

betöltő oldalát önkényesen kiemelni, ezek hangsúlyozása ma a zenei nevelésen és általában a pedagógián túlmutató, időszerű kérdéseket feszeget; olyanokat, amelyek a demokráciában való hit megingásával kapcsolatosak. Az egyik, inkább ismert ilyen a demokráciákban a kisebbségi helyzethez való viszony, annak mindkét oldalon való "kezelése". A másik a "démosz" önkorlátozásának követelménye, amely létének alapfeltétele ugyan, de megvalósítása nem egyforma terheket jelent tagjainak. Különös feszültséggel jár a peremhelyzetűek, a kiszoruló, a keveset birtoklók számára.

Félreértés ne essék, Kokas Klára csoportjaiban nem demokráciára nevel, jóllehet a probléma számára is alapvető fontosságú. Ezt látjuk abban is, ahogy a nemzetközi gyerektábor diszkótáncának automatizált ürességét lefesti. Noha a leírt jelenség valós s az áldemokráciától való félelem jogos, magam úgy gondolom, hogy a konklúzió nem az. A diszkótánc egyformaság – érzése ugyanis – jóllehet primitív szinten – univerzális, és biztonságot jelent. A diszkótáncos kislány vágya személyiségének látszólagos megmutatására és ezzel a közösség értékes tagjaként való számbavételére: mindannyiunk érzése. Autonóm társadalmi lét azonban csak egy valóban demokratikus, minden tagjának esélyt biztosító és követelményt támasztó, nyitott társadalomban képzelhető el. A nyelvet nem tudó, személyiségét artikulálni, azzal bánni nem képes, félig öntudatlan gesztus sommás elítélése éppúgy téves, mint ahogy tévedés az az indoklás is, amellyel Kokast illetik a lényegét nem értő kritikusai: a tánci eszköztárnak és a kisgyerek nyelvi szintjének "sekélyessége" inkongruens eszközök a zene teljességéhez, s ezért nem alkalmasak zenei képességfejlesztéshez. (?)

A mindig akadályteli úton járók, a kétkedőkkel szembenézni kényszerülők szívesen nevezik meg azokat, akik jószándéka átsegítette őket nehézségeiken. Jelezve ezzel azt is, hogy sokszor érezhető keserőségeik nem általánosak, nem címzett nélküliek. Kokas Klára könyve utolsó lapjain (Szép volt, szép marad) is ezt teszi. A köszönet-sorból kiemelkedik két név, s megjelenik egy oktatáspolitikai pillanat. Egy tudományszervező s egy miniszterhelyettes; eredetileg sem nem "tehetségmentők", sem nem "népművelők", sem pedig "a zenei nevelés harcosai". Ám bizalmat szavaznak, kutatási pénzt juttatnak, alkalmat teremtenek egy érték nevében. Mi más kívánhatnánk a könyv, a "produktum" megjelenése évében, mint hasonlóan esélyteremtő, sokszínű oktatáspolitikát, támogató, szakmába terelő tudományszemléletet? Hogy a hiányhelyzetben mesterséges ellentétekkel birkózók, a szekértáborokba terelődöttek helyett alkotó pedagógusok élvezzék és szenvedjék meg valódi esélyeiket.

Kokas Klára: A zene felemeli a kezeimet. Akadémiai Kiadó, 1992. Budapest. (Közoktatási kutatások)

BALÁZS ÉVA

Németh László pedagógiai kísérlete

Nevelésügyünk e nehéz éveiben számos pedagógiai kísérlet zajlik szerte az országban, valamiféle új, hatékonyabb és eredményesebb pedagógia kidolgozása céljából. A szakma és a közvélemény részben bizakodva, részben gyanakodva tekint ezekre a kísérletekre.

Mintegy fél évszázaddal ezelőtt – ugyancsak valóságos pedagógiai körülmények közepette – Németh László különféle írásaiban az új pedagógiai ötletek, gondolatok sokaságát pendítette meg. Ezekből egy *érdekes pedagógiai kísérlet* körvonalai bontakoztak ki a kortársak előtt, s előttünk is.

