

A NEVELÉS CÉLJÁNAK HALVÁNY KÖRVONALAI A REFORMPEDAGÓGIÁBAN

A nevelés célja a pedagógiában központi jelentőségű, ugyanis mindannak foglalata, amit a növendék fejlesztése érdekében közvetlenül vagy közvetve teszünk; cselekvéseinknek mintegy a torkolatvidéke, kifejezi a növendék fejlesztésével kapcsolatos közelebbi és távolabbi elképzelésünket, azt az eszményképet, amely hatáskifejtésünket vezérli.

A cél biztosítja az egységet társadalmunk értékrendszere, fejlődési irányvonala és a pedagógiai tevékenység között, továbbá a különböző szintereken (pl. család, iskola, ifjúsági szervezet) folyó nevelés között.

Ha nem körvonalazzuk kellő határozottsággal a nevelés célját, akkor sokirányú hatáskifejtésünkben igen eltérő elemek válhatnak túlzottan is dominánssá, a hangsúly más-más irányba nagyon eltolódhat. S hogyha meg akarjuk állapítani tevékenységünk eredményességét, több éves munkánkat nincs mihez viszonyítani.

Érthető, hogy egy pedagógiai irány arculatát döntő mértékben meghatározza, hogy miként értelmezi a nevelés lényegét, s miben látja annak célját, feladatait. Ebből a szempontból a reformpedagógiát igen elmarasztaló vádakkal illetik. És nem is egészen alaptalanul. Ugyanis jellemző, hogy a nevelés irányvonala, keretei igen tágak, általánosak, annak inkább csak a szelleme érződik, nevezetesen: a polgári liberalizmus, humanizmus, demokratizmus eszméi és törekvései. Ebben számos tényező játszik szerepet, amelyekre szeretnénk röviden utalni.

1. A fejlődés belső tényezőinek túlzott hangsúlya

A nevelés feladata akkor tűnik ki, hogyha figyelmünket arra fordítjuk, vajon a növendék fejlesztésében milyen szerep jut a belső összetevőknek (diszpozíciók, hajlamok), másfelől pedig a külső (családi, iskolai, tágabb társadalmi) hatásoknak. Vagyis a pedagógia „örökzöld” kérdése merül fel itt is. Az új-nevelés hívei közelebb állnak az elsőhöz, tehát a biológiai-pszichológiai törvényszerűségek kapnak erősebb fényt. A gyermeket ért külső hatások inkább csak a teret, a színpadot, az alkalmat adják a belső erők által hajtott fejlődéshez, az önkibontakozáshoz.

A fejlődési, éresi jelenségek szabályszerű részletekben, szekvenciákban folynak le. Ezek szerint nemcsak a felülésnek, járásnak, beszédtanulásnak, a szexualitás jelentkezésének stb. van meg a sajátos időpontja, hanem a bonyolultabb jelenségeknek is, mint pl. a beiskolázási érettségnek, a konkrét gondolkodásról az elvontra történő átmenetnek, az

„etikai én” kialakulásának, a társadalmi problémák iránti érdeklődés kifejlődésének s.i.t. Mindez döntően belső törvényszerűségek alapján megy végbe.

„A fejlődés fogalma különböző mozzanatokat tartalmaz. A fejlődés ugyanis legelső sorban *érés*, *érelődés*, másodsorban pedig *tapasztalatszerzés*. Az érés a testi-lelki folyamatoknak olyan kibontakozása és szerveződése, mely *belülről* indul meg; az emberi csírasejt, szervezet és lelki diszpozíciós alapok, *velünkszülett* sajátosságok öntörvényű kibontakozása ez, melyhez a szervezeten kívül álló ráhatások *csak az alkalmat* szolgáltatják . . . Az érésben jut kifejezésre a fejlődésnek tevékeny és spontán mivolta: a fejlődő lényt belső erők feszítik és ösztönzik kibontakozásra, nem pedig csupán külső gépies erők. Ha semmi zavaró körülmény (pl. betegség) nem akadályozza a gyermek fejlődését, a gyermek szervei és képességei, továbbá ezeknek működési színvonala és formája *maguktól* elérkeznek ahhoz a teljességhez és befejezettséghez amely egy-egy életszakaszra jellemző és amelynél tovább nem vezet a fejlődés útja.”¹

A fejlődés fenti értelmezése – különösen századunk első évtizedeiben – a gyermeklélektan számos képviselőjére jellemző. Munkáikban gyakran olvashatunk a különböző képességek fejlődésmenetéről, és az ismertetett jelenség interpretálásakor sok esetben kitapintható az ún. „szintező” látásmód, más szóval az okfejtésben jóformán csakis az életkorra való hivatkozás. Mint hogyha a fejlettség különböző szintjei előre be lennének programozva. Erre sok-sok példát olvashatunk. Elég talán csak egyet említeni, amit nálunk is többször kiemeltek és kritikái szempontból is elemeztek. *J. Piaget* vizsgálataira célunk, amelyet a gyermeki világmép fejlődése tárgyában folytatott. Erős megvilágítást kap a „benső menetrend”, a bio-pszichés fejlődésmenet, és halványabban azok a pedagógiai, társadalmi hatások, amelyek a gyermeket előzetesen érték.

E teória a polgári társadalom több gyermekpszichológusát sem elégíti ki. Így pl. *W. Stern* már a 10-es években kifejti a konvergencia-elméletét, s szeretné a belső és külső tényezőket valamelyes szintézisbe hozni. A hangsúly azonban – minthogy a hajlamoknak igen erős válogatás, csakis az adekvát benyomásokra reagáló szerepet tulajdonít – lényegében az elsón marad. A fenti elméletet elemzi, s azt a saját megfigyelései anyaga alapján kiegészíti *Nagy László*.²

A Szovjetunió pszichológusai különösen kiemelik, hogy ha a természeti összetevők túlzott szerepet kapnak, az azzal a veszéllyel járhat, hogy járulékosá teszi a pedagógus fejlesztő tevékenységét. Egyben eltereli a nevelő figyelmét a társadalmi problémákról. Sőt a neveléssel kapcsolatban azt a benyomást is keltheti, mint hogyha az pártatlan, világnézeti szempontból semleges zónában folya. *C. C. Vigotszkij, Sz. L. Rubinstein, G. Sz. Kosztjuk, A. N. Leontyev* elmélete pszichológiai, pedagógiai tanulmányokból ismeretes. Elég itt röviden emlékeztetni *Rubinstein* tanítására.

Kifejti, hogy „a külső hatások a belső feltételek közvetítésével hatnak”, a külső okok mindig belső feltételeken keresztül érvényesülnek. A tanulás nemcsak ráépül a fejlődés elért fokára – amint azt az érés lehetővé teszi – hanem a tanulás is meghatározza az érés és fejlődés menetét. A gyermek érelődése a nevelési és tanítási folyamat közepette játszódik le. S ami ezzel összefügg: a gyermek pszichikai tulajdonságai nemcsak előfeltételei a nevelésnek és oktatásnak, hanem eredményei is annak. A fejlődés és a tanulás között kölcsönhatás van. Az a tétel, amely szerint a gyermek a tanulás és nevelés során fejlődik, egybevág azzal a tétellel, hogy tevékenysége révén fejlődik. Más szóval: a struktúra és a funkció kölcsönhatása érvényesül.

