

bemutatása, viták, álláspontok, törekvések ismertetése hasznos, instruktív. E fejezet pozitív vonásainak, és gyakorlati hasznának elismerése, sőt hangsúlyozása mellett, mégis meg kell jegyeznünk, némi kritikai élel, hogy a könyv egyensúlya, pontosabban a téma egyensúlya — a szovjet pedagógia története — ennek a fejezetnek a méreteivel némileg felborul. S ez nemcsak az arányok miatt van így, hanem a feldolgozás módja miatt is. Az anyag itt már kevésbé feldolgozott, megkomponált, inkább dokumentatív jellegű. A szerző nem volt képes eléggé úrrá lenni az anyagon, még szigorúbb válogatásra, feszesebb szerkesztésre, és alaposabb elemzésre lett volna szükség. Ennek következménye, hogy például — véleményem szerint a szovjet pedagógia sajtóban is túlméretezett, és eléggé akadémikus jellegű vitának a *nevelési módszerek osztályozásáról* — ebben a könyvben ilyen nagy terjedelmet szentelt.

Ezek a megjegyzések azonban az arányokra, az anyagkezelésre vonatkoznak, s egyáltalán nem érvénytelenítik azt a megállapítást, hogy a fejezet nagyon hasznos anyagot tartalmaz. Akár a nálunk is jobban ismert pszichológiai tanulásméletekre épülő didaktikák bemutatásáról, az ezek körül folyó vitákról, akár a nálunk kevésbé ismert, s így a könyv különös újdonságának számító „Új tudományágak felhasználása a pedagógiában” című nagyon tartalmas és érdekes fejezetről lett legyen szó.

Ez a fejezet tovább erősíti azt az összbenyomást, amiről fentebb említést tettem: a szovjet pedagógia miként a múltban, a jelenben is: problémaérzékeny, vitatkozó, elvek mellett kitartó, de kísérletező, sokszínű, eleven pedagógiai mozgás. ILLÉS Lajosné könyve ezt egészében és részleteiben is meggyőzően igazolja.

Örülünk, hogy ilyen fontos könyvet egyben sikeres könyvnek is mondhatunk.

SZARKA JÓZSEI

KÖTE SÁNDOR: KÖZOKTATÁS ÉS PEDAGÓGIA AZ ABSZOLUTIZMUS ÉS A DUALIZMUS KORÁBAN (1849—1918)

Budapest, 1975. Tankönyvkiadó. 306 oldal
Egyetemes Neveléstörténet, 43—46. szám

A neveléstörténet iránt érdeklődők és ezen belül a tudományág művelői is nagy várakozással néztek a másfél évtizede született elhatározás elé, amelynek értelmében mintegy 70 füzetben napvilágot lát az egyetemes nevelés története. Sejtethető — legalábbis remélhető — a szerkesztőségnek az a törekvése, hogy a sorozat képezze alapját egy majdan önállóan is megjelenő nagyszabású kiadványnak. Méltó kiegészítése lenne ez FINACZY Ernő nagy gonddal készített, de a mai igényeket már nem mindenben kielégítő művének.

A Tankönyvkiadó gondozására bízott kiadványsorozatnak eddig még a fele sem jelent meg. A terveknek megfelelően 1962—65-ig még kézhez vehettünk évenként két-két kötetet (sőt 1964-ben három is), azután már csökkentenünk kellett igényeinket először évi egy, majd 1968 óta két évenként egy kötetre.

Annál nagyobb örömmel kell fogadnunk KÖTE Sándor művét, amely a közoktatás és a pedagógia történetét foglalja össze az 1849—1918-ig terjedő időszakban kb. 16 íven, a sorozat 43—46. füzeteként.

A mű első, rövidebb fejezete az osztrák önkényuralom közoktatáspolitikájával, a második, a legerjedelmesebb a dualizmus korabeli közoktatással, az utolsó a hazai polgári pedagógia fontosabb elméleteivel foglalkozik.