De vajon valóban újak-e Németh László pedagógiai gondolatai, oktatásmódszertani ötletei? Hogy e kérdésre megnyugtatóan válaszolhassunk, elengedhetetlen Németh László pedagógiai gondolatainak *pedagógiatörténeti elemzése*, hogy helyesen értelmezni tudjuk ezeket. Azt is meg kell jegyezni: pedagógiai kérdésekről beszélgetve – legyen szó akárki pedagógiájáról – elengedhetetlen a pedagógiai-neveléstudományi szakszerűség. Érdemes lenne – s ezt ajánlom is a Németh László Társaságnak – egy teljes vitaülést szentelni az író pedagógiai gondolatainak. Ezekről ugyanis évtizedek óta sok szó esik, de teljességre törekvő bemutatásuk, alapos feldolgozásuk és – újra leírom – szakszerű neveléstudományi elemzésük még várat magára.

Amiről most beszélni kívánok: *Németh László legfőbb oktatási-didaktikai elképzeléseinek felvázolása és rövid neveléstörténeti elemzése*. Elsősorban a *forrásokra* szeretnék rámutatni: vajon hogyan vélekedett a Németh László által említett alapvető oktatási-didaktikai kérdésekről

a korabeli neveléstudomány? Nem foglalkozom Németh László írásainak köznevelési-közoktatási vonatkozásaival, de konkrét vásárhelyi tanbári tevékenységével sem.

Mondanivalóm alapjául pedagógiai vonatkozású írásai szolgáltak. Ezek közül is főként "A tanügy rendezése" című. 1945 őszén megjelent tervezete; aztán az ugyancsak 1945-ben készült "Gyermekeink diáktársaként" című írás 4. fejezete; végül pedig az "Iskola Kakasúton" című írásának 1946-ban készült első része. Ezek a művek jó reprezentálják a Németh László egész életművében fellelhető oktatási-didaktikai vonatkozásokat.

★

Hogyan képzelte el Németh László a *modern iskola szervezetét, belső világát?*

Így írt erről: "... az új iskola élete nem folyhat osztályokban. Az osztály a legkülönbözőbb képességeket viszi nyolc-tíz tantárgyból összedrótázott tutajain. A mi együtt tanuló csoportjaink inkább a gyors- és gépiró tanfolyamokra emlékeztetnének; egyetlen dolog megtanulására állítanánk össze a képességük alapján összetartozó tanulókat. Egy-egy tanfolyam nem tartana tovább két-három hónapnál, de a nap legjobb három-négy órája az övé lenne. A tanfolyamok vizsgái: mint egy mai cserkészpróba. Németh Magda tud hurkot kötni, elsősegélyt nyújtani, van áttekintése az ókori történelmen. Aki egy-egy tanfolyammal végzett, hajlama s képessége alapján tennék át egy másik ekkor indulóba. – Te hová jársz holnapról? – kérdik majd a lányok a vizsgán. – Én alkalmazott matematikára. – Én középkorra."

Németh László e "tanfolyamai" vagyis *tanulócsoporthai* tehát nem hagyományos módon életkoruk, hanem egyrészt egyéni *érdeklődésük*, másrészt egyéni *képességeik* alapján csoportosuló diákok együttesét jelentették; ezt szánta az osztályok helyébe; a korábbi tantárgyakat pedig különféle témák közös feldolgozása váltotta fel. A tanulócsoporthok tagjai addig vannak együtt, míg a választott témát ki nem merítik, a 2-3 hónapos "tanfolyam" végén pedig gyakorlati jellegű "vizsgát" tesznek, vagy inkább "próbát" állnak ki.

Egy újfajta, a régitől s meglévőtől alaposan eltérő iskola belső világának képe van előttünk. Valóban új ez a kép, ez az iskola?

Ezt *John Dewey*, a pragmatizmus filozófiájának megalkotója a pragmatizmus filozófiájából kibontakozó pedagógiájában a XIX-XX. század fordulóján képzelte el, valósította meg és terjesztette el a XX. század első évtizedeiben. Dewey iskolájában *nincsenek osztályok*, hanem gyerekcsoportok, diákcsoportok tevékenykednek, s ezek nem a csoporttagok születési időpontjainak mechanikus figyelembevételével, nem életkor szerint alakulnak, hanem a tagok *egyéni érdeklődése* szerint. S a csoportok addig maradnak együtt, amíg ez a spontán érdeklődés, kíváncsiság tart. Akinek az érdeklődése tovább él, az marad; akinek elfogy az érdeklődése, az kiválik és átmegy egy másik csoportba. Aki marad, az saját egyéni tudását – a kiválasztott témakörben – kivált társainál jóval mélyebbre, szélesebbre növelheti. Dewey iskolájában tehát a gyerekek egyéni érdeklődése alapján szervezett, rugalmas kereteket jelentő, nem kötött időtartamon át együttlévő csoportokból állt az iskola tanulóifjúsága; s a csoporttagok tudásbeli előrehaladásának szintjét nem központi, minden tanulóra egyformán kötelező tanterv szabályozta, hanem egyéni érdeklődésük foka, mélysége és tartóssága.