A reformerek, a gyermektanulmányozás hívei és a gyermeklélektan művelői nagy jelentőséget tulajdonítanak a fejlődés belső összetevőinek, ebből azonban nem következik, hogy nem állítják homlokterbe a gyermeket ért társadalmi hatások, s azon belül a nevelés, oktatás vizsgálatát is. Így pl. szerzőnk, akitől az „érés”, „érelődés” vonatkozó részeket idéztük, két évvel később megjelent könyvében (*A gyermek és környezete Bp, 1944.*) éppen a milióhatással foglalkozik. Vagy pl. a hazai gyermektanulmányozásban az egyik csoport – *Nemes Lipót* vezetésével – a főváros munkáskerületében a proletárgyermekek fejlődési lehetőségeit, korlátait vizsgálja, s kutatási eredményeire már századunk elején külföldön is felfigyelnek. Sőt mondhatjuk, hogy az új-nevelés hívei keresik az összecsengést a nevelés-oktatás tárgyi kívánalmai és a szubjektív feltételek között és számos pedagógiai-lélektani kérdés kimunkálására ösztönzően hatnak.

A fentiekben érintett teóriában tehát különös hangsúlyt kap az érés, érelődés gondolata, mely szerint a nevelő feladata, hogy az önkibontakozást segítse. A fejlődés ilyen értelmezése összekapcsolódik a századforduló éveiben a *Claparède* által kiemelt felismeréssel, mely szerint a gyermek nem kicsinyített felnőtt, hanem autonóm lény, akinek bio-pszichés adottságai, reagálási képességei funkcionális egységet alkotnak.³ A gyermek nem abban különbözik a felnőttől, hogy pl. gyöngébb a figyelme, az akarata stb., hanem egyszerűen más, másra figyel, más iránt érdeklődik, mást vés az emlékezetébe s.i.t. Funkciói azonban egységet alkotnak, s az adott életkorban jelentkező szükségleteknek meg tud felelni. (Ugyanúgy, mint ahogyan az ebihal sem tekinthető tökéletlen békának – *Claparède* sokszor idézett hasonlata.) Nem kívánatos tehát, s nem is lehet a fejlődést siettetni. A fentiekből következik a felhívás: a pedagógiában kopernikusi fordulatra van szükség! Eddig a figyelem inkább csak a tantervekre, a társadalmi kívánalmakra esett, ezzel szemben kívánatos a gyermekből kiindulni.

„A gyermek mint autonóm személyiség” – hangsúlyozásától kezdve merül fel mind gyakrabban a vitatéma: vajon az iskolások előkészületnek tekinthetők-e a felnőtt életre, vagy pedig a gyermekkori is valóságos életszakasz, melynek megvannak a sajátos szükségletei és funkciói. S az életre való legjobb előkészítést az jelenti, hogy ha tág teret adunk a gyermekség minél teljesebb kiélésére. Mint mondják: Engedjétek a gyermeket gyermeknek lenni! Tudjuk, hogy a hagyományos pedagógiai felfogás inkább az elsőhöz, az újítkó viszont a másodikhoz állanak közelebb.

A két tábor közötti választóvonalat az jelenti, hogy miként értelmezzük „a gyermek mint autonóm személyiség” elvét. Nem igen vitatott, hogy a gyermek az életkorában jelentkező ingerekre összerendezetten, megfelelően reagál (érvényesül tehát a „funkcionális autonómia törvénye”). Több mint kétséges viszont az, hogy továbbfejlődésének a feltételeit is magában hordozza-e, tehát a magasabb szint csupán önmagából bontakozik-e ki, avagy abban jelentős szerepet töltenek be a társadalmi, a tudatos nevelői-oktatói hatások. Ez utóbbiakról már szóltunk. És gondolhatunk még azokra az összehasonlító vizsgálatokra, amelyek a természetes fejlődés határainak a megállapítására vonatkoznak.

Tudjuk, hogy a reformpedagógia sok színárnyalatot mutató mozgalom, amelyben szélsőséges és mértéktartó megoldások keverednek. E nehézség ellenére is felmerül a kérdés, vajon találunk-e ebben a mozgalomban olyan mély gyökérzetet, amely a széttartó szálakat is összefogja? Ezen meditatálva, úgy tűnik, hogy az itt érintett teória az új-iskolák nagyon sok törekvését érthetővé teszi, még a tévedéseket, az egyoldalúságokat is. Ugyanis:

„A gyermek mint autonóm lény” elve – mint az újszerű felismerések általában – sem kerülhette el a végtelen értelmezést. Az extrém esetek is főként ebből erednek. Egy-két példa erre.

Egyes reformerek a „felnöttség” és „gyermekség” közé éles határt húznak, a kettő között csakis az eltéréseket emelik ki. Így pl. a tantervet is úgy tekintik, mint ami csakis a felnöttek világát képviseli. Jó példát találunk erre *C. Cousinet*, *W. H. Kilpatrick* munkáiban, de jellemző a Hamburgi Tanítók Szövetsége keretében szervezett iskolákra, valamint *B. Otto* Berlin melletti intézményére.

A gyermekség egészen külön világot jelent! – jelmondat igen groteszk, de az alaptételből mégis logikusan következő formában érvényesül az egyik új-iskolában. „A cambridgei *Malting House*-nak nevezett kisiskolában *Isaacs* asszony és munkatársai szigorúan tartózkodnak minden felnőtt közbelépéstől” – írja *J. Piaget*, aki miután meglátogatta ezt az iskolát, igen vegyes érzelmekkel távozott.⁴

Az „önkibontakozás”, valamint „a gyermek mint autonóm lény” teóriájának túlértékeléséből olyan pedagógiai konzekvencia is fakadhat, mely szerint a nevelőnek korlátoznia kell a növendékre gyakorolt befolyását. Feladata inkább csak kettős: el kell háritania az önkibontakozás útjából az akadályokat; másrészt megfelelő, pozitív hatású miliőről kell gondoskodnia. „És nekünk, nevelőknek mi teendők marad? Semmi, mi már megtettük a magunkét azzal, hogy előkészítettük a környezetet, amelyre szükség van. Most már csak félreállva kell figyelniünk a gyermeket.”⁵ (Hasonló felfogással találkozunk *Ellen Key* gondolatmenetében is.) Hogy ha az ilyen és a hasonló kitételeket szó szerint vennénk, be is csukhatnánk a reformpedagógiáról szóló könyveket.

Gondolhatunk viszont arra is, hogy a nevezett szerző sem képviseli végtelen álláspontját következetesen. Így pl. *Montessori*, amikor foglalkoztató eszközeit megalkotja, igen pontos utasítást ad arra vonatkozóan, hogy azokkal miként helyes, hogyan „szabad” tevékenykedni. Bírálói azt – pl. *W. Stern*, *E. Spranger*, *J. Dewey*–*E. Dewey*, *M. Muchow* – mint a gondolatrendszeren belüli következetlenséget, ki is emelik.

Azt is jó mérlegelni, hogy a reformerek a műveikben azokról a sajátos vonásokról írnak, amelyek elgondolásukat más eljárásoktól megkülönböztetik. Ugyanakkor nem említik a sok-sok közös vonást.

Mérlegelni lehet továbbá azt is, hogy a szervezett új intézményt nem maguk vezetik, hanem munkatársaik, akik többségükben előzetes óvodai, iskolai gyakorlattal rendelkeznek, és akik a javasolt elméletet alaposan megsűrik, s csak azt viszik át a gyakorlatba, amit helyesnek találnak. – Mégis fontos az elmélet, mert a tendenciát világosan tükrözi.

