

hogy a közoktatás szervezetét, az iskola belső rendjét, pedagógiai berendezkedését átfogóan és radikálisan reformálja. Ez a felismerés végigkísérte és mondhatni meghatározta egész munkásságát. Kemény Gáborral állíthatjuk, hogy a pedagógiában már fiatalon megtalálta a maga helyét; *küldetése alapján lett nevelésújító, és az eszménykutató pedagógiával szemben lerakta az útmutató pedagógia alapjait.*

Örökségről szólva befejezésül Imre Sándort idézhetjük, aki közvetlenül halála után megállapította, hogy tanító, kutató és szervező munkájában soha nem a dicsőséget és népszerűséget, az anyagi hasznot kereste. Minden munkájában érvényesült emberi minősége. Életét szolgálatnak tekintette, s a megrázkódtatások, rosszindulatú támadások és háttérbe szorítás ellenére példás következetességgel élte végig. Ennek a példás életnek a követése szép feladat minden mai pedagógus számára.

NAGY SÁNDOR

## AZ OKTATÁSELMÉLET ÚJ IRÁNYAI NAGY LÁSZLÓ PEDAGÓGIÁJÁBAN

Egy rövidebb szabott referátum keretében csak néhány jellemző sajátosságát lehet szóba hozni annak a nagyszabású didaktikai koncepciónak, amely Nagy László pedagógiájában adva van. Az életmű tanulmányozásakor mindenesetre ezek markáns formában tűnnek elénk, s annak ellenére, hogy 60–80 esztendő múlva tekintenek vissza, mindmáig meglepő frissességükkel vonják magukra figyelmünket. Szinte azt mondhatnánk: a mi mai történelmi-társadalmi közegünkben hatnak igazán természetesen Nagy László alapvető oktatáselméleti felismerései.

Az oktatáselmélet Nagy László által meghatározott és megfogalmazott új irányai nem egyetlen művéhez, az 1921-ben megjelent *Didaktika gyermekfejlődéstan alapon* című könyvéhez kötöttek, hanem az életmű egészében megjelennek. Maga az 1921-es *Didaktika*... már mintegy szintézise azoknak a felismeréseknek, amelyek 1908-ban *Az érdeklődés lélektanában* – s még előbb az Eötvös-tanulmányban –, valamint az 1910-es években megjelent publikációkban részletesen kifejtve található.<sup>1</sup> Az oktatáselmélet Nagy László-féle koncepciója tehát fokozatosan épül fel; forrásvidéke voltaképpen az Eötvös-tanulmány környékén keresendő.<sup>2</sup> Az Eötvös-féle közoktatáspolitikai koncepció mellett mindvégig híven kitartó közoktatáspolitikai felfogását ugyanakkor a századforduló táján megismert és intenzíven művelt gyermektanulmányozás értékes kutatási eredményei emelték a magasba.

Nagy László oktatáselméletének „új irányai” általában és alapjában véve két fő sajátossággal jellemezhetők:

<sup>1</sup> Nagy László válogatott művei. (Szerk. és a bevezető tanulmányt írta *Nagy Sándor*.) Bp., 1972. 414.

<sup>2</sup> *Nagy László: Báró Eötvös József és a népoktatási törvény.* In: N. L. vál. ped. művei (a továbbiakban: VPM), 51–70.

– Szorosan kapcsolódtak olyan közoktatáspolitikai tendenciákhoz, amelyek a jövőbe mutatva – és kifejezetten csak 1919-ben manifesztálódva – egy megújulásra érett társadalom demokratikus közoktatásügyének alapját képező nyolcosztályos népiskola létrehozására irányultak.

– Pszichológiai megalapozottsággal, a gyermektanulmányozás címen jelentkező új tudományág eredményeinek a nevelés–oktatás tervezésében való céltudatos alkalmazásával jelentek meg a hazai pedagógiai fejlődésben. Ennek megfelelően kap helyet a „Didaktika . . .” című fő munkában a „gyermekfejlődési alapon” kifejezés; ez az oktatáselméletnek az az iránya, amely mind a maga korához viszonyítva, mind a jövő számára érdekes, új eredményeket hozott magával.