Nyilván Dewey iskolájának egyéni érdeklődése nyomán, valamint egyénileg kiválasztott tevékenység-lehetőség alapján létrejött kisebb-nagyobb diákegyütteseinek keltek új életre Németh László fantáziájában. Otlete eszünkbe juttatja a csoportoktatás nagyhatású teoretikusának és gyakorlati szakemberének, *Josef Sickingernek* ún. mannheimi iskola-modelljét. De gondolhatunk a reformpedagógia hatása alatt álló többi külföldi és hazai elitiskola tanulócsoporthaira is, amelyeknek tagjai egyéni érdeklődésük alapján szövetkeztek egy-egy téma közös feldolgozására. Érdekes példáit találhatjuk ennek többek között *Domokos Lászlóné* és *Nemesné Müller Márta* budai reform-iskoláiban.

De olvassuk tovább Németh László szövegét: "Az új iskola nem lehet más, mint egy nagy kert, melybe a tanulók reggeltől estig benn élnének. A négy fő tárgy mellett a kert ágyai s barakkjai (=műhelyek) tanítanak a többit: a szőlőmetszést, zöldségkertészetet, cipőtalpalást s egy kis bútorasztalosságot. A testi ügyességek szintén a kert tantárgyai lennének, itt rajzolnának s hegedülnének a művészkedők, s itt kattogna ki az írógép a gyaluk közül. A többi részlet: a könyvtár padjait, a kapásversenyt, az önképzőkör ünnepéyeit már igazán rábízhatom az olvasó képzeletére."

Valóban rábízhatjuk az olvasó képzeletére, de ez nem csupán fantáziajáték: ilyesféle iskola volt már a múlt század végén és századunk elején az angliai úgynevezett *Új Iskola* (ezek prototípusa az abbotsholmi *New School*), valamint a németországi *Landerziehungsheim*. Mindkét változat elterjedt Nyugat-Európában. Ezek valóban a természetben voltak, távol a városoktól. S ezekben a kollégiumokban, internátusokban – nem éppen szegény gyerekek számára létesítették őket – valóban együtt volt a szellemi foglalatosság a művészetekkel és a fizikai munkával.

De ehhez a gondolathoz nemcsak az Új Iskola és a Landerziehungsheim mintáin át juthatott el Németh László, hanem az általa oly nagyra becsült *Goethén* keresztül is. "Wilhelm mester vándorévei" című művének egyik fejezete ugyanis ezt a címet viseli: "Pedagógiai tartomány". Egy nevelőintézet képét adja az olvasó elé, amelyhez nagyon hasonlít Németh László utópiája: édes testvériségben él itt az örömmel végzett szellemi és művészi tevékenység, a játék, az ünnep, a természet kultusza; és velük együtt a fizikai munka a középkori "ars" értelmében: az emberi alkotóképesség különféle formákban megnyilatkozó, de egyaránt értékes kibontakozása a szellemi, a művészi és a fizikai tevékenységben. Németh László pedagógiai gondolatainak egyik fontos előképe lehetett Goethe pedagógiai "provinciája".

S milyen volt a *tanítási óra* a Németh László által elképzelt ideális iskolában? "Az óra úgy kezdődött, mint egy cserebere, a tanár a magával hozott könyvekből nyújtott oda kettőt-hármat a jelentkezőknek, a fiúk-lányok kezéből meg egy-egy művészlap, régi Muther-féle képzőművészet s a Műveltség Könyvtára vastag kötete került az asztalra." Ezt követően a tanulók olvasmányaikról számoltak be, a tanár ezekre vonatkozó kérdéseit vita követte, "a tanulók készültségéből csikarva ki a problémák megoldását."