A nevelő befolyásának, s általában a társadalmi hatásoknak a kikapcsolása, aláértékelése pedagógiátlan magatartás. A társadalmi feltételeknek a biztosítása nélkül nem beszélhetünk fejlődésről. Ahhoz, hogy a gyermek értékes személyiséggé formálódjék, el kell sajátítania a társadalmi tapasztalatok során felhalmozott ismeretek legértékesebb elemeit, fogékonnyá kell válnia olyan események, ideálok iránt, amelyek a közösség törekvéseit fejezik ki, s amelyek a társadalmi haladás irányába mutatnak.

Vajon milyen álláspontot képvisel *Makarenko* a fent érintett kérdéssel kapcsolatban? Ismeretes, hogy a Szovjetunióban a gyermektanulmányozás (pedológia) – ellentétben a magyarországi helyzettel, az 1920–1943 közötti erősen hanyatló szakasszal – még az 1930-as években is igen virulens, és a pedológusok (gondolhatunk iskolapszichológusokra) túl nagy hatáskört kapnak az iskola alapvető kérdéseiben. A mutatkozó negatívumok

felszámolását célozza az 1936. évi Párthatározat. Az oktatásügy irányítói között is többen vannak (Makarenko működési helyén, Ukrajnában, Harkov körzetében), akik a vázolt biológiai-pszichológiai és pedagógiai szemléletet képviselik, s akik mint felettesei („a pedagógiai Olimpus”) éveken át nem csekély bosszúságot okoznak neki.

Makarenko szemben áll az új-nevelés („szabad nevelés”) teóriájával, általában a nevelés döntően biológiai-pszichológiai szemléletével, és ezen belül azzal a felfogással is, amely a reflexek tanának a pedagógiában oly központi jelentőséget tulajdonít. Nem osztja a felfogást (gondolhatunk *Ellen Key* soraira), amely a gyermek öfelségét tökéletesnek tartja, és csakis gyengéden szentimentális, romantikusan elragadtatott hódolattal veszi körül, s a gyermekben mint a virágban csakis gyönyörködik, sápitózik, sóhajtozik. Az ilyen magatartás – írja – a gyermekben uralkodóvágyat, lustaságot, szeszélyességet, önzést alakít ki. Ezzel szemben követeli, hogy a gyermekhez, az „élet virágához” azzal az elgondolással közeledjünk: vajon milyen gyümölcsöt terem majd ez a virág? . . . Ez pedig annyit jelent, hogy nem elég a virágokat elragadtatott sóhajtozással csókolgatni, hanem „fogjatok ásót, ollót, öntözőkannát, meg létrát, s ha kertekben hernyó üti fel a fejét, irtsátok rézgálccal. Ne féljete, permeteztetek csak bátran, alaposan, – nem baj, ha a virágoknak ez egy icipicit kellemetlen”. A határozott vezetésnek a híve. Szerinte a gyermekre aktívan, értelmes követelésekkel kell hatni. Mindez alapfelfogásából, a „követelő szeretet” elvéből következik.

„Bármilyen különösen hangzik is – írja 1937-ben – a pedagógia elméletében a nevelői munka célja úgyszólván feledésbe merült. Szinte azt kellene hinnünk, hogy a tudományos pedagógiának semmi köze ehhez a kérdéshez . . . Ha az életkort tekintjük a pedagógia egyetlen irányelvének, akkor természetesen könnyű a *cél* szót ironikus macskakörmök közé tenni. De jogosan kérdezhetjük: miért válik hazánkban a fiatal nemzedék nevelése egyszerre csak életkor-problémává, biológiai, pszichológiai és egyéb szimpátiák játékszerévé? Hogy miként nyilvánul meg ekkora megvetés a célirányosságnak még a gondolatával szemben is? . . . Se szeri, se száma a sebeknek, amelyeket a pedológia a szocialista építőmunkának okozott, mégpedig éppen a legfontosabb területen: az ifjúság nevelésének síkján. Az elmélet megbetegedéséről van itt szó, – helyesebben nem is a teória, hanem a teoretikusok megbetegedéséről, akiket annyira elvakított a pedológia, hogy már nem képesek meglátni elméletük valódi eredetét”. Úgy látja, hogy a fertőzés eléggé súlyos és mélyenfekvő. Még a forradalom előtti időkbe nyúlik vissza, a kísérleti pedagógia kezdeteibe. Reméli, hogy „pedagógiánk feltétlenül eljut majd célja megfogalmazásához, mihelyt szakít a pedológiától örökölt közönyével a cél kérdésével szemben”.⁶ Azt a célmeghatározást, ami az adott időszakban sok esetben tapasztalható, mint pl. a „harmonikus egyéniség”, a „kommunista ember”, annyira elvontnak, általánosnak tekinti, hogy azok realizálását senki sem ellenőrizheti. Ezért teljesen veszélytelenek is.

Az „önkibontakozás”, a „gyermekesség” kultusza rokon a pedagógiai naturalizmusra is jellemző állásponttal. A reformerekre egyébként is igen jellemző a *Rousseaura* való túl erős visszaemlékezés – mint írja *H. Röhrs*.⁷ Gondolhatjuk, hogy a pedagógiai naturalizmus bírálatával a hagyományos hazai pedagógiai irányok képviselői sem maradnak adósok. *Fináczy Ernő* és *Prohászka Lajos* ifjúkori publikációiban éppen ezzel foglalkoznak.

Felmerül a kérdés: vajon mi a magyarázata annak, hogy a gyermektanulmányozásban (és a gyermeklélektan kezdeti szakaszában), valamint a velük együtt induló reformpedagógiában a fejlődés belső összetevői oly hangsúlyosak?

Egyszerű lenne *Rousseaur*a hivatkozni, akivel az új-nevelés elméletírói több ponton is találkoznak. Ilyen pl. a természetesség elve; vagy pedig annak feltételezése, hogy a gyermek csakis kedvező átöröklési anyaggal jön a világra, és a diszpozíciók igen erősek, szinte önkifejlődésre képesek s.i.t. Valószínű, hogy a magyarázat rugója mélyebben van.

A tudományok története azt mutatja, hogy az egymással szorosban kapcsolódó tudományágak közül a dinamikusabban fejlődő – a saját kérdésfelvetését, módszerét, a kapott eredmények értelmezését tekintve – a szomszédos diszciplínát is befolyásolja. Hogyha ebben az összefüggésben nézzük a pszichológiát, kitűnik, hogy a múlt század második felében a biológiával volt szoros kapcsolatban. S jellemző volt e korra az igen élénk biológiai érdeklődés. Gondolunk *Darwin* hatására, továbbá a széles körben kibontakozó átöröklési vizsgálatokra, az azokból levont statisztikai összefüggésekre, az ok-okozati összefüggések sok esetben egzakt, számszerű kimutatására, a fejlődés menet természettudományos értelmezésére. S az ott szokásos szinte determinista látásmód a pszichológiára is átsugárzik. *T. M. Jarosevsz*ij kiemeli, hogy az átöröklés, a változékonyság és a természetes kiválasztódás elve a pszichológiai gondolkodásra is befolyást gyakorolt.⁸

Az a körülmény, hogy a neves pszichológusok többsége biológiai, orvosi előképzettségű (a reformpedagógiában pl. *M. Montessori*, *O. Decroly*, *E. Claparède*, *J. Piaget*, nálunk *Nagy László*) az adott szempontból sugalmazó erejű.