Az osztrák önkényuralom időszakának tárgyalása során világos képet kapunk az összbirodalmi koncepciót szolgáló, az abszolút hatalom kiépítésével együttjáró közoktatáspolitikáról, amelynek fő jellemzői a németesítésben, a klerikalizmusban és — tegyük hozzá — a központosításban mutatkoztak meg.

A negatív tendenciákon túl nem tagadható, hogy a népoktatás több gyakorlati elemmel bővült, a középfokú oktatás korszerűsödött, intézményeinek száma gyarapodott, a neohumanizmus jegyében fogant Entwurf révén nagyobb helyet kaptak benne a természettudományos ismeretek, sőt a gyakorlati életpályákra felkészítő reáliskola is ekkor vonult be önálló iskolatípusként a magyar iskolázás történetébe.

A provizórium idején megjelent reformtervek közül SCHVARCZ Gyuláé emelkedik ki. Ő jogász lévén, érett állambölcseleti elméltre épülő, egyben a fennálló közepoktatáspolitikát statisztikai adatok alátámasztásával bíráló és a polgárisulást sürgető elgondolásokkal lép elő az iskolaszervezet minden ágára vonatkozóan. GÖNCZY Pál szerepének kiemelése annál is inkább érdeme

a kötetnek, mert vele a pestalozziánizmus kapcsán mint a haladó európai hagyományok egyik ápolójával, majd a hazai közoktatás további fejlődése során mint Eötvös József munkatársával ismerkedünk meg. Javasataiból többel éppen az 1868. évi népoktatási törvényben találkozhatunk.

A dualizmus időszakának közoktatása kapcsán legrészletesebben az alsófokú oktatás fejlődésénél idős szerzőnk. Indokolja ezt egyebek közt az a tény is, hogy ebbe a témába vág a korszak kiemelkedő törvényalkotása, az 1868 : XXXVIII. tc. Nemes emberi vonásain, demokratikus művelődéspolitikáján kívül ennek megalkotásával nő Eötvös miniszteri utódai fölé. A népoktatás részletes taglalását, bemutatását fejlődésében lehetővé tette azonban neveléstörténetünk e szakaszának a többenél alaposabb feldolgozottsága. A szerző így az utolsó 25 év iródmára, nem utolsó sorban saját régebbi kutatásaira itt jobban támaszkodhatott. Ennek köszönhető, hogy ennél a témánál kapjuk a legtökéletesebb képét annak a mozgásnak, amely közoktatásunkban végbement.

A *közoktatás-politika Eötvös halála után* cím helyett találóbbr lenne a következő alfejezet élén a népoktatás-politika kifejezés használata, hiszen egyértelműen népoktatási témát tartalmaz az első három egyetemes tanítógyűlés, a századfordulóig hozott, itt ismertetett törvények sora, a milléniumi iskolafejlesztési program. A népoktatáson kívül eső területbe mindössze TÁNCSICS 1871. évi reformjavaslatának bizonyos pontjai vágnak. A világháborúig eltelt időszakon belül a főbb csomópontokat képezik az ekkor hozott törvények, az 1905. évi népiskolai törvénytervezet, valamint a kötetben igen szépen kifejtett 1905-ös népiskolai tanterv.

A középiskolai oktatás rendezésében kiemelkedő szerepet tölt be az 1883 : XXX. tc., amely nemcsak kodifikálja a régebbi szokásokon és rendeleteken alapuló gyakorlatot, de lehetővé tette tartalmilag, szervezetileg az oktatás színvonalának emelését is. A tantervi munkálatok még az 1870-es években vették kezdetüket. Alapjainak elméletét a magyar középiskolák történetében korszakos jelentőséggel KÁRMÁN Mór dolgozta ki. Munkássága ezen a téren is kapcsolódik HERBERT és ZILLER gondolataihoz. HERBERTnél is megtalálhatók az ontogenezis—filogenezis párhuzamosságából levont következtetések, ZILLERTől azonban KÁRMÁN nem vette át mereven a kultúrhistoriai fokozatok elméletét, hanem a biblikus vallástörténeti alap helyett a nemzetitörténeti szempontot tartja követendőnek. Az ismeretanyag kiválasztásán túl annak elrendezése is világos és elméletileg megalapozott elvek szerint történik KÁRMÁNNál: Ilyenek alapján különböztetett meg a természettudományok körében a módszerekre kihatóan is három szintet, amelyek közül az elsőkben a természet megfigyelése, a másodikban a gyakorlás, a harmadikban a kísérlet kap főszerepet.