Itt vagyunk tehát a *problémamegoldó oktatási eljárás* ma is nagyon sokat emlegetett, s ugyancsak a század elején keletkezett didaktikai módszerénél, és itt vagyunk a századelőn kialakult *Cselekvés Iskola*-modelljénél. Ebben az iskolában nem a tanári lecke-magyarázat és a gyerekek passzív figyelése jelenti az iskolai jelenlét lényegét, hanem a gyerek konkrét aktivitása, óra alatti cselekvése. A tanulók kezében ott vannak a szakkönyvek (nem tankönyvek!) az eszközök, szerszámok, valamint saját produktumaik, és az ezek olvasása, használata, illetőleg elkészítése nyomán felmerült problémák, a róluk folytatott közös eszmecsere adja azt az edző szellemi tornát, amely egyaránt felizzítja az ésszt, gyarapítja az ismereteket és fokozza az értelmi erőket. Ez a Cselekvés Iskola magával a cselekedtetéssel főképpen a problémák leküzdésére, megoldására igyekezett megtanítani növendékeit. Az életben az ember nem tantárgyakkal találkozik, hanem megoldandó, leküzdendő problémákkal. Magát a problémamegoldást "begyakorolni", ezeket megtanulni megoldani: ez az a bizonyos "Életre" való előkészítés. John Dewey pedagógiájának éppen úgy középponti témája ez, mint *Adolphe Ferriere* és számos más jeles szerző nevelési gondolatrendszerének.

A tanítási óra fentebb említett legfőbb része Németh László szerint nem más, mint egy előrevetített "tartalomjegyzék": valamiféle egészet ad a tanulók elébe, ezt kell azután részletekre bontani, bejárni majd újra integrálni szintetizálni. "Az óra vége megint tervmegbeszélésekbe, kérdésekbe, ajánlatokba foszlott szét." Az óra vége tehát nem azt jelenti, hogy befejeztünk, lezártunk valamit; éppen az ellenkezőről van szó: valamit folytatunk, ami valami újnak a kezdete, a következő óra beszélgetéséhez, vitáihoz gyűjtjük az anyagot, amit majd akkor dolgozunk fel.

Vajon új volt ez az eljárás? Ebben az óraleírásban nem nehéz felismerni a *munkáltatás elvét*: a tanulók előzetes gyűjtőmunkájára és óra alatti feldolgozó tevékenységére alapozó óravezetés, a problémák megoldásába a tanulókat is bevonó közös témátárgyalás érvényesülését. Ezt az eljárásmódot az 1920-as, 1930-as években *munkáltató módszernek* neveztük, s akkoriban széles körben dívott. Németh László jól ismerhette, s nyilván ennek alapján emelte be saját pedagógiai koncepciójába.

De a századeleji reformiskolák két konkrét példája hazánkban is Németh László szeme előtt volt: *Domokos Lászlóné Új Iskolája*, valamint *Nemesné Müller Márta Családi Iskolája*, mindkettő Buda zöldövezetében. Ezek 1914-ben nyíltak meg, és a 20-as, 30-as években éltek virágkorukat. Tervszerűen, elvszerűen alkalmazták bennük a problémamegoldó módszert, a munkáltatást, a szakkönyvekkel való egyéni tevékenységet, a fizikai munkát, s a tanulók dolgoztak az iskolát körülvevő kertben is.

*

Hogyan tervezte meg Németh László az általa elképzelt ideális iskola *tananyagát*? Erre vonatkozólag már az előző előadótól is kaptunk lényeges adalékokat. (Ezzel kapcsolatban is ajánlanám: adandó alkalommal vitassák meg a szakemberek Németh László tankönyv-felfogását is: nem biztos ugyanis, hogy a legalaposabb, a legszínvonalasabb tudománytörténet egyben az iskolában használható legjobb tankönyv is.) Németh László az iskolai oktatás anyaga tekintetében is hű önmagához, illetőleg a századeleji reformpedagógiához. Úgy véli, hogy a hagyományos tantárgyi rendszert, a sok, egymással össze nem függő kisebb-nagyobb tananyagot ki kell küszöbölni, s a tanítandó ismeretanyagot újra kell rendezni, mégpedig *átfogó-összefüggő nagy egységekbe* kell foglalni. Ezt megvalósítandó, a reformpedagógia létrehozta a "project"-eket vagyis az "életszerű" komplex ismeret- és tevékenységegységeket, s ezeket alkalmazta iskoláiban. Ezekből a projectekből igyekeztek – újszerű szemlélet kialakítására törekedve – kihozni mindazt, amit az iskolákban addig tantárgyként szétforgácsolva tanítottak.

