

Kötöttség és/vagy szabadság? (Vázlat két pedagógia szembenállásnak történetéről)

Faludi Szilárd

A „Jövő útjain” című folyóirat 1925–1935-ös jubileumi számának most ünnepelhetnénk a hatvanadik évfordulóját. Ha ünnepelnék; de a vélemények megoszlanak. Egyesek a folyóiratnak még az emlékét is eltemetnék, gyermek – tanulmányi irányzatával együtt, mások ugyanezért az egekig magasztalnák.

A kétféle vélemény a pedagógia jó 70 éves frontharcait idézi, két pólusával: az egyik „a pedagógia a nevelés céljából levezetve” (*Herbart*), a másik a gyermekből kiinduló pedagógia (*Pädagogik vom Kinde aus – Ellen Key; Montessori Mária*).

Későbbiekben majd látni fogjuk, hogyan tudatosodik – nemcsak a probléma története, de a probléma is – *Fináczynál*, a klasszikus magyar pedagógia koronázatlan fejedelménél.

Érdekesség kedvéért hadd utaljak rá: múltbeli katolikus, „nemzeti” – konzervatív katedrapedagógusunk, a már 15–16 éves korában naplót vezető, *Kantot, Aristotelest, Hume*-ot olvasó *Pauler Ákos* didaktikájában meglepő rokonszenvvel eseteli *Montessori* módszereit. Azt mondja: a pedagógus felrajzolhatja a kört a táblára (ebben az esetben a tanulók csak passzívan szemlélhetik azt), de rajzolhatunk kört a földre is, úgy hogy a kicsik körbe járják, táncolnak rajta, koronggal játszanak stb. Ez utóbbi az aktív, cselekvéses ismerkedés. Ez mélyebb nyomot hagy, amit magunk „alkotunk”, azt ezzel igazából elsajátítjuk, megismerjük. Vagyis a frontvonalak nem mindig egyenesek, nem mindig egyértelműek. A herbartianus, illetve az új nevelés hívei és eszméi között nem csak ellentét feszül, hanem ugyanakkor tapasztalható közvetítés, kölcsönhatás, egymással való közlekedés néha közeledés is.

Ugyanaz a pedagógus nem ugyanaz a pedagógus. Az imént említett *Pauler Ákos*, aki rokonszenvvel nyilatkozott a cselekvéses, alkotásos tanulásról, ugyanebben a didaktikában azt is kategorikusan kijelenti: „a tanítás ismeretek közlése”. Ugyanakkor másutt hangsúlyozza: a megismerésben a tanulónak is aktívnak kell lennie. (Talán előadásai lejegyzőinek henyeségéről lenne szó, vagy egyszerűen egy logikai filozófus belső ellentmondásáról? Nem tudjuk.)

Ha már a megismerésnél tartunk: katedrapedagógusok jó néhány megkülönböztetett szemléletből eredő megismerést, továbbá mások elmondásából, vagy már megismert fogalmakból levezetett – esetleg könyvekből kiolvasott, egyszóval deduktív – meg-

ismerést, s végül – hic Rhodus, hic salta [értékmegragadó élményt], azaz bármily ellentmondásos irracionális megismerést (erre „ráébred” az ember – mondják).

Továbbmenve: az élmény terminusa ismét hidat ver a két egymással szembenálló, farkasszemet néző szekértábor közé. Az „értékmegragadó élmény” helyet kap jónéhány ó- vagy neo-konzervatív elméleti pedagógusunknál ugyanúgy, mint ahogy belopódzik a gyermektanulmányra orientált reformpedagógiába, az új nevelésbe is.