A középiskolák alakulásában jelentős változás a korszakban nem következett be. A középiskolai törvény kiadása után ugyan új tanterv jelent meg mind a gimnáziumok, mind a reáliskolák számára, de a középiskolai oktatás vitája akár konzervatív részről, akár századunk első évtizedében a radikális értelmiség részéről induljon is el, legfeljebb az oktatás korszerűsítésének szükségességét tette kézenfekvővé. A változtatást elrendelő, régen megérett intézkedésre csak a Tanácsköztársaság idején kerül majd sor.

Önálló alfejezet tárgyalja a munkásmozgalom harcát a közoktatás demokratizálásáért, belső korszakhatárnak véve az 1890. évet. A Magyar Munkásmozgalom Történetének Válogatott Dokumentumaiban és más kiadványokban a munkásmozgalmi sajtóból nagyobb részben már újra megjelentetett cikkek, továbbá tanulmányok szolgálnak itt alapul, hogy a korabeli közoktatás bírálatáról, egyebek közt a tankötelezettség végrehajtásának hiányáról, a közoktatás-politika osztályjellegéről kapjunk összefoglalást.

A Magyarországi Általános Munkáspárt 1880-ban, majd a tíz év múlva megalakuló Szociáldemokrata Párt programot is ad, amelyben szerepel a népoktatás állami kezelésbe vétele, az egyház és állam különválasztása, felekezeten kívüli iskolák alapítása, a tankötelezettség végrehajtása, az ingyenes oktatás, a gyermekek ellátása tanszerekkel, a népoktatás anyagának felülvizsgálata. A fontosabb cikkek és a kevésszámú önálló kiadvány anyagán alapuló áttekintésen kívül hasznos kommentárt és értékelést is kapunk a magyar munkásmozgalom nevelésügyi törekvéseiről, több helyen kitékintéssel a magyar és a nemzetközi mozgalom azonos vagy hasonló megnyilvánulásai közötti párhuzamokra.

Tanulmányok a szerzőnek saját korábbi publikációira támaszkodó fejtegetései, amidőn a párt befolyását különösen a Magyarországi Tanítók Szabad Egyesületének működésében és az 1912. évi VII. egyetemes tanítógyűlés egyes felszólalásaiban keresi.

Szerkezetileg vitathatóan, de a kötet korlátolt terjedelmével magyarázhatóan ide iktatódott a VII. tanítógyűlésnek és a Néptanítók Lapjában megjelent, a népiskola fejlesztéséről szóló vitának az ismertetése, ahelyett, hogy a hazai tanítómozgalmak alakulását külön alcím alatt kísérhettük volna figyelemmel. Talán az esetben több hely jutott volna a radikális irányzathoz tartozó pedagógusok munkásságának bemutatására.

Annál inkább elégtételt viszont a tartalmi bőségre vonatkozó igényeket a kötet harmadik, egyben utolsó főfejezete, amely a korszak fontosabb polgári pedagógiai elméleteiről szól. A szerző

érdemül tudható be, hogy kísérletet tett összefoglalót adni külön-külön a herbarti pedagógia, a személyiségpedagógia, a nemzetnevelés elmélete és a gyermektanulmány főbb tanításairól, mindenütt megjelölve a nevelési elmélkedők helyét, tudományosan elemzi tanításuk lényegét.