Németh László iskolai tananyagként nagyszabású *tudománytömböket* képzelt el. Az általa eltervezett ún. *értelmiségi középiskola* hat osztályának (ide 12-18 évesek járnak) tananyagához *négy nagy tudománycsoportot* konstruált: a) matematika-fizika-kémia, b) biológia, c) történelem, d) anyanyelv és idegen nyelvek. Mindegyik tömb hatalmas mennyiségű ismeretanyagot tartalmaz.

S e tananyagegyüttes óriási tömbjeinek mindegyikében "az összetartó sátorrúd", a *történetiség*: mindegyik együttes sokfelé ágazó anyagát – még a nyelveket is – olyan sorrendben kívánta tanítani, ahogyan az emberiség azok rétegeit történeti fejlődése során egymásra halmozta.

E tananyag-felfogás részleteit olvasva óhatatlanul *Herbart* és *Spranger* jut eszünkbe, akik szerint a személyiségformálás legfőbb eszköze az emberiség felhalmozott művelődési javainak elsajátítása, ez formálja az embert igazán emberré.

De Németh László az értelmiségi középiskola tananyagában, illetőleg iskolakoncepciójában a tüzet vegyítette a vízzel: a reformpedagógia átfogó tantárgy-komplexeinek kereteit a herbarti – sőt, még Herbarton is túltevő – hatalmas elméleti anyaggal, csakis tanári prelekcióval nyújtható ismeretgarmadával töltötte ki. Felmerül azonban a kérdés: ez a hatalmas tudománytörténeti-elméleti anyag vajon hogyan hozható fel a korábban említett "kert"-ben? Az egyéni érdeklődés nyomán létrejövő spontán csoportok ezek feldolgozásában hogyan tevékenykedhetnek? Hogyan érvényesülhet az egyéni érdeklődés, az egyéni képesség? Hosszas, alapos és részletes tanári prelekció hogyan hozható egyensúlyba az egyéni érdeklődéssel, egyéni problémamegoldásokkal? Maga Németh László, hatalmas műveltsége, karizmatikus egyénisége révén mindezt bizonyára át tudta sugározni hallgatóságára, de nem abban a keretben – a "kert"-ben –, amit korábban felvázolt.

Mi történik azonban akkor, megtartva a hagyományos osztálykereteket, ha a tanulók egy részének nem támad érdeklődése a hatalmas tudománytömbök egésze vagy részletei iránt? Kész a válasz: fel kell kelteni bennük az érdeklődést. De akiben így sem támad érdeklődés – a gyakorló pedagógus jól tudja, hogy nem ritka az ilyen eset –, akkor mi a teendő? Tüzet vegyített itt Németh László vízzel: az emberiség ránk hagyományozott óriási mennyiségű kultúrkinccsét átadni a tanulóknak egy lényegében teljesen szabad, kötetlen, egyénre bízott oktatási keretben – pedagógiaiilag, didaktikailag ez bizony eléggé problematikus.

De szerzőnk még mást is társít a négy nagy elméleti tudománytömbhöz az értelmiségi középiskola mind a hat osztályában: az *ipari-mezőgazdasági munkát*.

"Ha messze a föld – írja –, a hét egyik napja lesz munkanap; nyáron földművesmunka, télen műhelymunka. – Ha közel a kert, a kora reggeli órákban kertészkedünk, s 10-től folyik a tanítás. – A leghelyesebb természetesen az volna, ha reggeltől estig vagy pedig egészen benn laknának a fiúk az iskolában: ott végeznék el feladataikat, ott dolgoznának, sportolnának. Az elveszett szabad időt gyakoribb szünidőkben adnám vissza nekik s a szülőknek."