Nagy László még racionalista, de legiőbb tanítványánál, az Új Iskola megteremtőjénél, *Domokos Lászlónénál* már misztikus-irracionalista élmények szüremkednek be (akárcsak a *Waldorf*-pedagógia atyjánál, *Steinernél* vagy *Montessorinál*.) Ez a „fordulat”, a racionális, fogalmi megismeréstől az irracionális élmény, az intuitív-beleélés felé (s itt erősen hat *Bergson* filozófiája, amely nyíltan megvallva szerepel *Domokosnénál*, *Nemesné Müller Mártánál*, s általában e kor reformpedagógusainál) pontosan nyomon követhető, ha a *Nagy László*-féle nyolcosztályos népiskola fejlődéstani alapon álló reformtervét és a hozzá csatolt didaktikai, metodikai javallatokat egybevetjük a *Domokosné*-féle Új Iskola „tanmeneteivel”, „óráival” (egy időben az igen liberális *Imre Sándor* volt a „felügyelőjük”) és ezt nem minden vonatkozásban jegyezzük meg elmarasztalólag.

De mi a helyzet a katedrapedagógusokon túl a „közpedagógusoknál”? E széles tábor a huszas, harmincas években közkedvelt, népszerű szellemi és gyakorlati „vezérek” – mint *Quint*, *Drozdy*, *Frank*, *Stolmár*, *Úrhegyi*, *Kenyeres*, *Ozorai*, *Kratofil* stb. – szemléltetik. Beszéljetelek a gyermek nyelvén – mondják – a tanítás, tanulás legyen élmény! Igen, de itt ők is – mint az átlagosan képzett és továbbképzett tanító – belebotlanak a bűvös hagyatékba, a *herbarti*, *zilléri* „menetrendbe”, melynek elméletétörténetét már *Waldapfel János* feldolgozta (*Magyar Pedagógia*, 1982).

Itt két megjegyzést kell tennünk: Az egyik: maga a „formális fokozatok” kifejezés *Zillertől* ered, amint általában a Mester tanainak nagyfokú megmerevítése is. A másik (előbbivel összefüggésben): az eltökélt *Herbart*-bírálok ugyanúgy, mint a nem kevésbé eltökélt *Herbart*-tanítványok is gyakran „árnyék–boxolásba” keverednek (számos olyan tételt tulajdonítanak *Herbartnak*, amiket az soha ki nem mondott). E ponton teljesen igaz van egy „régebbi” kiváló neveléstörténészünknek, *Dénes Magdának*, aki *Herbart*-monográfiájában rámutat e mesterségesen előállított *Herbart*-image fonákjára, nevezetesen arra, hogy erényeknek és a bűnöknek egész garmadája, melyeket *Herbart* fejéhez vágnak, nem is *Herbartól* származik. E tekintetben a filológia mondhatja ki a végérvényes ítéletet. Itt a hívek legalább annyit ártottak, mint az ellenfelek.

Az induló *Magyar Pedagógiában* (1892) megjelent cikk írója, *Bihari Ferenc* megjegyzi: a herbarti formális fokozatokra nagyon rossz idők járnak. *Fináczy Ernő* – aki maga is konzervatív-katolikus kései (ha ugyan nem „megkészt”) herbartista, 1908-as *Magyar Pedagógia* cikkében új tájak felé nyit: „Bármely szükséges a nevelőoktatásban céltudatos tervet követni, mégsem engedhetjük, hogy ez a tervszerűség mechanizálja eljárásunkat ... hogy minden művelődési anyagrész megtanításában könyörtelenül végig kényszerítsük a gyermek eleven egyéniségét, fantáziáló lelkületét kimozdíthatatlan fokozatok egymásutánján ... természetesebben és nagyobb szabadsággal kell tanítani...”

Ezek már valóban új és másféle tájak. *Quint József*, az 1925-ös népiskolai tanterv atyja egy 1925. évi tanfelügyelői értekezleten többek közt arról beszél, hogy pedagógiai ismereteinket részben a tapasztalatokból, részben elméleti tanulmányokból merítettük. Ami ez utóbbit illeti „Herbart követőnek büvkörében éltünk... Ma azonban már nagyon érezzük Herbart rendszerének hibáit is. Érezzük egyoldalú, rideg intellektualizmusát, mely a lelki működések alapjául csak az értelmet ismeri el...”