Mindezzel együtt érdemes megjegyezni, hogy a Didaktika gyermekfejlődéstani alapon című munkájának van egy különleges sajátossága. Ebben a műben ugyanis – példa nélkül állóan – egy még nem létező, de Nagy László által történetileg már időszerűnek tartott nyolcosztályos népiskola 5–6., valamint 7–8. osztályának tanterve található, amelyről maga a szerző ezt írja: „Habár ezen didaktikai mű alcímül az »egységes nyolcosztályos népiskola tantervét« viseli, mégsem körtük magunkat ezen konkrét anyaghoz. Célunk általános: adni kívánjuk az egész tanulmányi rendnek gyermekfejlődéstani alapon való felépítését, a tanterv tehát nem célunk, hanem alkalom. alap a gyermekfejlődéstani alapon álló általános didaktikai elvek kifejtésére.”<sup>3</sup>

A „különlegesség” tehát abban van, hogy bár Nagy László „általános didaktikai elvek kifejtésére” vállalkozik, s nem kívánja magát semmilyen konkrét tantervhez kötni, a végeredmény mégis nemcsak elméleti tételek tisztázása, hanem egy mindmáig kiemelkedően érdekes és instruktív konkrét tanterv is. Olyan tanterv, amely a lehető legrészletesebben leírja, tartalmát–metodikáját tekintve imponáló módon bemutatja „az egész tanulmányi rendet” gyermekfejlődéstani alapon.

Ebből a sajátosságból, s a Nagy László-féle tanterv műfaji problematikájából néhány nagyon is újszerű következmény adódik:

a) Mindazok az általános didaktikai elvek, amelyeket egész eddigi munkássága során különböző reformtervekből, gyermektanulmányi vizsgálatokból, publikációkból, külföldi tanulmányutaknak a munkaiskolára és a gyermeki aktivitásra vonatkozó tapasztalataiból, az egyes életkori fejlődési ciklusok pszichikai sajátosságaira vonatkozó legkorszerűbb gyermekpszichológiai irodalomból megismert és körvonalazni tudott, ebben a didaktikai koncepcióban szintetikusán együtt találhatóak.

b) Bár általános didaktikai elvek kifejtésére vállalkozik, olyan konkrét, minden részletében megtervezett nevelési és oktatási terv lesz a végeredmény, amely példája lehetne a legkorszerűbb hivatalos dokumentumoknak.

c) Tudatosan törekedett az adott gyakorlat meghaladását jelentő új koncepció kialakítására, de nem egyszerűen annak tagadásával, hanem a holnap iskolájának kutatási és kísérleti eredményekre támaszkodó tervezésével.

Ha mai divatos kifejezéssel illetnénk ezt a tevékenységet – és miért ne tennénk? –, akkor leginkább innovatív jellegű pedagógiai-pszichológiai munkásságnak nevezhetnénk.

<sup>3</sup> Nagy László: Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. VPM, 254.

Közelebbről is szemügyre véve Nagy László oktatáseméleti felfogását, külön is szükséges belőle kiemelni néhány általános jelentőségű és mindmáig eléggé nem méltányolt vagy nem érvényesített tanulságot.

Itt van mindjárt a *nevelés és oktatás definíciója*. Kissé elméleti jellegű kérdésnek tűnik, de Nagy László számára olyan kiindulópont, amelyből a leggyakorlatiasabb következtetések adódnak.

„A nevelés nem egyéb – írja –, mint a gyermek fejlődésének mesterséges hatásokkal való előmozdítása bizonyos társadalmi eszme mint cél felé.”<sup>4</sup> Nehezen lehetne frappánsabban megfogalmazni, hogy a nevelés célra irányuló aktusok sorozata (ahogy ma mondanánk: teleologikus folyamat), s eredménye a „társadalmi eszmé”-nek az egyénben való megvalósítása (ma azt hiszem, hogy a társadalmi elvárások interiorizálásának mondanánk ugyanezt.)

