

EMLEKEZÉS NAGY LÁSZLÓRA

Születésének 125. évfordulóján

1837-ben született s alig több mint 50 éve halt meg a XIX. és XX. század fordulójának s századunk első harmadának legkiemelkedőbb magyar „kulturpedagógusa”, aki a pszichológia művelésében és pedagógiai alkalmazásában mindmáig a leginkább példamutató eredményeket mondhatja magáénak: *Nagy László*.¹

Ha fellapozom a lexikont, ezt találok róla: kiváló pszichológus és pedagógus, aki a magyarországi nevelésbe *új szempontot* vitt be, nevezetesen *a gyermek szempontját*.

Ilyen szintű eredmény egy más tudományterületen, egy más műfajban alighanem önmagában is elég lenne a halhatatlansághoz. És alighanem ahhoz is elég, hogy – amiképpen Pestalozzinak – neki is szobra légyen, és pedig nem jelentéktelenebb, mint az említett nagy pedagógusnak.

Továbbolvasva a lexikont, azt is megtudhatom róla: „A gyermektanulmányozásnak mint tudománynak úttörő, kutató tudósa, mint mozgalomnak kezdeményezője, szervezője és hatásos propagandistája”.

Megtudom továbbá, hogy 1880-ban szerzett tanári diplomát, s hogy tanítóképzőben tanított pedagógiát, majd 1916-tól az Apponyi Kollégiumban kísérleti lélektant adott elő s azután tanítóképző intézeti szakfelügyelő; nyugdíjazása után pedig, 1922-ben még volt elegendő energiája, hogy közel egy évtizedig vezesse a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumát.

„Közben” kezdeményezte és szervezte az 1896-ban megtartott II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszust, és sokévi szívós munkával létrehozta a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot; s mindezzel egyidejűen olyan kutató munkát folytatott s ennek kapcsán olyan nemzetközi tájékozódást végzett, hogy ezeknek eredményeképpen megszülethettek fő művei: „A gyermek érdeklődésének lélektana” (1908) című, határainkon túl is ismert – és elismert – könyve, valamint az 1921-ben kiadott „Didaktika gyermekfejlődéstan alapon” című, mindmáig példamutató és a maga komplex törekvéseiben általunk mindmáig eléggé nem méltányolt munkája.

Mindezek az információk szinte csak életrajzi tényekként jelennek meg a lexikon vonatkozó cikkében.

Nekem azonban mindezek az adatokon túl – különösen hangozhat – szinte „személyes ismerősöm”: is Nagy László, másrészt megvalósítandó feladatokat jelölő szimbólum is

¹ *Kemény Gábor: Egy magyar kulturpedagógus. Nagy László életműve. Bpest, 1943.*

a maga pedagógiai hagyatékának egészével egyetemben. Bizonyára nem túlzok, ha azt mondom, hogy ez a pedagógiai örökség nemcsak nekem jelent tudománypolitikai és morális szempontból egyaránt megvalósítandó „feladatot”, hanem egész nemzedékemnek, sőt – hovatovább – már az utánam következőknek.

S ebben az emlékezésben erről a kétféle állításról szeretnék legalább néhány gondolatot – valóban „a teljesség igénye nélkül” – elmondani.

*

Először arról, hogyan lett „személyes ismerősöm”. Természetesen idézőjelbe kell tennem ezt az állítást, hiszen halálakor mindössze 15 éves voltam, s még jó néhány évet kellett várnom, hogy az első „személyes” találkozás bekövetkezzék.

1935-ben történt ez, éspedig egy „segédkönyv” közvetítése nyomán. *Lázár Károly* sárospataki tanár ugyanis „A gyermektanulmány vázlata” címen 1933-ban segédkönyvet adott ki s mint ifjú pedagógusjelölt ebből szereztem (nem véletlenül, hanem korszerű tanári instrukció nyomán) az értesülést: hogy a gyermektanulmányozás, melynek külföldön már fél évszázados múltja van, az 1890-es években s még inkább e század elején hazánkban is megindult. „Azok a pedagógusok, akik a gyermek megismerését és pedagógiai célból való tanulmányozását nálunk is kezdeményezték, lassan mind több és több hívet szereztek a mozgalomnak s hogy ennek a céljaiért eredményesebben dolgozhassanak, 1903-ban *Nagy László* tan. képző-int. tanár indítványára egy szervezetet: „*Gyermektanulmányi Bizottság*”-ot alakítottak *gr. Teleki Sándor* elnöklete alatt. Ez a bizottság a gyermektanulmányozás gondolatának a terjesztését, annak tudományos művelését, az idevágó irodalom közlését és terjesztését tűzte ki célul. Az új pedagógiai társulás szellemi vezetői *Nagy László* és *Ranschburg Pál dr.* voltak, kiknek a magyar gyermektanulmányozás úgy az eszme terjesztésében, mint az új tudományág művelésében a legtöbbet köszönhet és akik a külföld előtt is méltóan képviselik a magyar gyermektanulmányozást.”²

Természetesen egy könyv ilyenféle információja még nem tesz személyes ismerőssé a mozgalom szellemi vezetőjével; csakhogy ebben a segédkönyvben nagyon egyszerűen, jól áttekinthetően – s ha helyenként vitathatóan is, igen instruktívan – voltak leírva maguk az eljárások. S ami még inkább „személyessé” tette az ügyet, hogy az akkori pedagógusképzésben konkrét gyermektanulmányozási feladat is szerepelt. Ezért mindmáig emlékszem annak a „személyi lap”-nak a mintájára is, melyet a kijelölt „növendék”-ről – beleértve a környezettanulmányt – ki kellett töltenem. Lehet, hogy a „rubrikák” nem mindenben fedték *Nagy László* elképzelését, de mennyivel többet kívántak mégis, mint az a pedagógusképzés, amelyben gyermek- és ifjúságtanulmány – gyakorlatilag – nem szerepel.