Úgy látszik, el kell telnie egy bizonyos időnek ahhoz, hogy a fejlődéslelektani vizsgálatok eredményeinek értelmezésében minden a maga helyére kerüljön, úgy is mondhatnánk, hogy az anyag viszonylag alacsonyabb (biológiai) mozgásformája mellett a magasabb, a bonyolultabb (a társadalmi) is megfelelő hangsúlyt kapjon. *T. M. Jarosevsz*kij felvázolja a pszichológia fejlődésének periódusait. A múlt század második felében az *általános biológia* befolyását ecseteli, amelyet azután a *biopszichikai* értelmezési mód követ. Napjaink feladatát pedig abban látja, hogy biztosítani kell a *biopszichikai* és a *szociopszichikai* szint optimális egyeztetését, pontosabban: kölcsönhatásuk kidolgozását.⁹ Hasonló felfogást képvisel *J. Piaget* is, aki 5 évtizedes munkássága alatt – kérdésfelvetéseiben, a kapott eredmények értelmezésében – maga is végigjárta a két utóbbi szint közötti szakaszt, miközben „az ifjú *Piaget*-t szimpátiája a pozitívizmus, az érettebbet a dialektikus materializmus oldalára vonzotta.”¹⁰

A fenti gondolatösszefüggés lehet a magyarázata annak, hogy a századforduló táján kialakult sokféle pedagógiai irány egyikét sem jellemzi a vázolt, kissé immanens fejlődés-értelmezés (még a munkaiskolát sem, amely pedig oly közel áll az új-iskolákhoz, de nem kifejezetten pszichológiai veretű), csakis a reformpedagógiát, amely a gyermektanulmányozással (s azon belül a gyermeklélektannal) karöltve indul.

2. A kezdetben halvány körvonalak egyre markánsabban tűnnek ki

Többször éri a reformpedagógia teoretikusait az a vád, hogy az új-iskolák programjában nem jut határozottan kifejezésre a fejlesztés iránya, ezért azok apolitikusok, szinte arcnélküliek. Valóban tapasztalható, hogy a körvonalak tágak és halványak. Az okok

többrétűek. Azonkívül, hogy a fejlődésben túl nagy hangsúlyt kapnak a természeti összetevők, még a következőkre szeretnénk utalni.

Mondhatjuk, hogy a reformpedagógia esetében *induktív* jellegű pedagógiai irányról van szó, szemben a hagyományos pedagógiai gondolkodás túlnyomóan deduktív menetével. Az utóbbi keretében jellemző, hogy a teoretikus kiindul társadalompolitikai, filozófiai, némelykor teológiai értékrendszerből. Kiemeli a nevelés lényegét és célját. Majd a célt horizontálisan és vertikálisan felbontja, feladatokra tagolja, és kifejti, hogy azok az egyes életszakaszokban – elgondolása szerint – miként realizálhatók. Majd áttér a javasolt módszerekre. Felülről lefelé haladva sok esetben ki lehet alakítani egy rendszert, a gondolatmenet viszonylagos egységét.

Az új-nevelést inkább az induktív menet, az utak keresése jellemzi. Kiindulnak a gyermekből, a fejlődés belső rugóiból, s úgy haladnak felfelé. A figyelem nem annyira a virágszirmokra, mint inkább a gyökérzetre, a fejlődés hajtóerőinek a maximális kiaknázására esik. Az ilyen kiindulás nem kecsegtet rendszeralkotással. Ezzel a teoretikusok is tisztában vannak. Kérdések élnek bennük, feltevésekből indulnak ki és a gyakorlattól várnak azokra választ. Szovjet szerzők is megemlítik, hogy a reformpedagógia teoretikusai márcsak azért sem alkothatnak rendszert, mert a nevelés tényezői közül csupán a biológiai-pszichológiai jellegűeket emelik ki, ugyanakkor a társadalmi szempontok csak járulékosak.¹¹

Nagy László gondolatmenetére is az induktív út, az alulról felfelé haladó építkezés jellemző. Éveken át figyelte a gyermekek pszichikai fejlődését. Kiindul tehát a gyermek tanulmányozásából. Megállapítja az egyes életkorok sajátosságait. Ezekből levezeti az adott szakaszban reálisan kitűzhető nevelési-oktatási feladatokat. Eddig a felfelé haladás. Következnek a pedagógiai konzekvenciák. Nevezetesen: megállapítja a különböző periódusokkal adekvát tantárgycsoportokat, majd tantárgyakat, és végül a módszereket. Ez nagyon logikus menet. És mégis van egy kis törésvonal. Ő is szól a nevelés céljáról, és kiemeli, hogy „az oktatás *végső célja* a szociális életből van merítve”. Törésvonal a következő: a feladatokat, amelyekhez induktív úton jutott, nem köti össze a nevelési céllal. S hogy az olvasó számára e kis repedés nem tűnik fel, annak magyarázata egyszerű. Bár domináns nála a fejlődéslélektani nézőpont követése, mellette azonban helyet ad a társadalmi, valamint a tantárgyi-logikai érdekeknek is.

A fenti szempontból *J. Dewey* kivételnek tekinthető. Ugyanis deduktív menetet követ. Központi fogalom nála a fejlődés. A békés, fokozatos evolúció gondolata hatja át társadalomszemléletét, pedagógiáját, sőt még a kísérleti iskoláját is. Minden részletet a fejlődés gondolatához igyekszik illeszteni. És még valami: a fejlődés belső és külső tényezői közül lényeges a második, a szélesen értelmezett tapasztalás.

A reformpedagógia a polgári *liberalizmus*, humanizmus, demokratizmus jegyében fogant. Tudjuk, hogy a liberalizmus, amely a 19. század jelszava, gazdasági konzekvenciáit tekintve a század végére már eléggé kompromittálta magát, megmutatta, hogy a szabadság eszméje a társadalom egyébként is módos rétegének juttatott még nagyobb lehetőséget, és így a társadalom egyes osztályai közötti vagyoni különbséget fokozta. Ennek ellenére a liberalizmus eszméjének a társadalmi élet számos szférájában volt még bizonyos „utóélete”. Pedagógiai síkon összefonódik az egyéniség jogainak túlzott hangsúlyozásával, az egyéni eltérések abszolutizálásával. Mint hogyha az egyének között csak a megkülön-

böztető vonások lennének döntőek. Érthető, hogy egyes neveléstörténeti összefoglaló művekben az új-iskolák „individualizáló irány” címszó alatt szerepelnek.

Bizonyára fokozta a fenti látásmódot a polgári társadalom pszichológiájában kibontakozó számos irányzat, mint pl. a pszichoanalízis, a differenciálpszichológia; továbbá a filozófiában is tapasztalható szubjektivizmus, relativizmus (pl. a szellemtudományos filozófia, a pragmatizmus, *H. Bergson* bölcselete, amely jelentősen hatott *A. Ferrière*-re, valamint a hazai Új Iskola vezetőinek pedagógiai felfogására; majd az egzisztencializmus).

Az egyéni eltérések abszolútizálása már-már kérdésessé teszi, hogy lehet-e reálisan a tanulók tömegére vonatkoztatott egységes célrendszerrel beszélni. Nem jelenti-e ez az egyéniség jogainak, szabadságának a megnyirbálását?