És mi szerinte maga az oktatás? A gyermeki érdeklődésnek mesterséges, azaz didaktikai hatásokkal történő irányítása. Ha pedig ez így van, akkor nem is olyan nehéz arra következtetni, hogy az oktatás korántsem egyszerűen a tudás közvetítése, hanem átfogó értelemben személyiségformálás. Mindenesetre, ha az érdeklődést úgy tekintjük, mint a személyiség jellegét és minőségét leginkább meghatározó *beállítottságot*, akkor nem járunk messze attól a mindmáig csak elméletileg megfogalmazott, de gyakorlatilag nem könnyen érvényesíthető felismeréstől, hogy az oktatás irányított tanulás útján történő személyiségfejlesztés.

Ezt a Nagy Lászlónál már 1908-ban felbukkanó definíciót csak a legnagyobb elismeréssel lehet említeni, mint olyan új eszmét, amelynek hatása napjainkig ível. Ha arra gondolunk, hogy az egyébként ugyancsak rendkívül értékes és új felismerésekkel jelentkező *Imre Sándor* a maga tiszteletreméltóan progresszív Neveléstan-ában 1927-ben az oktatást úgy definiálta, hogy az „az ismeretszerzésben való rendszeres vezetés”, és ha figyelembe vesszük, mennyivel több volt ez is, mint az az időbeni hivatalosan tananyagátadásként értelmezett oktatásfogalom, akkor még feltűnőbbnek tekinthető a Nagy László-féle meghatározás „nevelésközpontúsága” 1908-ban.

Mindenesetre egy olyan összetevőjéről van itt szó az életműnek, amelynek jelentősége eléggé nagyra aligha értékelhető, különösen olyan időszakban, amikor szeretjük az iskolát mint „nevelő iskolát” emlegetni (értve ezen bizonyára a nevelő hatékonyság fokozásának általánosan felismert és elismert szükségességét).

Bár Nagy László valóban új felismerésekkel szolgál arra nézve is, hogy mit jelent az érdeklődés mesterséges, azaz didaktikai hatásokkal való irányítása, és hogy mit jelent az a tétel, mely szerint az érdeklődés eszköz is és cél is, ezek részletezésére itt most nincs mód. Amiképpen – sajnálatosan – arra sem, hogy milyen kiemelkedően érdekes koncepciót jelent a „Didaktika . . .” a nevelés motivációja szempontjából is.

Szeretném remélni, hogy a jövőben ezekből a témákból tanulmányok születnek majd, mint ahogy Nagy László oktatáseméleti felfogásának több más részéből is. Mindenesetre jó néhány disszertációra telne belőlük!

Továbbhaladva a Nagy László-i oktatáseméleti felfogás gazdag vonulatai mentén, külön is szeretnék rámutatni a *tanítási célokkal* kapcsolatos felfogására. Úgy hiszem,

<sup>4</sup> Nagy László: A gyermek érdeklődésének lélektana. VPM, 164–165.

hogy az életműnek ez a vetülete mindmáig kevéssé értékelt, kevéssé ismert; holott a mai nevelési és oktatási terveinknek is az egyik sebezhető pontja éppen ebben található.

Nagy László felfogásának e tekintetben az a sajátossága, hogy – miközben azt mondja: a nevelés a gyermek fejlődésének mesterséges hatásokkal való előmozdítása bizonyos társadalmi eszme mint cél felé, vagyis tehát amikor adottnak, evidensnek tekinti az *általános cél* vezérlő szerepét – munkájában ismételten „közbeeső célokról” beszél.<sup>5</sup> Pontosan ezt írja: „Az oktatás *végző célja* a szociális életből van merítve. A *közbeeső célokat* a szociális cél és a gyermekfejlődés fokozatainak összhangzatos összeegyeztetéséből kapjuk meg”.<sup>6</sup>

Aligha tekintheti bárki is belemagyarázásnak, ha azt mondom, hogy Nagy László felismerte a nevelési-tanítási célok hierarchiáját, azt a problémát, amelyről ma is szeretnénk többet és pontosabbat tudni, mint amennyit tudunk; csak más néven emlegetjük, mondván, hogy az általános célhoz viszonyítva vannak konkrét, operacionálizált célok. A gyakorlatot éppen az ilyen operacionálizált célok irányíthatják (irányíthatnák), minthogy ezek nem mások, mint – nehéz lenne Nagy Lászlónál jobban megfogalmazni – „a szociális és a gyermeki fejlődés fokozatainak” összeegyeztetéséből objektíve következő „közbeeső célok”, feladat- és követelményrendszerek.