Második találkozásom Szegeden történt, ahol főiskolai-egyetemi hallgatóként került kezembe az egyik legkiválóbb *Nagy László* monográfia: *Baranyai Erzsébet*: *Nagy László munkásságának neveléstudományi eredményei*.³

² *Lázár Károly*: A gyermektanulmány vázlata. Sárospatak, 1933. 14–15.

³ *Baranyai Erzsébet*: *Nagy László munkásságának neveléstudományi eredményei*. Szeged, 1932.

Bár ez a munka csak 1937-ben jutott el hozzám, tehát fél évtizeddel a megjelenés után, mindenesetre még évekkal az 1940-es hivatalos nyolcosztályos elemi iskolai tanterv körvonalainak kialakítása előtt. Így még erősen éltek bennem az 1925-ös népiskolai tanterv s a hozzá kapcsolódó 1932-es „Utasítás” emlékei (s ezeket egyébként nyomtalanul az 1940-es „hivatalos” tanterv sem törölte volna el); ennél fogva valóban megrázó erővel hatottak rám azok a fejtegetések, melyek Nagy László tantervi koncepciójának a hivatalos tantervétől való gyökeres különbségeire utaltak. Minthogy Baranyai Erzsébet műve az 1925-ös tantervhez kiadott Utasítások megjelenésének évében látott napvilágot, s minthogy Nagy László 1921-es didaktikai (tantervi) koncepcióját mérlegelte, így természetesen elsősorban az 1905-ös tanterv felfogásmódjával tudta egybevetni – illetve attól élesen elválasztani – az új koncepciót.

Nagy László Didaktika gyermekfejlődéstani alapon című művének Tájékoztató-jára hivatkozva, abból idézi a főbenjáró különbséget:

„A régi didakszis a maga egységes céljával és tanulmányi szervezetével helytelen lélektani alapon állott. A tanulmányi szempontokat, a rendszert, a tantárgyi érdekeket, a szakmát tette a képzés alapjává és emelte a gyermeki lélek fejlődésének szempontjai és érdekei fölé . . .”⁴

Most lényeges fordulat következik be, legalábbis elvileg: a tantárgyi érdekek helyett a *személyiség fejlődése* kap prioritást.

Tagadhatatlanul lényegbevágó módosulásról van itt szó, s nem túlzás a kopernikuszi fordulat említése sem, hiszen a volt célból eszközi jelentőségű tényező válik a személyiség fejlődésének szolgálatában.

A harmadik személyes találkozás egész korszakot ölel föl, éspedig 1945–48 időszakát; azt az időt, amikor létrejött az új iskolatípus, az általános iskola s amikor a magyar közoktatáspolitikai egész légkörében – az Országos Köznevelési Tanács tevékenységétől kezdve az egyes tudósokig – szinte állandóan jelenlevő együttműködő volt Nagy László. Hatása, komplex tantervi felfogásának „áttünése” kifejezetten érződött az általános iskola első tantervén, de még inkább érződött „személyes” jelenléte a korszak egészében. Szinte bármelyik összefoglaló munkát vagy gyűjteményt veszi is kézbe az ember ebből a korból: Nagy Lászlóval mindenképpen találkozik.

Elég találomra felütnöm például a „Demokrácia és köznevelés” című kötetet, ott találok *Kemény Gábor* „Egy negyedszázad nevelésügyi mérlege” című tanulmányát s benne a hivatkozásokat – s milyen hivatkozásokat! – a Nagy László-életműre! „A háborús összeomlást követő kulturális reakcióra – mondja – Nagy László tudományos, elmélyült munkássága volt a válasz . . .”⁵

A *Kiss Árpád* szerkesztette „A köznevelés évkönyve” 1948-as számában ismét *Kemény Gábor* jelentkezik – és már hányadszor és hányadikként – a jellemző cikk-címmel: „Nagy László és az új magyar pedagógia”.⁶ „Nagy László az életet a maga egészében nézte – írja *Kemény Gábor* –, kutatásainak végső következtetése mindig *szociális cél* volt. Nagy

⁴ Idézi *Baranyai Erzsébet*: i. m. 43. s köv. lapokon.

⁵ *Kemény Gábor*: Egy negyedszázad nevelésügyi mérlege. In: *Demokrácia és nevelés*. Bpest, 1945. 42, 44, 46–47, 50.

⁶ *Kemény Gábor*: Nagy László és az új magyar pedagógia. In: „A köznevelés évkönyve.” Bpest, 1948. 100. s köv. lapokon.