Az első kapcsán KÁRMÁN Mór munkássága, pályafutása nyer széles mederbe ágyazva megvilágítást. Elméletének, tegyük hozzá, az első európai színvonalon álló és sokáig nagyhatású hazai elméletnek a megértéséhez először a pedagógia helyének meghatározása, feladatkörének a kijelölése, segédtudományainak a megnevezése szolgál. A nevelés céljának és feladatainak meghatározása az etikai alapon álló kármáni pedagógiában azért is sajátos jellegű, mert a nevelést csupán történeti és nemzeti szempontok figyelembevételével tartja megvalósíthatónak. A nemzeti műveltség történelmi elemei ilyen elméleti kiindulópontból kerülnek bele az oktatás anyagába.

A nemzeti nevelés fontosságát hangsúlyozó KÁRMÁNNál nyoma sincs a nacionalizmusnak, de éppen az egységes nevelés elve tartja távol attól, hogy az oktatásban és nevelésben figyelembe vegye a nemzeten belül az osztálytagozódást. A nevelést olyan értelemben is egységesen fogja fel, hogy az oktatásnak mindig nevelő hatását emeli ki, Didaktikai rendszerét az értelmi nevelés körébe tartozó tárgyalásai során fejt ki, amely a testi és erkölcsi nevelés betetőzéséként a nevelés legszélesebb körét öleli fel. Így ha a didaktika nem szerepel is önállóan pedagógiai rendszerében, az oktatás tartalmára, folyamatára és módszerére vonatkozó tanításai alapvető jelentőségűek márcsak magának a tanításnak a hazai gyakorlatát befolyásoló hatásuk miatt is.

A személyiségpedagógia legnévesebb képviselője hazánkban SCHNELLER István, a nemzetnevelésnek IMRE Sándor, a gyermektanulmányozás művelésének pedig NAGY László. A különböző elméletek, pedagógiai irányzatok közül különösen az utóbbi tárgyalása mélyreható, de sorolhatnánk az előzőekkel kapcsolatban is a pregnáns megfogalmazásokat, amelyeknek megítélét segítették az eddigi más szerzőktől (például HEKSCH Ágnes-től stb.) is megjelent és a kötetben forrásul is megjelölt tanulmányok.

SCHNELLER Istvánnal kapcsolatban kiemeljük, hogy ő nemcsak a nevelést állítja a személyiséggé formálás szolgálatába, de az oktatás anyagát és magának a tanárnak a személyiségét is.

IMRE Sándor a nevelői gondolkodás és a nevelésügy, benne a neveléselmélet egészét fogta át, és termékenyítette meg a nemzetnevelés programjával. Pozitív és tanítványainak széles körét befolyásoló tanításai mellett kitűnnek elméletének gyengéi is. Ezek közé tartozik, hogy a haladó erők forradalmi harcát és ennek pedagógiai konzekvenciáit kirekesztette a nemzeti egység általa megállapított kategóriájára épülő nemzetnevelés koncepciójából, noha ő vette számba először a hivatalos tényezők közül a szocialista munkásmozgalom közoktatási törekvéseit. Ha valahol, itt realizálódik szerzőnek a 172. lapon olvasható felvetése, egyben ígérete, hogy bemutassa, miként álltak egymással ellentétben a különböző pedagógiai irányzatok. Így vonja meg a határt a herbarti pedagógia, individualizmusa és a szociálpedagógia között, mutatja be SCHNELLER elméletének beleötvöződését IMRE Sándor pedagógiájába, és említi NAGY László amúgy is jól sikerült portréjában, de másutt is az egyetemes pedagógiai összefüggéseket, beleágyazva ezekbe a magyar vonatkozásokat.