Érezzük Herbart követőinek tanításában az intellektualizmus folyományaként mindenre a feldarabolását. Ennek az atomizálásnak káros következményeit már a herbartisták is érezték és hangoztatták az asszociáció és koncentráció fontosságát. Csakhogy a koncentráció igen gyakran nem sikerül és az ismeret szerte hulló halmaz marad a tanuló lelkében. Ezért *újabbán nem bontunk fel mindent tudományok és fogalomkörök szerint, hanem úgy tanítunk, ahogy az életben találkozunk a feladatokkal* (!F.Sz.).

Herbart filozófikus elméletét – mondja tovább – nem értette meg minden követője. Sokan csak a külsőségeket vették át. Foglalkoztatták az értelmét, szétbontották, összerakták, apró részekre tagolták az anyagot és az ész területéről vett meghatározásokat (ész nélkül) tanították, már csak a tanítás anyagát látták!

Drozdy Gyula, a „*Quint József*, mint munkatárs” című írásában, ami eredetileg megemlékezés volt, rámutat arra, hogy *Quint* már tizenhárom évvel ezelőtt (1913–1915) vallotta: „mindent ott kell tanítani, ahol és amikor előfordul, nem baj, ha más tantárgy keretében tanítjuk...”

Íme itt lappang, itt sejlik már a projekt – pedagógia és a tantárgyi integráció – embriója. Mintha egy még nagyobb szellem kísértene, *Németh Lászlóé*, a maga újfajta „enciklopedizmusával”, tantárgyösszevonásaival és tantárgy-kombinátjaival, hogy elkerüljön minden átfedést, újratanítást, tantárgyi elszigeteltséget, hogy jobban gazdálkodjék idővel és erővel, mindez nem retrospektív aktualizálás. Igaz, végső soron valahonnan innen datálható – eltekintve most a külföldi (angol, amerikai, francia, svéd, finn, ausztrál, japán stb.) példáktól – mindez, amit később majd *Marx György*, *Berend T. Iván*, *Pálffy Györgyné*, *Érseki György*, *Pesti János*, *Nobel Iván*, *Salamon Zoltán*, *Balázs Györgyné*, *Havas Péter*, *Katona András*, *Csorba László*, *Kocsis József*, *Gáspár László*, *Kedves Ferenc*, *Gábor Istvánné*, *Waczulik Margit*, *Gyapai Gábor*, *Bánfalvi József*, *Madácsi Mária*, *Széphalmi Ágnes*, *Szombathy Miklós*, *Csoma Gyula*, *Magyar Edit*, *Gálos Júlia*, *Sobor István*, *Baracs Ágnes*, *Török Sándor*, *Nahalka István* és annyian mások megkísértenek. S ismét két „pólus”, *Szabolcs Ottó*: „Miért maradt meg a hagyományos tantárgyi rendszer”?; másfelől: *Báthory Zoltán* és *Zentai Kornélia*: Javaslatok a tantárgyi rendszer módosítására:(1983) „Science-szel” és „social study-val”.

Visszatérve gondoljuk meg, hogy a biológusnak induló *Quint* – akárcsak kedves munkatársa, *Stolmár* – az „életegységek” (ami majd *Nemesné Müller Mártánál* az egész iskolai oktatás berendezésére szétterül – nagyrészt *Decroly* hatására –) tanítását javasolja, szemben minden morfológiával és rendszertannal. *Quint* ennél is tovább megy: „Szóval a munkaiskola híve vagyok – mondja – nem csak és nem is elsősorban abban az értelemben, hogy a kézimunka, mint tárgy, taníttassék, még az sem elégít ki – bár szerintem sokkal értékesebb – hogy a beszéd- és értelem-gyakorlatokban a tanulók mintázzanak, rakosgassanak és rajzoljanak, olvasmányokat és költeményeket illusztráljanak, egyszerű

fizikai eszközöket maguk készítsenek, iskolakertben dolgozzanak, virágot ápoljanak és kis aquáriumot készítsenek stb., hanem főleg abban az értelemben, hogy minden szellemi tartalmat a tanulók szerezzenek: a fogalmakhoz, törvényekhez, igazságokhoz gondolkodási munkával jussanak.” (Tudnivaló – s ebben a kérdés minden kutatója megegyezik, – hogy a reformpedagógusok tábora csak a hagyományos iskola ostromlásában volt egységes, s mihelyt a jövőendő, követendő kiútról volt szó, megoszlottak. E megoszlás egyszerű képlete – a munkaiskola kérdésében – a kézi-munka, mint külön tantárgy, illetve a munka-elv, mint minden tárgy tanításában érvényesítendő általános módszer.