Valahogy ugyanígy írta le az ideális nevelőintézményt már a XVIII. század utolsó évtizedeiben a nagy orvoselőd, *Johann Bernhard Basedow*, s nyomában a filantropista pedagógia. Széles körben alakultak német földön ezek a filantropinumok a XIX. század első felében (természetesen úri fiatalok számára). Majd újabb, korszerűsített változatban a vilmosi német birodalom arisztokrata-nagypolgári ifjainak szervezték távol a városoktól – a már említett – hasonló berendezésű s hasonló pedagógiai célt követő *Landerziehungsheimeket*. Ezek még századunk 20-as éveiben is fontos szerepet töltek be a német régiókban.

Németh László elképzeléseiben e *Landerziehungsheim*-eket ötvözi a reformpedagógia új elveivel, már kialakított nevelési gyakorlatával. Ugyanakkor e két eredőjű elitnevelési megoldást *demokratizált formában* kívánja megvalósítani. "Az iskolák ezzel lábra kelnének s megindulnának a szélekre, kertekbe. A falusi gyerekeket úgyis internátusokba kell gyűjteni. Ezeket pedig, minthogy mindenki bentlakó bennük, bátran ki lehet birtokra adni, ahol nemcsak a mezőgazdasági gyakorlat, de a maguk ellátása is könnyebben megy. Az iskola így lassan egy mesterségesen előállított összevont életdarab lesz, ahol minden testi és szellemi foglalkozás találkozód ad, hogy az ifjút nevelje."

Az iskolában meghonosítandó nevelő hatású munkaoktatás elvi alapjait, pedagógiai vonatkozásait, részletesen kidolgozta az 1910-es években *Georg Kerschensteiner* német pedagógus, az "Arbeitschule" nagy teoretikusa. Számos művében vázolta fel a munkaiskolának azt a képét, ahol a szellemi tevékenységet szervesen kiegészíti a fizikai munka.

Az imént idézett Németh László-szövegben figyelemreméltó az általa elképzelt iskolának ez a meghatározása: nem más ez, mint "egy mesterségesen előállított összevont életdarab." Dewey-t, Kerschensteinert s a reformpedagógiát visszhangozza ezzel írónk, egyben a pedagógia egyik legfőbb XX. századi alapproblémáját. Az iskola – mind a mai napig – mesterséges "életdarab" intézmény, a benne folyó élet nem azonos az "Élet"-tel, de az "Élet"-re előkészít. Falai között olyan körülményeket teremt, amelyek bizonyos vonatkozásokban hasonlóak lehet-

nek az "Élet"-ben érzékelhető körülményekhez; mégis, a tanulók elé kerülő problémák csupán kis része olyan, mint amelyekkel az "Élet"-ben találkozunk; a kommunikáció, a társas kapcsolódások is lehetnek olyanok, mégis: az iskolában mindig mesterségesen kell előállítani olyan helyzeteket, amelyek a tanulókat előkészíthetik felnőtt életükre, az "Élet"-ben való helytállásukra.

★

Az iskolaszervezet és a tananyag problémáján túl sajátos értelmezést ad Németh László a *tanulási tevékenységnek* is. Ezt – a reformpedagógia számos képviselőjéhez hasonlóan – teljes egészében *biológiai alapon* fogja fel. Az oktatás megtervezésének is biológiai alapon kell történnie, mert az oktatásnak "életerők és szenvedélyeink lökéseihez" kell alkalmazkodnia.

Ennek a biológiai alapú oktatásnak Németh László főként két vonatkozását emeli ki.

Az egyik jól megfigyelhető sajátos *képesség-felfogásban*. "Az ember csak azt tanulhatja meg, amire képességei rakéta-bomlásában a képesség megjelent. Azt azonban sokkal gyorsabban tanulja meg, mint ahogy a napi-egy-kanál iskola beosztja."

Szerzőnk szerint az ember fejlődése *lökésszerű*: egy-egy új képesség megjelenése lökészerűen (mint az űrhajó egy-egy újonnan begyulladt rakéta-lépcsője) újra és újra tovább lendíti a fejlődést. "Egy-egy képességünk vagy megérett a használatra vagy nem. Ha nem, akkor hiába idomítjuk rá; ha igen: akkor mindent, ami hatalomba vehető vele, egy-kettőre magához ragad." E feltételezés fontos didaktikai következménye: "Ha egy gyerek nem érett meg az algebrára: hiába kínozzuk vele; ha meg igen: nem kell hosszú évekig kanalas orvosságként adagolni neki."