Nagy Lászlónak a tanítási célokkal kapcsolatos felfogását a legkevésbé sem volna nehéz úgy értelmezni, hogy az általa „összhangzatos összeegyeztetés”-nek mondott viszony lényegét tekintve nem más, mint egy sajátos dialektikus kölcsönhatás.

Az életmű tanulmányozása során még további, ugyancsak nagy horderejű felismerésekkel is találkozhatunk. A Didaktika Tájékoztatójában például többek között ezt olvashatjuk: „A régi didaktika 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. Ennek a berendezkedésnek következménye lett, hogy az iskola megelégedett a szaktudás gyarapodásával, de nem kereste, nem látta a gyermeki és ifjú lélek egységes fejlődését, szerves kibontakozását, egyéni konstrukcióját. Pedig minden egyes tantárgy és foglalkozás . . . nemcsak a szaktudományt növeli a gyermekben, hanem jól megszervezve képes hatni az egész individuumba, belekapcsolódhatik az összes többi szakmába, azok szövedékéből erőszakos operáció nélkül ki nem szakítható. Sőt valamennyi szakmának hatása csak akkor értékes, ha belekapcsolódik az egészbe s a didaktikai hatáskörök egymást támogatva, egységesen hozzák létre a személyiség fejlődését”.<sup>7</sup>

*Baranyay Erzsébet*, aki „Nagy László munkásságának neveléstudományi eredményei” címen az első és mindmáig legértékesebb monográfiát írta erről a nagy pedagógusról, az imént idézett megállapításokról ezt mondja:

„Ebben a bírálatban mindjárt program is van a tantervre vonatkozólag. E programot két pontban lehet összefoglalni: I. A tantervet a gyermeklélektan eredményei-

<sup>5</sup> Nagy László i. m. VPM, 184.

<sup>6</sup> Nagy László: i. m. uo.

<sup>7</sup> Nagy László: Didaktika . . . VPM, 255.

nek alapjára kívánja fektetni és ezen belül a gyermekfejlődéstan törvényeinek alapján felépíteni. 2. A tananyagot a személyiség fejlesztése eszközének tartja, tehát nem az anyag közlésére, hanem az anyag feldolgozása folytán várható szellemi fejlődésre fordítja a fő gondot . . .”<sup>8</sup> Hozzáteszi még, hogy ez tökéletesen szemben állt az akkori didaktikai felfogással, amely legfontosabbnak az ismeretek átadását látta, nem pedig a fejlődés elősegítését. ✱

Ma már ez aligha tűnik új megállapításnak, sőt pedagógiai közhelynek mondható, – megvalósítása azonban (úgy tűnik) még mindig várat magára.

Ami egy további érdekes vonása – és nem csupán máig időszerű, hanem egyenesen szenzációs vonása – ennek a tantervnek, az a nagyon instruktív módon megtervezett és bemutatott *tantárgyi integráció*. Minthogy napjainkban a tantervi integráció, a tananyag nagyobb tömbjeinek kialakítása történelmi szükségességgnek, pedagógiailag azonban nem könnyen megoldható feladatnak mondható, érdemes visszapiillantani, hogyan látta ezt Nagy László megvalósíthatónak.

Megértéséhez előre, kell bocsátani, hogy Nagy László érdeklődés-fejlődéstani alapon az 5–6., valamint a 7–8. osztály tantervét együttesen tervezte meg, eltérően az 1., 2., 3., 4. osztály tantervétől. „Ennek fejlődéstani oka – mondja –, hogy 7-től 10 évig a gyors fejlődés következtében évről évre lényegesen változik a gyermek fejlődéstani jellege; ellenben a 11–12 éves és a 13–14 éves ciklusra nézve ma még jobban lehet fejlődéstani jellegzetes képet megállapítani, mint az egyes évfolyamokra külön. Tehát a felső négy osztályra nézve 2-2 osztály összefogásával lehetett szabatosabban megállapítani a tantervet és az oktatás módszerét. Egyébiránt meggyőződésünk, hogy az osztályok határvonalai a fejlődési ciklusokon belül idővel mindinkább el fognak homályosodni”<sup>9</sup>