Mindezek alapján hasznos olvasmányt vesz az olvasó kezébe, és csak mellékesen vegyül örömebe bosszúság néhány sajtóhibaként is elkönnyelhető tévedés miatt. Ha a kötet feltűntetné a bíráló nevét, öt hibáztatnánk, amiért nem vette észre, hogy például a 153. lapon az MSZMP szerepét az MSZDP helyett, vagy, az ugyanezen laphoz tartozó 44. jegyzet szerint SOMOGYI Béla 1916-ban volt közoktatási államtitkár (helyesen: 1918-ban), a nemzetiségi középiskolák bezárására nem a századfordulón került sor, hanem 1874-ben. SCHVARCZ Gyula, HERMAN Ottó vagy akár a Magyar Paedagogia neve többször szerepel hibásan. Inkább filológiai pontatlanságként könyvelhető el, hogy SCHVARCZ 1869-ben megjelent művének kiadási helyeként Budapest szerepel Pést helyett, vagy WLAŚCICS, APFONYI parlamentari beszédeinek lelőhelyeként a Néptanítók Lapja van jelölve az országgyűlési napló helyett.

Az elsődleges forrás feltűntetése már csak annál inkább kívánatos, mert így nem fordulhatna elő, hogy a középiskolai oktatásba KÁRMÁN által felvett elemekről szóló megállapítás szó szerint szerepelt már a *Tanulmányok a magyar nevelés történetéből* című 1957. évi kiadvány 35. lapján, ahonnan forrásmegjelölés nélkül bekerült az 1960-ban kiadott *Tantárgytörténeti tanulmányok* c. kötetbe (I. kötet 30. lap), amire KÖTE Sándor jóhiszeműen, a tudományos etikát meg nem sérítve hivatkozott. A tényt mondhatnánk örvendetesnek is abból a szemszögből nézve, hogy terebelyesedését jelzi neveléstörténeti irodalmunknak, amelyben így nyomon követhető egy sikerültebb megfogalmazás, néha egy egész gondolat sor továbbélése.

Filológiai jellegű megjegyzésésként említjük, hogy az OKTK hivatkozásoknál sokszor az évszám az elizigott, így azt nem mindenben pótolja az évfolyam jelölése. A GRATZ Gusztávtól átvett statisztikai adatok lelőhelyének feltűntetése is fontosabb filológiai feladat, mint lexikális adatainak ismertetése.

Vitakozhatnánk bizonyos megfogalmazásokkal is. Kérdéses például, valóban az Entwurffal vette-e kezdetét a szakadás a középiskolai oktatás és a gyakorlati élet követelményei között.

Nem lenne-e. helyénvalóbb Eötvös elgondolásai közé inkább az iskolázás világivá tételét, a közös iskola létesítését sorolni, mint az állami iskolákét. Azonosítható-e a nevelés fogalma KÁLMÁNNAL a nemzetneveléssel, tekintve, hogy ez a fogalom más irányzat legfőbb jellemzője?

Szívesen vettünk volna legalább vagy sommás összefoglalást, vagy a jegyzetben bibliográfiai utalásokat az érdeklődők számára a szakoktatás, a kisdedová, a felsőoktatás területéről, amelyeket a kötet a bevezetésben ugyan eleve kizárt tárgyalási köréből, de a 128. oldalon mégis szóba kerültek.

A hibáztatás helyett dicsérjük azonban inkább szerzőnk vállalkozását, és fogjuk fel a kötetet olyan kezdeményezésnek, amely alapját képezheti a korszakot felölelő, remélhetőleg szintén megírásra kerülő monográfiának, amelyből kiküszöbölhetők a fentebb kiragadott pontatlanságok. Eltekintve ezektől, a feldolgozás jelen formájában is megérdemli figyelemre méltó értékeinek kidomborítását.

FELKAI LÁSZLÓ

TANULMÁNYOK AZ IFJÚSÁG TESTI NEVELÉSÉRŐL

Budapest, 1975. Sport Kiadó. 231 oldal

A kötetet az MTA Elnöksége Közoktatási Bizottsága és az Oktatási Minisztérium által létrehozott Szomatikus Nevelési Munkacsoport állította össze. Ez a munkacsoport ifjúságpolitikai és közoktatáspolitikai törekvéseink egyik sarkalatos kérdésével, az ifjúság testi nevelésével foglalkozik. E terület sokrétű feladatainak köréből válogatta ki témáit, célul tűzve ki, hogy nemcsak a hagyományos értelemben vett testi nevelés szűkebb területéről, hanem azzal határos kérdésekkel is foglalkozzon. Ezzel segítséget kívánnak adni minden pedagógusnak a tanulók alaposabb megértéséhez, ami alapvető egyik feltétele a velük való tökéletesebb foglalkozásnak.