Quint Józsefnél a „gondolkodási munka”, a „tanulói önmunkásság” (mai kifejezéssel: aktivitás) lesz. Eljut egészen addig a tételig, miszerint az *igazi megismerés nem befogadás, hanem inkább állandó tevékenység*. Hol vagyunk már a zilléri formális fokozatoktól, melyeket nyíltan kevesen vetettek el, többnyire „hallgatagon” elmentek mellette. (Nem csak azért foglalkozunk ennyit Quinttel, mert kutatási témánk volt, hanem, mert jellegzetes ütközőpontja, jánusarcú megtestesítője a két-féle pedagógiának, melyeknek szembenállásáról és egyidejű egymást-áthatásáról értekezünk.)

Az új nevelés „munkaiskolát” akar „tanuló iskola” helyett, diákönkormányzatot a tanári tekintélyelvűség helyett, öntevékenységet a dresszúra, a drill-fegyelem, a passzív befogadás és az alattvalói engedelmesség helyett. *Salamon Ferenc*, jeles történészünk szerint minden tudomány szak egyaránt nevelőerejű, ha úgy juttatjuk hozzá a növendéket, hogy maga szerzi meg (Közoktatásunk reformja, Pest, 1873). *Láng Mihály* tanítóképző intézeti tanár szintén a tanulói önmunkásságot hangoztatja 1900-ban, a „Munkaszeretetre nevelés”-ben. *Lechnitzky Gyula* az alkotó munkáról értekezik 1912-ben, *Jovicza Ignác* „A munka iskolájáról” 1914-ben. A kérdés viszonylagos betetőzése *Domonkos Lászlóné* és *Blaskovich Edit* „Az alkotómunka az új iskolában” című munkája (Budapest, 1934).

A múltat, s a jelent tagadva meghaladó „nihilistáknak” – a szélsőségeseknek – (hogy átvegyük *Mitrovics*, *Pauler*, *Kornis* – általában a konzervatív oldal szóhasználatát) legalább három góca van. *Hamburg*, aholis a bős reformerek mindent, ami régi (osztály, órarend, tanterv, tantárgy) radikálisan elvetnek. *Tolsztoj* jaszna-poljanai iskolája, ahol a tanulók össze-vissza hevernek, mozognak és kiabálnak és a cambridgei *Malting-House*, aholis „a gyermekség egész külön világot jelent” a jelszó, s *Isaacs* asszony és munkatársai szigorúan tartózkodnak minden „felnötti közbelépéstől.” *Piaget*, aki a pedagógia kopernikuszi fordulatán munkálkodik (ami például *Dewey*-nél azt jelenti, hogy ne a gyermek forogjon a tanterv körül, hanem megfordítva) meglátogatja ezt az iskolát és igen vegyes érzelmekkel távozik. Azért úgymond egy kis tervszerűség nem ártott volna. Vagyis a herbartisták minden ellen vannak, ami nem tervszerű – náluk a tervszerűség mérészségét kell(ene) enyhíteni – az új iskola szélsőséges képviselőinél pedig a tervszerűlenséget kell(ene) enyhíteni.

Két pedagógia, két külön világ: önkibontakozás, belülről jövő, szükségleteket jelző (funkcionális) érdeklődés az egyik iskola vezérelve; kemény nevelés, fegyelem, hézagatlanság, fokozatosság, tervszerűség, tantervi és tanári koncentráció a másiké. (Itt jegyezzük meg, hogy *Brubacher* a pedagógiai problémák történetében nagyjából ugyanígy jelzi a két tábor – kissé talán dramatizált – szembenállását.)