Magának a tantervi integrációnak indokolásakor elmondja: például az 5–6. osztály különféle tárgyainak összefogó szempontja abból az elvi álláspontból következik, hogy a szóban levő osztályok „egész oktatási berendezésének központjába a *gyermeki munka* teendő”. A fő tárgyak ennek megfelelően ezekben az osztályokban a természettudományok, a matematikai tárgyak, a művészeti foglalkozások. Ezek közül azonban azok, amelyek a gyakorlati foglalkoztatásra különösen alkalmasak, *nem jelennek meg önálló tárgyként*, hanem csupán a *munkaoktatás egyes ágait alkotják*; ilyenek a természettan, vegytan, gazdaságtan, mértan és a képzőművészeti tárgyak.

Külön tárgycsoportot alkotnak a történelem, az irodalom, s részben a földrajz. Indokolás: „Amilyen reális alapon nyugszik a gyermek saját társas élete, éppen olyan képzeleti, szubjektív természetű a *felnőttek társadalmi élete iránti érdeklődése* ezen korban . . .”<sup>10</sup> Ez utóbb említett tárgyaknak is megvan azonban a kapcsolatuk a többi tárgyakkal, amint ezt a Didaktika . . . 5–6. osztályos tanterve elé iktatott Irányelvek című részben kifejti.<sup>11</sup>

Végül is az 5–6. osztályos *ciklusban* a következő tantárgyakat, illetve tantárgycsoportokat találjuk:

<sup>8</sup> *Baranyay Erzsébet*: Nagy László munkásságának neveléstudományi eredményei. Szeged, 1932. 44.

<sup>9</sup> *Nagy László*: Didaktika . . . VPM, 255–256.

<sup>10</sup> *Nagy László*: Didaktika . . . VPM, 258.

<sup>11</sup> *Nagy László*: Didaktika . . . VPM, 258–259.

1. csoport: Testnevelés
2. csoport: Alkotó munka (a) természettan, b) vegytan, c) mértan, d) gazdaságtan, e) kézimunka, f) rajz, g) mintázás, h) szépirás és művészi betűvetés)
3. csoport: Természettudományok (a) természetrajz, b) földrajz, c) természettudományi olvasmányok)
4. csoport: Számтан
5. csoport: Történelem
6. csoport: Magyar nyelv és irodalom (a) olvasmány és irodalom, b) élő beszéd, c) fogalmazás, d) nyelvtan, helyesírás, beszéd)
7. csoport: Ének
8. csoport: Idegen nyelvek.

Áttekintve ezeket a tantárgyakat és tantárgycsoportokat, határozottan megmutatkozik, hogy Nagy Lászlónak legalább három területen – „Alkotó munka”, „Természettudományok”, „Magyar nyelv és irodalom” – jelentős tantárgyi összevonást sikerült végrehajtania, illetve felvázolnia. Ez nemcsak a maga korában, hanem mai szemmel nézve is progresszív pedagógiai tettek minősíthető.

Valamivel eltérőbb formában, de ugyanez a tendencia mutatkozik a 7–8. osztály tantervében. Aminek az az oka, hogy megváltoznak–módosulnak a testi és pszichikai fejlődés jellegei, a személyiségfejlődés új szakaszába lép. A gyermek gondolkodása 13–14 éves korban is általában konkrét irányt követ – olvassuk az Irányelvekben –, „habár éppen akkor kezdődik az *elvont irányú gondolkodás* erőteljesebb fejlődése” . . . „A konkrét tapasztalatszerzés nem marad meg a régi színvonalon. A gyermek érdeklődése állandósul, s észleleteit mind részletesebben dolgozza ki . . . A gyermek ismeretei és tevékenységei ebben a korban érdeklődése területén a *szakzszerűség* színvonalára emelkednek . . . A leginkább figyelemre méltó változások azonban a gyermek *erkölcsi életében* lépnek fel . . .”<sup>12</sup>