László: nem volt szociológus a szó akadémikus értelmében, de részletmunkái is, közoktatási javaslata is azt mutatják, hogy a magyar szociális életnek és demokratikus államnak egyik legöntudatosabb kiépítője volt.”⁷

Nem árt a személyes találkozásnak ezt a körét érinteni, hiszen Nagy László tevékenységének éppen ez a vonulata tűnik a legtöbb esetben halványabbnak a szorosabb értelemben vett individuális gyermektanulmányi szempontnál.

Továbbhaladva az időben, egy korszakon át nem volt „személyes” találkozásom Nagy Lászlóval. És ez bizonyára rajtam is múlt, ha nem is mindenestül rajtam. Amikor a nevét viselő kollégium lakója voltam – 1949 őszén –, már többnyire csak névleg volt jelen, szemléletét illetően kevésbé.

Csak az 1950-es évek második felében kerültem újra a „színe elé”. Azt mondhatom, akkor is meglehetősen bátortalanul, nem is minden lelkiismeretfurdalás nélkül. Mindenesetre hosszas vizsgálódás és nem minden aggályoskodás nélkül – amint a megjelent cikk alcíme mutatja – 1960-ban jelentkeztem a Pedagógiai Szemlében „Nagy László felfogása az oktatás lényegéről és szerkezetéről” című írással.⁸ Nem engesztelő áldozat kívánt lenni, hanem tárgyyszerű megmutatása egy nagy életmű értékes vonulatának, amelyet a modern pedagógiai felfogás mindenestül hasznosíthat. Hasznos tanulmány volt számomra, amelyből nemcsak okultam, hanem valóban tanultam is, nem kevesebbet, mint azt, hogy a külföldről (valamivel később) importált rendszerszemléletű megközelítése a tanítási-tanulási folyamatnak – hazai földön sem ismeretlen.

Azután még fél évtizedig kellett várni, amíg megjelent a megerősítő koncepció, és pedig a legilletékesebbek egyikétől, *Mérei Ferenc*től; 1965-ben írott s a Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1966-os kötetében publikált „Nagy László élete és munkássága” című tanulmánya egyértelműen megmutatta: Nagy László esetében olyan lélektanról van szó, „amelynek értelme az oktatástani alkalmazás”. Ilyent „a reformpedagógia területén a Nagy Lászlóén kívül csak egyet ismert: Decrolyét”.⁹ Ennek nyomán már könnyű volt – legnagyobb személyes találkozásom alkalmával, amikor az a megtisztelés ért, hogy válogatott pedagógiai műveit összeállíthattam – a bevezető tanulmányban azt írni: míg Claparède esetében a pedagógia a gyermektanulmány függvényévé válik, itt – Nagy László esetében – egy sajátosan pedagógiai függvényű gyermektanulmányozásról van szó éppen.¹⁰

De mielőtt a válogatott műveket – pedagógiai értelemben – összeállíthattam, a 60-as évek második felében többször is és egymás után részese voltam olyan Nagy László-megjelenéseknek, amelyek – ha szerényebb köntösben is (az ELTE Neveléstudományi Tanszékének kiadványsorozatában), de – úgy gondolom – hozzá méltóan tettek tanúságot emberi és tudósi mivoltáról, életművének kivételes értékeiről, valamint abban az

⁷ Kemény Gábor i. t. 106.

⁸ Nagy Sándor: Nagy László felfogása az oktatás lényegéről és szerkezetéről. Pedagógiai Szemle 1960/5.

⁹ Mérei Ferenc: Nagy László élete és munkássága. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1966. Bpest, 1967. 409.

¹⁰ Nagy László válogatott pedagógiai művei. (Szerk. és a bev. tanulmányt írta Nagy Sándor.) Bpest, 1972. 10.

elmélet és gyakorlat egységéről. Csak kettőt hadd említsek ezekből a munkákból: az egyik *Buzás László*: Az „Új Iskola pedagógiája” című könyve, a másik *Ballér Endre*: „Elmélet és gyakorlat egységében” című munkája.¹¹

*

Azután a hetvenes években mintha ismét megtorpanás következne a Nagy László életmű felhasználásában. Egy sajátos fénytörésnek lehetünk tanúi, annak ellenére, hogy a neveléstudomány figyelme nem fogatkozott meg Nagy László irányában, sőt!

Vannak azonban elgondolkodtató dolgok. Például a Válogatott pedagógiai művek 1972-es dátummal – 1974-ben került, meglehetősen szemérmes formában a könyvesboltokba. Szinte minden hatás nélkül. Ami kétféle okból is különösnek tűnhet.

Egyrészt azért, mert már készülöben volt – de csak a hetvenes évek végén került ki a nyomdából – egy jelentős monográfia, amely *Köte Sándor* tollából „A szocialista munkaiskola kezdetei” címmel jelent meg és ebben a nagy vonulatban méltó helyére tette Nagy Lászlót is!¹²

Az „áramkör”, amely Nagy Lászlót körülvette, nem szakadt tehát meg, mindvégig elevenen izzott.