Mint láttuk, a nevelési cél problémája *Makarenko* pedagógiájában is központi jelentőségű. Gondolatmenetéhez kapcsolódva írja *Pataki Ferenc*:

„A nevelési célt a polgári nevelésméлет jellemző áramlatai általában a pedagógián, s egyúttal a társadalmi gyakorlaton kívüli forrásokból vezetik le: az etikából, teológiából, pszichológiából, érték- és kultúrfilozófiából. Ezen az úton azután a nevelési célok rendszeren az elvont „örök értékek” birodalmába transzponálódnak. Máskor meg – miként pl. a pragmatizmus teszi – az individuális különbségek miatt kétségbe vonják az átfogó és egyetemes célmegjelölés lehetőségét, s az egyéni változatok végtelen variációinak megfelelően relativizálják a nevelési célt is . . . Kidolgozásuk és megfogalmazásuk a pedagógia legsajátosabb, egyetlen más tudománynak sem kölcsönözhető feladata. S tegyük hozzá: minden bizonnyal a legfelelősségteljesebb feladata . . .

Nevelésünk célja ugyan valóban a társadalomból ered, de az *egyénben realizálódik*, s ezért megvalósulása során az egyéni változatok végtelen gazdagságát mutatja. Ezért a nevelési célban mindig szervesen összefonódnak az *általános, a tipikus és az egyes, az individuális* elemek, amelyek az egyén sajátos fejlődési szükségleteiből táplálkoznak. Nevelésünknek úgy kell szolgálnia a társadalom megérlelődött pedagógiai szükségleteit, hogy *egyúttal* az egyént is elvezesse lehetőségei csúcsára . . . Jellemző, hogy a polgári gondolkodás nem képes megoldani az *egyöntetű nevelési cél és az egyéni sajátosság* kifejlesztésének dilemmáját, mivel nem rendelkezik a megoldás arkhimedeszi pontjával: a közösség fogalmával és az átfogó közösségi nevelés gondolatával.”^{1 2}

A reformerek szándékai nyíltak. S azok már csak akkor is pontosan kitapinthatók, hogy ha a hagyományos nevelésre vonatkozó éles hangú bírálatukat összesítjük. A kritizált szempontok ellenpólusait összeköthetjük, s kirajzolódik az a cél, ideál, ami vezeti őket.

Lehet, hogy nekünk azért tűnnek oly halványnak az új-iskolák ideológiai keretei, mert mi olyan társadalomban élünk, ahol a közoktatás centralizált. Megszoktuk a határozott, részletes központi utasítást. Viszont számos államban (pl. Anglia, Svájc, az Amerikai Egyesült Államok) a *decentralizmus* jellemző. Az egyes tagállamok, kantonok iskolaügye egymástól is eltér. A felsőbb vezetés nagyfokú önállóságot biztosít. Sokszor a tantervek összeállítása is a tanári testület feladata, nem szólva a tankönyvek, segédletek, módszerek szabad megválasztásáról. A nevelés irányítói feltételezik, hogy a nevelőkben él az „általános emberségre” jellemző értékrendszer, ismerik társadalmunk múltját, fejlődési irányvonalát, és annak a szellemében végzik nevelő munkájukat, anélkül, hogy arra felülről részletes útmutatást kapnának.

Az új-iskolák jelentős része magánjellegű. Az ilyen intézmények még azokban az államokban is több-kevesebb szabadságot élveznek, ahol az oktatásügy szorosan irányított. Így a fenntartó – bizonyos határokon belül – érvényesítheti saját társadalompolitikai, világnézeti felfogását.

S minthogy a pedagógus önálló személyiség, következik, hogy centralizmus esetén is a kiemelt célok, feladatok, a kapott előírások a nevelő sajátos értékprizmáján megtörve – esetleg némileg módosított súlypontozással – jutnak el a tanulókhöz.

Arra is gondolhatunk, hogy az új-nevelés nemzetközi mozgalom, amelyhez számos – más-más történelmi múltú, társadalmi berendezkedésű, eltérő ideológiát képviselő – állam nevelői csatlakoznak. Nem lenne tapintatos, hogy ha összejövetelek alkalmával éppen az egymástól eltérő vonásokat állítanák homloktérbe.

Nemesné Müller Márta – a Családi Iskola igazgatója – is ismeri az új-iskolák többségét ért bírálatot, a „politikai semlegesség” vádját. Tudja, hogy az új-nevelés híveit nem lehet világnézeti szempontból egységes nevezőre hozni. „Az új-nevelésnek egységes világnézeti alapon álló célkitűzését azonban sem én, sem más nem tudja megadni. Az új-nevelők mozgalma világmozgalom, és így világnézete nem lehet egységes, bármennyire is rokonná teszi a reformerek beállítottságát tiszta idealizmusuk, a gyermek szeretete és pontosabb ismerete, továbbá a kor követelményeinek átértékelése. s vele és általa egy boldogabb jövő eljövételének várása”. Az egység erőszakolása „azt jelentené, hogy az új-iskolák alapítóitól, vagy éppenséggel a haladó szellemű tanítóktól vagy tanároktól követeljük azt, hogy ők oldják meg egész szellemi válságunkat, amelyet a legnagyobb gondolkodók sem tudtak megoldani, bár tudják, hogy ez a válság gazdasági nyomorúságunknak egyik végoka. És ma különben is az eszmei célkitűzések válaszutja mind kevesebb nemzetnél van a tanítóság döntésére bízva. Hovatovább a világnézet teljes lelkiismereti szabadsága főleg olyan országokban áll fenn, amelyek, hogy úgy mondjam, ezt a luxust megengedhetik maguknak”.¹³ Gondol Angliára, és a háborúból szerencsés helyzetüknél fogva kimaradt skandináv államokra.

A reformerek törekvéseinek az összefogását, a gondolatcserét jelentős mértékben az 1921-ben megalakult *Új Nevelés Világligája* hivatott biztosítani, amely kétévenként a világ különböző városaiban nemzetközi konferenciákat rendez, melyeken sokezer érdeklődő vesz részt. Nyári kéthetes konferenciákról van szó. Ezek színhelyei: Calais (1921), Montreaux (1923), Heidelberg (1925), Locarno (1927), Helsingör (1929), Nizza (1932), Cheltenham (Anglia, 1936) New-Zeeland (1938). Például a helsingöri konferencián 2400-an vettek részt, Cheltenham-ban 1500-an, 13 európai, 16 Európán kívüli állam küldöttsége, 68 nevelési és oktatási intézmény képviselői (25 egyetemi tanár) voltak jelen.

A Liga feladata, hogy összefogja a különböző kontinenseknek és országoknak a nevelés megújítására irányuló törekvését. Számos országban a Liganak külön egyesületei, szekciói működnek.

A Liga folyóirata az *Új Korszak*, amely angol, francia és német nyelven jelenik meg, és tájékoztatja az új-nevelés híveit a mozgalom aktuális kérdéseiről, az újabb kezdeményezésekről, az elért eredményekről. Hazai sajtóorgánuma *A Jövő Útjain* (1926–1939), amelyet *Baloghy Mária* és *Nemesné Müller Márta* szerkeszt. A Ligához hasonló szervezet az Amerikai Egyesült Államokban a *The Progressiv Education Association*, melyet 1919-ben szerveztek Washingtonban. Folyóirata a *Progressiv Education*.