Mindezek nem jelentéktelen módosulások az előző korhoz képest. Ezért Nagy László a személyiségfejlődés e sajátosságainak s az ezekből következő, ezek által megkívánt funkcionalitásnak megfelelően határozza meg a 7–8. osztály tantárgyait és tantárgycsoportjait. Ezek a következők:

1. csoport: Testnevelés
2. csoport: Produktív munka (1. Kézimunka, 2. Gazdasági és háztartási gyakorlatok, 3. Rajztanítás, 4. Mintázás)
3. csoport: Természettudományok (1. Természettan, 2. Vegytan, 3. Technológia)
4. csoport: Az ember (1. Az ember testi és lelki élete, 2. Gazdaságtan és háztartástan, 3. Földrajz, 4. A társadalom élete, 5. Történelem)
5. csoport: Általános jellegű tantárgyak (1. Számтан, 2. Mértan, 3. Magyar nyelv és irodalom)
6. csoport: Ének
7. csoport: Az idegen nyelvek.

<sup>12</sup> Nagy László: Didaktika . . . VPM, 303–304.

Nagy László itt már nem három, hanem négy nagy tantárgyi tömböt hoz létre, a tantárgyi csoportok számát egyúttal az 5–6. osztálybeli 8-cal szemben 7-re csökkentve.

Ezekben a tantárgyi tömbökben több figyelemre méltó, mindmáig méltányolható pedagógiai törekvés nyilvánvaló jelenléte tűnik fel:

– A produktív tantárgyi tömb felvétele, amely még akkor is igen lényeges, ha a hozzátartozó tantárgyak némiképpen utalnak az illusztrációs iskola háttérben való jelenlétére. Maga a produktivitás Nagy László értelmezésében rendkívül közel áll ahhoz, amelyet napjainkban a kreativitás – természetesen merőben új, de a produktivitásra mégis ismerősen visszacsengő fogalma – jelent.

– A természettudományos tantárgyakban (vagy ahogy ma mondanánk: a természettudományos nevelésben) a természettan és a vegytan mellett a „Technológia” felvétele. Kétségtelenül egészen modern felfogás jele ez, és elgondolkodtató: vajon mai tantervünk „Technika” tantárgya eléri-e azt a követelményszintet, amelyet Nagy László ebben a tekintetben megfogalmazott? „A természettani és vegytani törvények alkalmazása . . . részint közvetlenül a gyermeki életben, a gyermek kézi alkotásaiban, gépek és kísérleti eszközök szerkesztésében történik, részint az alkalmazott tudományoknak a *technológiának, a gazdaságtannak és az egészségtannak* a természettan és vegytan keretébe való bevonása által” – olvashatjuk ide vonatkozó felfogását a 7–8. osztály tantervében.<sup>13</sup>

Mindezeknél is figyelemre méltóbb a 4. tantárgycsoport, „Az ember”, s ezzel kapcsolatban öt valóban egymáshoz szorosan kapcsolódó tantárgy, köztük „Az ember testi és lelki élete”, a földrajz, „A társadalom élete”, a történelem feltüntetése. Magától értetődik, hogy a felszabadulás után elkészült első általános iskolai tantervben „Az ember élete” című komplex tantárgy közvetlen szellemi utódja ennek a tantárgycsoportnak. S ezt annál inkább érdemes megemlítenünk, mert úgy tűnik, hogy – gyermekfejlesztési oldalról nézve – Nagy László ebben a kérdésben is megelőzte nemcsak saját korát, hanem legújabb tantervünket is; „Az ember”-rel kapcsolatos tudás ilyen komplex figyelembevételét alighanem csak legközelebbi tantervünkől remélhetjük.

Ha mindezek után még volna lehetőség Nagy László oktatáseméleti felismerésének különböző vonulatait tovább követni, akkor olyan izgalmas kérdésekhez jutnánk, mint magának az oktatási folyamatnak a szerkezete, s ebben a rendszerező ismeretnyújtásnak és az alkalmazásnak a váltakozása, valamint az elsajátítandó ismeretek mennyiségének az alkalmazás lehetősége által való korlátozása, amely utóbbi legnagyobb horderejű felismerései közé tartozik.