A Válogatott pedagógiai művek szemérmes megjelenését ugyan mindmáig nem lehet magyarázni, de lehetetlen észre nem venni, hogy 1972 (illetve 74) és 1979, tehát a Köte monográfia megjelenése között *gyakorlatilag* óriási lehetőség mutatkozott a Nagy László életmű maradandó értékeinek érvényesítésére. Éspedig miképpen?

Egyszerűen úgy, hogy az újonnan készülő tantervek (a nevelés és oktatás tervei) sok mindent megvalósíthattak volna abból, ami már „A gyermek érdeklődésének lélektana” vagy a „Didaktika gyermekfejlődéstani alapon” című műben – egy más társadalmi kor számára transzponáltan, de mégis – adva volt. Mik ezek?

Mindenekelőtt a Nagy László-féle „Didaktiká . . .”-nak az a sajátos vonása, hogy az egyes gyermekfejlődési ciklusok élére (az akkor általa rendkívül korszerűen megtervezett 5–6. osztály, valamint a 7–8. osztály „tanításának terve és alapvető módszertani kérdései”) odailleszt „Irányelvek” címen egy-egy rövid, rendkívül tömör, ugyanakkor magas szinten eligazító jellemzést a személyiségfejlődésnek az adott életkori szakaszban figyelembe veendő sajátosságairól. Joggal állíthatjuk, hogy ezekben az irányelvekben a maga korában legkorszerűbb lélektani, kísérleti-lélektani eredményeket foglalta össze, olyan magas szintű instruktivitással, hogy nem lett volna az a nevelő, aki ne szívesen és ne haszonnal olvashatta volna ezeket. Ezek az instrukciók pszichológiai művek egész sorának a tanulmányozását tudhatták helyettesíteni, minden szó olyan fajsúlyú volt bennük.

Vajon meg lehetett volna-e valamilyen hasonlót valósítani az 1970-es évek közepén készült tantervekben? Másként is lehet kérdezni: vajon nem lett volna-e kötelességünk valami hasonlót megtenni? Erre vonatkozó pedagógiai javaslat történt ugyan, realizálására azonban – sajnos – nem került sor.

De nemcsak erről van szó. Arról is, hogy annak a Nagy Lászlónak az életműve, aki a Didaktika című művében a *tantárgyi integráció* mindmáig egyedül álló – legalábbis

¹¹ *Buzás László*: Az „Új Iskola” pedagógiája. Bpest, 1967; *Ballér Endre*: Elmélet és gyakorlat egységében. Bpest, 1970.

¹² *Köte Sándor*: A szocialista munkaiskola kezdetei 1917–1920. Bpest, 1979.

instruktivitásában egyedül álló – példáját mutatta fel, néma maradhatott, mert nem kérdezték olyan esztendőben, amelyekben az integráció jelszava nemcsak pedagógiai divat volt, hanem közoktatáspolitikai igény! (S amiből oly kevés valósult meg.)

Ez egy másik olyan vonulat, amelyről szólni kell, amikor Nagy Lászlóról emlékezünk. Nekem külön is gondot okoz, minthogy – legalábbis az első „vonulatot” – ismételt és sikertelenül javasoltam. A második pedig olyan magától értetődőnek látszott, hiszen még csak az imént hangzott el, hogy „elmélet és gyakorlat egységében . . .” – és nyilvánvalóan a történelmileg ránk maradt tanulságok és „modellek” alkalmazása is magától értetődő; vagy legalábbis annak kellene lennie a „történelmi” jelzőt oly gyakran emlegető tudósok számára.

Mindezek nem zokszavak, csak kérdések, melyeket nem lehet fel nem tenni, ha hűek akarunk maradni, illetve lenni ehhez az életműhöz, amelyre emlékezünk.

Nekem így nem lett találkozásom – illetve újabb személyes találkozásom – a 70-es évek közepén, második felében – Nagy Lászlóval.

Ennek következtében nemcsak arról kell tehát szólnom, amikor találkoztam vele, hanem arról is, amikor saját hibámból maradt ez el, de hadd ne feledkezzem el arról sem, amikor mások hibájából kellett ennek megtörténnie. A pedagógiai tudat reflexeinek kihagyásaira való hivatkozás aligha pótolhat bennünket olyan tantervi rétegekért, amelyek ok nélkül maradtak ki egy rendszerből; de amelyeknek kimaradása most nem kevesebbet jelent, mint egy-egy korosztály személyiség-fejlődéstani sajátosságainak kimaradását, vagy annak a bizakodásnak a fenntartását, hogy azt majd más dokumentumokból, művekből „hozzá olvassák” a tantervhez a gyakorló pedagógusok.

Talán nem fölösleges mindehhez hozzátenni, hogy – elismerve a „bujdosó emberismeret”-tel kapcsolatban a kérdésfeltevés jogosultságát – ebben az esetben bizonyára nem erről van szó, hanem egy nem könnyű tantervi feladat előli kitérésről, az „Alapelvek” olyan megkomponálásáról, amelynek kapcsán korántsem volt tökéletes már születésükkor sem a pedagógiai egyetértés.