Igen: *Quintnél* eljutunk – nem véletlenül – az alkalmoszerű tanulás eszméjéig, megengedhetőnek, ha ugyan nem kívánatosnak tartják a „kitéréseket” (vagyis az eltéréseket az előre gyártott óratervektől, tanmenetektől), s a „szabadabb tanítási formákat” (*Drozdy és Frank*: *Hogyan tanítsunk a népiskolában*. 1930). Vagyis „ráéreznek” a kor hívó szavára; a herbartizmus még (ha védekezve is) megtartja hadállásait, s még nem tudni biztosan, mi lép majd a helyébe? Az már a tanító, a tanítás művészete, hogy a gyermekek megengedett, spontán megnyilatkoztatásai után hogyan kanyarodjanak vissza az eredeti témához (*Koller* kutatásai).

Klasszikusunk – „a magyar pedagógia fejedelme” *Fináczy Ernő* az „Újabb pedagógiai törekvésekről” nyilatkozva (beszéde 1928 május 24-én a Pázmány Péter Tudományegyetemen – közlése a *Jáki-Kelemen* féle „Pedagógiai Olvasókönyv” érdeme (OPKM, 1993) a megkötöttség és a szabadság közötti határ kérdéseit helyezi a középpontba.

Objektíven idézi a szélsőségeket, a reformpedagógia elementáris dühét; a mostani rendszert darabokra kell törni, követ követ nem hagyni belőle... igenis a pedagógiában vízőzönre van szükség... A gyermeket békében nem hagyni mai gyermeknevelésünk legnagyobb gáztette... Egyszer már be kellene látni, hogy a nevelés legnagyobb titka abban áll, hogy ne neveljünk.. Ime az új kinyilatkoztatás – mondja *Fináczy* – a gyermek fensége, a gyermek joga, mint normatív tényező a nevelés terén! A mai iskola az egyéniség halottas kamrája. Az iskola úgy bánik növendékeivel, mint a kocsis, aki túlon túl megrakott kocsija lovát akkor is ostorozza, amikor a teher nyilvánvalóan meghaladja a ló erejét. A házi dolgozatok és vizsgálatok lidércként nehezdednek a gyermek lelkére. A piros tinta előli a gyermek életkedvét. Iskoláinkban minden szürke és lelketlen.

Ezeket a nyilatkozatokat – mondja *Fináczy* – megvitathatnám, de felesleges, mert nyilvánvalóan groteszkek és a tények elferdítéséből származnak – képtelenül túloznak. Csak a „kemény nevelés” az, mely magasztos eszményekért való önzetlen és áldozatos küzdelemre felfegyverzi az embert... Három parancsolatot fogalmaz meg:

- tanulj meg engedelmeskedni,
- tanulj meg küzdeni,
- tanulj meg indulataid és szenvedélyeid felett uralkodni.

A fenti három parancsolatból fakadó belső szabadság az, amely az embert minden más élőlény fölé emeli, megnemesíti, felmagasztosítja, átszellemíti, amely közel hozza ahhoz, ami benne halhatatlan és isteni.

Fináczy is felteszi a kérdések kérdését. Az következik-e mindebből, hogy mindent el kell vetnünk abból, amit az »új nevelők« hirdetnek?

(Megjegyzés: itt tulajdonképpen az egész neveléstörténet kardinális párharca és e harc kimenetele – mint kérdőjel – kerül elénk; széles látképet kapunk a nagy kérdések geneziséről, különösen, ha olyan – talán nem mindenestől elavult – kézikönyvekben lapozgatunk, mint *Brubacheré, Dolché, Paulsené, Aeblié, Dörpfeldé, Tyleré*, vagy mint nálunk *Fináczyé*, a *Ravasz-Köte* szerzőpárosé, *Orosz Lajosé, Mészáros Istváné, Felkay Lászlóé, Búzás Lászlóé, Vág Ottóé, Nánási Miklóse, Komlós Sándoré* stb., s legújabban a legnagyobb igényű összefoglalásé, a *Németh András - Pukánszky Béla* szerzőpárosé. Ez utóbbi kétségtelenül reprezentatív produktum, s csak egy fogyatkozását látjuk, – ha jól látjuk –, hogy amilyen veretes, gazdagon részletező a régebbi koroknál, úgy válik

ösztövérebbé a közelmúlt feldolgozásában. – Igaz, egyéb publikációik jól kiegészítik és megtámogatják.)