Bizonyos összefogó és irányító funkciót tölt be a *Rousseau-Intézet*, amelyet 1912-ben szerveztek Genfben. Az intézetet svájci és külföldi – rendszerint már diplomás – pedagógusok és pszichológusok keresik fel, akik az újabb pedagógiai törekvések iránt fokozott érdeklődést mutatnak. Életéről, munkájáról gazdag publikáció áll rendelkezésre.

A Liga vezetősége tisztában van azzal, hogy az új-nevelés táborának résztvevői különböző társadalmi berendezkedésű államokhoz tartoznak, más-más politikai, világnézeti álláspontot képviselnek. Összejöveleik alkalmával nem akarnak olyan problémákat előtérbe állítani, amelyekben a résztvevők megoszlanak. Már korábban is ilyen tartózkodó álláspontot képvisel *Claparède*. Írja:

„Mi a nevelés célja? E kérdésre nagyon eltérőek a nézetek: ahány ember, annyi vélemény. Természetesen mindenki azt szeretné, hogy a nevelés az ő szociális vagy politikai, filozófiai avagy vallásos felfogása szerint történjék. Ha meg akarnók várni azt az időt, amíg ezek a különböző vélemények a nevelés céljára nézve összhangba kerülnek, akkor soha nem alapozhatnók meg a neveléstudományt.

Szerencsére a probléma mégsem oly reménytelen: mint amilyennek látszik. Éppúgy mint ahogy a tézisa gyúrása módja is teljesen független a tézisa későbbi formájától, a tanítás *módja* bizonyos fokokig független a tanítás *anyagától*. Az összhangzattan törvényei és más zenei útbaigazítások, melyeket az énektanár ad, valamint a technikai gyakorlatok, melyeket végeztek, épp annyit fognak érni egy nemzeti vagy vallásos himnusz, mint akár egy forradalmi induló eléneklésénél.

Másfelől – főleg az elemi tanítás, valamint a középiskolai tanítás nagy része – közeli célnak szolgál, és teljesen független a nevelés végső céljától; sok ágazata a tanításnak teljesen független attól, hogy mire akarja azt a tanuló későbbi életében felhasználni, tehát egyforma maradhat, bárminő legyen is a nevelés végcélja: pl. a számtan, helyesírás, fizika, földrajz stb. Nem különböztethetünk meg spiritualista számtant és materialista számtant, sem pedig nyárspolgári fizikát és anarchista fizikát.

Igaz, hogy a nevelés, értem a szív, a jellem és az akarat nevelését – és ennek a nevelésnek kellene uralkodnia iskolarendszerünkben, melyben jelenleg a tanításnak van uralkodó szerepe – nem képzelhető el igen erős ideálok nélkül. Milyen legyen ez az ideál, most nem vitatjuk. Állapítsuk meg csupán azt, hogy az elkerülhetetlen nézeteltérésektől eltekintve, a nevelők mind megegyeznek abban, hogy a gyermekből egészséges és becsületes embert kell nevelni, aki szellemileg szabad, a jónak, igaznak, szépnek barátja; továbbá, hogy fejleszteni kell testi és szellemi tehetségét, tiszteletben tartva egyéniségét”.¹⁴

Hasonlata szellemes, és már csak azért is megtévesztő, mert nagy részigazságot valóban kifejez. Az írás, olvasás, számtan, összhangzattan, grammatika stb. politikai, világnézeti szempontból csaknem indifferensek. Más kérdés azonban, hogy az első és második szintű oktatás 10–12 éves időtartama alatt a növendékek gazdag műveltségi anyagot dolgoznak fel, amely bizonyos értékrendszert képvisel, és ami társadalompolitikai, világnézeti állásfoglalásra is eszméltet. Nem véletlen, hogy a tantérvék készítésekor, a tananyag kiválasztásakor ez a szempont az elsők között van.

A Liga vezetősége (az angol Beatrice *Ensor*, a svájci *A. Ferrière* és Elisabeth *Rotten*) már a kezdet kezdetén, 1922-ben Montreaux-ban úgy látják, hogy sok-sok igen eltérő pedagógiai törekvéseket tükröző intézmény nyitja meg kapuit. Szervezőik szívesen

csatlakoznának a reformpedagógiához. Ez igen problematikus. Ezért jónak látják, hogy az új-nevelés célkitűzését – mint ismérveket – néhány pontban összefoglalják. Alapelvek:

„1. A nevelés célja a gyermeket ránevelni arra, hogy a szellemi értéket az önző anyagi érdekek fölé emelje és ezt a meggyőződését a saját életével is példázza.

2. A gyermek egyéniségét tiszteletben kell tartanunk. Ezt csak olyan neveléssel érhetjük el, mely a benne rejlő szellemi erők kibontakoztatását előmozdítja.

3. A tanmenet és általában a későbbi életre előkészítő tanítás szabad teret kell engedjen a gyermek veleszületett érdeklődésének.

4. Minden életszakasznak megvan a maga jellege; következőleg az egyéni és csoportfegyelmezés is a gyermekre tartozik. Azt a tanítónak oly módon kell támogatnia, hogy a fősúly az egyéni és a társas felelősségérzet megerősítésére essék.

5. Az önző versengésnek az iskolából el kell tűnnie. Helyébe kell lépnie az együttműködésnek.

6. A koedukáció a Liga szellemében koinstrukcióval kapcsolt közös nevelést jelent, ez azonban nem tételez fel a nevelő részéről egyforma bánásmódot a nemekkel szemben.

7. Az új-nevelés nemcsak, hogy alkalmassá teszi a gyermeket arra, hogy eleget tegyen honpolgári kötelességeinek, hanem emberi tudatát is biztosítja.”

Amikor 25 év távlatából visszatekint *Nemesné* a fenti célkitűzésekre, 1947-ben írja: „A fenti elvek érvénye ma sem avult el. Legfeljebb úgy tűnik, mintha az égyéniség hangsúlyozása a közösségi nevelés fontosságát háttérbe szorította volna. Ez azonban az akkori helyzetből folyt”¹⁵

Visszatérve a Liga nemzetközi konferenciáihoz, valamint az *Új Korszak* c. folyóirat tematikájához, kitűnik, hogy azok igen általánosak, közös érdeklődésre tarthatnak számot. Ilyenek: a gyermek életkori sajátosságai, az érdeklődésben rejlő hajtóerő maximális kiaknázása, az egyéni és a társas felelősségérzetre, a szolidaritásra nevelés, a koedukáció, a tanulói önkormányzat, a szabadság és annak határai a nevelésben, az esztétikai nevelés s.i.t. Kérdés, hogy az új-nevelés híveit kielégíti-e ez az irányvonal, a jelzett kissé „kilúgozott” tematika? Egy ideig nem érződik különösebb feszültség, azonban a 30-as évektől egyre inkább. Valószínű, hogy abba belejátszik a világgazdasági válság, valamint a fasizmus előszele is. Jelzi ezt már a nizzai kongresszus (1932.) tematikája is.