Nem lenne érdektelen taglalni a reprodukív és a produktív munka arányával és összefüggéseivel kapcsolatos elképzelését sem. Nagy Lászlónak az 1921-ben kifejtett ide vonatkozó kitűnő elgondolásaiból nem avult el semmi, a kreativitás látványos felvonulásának mai időszakában sem, hiszen a reprodukív munkát a produktivitás eszközüvé tette.

De legalább még egy meglepetéssel hadd szolgáljunk e didaktikai koncepció új irányait illetően. Nagy Lászlóval kapcsolatban ugyanis lehetetlen egy akármilyen nyúl-

<sup>13</sup> Nagy László: Didaktika . . . VPM, 319.

farknyi referátumot is tartani, hogy meg ne említsük: az oktatással, a problémamegoldással s a munkaiskolával kapcsolatos alapvető elképzelései mind az *akarat és jellem nevelésének irányába mutatnak*. A 7–8. osztályról szólva pedig külön is kiemeli, hogy ez az igazi „erkölcsi gyermekvédelem” kora, és ebben az iskolának s az ott folyó oktatásnak kitüntetett jelentősége van.

Úgy gondolom, hogy az új fölismerések egész sorát még említészerűen sem tudtam beiktatni referátumomba, s ezt Nagy László miatt őszintén sajnálom. Befejezőképpen a *gyermekvédelem és az oktatás* szempontjának a didaktikában való rokon-szenves egybefonását említem mint didaktikailag valóban újszerű összefüggést. Úgy vélem, leginkább ezáltal kapja meg ez a didaktikai koncepció a maga *általános pedagógiai súlyát*, a szorosabb értelemben vett didaktikai kereteken túlmutató jelentőségét.

EIBEN OTTÓ–KONTRA GYÖRGY

## NAGY LÁSZLÓ MUNKÁSSÁGA ÉS A HUMÁNBIOLÓGIA

Nagy László egész tudományos életművében érvényesül az a fontos alapelv, amelyet egyik utolsó tanulmányában így fogalmazott meg: „A pedagógiai biológia tárgya a gyermek egész személyiségének *egyetemesen összefoglaló és egységes vizsgálata*”. (Nagy László 1929)

Régóta nyilvánvaló igény, hogy a pedagógus, a pszichológus, az orvos és az antropológus működjenek együtt a gyermek tanulmányozásában, hiszen a gyermek testi és szellemi fejlődésének vizsgálata legfőljebb csak módszertani okok miatt választható szét. Mégis, ez az együttműködés még ma sem valósult meg teljesen. A gyermektanulmányozás jeles képviselői azonban valóban sok olyan munkát végeztek – maga Nagy László, majd ösztönzésére munkatársai –, amelyekből kitűnik erre az egységes szemléletre való törekvés. De ezt tükrözi a kor nemzetközi pedagógiai irodalma is.

Azt a gondolatot, hogy az iskolás gyermekek testnagysága és intelligenciája között összefüggés van, Porter írta le az 1890-es években (1893, 1895, 1896), majd két évtizeddel később Baldwin (1914, 1916) újabb vizsgálata alapján, még határozottabban hangsúlyozta. Az 1920-as évektől kezdve amerikai nevelők számos tanulmányban jelentették, hogy értelmes korrelációt találtak a gyermekek testméretei és fiziológiai értékei, valamint az új intelligencia- és személyiségtesztek között. Baldwin és Stecher (1922) az Iowa Egyetemen 5–14 éves gyermekeken végzett longitudinális vizsgálat alapján egyes testméretek és a Binet–Simon teszttel mért mentális fejlettség között magas korrelációt találtak, éspedig a testmagasság és a mentális életkor között fiúknál  $r=0,84$ , leányoknál  $r=0,89$ , a testsúly és a mentális életkor között fiúknál  $r=0,86$ , a leányoknál  $r=0,77$  a korrelációs koefficiens értéke. A csontéletkor és a mentális életkor korrelációja mindkét nemnél  $r=0,87$  volt. Tanulmányukat e szerzők maguk is csak kezdeti lépésnek minősítették, amely kvantitatív bázisa lehet egy régóta feltételezett benyomásnak, mégis számos pedagógiai munka ezt már definitív demonstrációnak fogadta el (Boyd 1980).