Visszatérve *Fináczyhoz*: „ha magunkba szállunk, el kell ismernünk, hogy köznevelésünkben ... idők folyamán a rendszabályozás, a kicirkalmazottság, a kötött eljárás kellenél nagyobb méreteket öltött. Ennek tudható talán be, hogy iskoláinkban valóban kevés a napsugár, a derű, az öröm, az érzelmek melegsége és közvetlensége, mely csak a szabad mozgás bizonyos mértéke mellett jöhet létre... Tanár és tanítvány ma legtöbbször hidegen állnak egymással szemben: a tanulmányi és fegyelmi rend szürkeségét ritkán teszi színessé a tanári személyiségből kiáradó szuggesztív hatásoknak semmivel sem pótolható ereje, s a nyomában járó kezdeményezés lehetősége. Minden csak parancsszóra történik, az ifjú lélek spontaneitásának alig van alkalma érvényesülni. Méltán kérdezhetjük, vajon elég alkalmat adunk-e növendékeinknek korukhoz mért önelhatározásra? Továbbá nem tanítunk-e ott is elvontan, ahol erre semmi szükség nincsen? Oktatásunk nem túlságosan elméleti-e?... Tekintettel vagyunk-e a gyermeki lélek fejlődésmenetére?... A rendnek nem szabad előlnie minden mozgást, nem szabad komorsággal és ridegséggel párosulnia. A fegyelem legyen méltó nevéhez, s ne fajuljon pusztá dresszurává!” Vagyis *Fináczy* (akit nem ok nélkül idéztünk ily bőven, hiszen korának, irányzatának reprezentánsa volt) nem csak ismerte és tanulmányozta ellenfeleit – a reformpedagógiát – hanem részben a hatása alá is került. Az új pedagógia úgymond még sok tanulságot kínál a köznevelés intézőinek. Mert bármennyire eltér is a természetes önkifejlődés álláspontja attól, mely szerint nevelésnek csakis az eszmény célgondolatától irányított, tekintélytől támogatott, tervszerű fejlesztést lehet nevezni, az eszközök megválogatására és alkalmazására nézve a közös síkban való találkozás lehetősége teljesen kizártnak nem mondható (!F.Sz.).

Legalább még egy ponton találkoznak az egymást nem kizáró ellentétek. Ez pedig a túlterhelés kérdése. Konzervatívok és reformerek vitatják – „idő- mérlegen” illusztrálják a tanuló minden órájának, délelőttiének és délutánjainak lefoglaltságát *Ranschburg Pál*, *Quint József*, *Mitrovics Gyula* és sokan mások. Nem tud megemészteni, nincs ideje gondolkodni, remanens fáradtságok és lelki furdalások rakódnak rá. Nincs választása; nem adózhat kedvelt témáinak. Serdülése kétszeres energiát fogyaszt, miközben egyénisége a konformizmus felé terelődik. Túlterhelése kétszeres bűn – mondja *Quint*.

És *Fináczy* csakúgy mint *Quint* – s annyian mások – felemelik szavukat a 60–70-es osztálylétszám ellen.

A nagy osztálylétszámok mellett a tanuló egyéniségéhez mért nevelés és művelés, a tanulói aktivitás szép álom marad. Az egész nevelés megtörik – megtörhet – egy ilyen rideg, látszólag semleges valóságon.

Ahhoz, hogy „igazságot tegyünk” két pedagógia közt, egyesült erővel kell harcolnunk a kedvezőbb realitásokért.