D. Kataroff szófiaí egyetemi tanár *Az új nevelés igazi arculata* c. tart előadást. S abban elmarasztalja önmagukat, mivel nem jelölik meg határozottan a gyermek formálásának társadalompolitikai és világnézeti irányvonalát. „Az Új Nevelés mozgalma, mely a jelen állapottal való jogosult elégtelenségünknek a szülöttje, úgyszólván taláalomra indult el az utak megkeresésére. és még ma is határozott vezető eszmék nélkül halad . . . De vajon az Új Nevelés, ha nem látja világosan a szerepét, fog-e tökéletesebb módszereivel jobbat alkotni? . . . Nem változtatott azokon a dolgokon, melyek a legfontosabbak az életben: a tőke és a munka közötti verseny csak feszültebb lett; a családi élet mindinkább elveszti létjogosultságát; a politikai erkölcstelenség mindjobban növekszik; a bűnözések és az elmebetegek száma egyre szaporodik . . . Javíthat-e az Új Nevelés ezen az állapoton csak azáltal, hogy módszere tökéletesebb? Nem hiszem. Csak akkor sikerülhet ez, ha világosan tudatossá lesz előtte a követendő cél: a lelkiek és az erkölcs uralma az anyagi önzés felett, amely megteremti az új embert, aki az egyéni boldogságot az összesség boldogságában találja meg és egy folyton jobb élet teremtésén fáradozik . . . Fel kell

magunkkal szemben tenni a kérdést: Megfelel-e ez a mozgalom, melyet az Új Nevelés mozgalmának neveznek, ezeknek a követelményeknek? Én azt hiszem, hogy még hiányzik belőle a világos és tudatos világnézet.”¹⁶

Imre Sándor is tagja a hazai delegációnak, de személyesen nem vesz részt. *A társadalom mai állapota és a nevelés* c. társadalomkritikai hangvételű tanulmányát felolvassa, és azt a konferencia nagy tetszéssel fogadja.

H. Rugg new-yorki egyetemi tanár foglalja össze a konferencia tanulságát. Ennek lényege: az új-nevelésnek fel kell ismernie ama kötelességét, hogy munkájával járuljon hozzá a társadalom újjáépítéséhez. Szól arról, hogy e kongresszuson a politikai, világnézeti kérdések, a nevelés orientációja is homloktérbe került. E tény megosztotta a kezdetben nagyjában egységesnek tekinthető tábort. Úgy látja, hogy most már az *Új Nevelés Ligája* nem egységes csoport, a tagok sokféle filozófiát, sokféle programot, politikai, társadalmi érdeket képviselnek. „Épp ezért a modern társadalomnak fenti jellemzését és azt a következtetést, hogy nevelés útján kell ennek megváltoztatására törekednünk, az értekezlet tagjai különbözőképpen fogadták. Sok száznak a lelkében visszhangra talált a felhívás, hogy nevelés útján kell a társadalom újjáépítésére törekednünk. Több százan, akik főleg a gyermeki lélek fejlődésével, egészségtanával, vagy a művészeti neveléssel foglalkoztak és nem pedig pedagógiai szociológiával, nem fogták fel ennek a kérdésnek a fontosságát . . .

Választanunk kell aszerint, hogy legyenek-e határozott társadalmi céljaink, vagy megmaradjunk-e – ahogy egy társunk mondotta – az akadémikus izoláció biztos menedékében, megőrizve és folytatva előjogainkat, intézményeinket és szervezeteinket, valamint személyes biztonságunkat is egy olyan társadalomban, mely ellentmond elveinknek . . . Visszatekintve: az értekezlet tanulsága arra figyelmeztet, hogy nem számolhatunk hatékony erőnek a világ ügyeiben, ha nem határoljuk körül álláspontunkat bátran és világosan”¹⁷

E kongresszus igen kiadós politikai fürdő volt, főként azok számára, akik előzőleg szívesen evettek a fejlődéslelektan, az esztétikai nevelés s.i.t. csöndes vizein. A későbbi kongresszus előtérbe állítja a politikai, világnézeti kérdéseket. Az 1936. évi cheltenhami konferencia „Az állam, a szabad társadalom és a nevelés” témájával foglalkozik. Sejtethető, hogy Német- és Olaszország ezen már nem képviselteti magát.

Kérdés, hogy az *Új Nevelés Ligájának* egyik – bizonyára tekintélyes – tábora hogyan viszonyul ama kívánalomhoz, hogy a nevelésben határozott társadalompolitikai és világnézeti irányvonalat kell követni? E csoportra jellemző felfogást szemléletesen mutatja *E. Rotten* és *K. Wilker* e tárgyban kifejtett álláspontja. A szerzők tudják, hogy sokan hiányolják a határozott színvallást, az izmusok közötti választás, s az egy irányhoz való csatlakozás elmulasztását. Azt nem vonják kétségbe, hogy a világnézeti választásra az iskolának elő kell készítenie az ifjúságot. „Az ifjúság választani és dönteni akar. De ne tegyük ezt neki sekélyesen könnyűvé azzal, hogy e vágyát kész felekezeti vagy pártpolitikai jelszavakkal kielégítjük, s ne kövessünk el szellemi fejlődésén erőszakot saját véleményünk rákényszerítésével. Ami nem jelenti azt, hogy a magunk meggyőződését elrejtjük, még kevésbé, hogy azt az *érzületet* leplezzük, melyből meggyőződésünk fakadt. Az ifjúság lelkesedő, az ifjúság nagy célokat keres, s a mi határozottságunkon, a mi eszményeinken akarja magát megacélozni, ha ezáltal más utakra terelődik is, mint amelyet mi tárunk eléje.”¹⁸

Az évtizedeken át apolitikusnak tűnő új-iskolák a hitleri rendszer térhódításakor egyre határozottabban mutatják ki igazi társadalmpolitikai arculatukat. Az arcnélkülinek tetsző intézmények a fasiszta rendszer szemében nagyon is politikussá és első számú ellenségévé lesznek. Nem csoda.

Egyfelől: az „élettér” növelésének programja, más népek meghódítása, leigázása, a germánság szolgálatába állítása; az ifjúságnak a nacionalizmus, sovinizmus, antiszemitizmus szellemében való nevelése, a személyiségnek a szűk, embertelen célokat szolgáló ideológiába való belekényszerítése.

Másfelől: az egyéniség szabad kibontakoztatása, az egyéni erők, képességek tisztelete; a népek egyenjogúságának, a kölcsönös együttműködésnek, a nemzetközi békének, a humanizmusnak, a társadalom demokratikus életének a biztosítása. Ezek bizony ellentétben vannak. És így az apolitikusnak, arcnélkülinek bélyegzett iskolák társadalmpolitikai vonásai, politikai karaktere mind határozottabban kirajzolódik.

Következik, hogy a fasiszta rezsim Német- és Olaszországban az új-iskolákat bezáratja. Ezen túlmenően e teoretikusok műveit „a tiltott könyvek” jegyzékébe veszi és azokat a Gestapo Berlin egyik terén nyilvánosan elégetteti. Ez történik *Montessori* könyveivel is. Ausztriában pedig – a bekebelezést követően – rendelet jelenik meg, melynek értelmében a könyvtárakból minden olyan művet el kell távolítani, amelynek szerzője születése vagy gondolkodásmódja miatt a nemzeti szocialista állam számára nemkívánatos. Példaként utal *Montessorira* és a kiváló pszichológus házaspárra, Karl *Bühlerre* és Charlotte *Bühlerre*, akik az Amerikai Egyesült Államokba emigráltak. Mit lehet tenni ebben a szituációban?