*

Ha mindeddig mintegy személyes emlékeket és „találkozásokat” (vagy elszalasztott találkozásokat) emlegettem Nagy Lászlóval kapcsolatban (a legmesszebbmenően elnézést kérve mindazoktól, akik az emlékezésből kimaradtak, hiszen teljességre ilyen rövid emlékezésben hogyan lehetne törekedni) – a továbbiakban néhány olyan vonását szeretném említeni ennek az életműnek, melyek számomra – hangsúlyozottan emlitem: személyesen a számomra, hiszen most emlékezést és nem monográfiát írok – különleges fontosságúak, szinte személyes jelentőségűek. Mozaikok lesznek ezek, amiket említek s bizonyára semmiképpen nem lehet felépíteni belőlük az egészet, de ha kimondom a nevet – Nagy László –, mindenekelőtt ezek az összefüggések jelennek meg előttem.

– Első helyen hadd említsem az „Eötvös-jelenséget”, vagyis egyszerűbben szólva a kötődést az Eötvös-féle közoktatáspolitikai koncepcióhoz. Nem véletlen, hogy amikor módom volt válogatott pedagógiai műveinek összeállításán tűnődni, Nagy Lászlónak ez, a Magyar Tanítóképző 1894-es évfolyamában megjelent tanulmánya szerepelt a vezető helyen.

Nem tudom meghatódás nélkül olvasni, amikor azt írja Eötvösről: „Különösen nekünk, néptanítóknak kell az ő emlékét kegyelettel őriznünk, nekünk, akik az ő eszméinek közvetlen örökösei vagyunk, akiknek hivatása az őáltala megkezdett munkát népünk javára folytatni.”¹³

Hogy ő néptanítónak érezte és tudta magát, külön is mutatja mély demokratizmusát, egy olyan országban és olyan korban, amikor különleges „státus”-t jelentett tanárnak lenni a tanítóval szemben.

Bár rajta kívül csak *Imre Sándor* volt még képes arra, hogy kimondja: valamennyien tanítók vagyunk, bármilyen szinten tanítunk is, mégsem ezt a végeredményben formai oldalát kívánom említeni demokratizmusának, hanem magához az Eötvös-féle hagyományokhoz való tartalmi kötődését. És még valamit: hogy egész tevékenysége nem egyszerűen valamiféle pszichologizálás volt, hanem minden, amit tett, egy nagy közoktatáspolitikai koncepció keretébe illeszkedik bele. Vagyis: Nagy Lászlónak volt közoktatáspolitikai koncepciója.

– Ebből következik, hogy nevének kimondásakor „A magyar közoktatás reformja” címén említhető kérdéskör ugyancsak kiemelkedően élém áll életének erőteljes és nagy folyamában, hiszen újra meg újra visszatér ehhez és minden, amit tesz, ezért van. És megint csak arra kell eszmélnem, hogy milyen kivételes elkötelezettség volt egy demokratikus közoktatáspolitikai koncepciót megfogalmazni olyan korban, amely – kivéve 1919 rövid történelmi közjátékát – korántsem volt veszélytelen dolog egy, a karrier felépítését centrálisnak tekintő és alapjában antidemokratikus korszakban; kimondani az osztálykülönbségeket biztosító iskolarendszerről, hogy ez – *osztályiskola*.

– Ha tovább haladok, természetesen ezeken a nagy politikai és közoktatáspolitikai kontúrokon belül központi jelentőségűnek kell mondanom azt, amit magáért a gyermekért, annak a pedagógiai folyamatban betöltött funkciójáért, magáért a gyermekségért, a *gyermek pedagógiai jogaiért* tett. A gyermek megismerése eszköz volt a kezében, hogy olyan „tanítási tervet” komponáljon, amelyben a gyermek aktív közreműködése, személyiségfejlődéséhez nélkülözhetetlen tevékenysége, cselekvése mindenoldalúan biztosítva van. Talán senki sem tett annyit ebben az ügyben, mint Nagy László. Mert igaz, hogy például a tiszteletre méltó *Ellen Key* hatalmas röpiratot tett le a történelem asztalára „A gyermek évszázada” címen s ezt még akkor is meg kell becsülnünk, ha egyáltalán nem mentes túlzásoktól és egyoldalúságoktól; de Nagy László – nagyon egyszerűen és szinte szerényen – *megtervezte*, minden részletében megépítette azt a folyamatot, amelyben a gyermek valóban szabadon tevékenykedhet, és pedig a személyiséget leginkább fejlesztő érdeklődési irányának megfelelően.

Nagy László tehát nem csak „kiáltványt” intézett hozzánk, az utókorhoz (és saját korához), hanem példát mutatott abban a tekintetben, hogyan kell egy korszerű tanulást – minden részletében és megfelelő *eszközeivel* egyetemben – megtervezni.

– És itt van maga az érdeklődés! És minden, ami ebből következik! Hogy maga az oktatás sem más, mint az érdeklődés mesterséges (azaz didaktikai) hatásokkal történő irányítása. És hogy mindez éppen azért van, mert az oktatás = személyiségfejlesztés. Korábban – Baranyai Erzsébet monográfiájára hivatkozva – említettem, hogy hogyan

¹³ Nagy László válogatott pedagógiai művei. 52.

helyeződik át a hangsúly a Nagy László-féle felfogásban a tárgyi (szakmai) oldalról a fejlesztés, a személyiségformálás oldalára.