Már a kötet indító gondolatai között — melyet SZENTÁGOTHA János írt — jó néhány izgalmas kérdés merül fel az olvasóban. A könyv tematikája láttán ugyanis elsősorban arra várunk válasszt, hogy vajon a hagyományos „testi nevelés” elnevezést mint pedagógiai terminológiát, miért váltja fel a munkacsoport a „szomatikus” kifejezéssel? Amennyiben ezt azért teszi — ahogyan a bevezető megfogalmazza — hogy a „testnevelés” fogalom tágabb értelmet nyerjen, akkor melyik az az „irány”, amely felé kiterjeszteni kívánják a hagyományos értelmezést? Bár a kötet kaleidoszkopikus összeállításban sok érdekes kérdésben foglal állást a testi nevelésben, ténylegesen a „hagyományosnál” szélesebb értelemben, úgy érezzük, mégsem kapunk egyértelműen választ az előbbi két kérdésünkre. Ha mégis meg kellene fogalmaznunk, ezt a kiterjesztési törekvést, elsősorban a testi nevelés színterei irányában (iskolán kívüli, óvodai, munkahelyi, tanárképzés problémái felé), valamint a biológiai és szociológiai aspektusok felé érzékeljük. Mindkettőt szükségesnek és jelentősnek tartjuk, különösen ha a személyiséget a marxista pedagógiai értelmezésben az egyénnel a természeti—társadalmi környezettel kialakult és döntő módon öntevékenységekben megnyilvánuló kapcsolatrendszereként fogjuk fel. Ebben az értelemben ugyanis a környezet a személyiség és a tevékenység szükségszerű kölcsönösen egymáshatoló rendszert alkotnak.

Ugyancsak a Bevezető fogalmazza meg azt a még jelentősebb és a pedagógiai praktikum részéről is sürgetőbb igényt, mely szerint a testi nevelés terén jelentkező lényeges feladatok más nevelési feladatok megoldásának kölcsönhatásában valósulhatnak meg maradéktalanul, vagyis — tegyük hozzá — csak az egész pedagógiai folyamaton belül.

NÁDORI László indító tanulmánya korszerű képet ad szocialista testkultúránk társadalmi jelentőségéről. A testnevelés és sport-társadalmi funkcióit újszerű megfogalmazásban szintetizálja. Így például elemzi az emberi tevékenységstruktúra átalakulását a magasabb iskolázottság, szak-képzettség növekedésének hatására; külön jelentőséggel kiemeli a tudományos-technikai forradalom hatását az ember és környezete viszonyának alakulására, amely változások az ember életkörülményeinek, életmódjának, szükségleteinek és lehetőségeinek átalakulásához vezetnek; vagy a szabadidő-struktúra módosulása — mindezek mint konkrét társadalmi jelenségek a testi nevelés és sport feladatainak újrafogalmazására készítetik a szakembereket.

Átfogó módon, de az előbbi tanulmányhoz képest mégis szűkebb értelemben olvashatunk az iskolai testnevelés és sport jellemzőiről és fejlesztésének feladatairól PÁRICSKA Zoltán tanulmányában. Pedagógiai megfogalmazású az az igény, amely az iskolai testnevelés és sport hatékony továbbfejlesztésének kulcspozíciójába magát a tanulót helyezi, akinek képessé kell válnia arra, hogy testedzési, sportolási igényei önállóan is képes legyen kielégíteni, megkeresni. Ennek kialakításában fokozott felelősség hárul a testnevelőre, illetve megvalósításának sikere függ attól, hogy mennyire tudjuk a testnevelés és sport ügyét az oktatónevelőmunka szerves részévé tenni a gyakorlatban és a pedagógusok szemléletében egyaránt. A tanulmány állást foglal abban a kér-