Újra a tananyag-problematikánál vagyunk: Németh László szerint rossz a hagyományos iskola, amelynek tananyagtervezése minden tanulónak *egyformán* naponta "egy-egy kanál mennyiséget" azaz folyamatosan egy-egy kis "adag" tananyag-leckét nyújt. A teendő: "Bevárni, amíg egy-egy képességünk alaposan megéhezik, s akkor elébe tenni az egész tálat." A hagyományos tantervű iskola a maga "minden napra egy kanál" elvével csak "a majszolás unalmát" adja a tanulónak.

De mikor jelenik meg egy-egy képesség? Németh László szerint ennek megvannak a speciális biológiai feltételei, ebben nincs szükség pedagógiai közreműködésre. A megjelenés biológiai feltételei azonban egyénenként-tanulónként különböznek. Hogyan lehet akkor ezek megjelenését érzékelni és – teljesen az egyénhez igazodva – azt a bizonyos "egész tálat" egy-egy tanuló elé odahelyezni? Ezért van szükség a tanulócsoporthoz: ezekben olyan gyerekek kerülnek össze, akik egy-egy téren nagyjából egyformán megjelent képességekkel rendelkeznek. De egyáltalán összeállítható ilyen csoport?

E sajátos biológiai alapú képességfelfogás gyökerei a századfordulón megindult, majd szétterebélyesedett nagyhatású pedagógiai mozgalomra, a *gyermektanulmányra*, s annak legkiemelkedőbb képviselőjére, *Edouard Claparede*-re mennek vissza, illetőleg a gyermektanulmány, a reformpedagógia számos olyan képviselőjére, akik a didaktikai folyamat alapvető biológiai meghatározottságát vallották. E felfogás következetes érvényesítése természetesen ugyancsak a csekély létszámú magániskolák tanulócsoporthoz volt elképzelhető.

A biológiai tanulásemélet, a biológiai alapú tananyagtervezés másik vonatkozása: Németh László – már említett – sajátos érdeklődésfelfogása, s ezzel kapcsolatosan a "szenvedélyes" *tanulásról* kialakított nézete. "Egyszerre csak egyetlen dolgot lehet igazán tanulni. A szellemi szenvedély nem tűri meg az egyenrangú vetélytársakat, az érdeklődés szétaprózása a valódi szellemi munkát kizárja."

Németh László terminológiájában a "szenvedély" tulajdonképpen a "felfokozott érdeklődés" szinonímája, illetőleg e fogalom abszolutizálása. Az "érdeklődés" a hagyományos oktatáseméletben már évszázadok óta tárgyalt elem, ezt azután a reformpedagógia a legfrissebb pszichológiai eredmények alapján emelte a nevelési tényezők egyik fő helyére. E téma kutatásának európai rangú képviselője volt *Nagy László* 1908-ban megjelent művével ("A gyermek érdeklődésének lélektana").

E téren azonban Németh László – a reformpedagógián jócskán túlfutó – szélsőséges nézetet vall: "Egyszerre csak egyetlen dologgal lehet teljes szenvedéllyel foglalkozni. A csoport tehát kapál, gyalul, tornázik, de csak azzal az egy (legfeljebb két) elméleti tanulmánnyal foglalkozik, amelynek nekirugaszkodott. Két-három hónap múlva a résztvevő új csoportba kerül, s más képességét edzi tovább." A csoportban tanulás "a szenvedélyes tanulás gyors rohamaiból" állna.

"Szenvedéllyel" – tehát a valós eredmény reményével – Németh László szerint csupán egyfélélt lehet tanulni, lényegében azt, ami nagyon érdekel, ami a teljes személyiséget magával képes ragadni. De hogyan lehet ezt megvalósítani? Csakis a hagyományos iskola szervezeti kereteinek teljes szétbontásával, úgy, ahogyan a reformpedagógia alapján létrejött "új iskolák" ezt

megtették. Ha nem is olyan végletes formában, ahogyan ez Németh László képzeletében megelevenedik: szerinte ugyanis a jövő iskolájában állandóan "gomolyognak, alakulnak és bomlanak fel a csoportok".

*

Németh László író volt, pedagógiai témájú írásai is irodalmi alkotások. Pedagógiai szövegei sem "egy az egyben" értendők, mint ahogyan regényeiben, drámáiban is természetszerűleg történetbe, irodalmi formába rejtette tulajdonképpen mondanivalóját. Egyetlen olvasója sem akar Égető Eszter lenni, viszont a regény "üzenetét" mindenki érvényesítheti saját életében.