Miért ne vallanánk be, hogy ez mindmáig a lehető legkorszerűbb felfogás. Ma azt mondhatom, hogy az oktatás a személyiség irányított tanulás útján történő rendszeres fejlesztése. Ez nagyon is közel áll ahhoz a definícióhoz, amit Nagy Lászlónál olvashatok. Mondhatom, hogy az érdeklődés irányítása önmagában véve még nem elég: az egész személyiség irányítása kell. Igaz, de nyilvánvaló, hogy az érdeklődés ebben valóban főbenjáró. Hogyan, milyen értékek épülnek be személyiségembe, milyen értékek felé fordulok, a társadalom miféle „elvárásai” interiorizálódnak személyiségalakulásom folyamán – ez mind rendkívüli módon összefügg azzal, milyen érdeklődési irányaim alakultak ki.

Szinte megilletődve olvastam éppen a közelmúltban *P. J. Galperin* „A pszichológia tárgya” című kiváló művét, amelyben oly szuggesztív módon mutatja be, hogy „A pszichológia a szubjektum tevékenységét vizsgálja, ahogyan a szituációkban, azok pszichikus visszatükrözése alapján az orientálódási feladatokat megoldja. Nem a „tudatjelenségek” alkotják a tárgyát, hanem az aktív orientáció folyamata . . .”¹⁴

Mindezek természetesen távoli asszociációk és korántsem kívánok teljesen különböző pszichológiai fogalmakat egymásba olvasztani; mégis úgy tűnik, az érdeklődés-fogalom rokon az orientációval, és nem tudom eléggé nagyra értékelni mindazt, amit e tekintetben Nagy László a maga fő műveiben megfogalmazott. Egyáltalán nem lepődnek meg, ha holnap valaki úgy fogalmazna – részben Nagy László-reminiszcenciák, részben teljesen mai tudományos felismerések nyomán –, hogy a nevelés és oktatás voltaképpen a személyiség alapvető orientációs képességeinek céltudatos hatásokkal történő kialakítása.

De hadd térjek vissza Nagy Lászlónak az érdeklődéssel kapcsolatos felfogásához, mert – mintegy magánhasználatra is – ez az a fő fogalom, amellyel ő egész pedagógiai célú alkalmazott pszichológiájában leginkább és központian dolgozott.

Már „A gyermek érdeklődésének lélektana” című munkájában ezt olvashatjuk:

„A neveléstani írók az érdeklődést, mint a tanítás módjának egyik mozzanatát tárgyalják. Szerintük a tanítást *érdekessé* kell tenni vagy azért, hogy a gyermekek tudásvágyát (Comenius, Niemayer) felébresszük; vagy, hogy *figyelmüket* lekössük (Diesterweg, Dittes).”¹⁵

Nagy Lászlónál többé már nem erről – vagy korántsem csak erről – van szó, hanem arról, hogy az érdeklődés mesterséges hatásokkal történő irányítása *maga az oktatás*. A magyar didaktikai irodalomban itt először lehet találkozni azzal a nagy fordulattal, amely az oktatás terminusát lélektani, még pontosabban: *személyiségfejlődéstani oldalról* közelíti meg, minthogy az eddig céljellegűnek tekintett tárgyi oldal helyett (ismeretközvetítés) a személyiségnek egy központi s az egészet befolyásoló rétege irányából való befolyásolását állítja a figyelem előterébe.

És hogy itt mennyire alapvető dologról van szó, még néhány további hivatkozásra is szükségem van, bár szinte evidenciáról van szó az elmondottak után. Mégis hadd említsem: Nagy László nem tagadja ugyan, hogy „a képzetkapcsolatokból származó

¹⁴ P. J. Galperin: A pszichológia tárgya. Bpest, 1980. 131.

¹⁵ Nagy László: A gyermek érdeklődésének lélektana. Bpest, 1908. 7.

ismeretfolyamatok” (melyeket a hagyományos oktatás kizárólagos értékűeknek tekintett) „nagy hatással vannak a gyermek intelligenciájára, szellemi látókörére”. Ezt azonban csak bizonyos feltételek között tartja törvényszerűnek. „Kiegészítem e tételt a megjegyzéssel – mondja –, hogy csak azon ismeretfolyamatoknak van ilyen hatása, amelyek az érdeklődés érzelméből származnak. Ugyanis az olyan megismerésfolyamatok alkalmával, amelyek a gyermek érdeklődéséből keletkeznek, a gyermek szembehelyezi a maga képzettartalmát az új tapasztalatokkal. Ebből az egybevetésből a régi tartalom hiányosságának érzése ébred fel az új tapasztalatokkal szemben. Ez a hiányérzet egy ösztönt indít működésre: az ismeretlen megismerésének vágyát. Ez a vágy hozza létre az ismeretfolyamatot s ezen vágy kielégülése teszi érdekessé az új tapasztalatokat a gyermekre nézve az értelem gyarapodása szempontjából . . . Viszont a gyermek az olyan ismeretet, amelyet ezen vágy képződése nem előzött meg, értelme gyarapodására nézve értéktelennek tarja.”¹⁶

Ne firtassuk, hogyan „bukdácsol” itt a zseniálisan új gondolat a megfogalmazás kövein, hiszen még alig derengett a XX. század, amikor ezt leírta Nagy László. Minden aktualizálási tendencia megkerülésével és mindenképpen mégis azt kell kihallanom belőle – egyelőre még csak a maga kora által lehetővé tett formában megfogalmazott felismerés köntösében –, hogy a megismerésfolyamatok csakis a megfelelő motivációs bázison hatnak a személyiségre és eredményezik annak belsőleg arányos és optimális fejlődését. Ha pedig ilyen bázis nincs, akkor „az értelem gyarapodására nézve” édeskevés haszon származhatik bármiféle oktatásból.