A tiltakozás egyik formája a *toll*. A reformerek, érezve a társadalmpolitikai és pedagógiai torzulást, az általános emberi értékek veszélyeztetését, gyakran emelik fel szavukat, és a Liga folyóiratában, és más sajtóorgánumban figyelmeztetnek és nyomatékosan kifejtik álláspontjukat. Ilyen jellegű az *Új Nevelés Ligájának* 1937-ben, a vihar előtti légkörben, a párizsi világkiállítás alkalmával a világ nevelőihez intézett manifesztuma. A bevezető kiemeli, hogy a társadalmi élet kaotikus nyugtalansága közepette különös szükség van az új-nevelés híveinek, s általában minden építő erőnek az összefogására, a nevelés megújítására. A nevelésben a következő elveket hangsúlyozza:

„1. A nevelés tegye a gyermeket képessé arra, hogy felfogja és átértse korunk társadalmi és gazdasági életének bonyolult sokoldalúságát.

2. A nevelés feleljen meg a különböző hajlamú gyermekek értelmi és érzelmi követelményeinek, és adjon alkalmat a maguk jellegzetessége szerint való kibontakozásnak és önkifejezésnek.

3. A nevelés segítse a gyermeket abban, hogy önként alkalmazkodjék a közösségi élet szükségleteihez; ezért a kényszeren és a büntetéstől való félelmen alapuló fegyelem helyett az egyéni kezdeményezést és felelősségérzetet igyekezzék fejleszteni.

4. Az iskola legyen olyan közösség, amely minden tagjának harmonikus együttműködését biztosítja; a tanítók és tanulók becsülik meg a szellemi önállóságot és a különböző egyéniségek és jellemek értékét.

5. A nevelés hasson oda, hogy a gyermek megbecsülje saját nemzeti örökségét, s egyben örömmel fogadja és értékeli mindazt, amivel a többi nemzet önállóan hozzájárult az egyetemes emberi kultúrához. A modern civilizáció biztonságához olyan emberekre van szükség, akik saját nemzetüknek, s egyben a világnak is jó polgárai.”¹⁹

Másik eljárás – olyan új-iskolákban, amelyeket még nem zártak be –, hogy az iskola

vezetősége a felülről kapott irányelveket tompítja, „humanizálja”. És így (pl. a Családi Iskola) az irredentizmustól, a revízió gondolatától, a sovinizmus felhangjaitól sem mentes nemzetnevelést, mint követelményt áthangolja és azt *Széchenyi* és *Imre Sándor* szellemében foganatosítja.

Vannak, akik elmenekülnek, különösen akkor, hogy ha személy szerint is az üldözöttek kategóriájába tartoznak. Ezt teszi pl. *Paul Geheeb* is, aki 1933-ban Németországból emigrálni kényszerül. Svájcban telepszik le, s ott nyit iskolát. Intézményéről nagy elismeréssel szólnak, kiemelve az oktatás életszerűségét és a nevelés humanista szellemét. A mester 90. születésnapján (1960. márc. 31-én) volt tanítványai, tisztelői ünnepséget rendeznek. *Indira Gandhi* személyesen nem jelenhet meg, ezért levélben köszönti:

„Különös öröm számomra, hogy Paulus Geheeb barátai közé tartozhatok, és örömmel csatlakozom azokhoz a jókívánásokhoz, amelyekkel 90. születésnapján köszöntik Öt. Paulus Geheeb mély elhivatottságú, bátor ember. Azon törekvése, hogy eszméit átvigye a valóságba, értékes hozzájárulás volt a nevelés területén, valamint a nemzetek közötti jobb megértés és béke előmozdítására. Jókívánásaimat küldöm.

New Delhi, 1960. márc. 31.

Indira Gandhi”²⁰

A tiltakozás másik formájára példa *Montessori* élete, aki elhagyja hazáját, Olaszországot, és a második világháború éveit önkéntes száműzetésben, Indiában tölti. Mind itt, mind a szomszédos Pakisztánban és Ceylonban számos pedagógiai intézményt szervez. Közben sokat töpreng azon, hogy miként lehetne csökkenteni világszerte, különösen Ázsiában és Afrikában az analfabétizmust. E kérdéssel műveiben is foglalkozik. Felfogására jellemző a népek barátságának, a békés együttműködésnek a szorgalmazása. Az előkészítő bizottság 1948-ban a Béke Nobeldíjra terjeszti elő.²¹

Igaz, hogy az új-nevelés hívei a nevelés céljáról csak röviden és általánosságban írnak, azonban társadalompolitikai magatartásból, humanizmusból, demokratizmusból – különösen a 30-as évektől erősödő fasizmus, az elembertelenedés éveiben – a gyakorlatban is vizsgálják. Éspedig nem is akármilyen színvonalon.

IRODALOM

1. *Várkonyi H. Dezső*: A gyermek testi és lelki fejlődése. Bp. 1942. 3–4.
2. *Nagy László*: A kölcsönös egymásrahatás törvénye a gyermek lelki fejlődésében. A *Gyermek*, 1919. 1–52.
3. *E. Claparède*: A funkcionális nevelés. Tankönyvkiadó, Bp. 104–123.
4. *J. Piaget*: Az új nevelői módszerek lélektani alapjai. A francia Enciklopédia XV. köt. (Ford. Faragó L.) OPI. Dok.
5. *M. Montessori*: Előadások az új-nevelésről. Bp. 1932. (Ford. Burchard-Bélaóváry E.) 22.
6. *A. Sz. Makarenko*: Válogatott pedagógiai tanulmányok. Bp. 1950. 17–18, 29–30, 38; valamint: *Makarenko Művei* IV. köt. (Szülők Könyve), Bp. 1955. 21.
7. *H. Röhrs*: Die Reformpädagogik. Hermann Schroedel Verlag. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund, 1980. 20.
8. *T. M. Jarosevszkij*: A pszichológia története. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1968. 314.

9. *T. M. Jarosevszkij*: i. m. 640.
10. *T. M. Jarosevszkij*: A XX. század pszichológiája. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 235.
11. *N. M. Voszkreszenszkaja–A. N. Druzsinszkij–D. L. Csavcsanidze*: Razrabotka teoreticeszkich osnov experimentalnoj pedagogiki v konce XIX. gonacsale XX. v. Szovjetszkaja Pedagogika, 1981. 10. 119.
12. *Pataki Ferenc*: Sz. L. Makarenko élete és pedagógiája. Tankönyvkiadó, Bp. 1966. 243, 249.
13. *Nemesné Müller Márta*: A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája. Bp. é.n. 17.
14. *E. Claparède*: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia. Bp. 1915. (Ford. Weszely Ö.) 48–49.
15. *Nemesné Müller Márta*: Az Új Nevelés Világigája régen és ma. Embernevelés, 1947. 222–225.
16. *D. Kataroff*: Az új nevelés igazi értelme. A Jövő Útjain, 1932. 12–16.
17. *H. Rugg*: A nizzai kongresszus tanulságai. A Jövő Útjain, 1932. 16–19.
18. *E. Rotten–K. Winkler*: Világnézet és új nevelés. A Jövő Útjain, 1930. 206–208.
19. Az Új Nevelés Világigája felhívása minden szülőhöz, nevelőhöz, szociális intézmény vezetőihez és munkatársaihoz. A Jövő Útjain, 1939. 92.
20. *W. Scheibe*: Die reformpädagogische Bewegung 1900–1932. (Eine einführende Darstellung.) Verlag Julius Beltz, Weinheim, Berlin, Basel. 2. kiad. 1971. 116.
21. *P. Oswald–G. Schulz-Benesch*: Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Verlag Herder, Freiburg, Basel, Wien. 1971. 156.