Ugyanígy vagyunk Németh László pedagógiai "üzenetével" is.

Láttuk: Németh László fantáziájában *kertté válik az iskola*. Az iskola valószínűleg sohasem lesz kert, de rugalmasabb szervezeti keretekre szükség van, ez kétségtelen.

Tanulóit az iskola ne születési idejük szerint ossza gépiesen-automatikusan osztályokba, hanem *a tanulók maguk alakítsanak egyéni érdeklődésük és képességeik szintje alapján spontán csoportokat*, s ezek "gomolygása" teszi az iskola igazi életét – ez is az írói fantázia világába tartozik. De hogy az osztályok merev tömbjeit fel kell lazítani, hogy az egyéni érdeklődésnek teret kell adni – ezt nem árt újra és újra hangoztatni. A reformpedagógia legkülönbözőbb rendű-rangú képviselőinek sokszorosan kifejtett, indokolt és bizonyított tétele volt ez a XX. század első felében.

Ugyanígy vagyunk a több, említett, szép és érdekes, néhol meghökkentő Németh László-i ötlettel: a tananyagtervezést, a tanulási folyamatot, a tudás, a műveltség fogalmát illető gondolatokkal is.

Jól látható hevenyészett rövid neveléstörténeti összevetésünkből is: Németh László pedagógiai gondolatainak *nem eredeti gondolatok*, ezek benne voltak a kor levegőjében, ezeket sokan sokszorosan tárgyalták, a külföldi és a hazai szakirodalom bőven foglalkozott velük, hozzá hasonlóan vagy tőle eltérően interpretálták.

Németh László mint érzékeny szemű és lelkiismeretű író jól ismerte korát, az 1920-as 1930-as évek legfőbb pedagógiai problémáit, a körülöttük kavargó nézeteket. Ezeket alaposan végiggondolva átszűrte saját tudatán, formába öltöztetve – az egymással ellentétes pedagógiai ötletek, eljárásmodok, elvek egymás mellé sorolásától sem idegenkedve – írta meg pedagógiai témájú tanulmányait.

Németh László pedagógiai írásai neveléstörténeti szempontból mégis jelentősek. Túl azon, hogy sajátos fénytöréssel tükrözik az 1930–1950 közötti hazai pedagógiát, szerzőjük tulajdonképpen *újra felfedezte, a maga írói eszközeivel felerősítette és így hatékonyabban terjesztette a korábbi és a korabeli évtizedek jelentős és aktuális pedagógiai reformgondolatait*.

De az is kétségtelen: Németh László a korabeli szakkörökben jól ismert új pedagógiai gondolatokat nemcsak ismerte, átvette, integrálta, de – a rá jellemző szenvedélyességgel – túlfokozta, abszolutizálta, irodalommal transzformálta s ezáltal "utópizálta", utópiát formált belőlük. Ne tagadjuk: a Németh László ötleteiből, gondolataiból kikerekedő pedagógiai kísérlet: utópia.

De hát mire jó ma, 1988-ban egy ötven évvel ezelőtti pedagógiai utópia?

Említettem a bevezetőben a jelenleg szélteben folyó hazai pedagógiai kísérleteket. Jó lenne, ha ezek tervezői, megszervezői, pedagógus-résztevői alaposan ismernék Németh László pedagógiai utópiáját. Miért?

Éppen azért, hogy az ő pedagógiai kísérleteik ne váljanak utópiákká. S azért is, hogy lássák, megtanulják: a változás pillanatnyilag helyesnek tűnő pedagógiai elveit olyan szenvedélyességgel kell összekovácsolni és a várható eredményeket elhíhetővé tenni a tanulók előtt, a szülők előtt, a közvélemény előtt, hogy számukra is meggyőző legyen. Ha egy ilyen Németh László-i értelemben vett szenvedélyes pedagógia alakul ki a pedagógiai szakemberek, a gyerekek, a szülők, a közvélemény közmegegyezésében, az lesz szerintem a legmodernebb, a legeredményesebb pedagógia.

JEGYZET

Az 1988. évi hódmezővásárhelyi Németh László konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata.

MÉSZÁROS ISTVÁN