Bármennyire is ragaszkodik Nagy László az „érdeklődés érzelméhez” és bármennyire emleget is „ösztönt” a megismerésfolyamatokkal kapcsolatban, mai olvasatban nyilván az imént említett szélesebb, átfogóbb értelmezésről van szó; még határozottabban: csakis az ilyen bázison lezajló ismeretfolyamatoknak tulajdonít Nagy László személyiségfejlesztő hatékonyságot.

És éppen ez a gondolat, amely számomra – a hajdani megfogalmazás egyes fogalmainak vitathatósága ellenére – egy korszerű oktatáselmélet számára szinte a legfontosabbnak tűnik életművéből; éppen ez az a pont ugyanis, ahol eldől ma is a korszerűség kérdése. És ma igazán itt dől el, minthogy – bármennyire önellentmondásnak látszik a „nevelésközpontú” (vagy leegyszerűsített formában: „nevelő”) iskola fogalma, mert másféle ugyan milyen is lehetne? – a személyiség minden szférájában (beleértve a kognitív, affektív és pszichomotoros szférát) az optimális fejlődés azon múlik, vajon „a gyermek szembehelyezi-e a maga képzettartalmát az új tapasztalatokkal” (hogy Nagy László kifejezésével éljek), illetve, hogy aktív, kreatív módon jelen van-e abban a folyamatban, amelyben a kultúra javaival – egy optimális iskolai légkörben – „szembesül”. *Nélküle* nem lehet az ő személyiségét fejleszteni; személyes tevékenysége, sokféle célirányos tevékenysége nélkül nem lehet formálni az ő minőségét; partneri együttműködése nélkül nem lehet őt kulturált magatartásra, emberségre, tisztességre tanítani; nem lehet úgy tanítani, hogy céljainkat – melyek az ő számára transzponálódott célok is – ne tegye a magáévá, ne azonosuljon azokkal.

¹⁶ Nagy László: A gyermek érdeklődésének lélektana. Bpest, 1908. 128–129.

Mindezeket természetesen hozzágondolom a Nagy László-féle gondolatmenethez; figyelmesen tanulmányozva azonban az ő alapvető mondanivalóját, *ma* így kell továbbgondolnom mindazt, amit ő elkezdett megfogalmazni s amit konkrét kutatásai alapján több mint hetven éve megfogalmazva ránk hagyott.

*

És mi az még, ami azonnal szemembe ötlük, ha csak vázlatosan is áttekintem ezt a nagy és belsőleg oly gazdag életművet?

Az iméntihez kapcsolódóan – és milyen természetes ez a kapcsolat – az *alkotó munka* gondolata ez. Ezzel együtt természetesen a tanulói *aktivitás*, amely nemcsak mint általános „elv” hatja át tevékenységét, hanem magában a Didaktika gyermekfejlődéstani alapon című munkában, amely a maga korában még nem létező s csak a Tanácsköztársaság ide vonatkozó kezdeményezése által is megerősített Nagy László-i demokratikus koncepcióban létezett nyolcosztályos elemi iskola 5–6., valamint 7–8. osztályának tanítási tervében konkrét formákban is megjelenik. És nem téveszthet meg bennünket az a körülmény, hogy ezen a címen – „Alkotó munka” – mindenekelőtt az 5–6. osztályos ciklus számára tervez egy – egyébként mesterien megkomponált nyolc résztárgyból álló – tantárgytömböt, ami magában véve is a legnagyobb elismerésre kész, hanem az „alapvető módszertani kérdések” kifejtésekor mindenütt jelen van a 7–8. osztályos ciklusban is; enélkül lehetetlen volna realizálni ennek az életműnek a központi gondolatát; ehhez a gondolathoz a gyermeki cselekvés úgy hozzátartozik, mint a szívhez a vérkeringés.

Mennyire csábító lehetőség a Didaktika . . . sokféle részletét idézni ennek demonstrálására, de ezen a helyen meg kell elégednem csupán annyival, hogy hivatkozom erre, hiszen ez a mű olyan teljes értékű tanterv – beleértve a tanulási folyamat minden részletében, tartalmi, módszertani, eszközi vetületében való áttekintését –, hogy ma alighanem a „curriculum” egy korai változatának bizonyos jellegeit is könnyű volna kimutatni belőle.

Annál inkább, mert – hogy legalább még egy vonással, éspedig számomra igen vonzó vonással – gazdagítsam a Nagy László-életmű számomra első pillanatra is szembetűnő vonásait – éppen a Didaktika egyes életkori ciklusai adnak számára lehetőséget, hogy korántsem csak az értelmi fejlődésről, hanem a közösségi, a morális, a szomatikus fejlődésről s az ezekkel kapcsolatos nevelési teendőkről egyaránt szóljon.

Amikor például a 7–8. osztály tanításának terve és alapvető módszertani kérdései című rész elé az „Írányelvek”-et megfogalmazza, akkor a serdüléssel járó testi fejlődés rövid áttekintése, majd az érdeklődés és az értelmi működések e korban jelentkező fő iránya, valamint a „szaktanítás” elérkeztenek ideje, illetve mindezeknek a kérdéseknek a tömör áttekintése, „körüljárása” után részletesen szól azokról a nagy változásokról, amelyek a gyermek erkölcsi életében lépnek fel. E változások jellemzése után nem mulasztja el felhívni a figyelmet arra is, hogy „A gyermek erkölcsi világának kétes értékű változásait gyakran fokozza az ő társadalmi helyzete”.¹⁷

¹⁷ Nagy László: Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. Bpest, 1921. (L. Válogatott pedagógiai művei 304.)

„Ez az igazi *erkölcsi gyermekvédelem* kora – mondja valamivel később –, amelyben egyaránt kell részt vennie az iskolának, a társadalomnak, a hatóságoknak. Az iskola azonban a gyermekvédelem megszervezésével, mint negatív intézkedéssel, nem töltötte be hivatását. Neki kötelessége úgy szervezni meg az oktatást, hogy az nyújtson elég pozitív tartalmat a gyermek magatartására a helyes úton . . .”¹⁸

És ha mindezt átgondolom, egészen nyilvánvaló lehet számomra, hogy valóban minden lényeges „aspektusra” kiterjedt a figyelme. És még nem említettem azokat a kiemelkedő törekvéseket, amelyek az Új Iskola pedagógiájának kísérleteihez kapcsolódóan oly gazdagon bontakoztak ki munkásságának egy jelentős szakaszában, valamint a pályaválasztással kapcsolatban kifejtett, mindmáig kiemelkedő értékeket magába rejtő koncepcióját, s magának a neveléstudománynak kísérleti (kísérleti-pszichológiai) alapon való megújítására tett erőfeszítések összességét; még nem említettem, hogy mennyire természetes ebben az életműben a komparativitás elvének megvalósulása, a hazai és nemzetközi tudományos életben való tájékozódás morális kötelezettsége, az új felismerések gyakorlati alkalmazásában (ma alighanem innovációs képességnek, innovációra való törekvésnek mondanánk) megmutatkozó fáradhatatlanság, és a társadalom s a *gyermek* iránt érzett mindenekfölötti felelősség!

*

Bárhogy igyekeznék is, csak töredékesen tudnám bemutatni ennek az életműnek roppant gazdagságát. Bármerre vágjunk utat ebben a hatalmas alkotásban, ebben a kiváló tudományos színvonalú kísérletező, kezdeményező, gyermekvédő és gyermek-központú tevékenységben, mindenütt a mának szóló üzeneteket találjuk cikkek, tanulmányok, könyvek lapjaira fölvésve; éspedig úgy fölvésve, hogy az utókor – hacsak tudományos véteket nem akar elkövetni – ezeket semmiképpen nem kerülheti meg és nem feledheti el.

Teljesen egyértelműen igazak azok a megállapítások, melyek arra utalnak: „Nagy László helye a magyar neveléstörténet haladó vonalában van. Munkássága az egyik láncszem, amely az 1868-as népoktatási törvényt s ezzel Eötvös és a reform-nemzedék művelődéspolitikáját összeköti 1919 iskolaügyi megújulásával. Tanítványai és munkatársai pedig az 1919-es és az 1945-ös iskolareformok egyik összekötő szálát képviselik.”¹⁹

Úgy gondolom és meggyőződéssel vallom, hogy nekünk manapság az időközben néhány alkalommal elszakadt összekötő szálak mentén haladva kell ismét és újra végiggondolni mindazt, amit a mának szóló üzenet ebben az életműben; és minél szorgalmasabban s a saját magunk által vallott „történelmi” jellegű világnézet nevében minél hatékonyabban fáradozva tesszük ezt, nem jelentéktelen előzményeire találunk ezen a tájon sok olyan törekvésnek, melyek mára kezdenek történelmileg „beérni”, szélesebb körűen megvalósulni.

¹⁸ Nagy. László: Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. Bpest, 1921. (L. Válogatott pedagógiai művei 305.)

¹⁹ Mérei Ferenc i. t. id. h. 373.

Ebben az értelemben e cikk elején szereplő Hamupipőke-címet talán érdemes lett volna, esetleg szükséges is lett volna azzal a felszólítóbb jellegűvel felváltani: „*Nagy László ébresztése*”. Nem azért, mert hajdanában az ilyen címek divatosak voltak s mostanában általános nosztalgia-hullám önt el bennünket, hanem főképpen abból a tudománypolitikai és morális felelősségből kiindulva, amely kétségtelen kötelezettséget jelent számunkra Nagy László iránt.

Nagy Sándor