

TANULMÁNYOK A NEVELÉSTUDOMÁNY KÖRÉBŐL*

BAKONYI PÁL — KÖTE SÁNDOR

1958-ban jelentette meg az Akadémiai Kiadó a „Tanulmányok a neveléstudomány köréből” című kötetet. A kötet a *Pedagógiai Tudományos Intézet* gondozásában jelent meg, szerkesztette *Kiss Árpád*. A kötet megjelenése lehetővé tette, hogy a jelenlegi folyóirati keret következtében közlésre nem kerülő nagyobb terjedelmű írások napvilágot lássanak.

A kötet előszava „számadásnak” minősíti a tanulmánygyűjteményt, az előszó szerint a könyv értékét majd az méri le, hogy mennyire tudott teljes képet adni tárgyáról.

A könyvnek az ad különös jelentőséget, hogy éppen az 1957. évben folyt pedagógiai kutatások irányáról és eredményeiről számol be. A tanulmányok és beszámolók a szocialista pedagógia hazai fejlődésének az ellenforradalom utáni nagy jelentőségű szakaszáról adnak tájékoztatást. Közismert, hogy 1956-ban, az ellenforradalom előkészítésének idején súlyos támadások érték a szocialista pedagógiát, kétségbe vonva annak létét vagy tudományos értékét, hazai eredményeit. E támadások felhasználták a szocialista pedagógia fejlődésében valóban megmutatkozó fogyatékoságokat és a tudománypolitikában elkövetett egyes hibákat. Az 1957-es év a neveléstudomány művelői számára az erőgyűjtés és programkialakítás éve volt. A dialektikus materializmus alapján álló kutatók egyre erőteljesebben hallatták szavukat. Fokozatosan urrá lettek az ellenforradalom utáni eszmei zűrzavar felett. A tudománypolitika azt szorgalmazta, hogy összefogásra és produktív munkára ösztönözze mindazokat a kutatókat, akik elfogadják a szocializmus perspektíváját és hajlandók ennek érdekében dolgozni.

A pedagógiával szemben elhangzott kritikák az elmúlt 5—6 évben — többnyire helyesen — rámutattak arra, hogy a didaktikai kutatások eredményei mellett a nevelési kérdésekkel való tudományos foglalkozás lemaradást mutat. A kötetben megjelent két tanulmány (*Tettamanti Béla*, Nevelés és neveléstan; *Ágoston György*, A nevelés elméletének programja) általános

* *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Szerk. *Kiss Árpád*. Akadémiai Kiadó, Budapest 1958. 600 old.

pedagógiai és neveléelméleti kérdésekkel foglalkozik. Sajátossága mindkét írásnak, hogy a fogalmak tisztázására törekednek, és, ami ezzel részben rokon, a fogalmak rendszerezésére, a szocialista pedagógia rendszertani problémáinak megoldására. „A nevelés fogalmát tehát tulajdonképpen csak akkor tudjuk a maga teljes és mind tárgyi, mind logikai szempontból megtámadhatatlan jegyeiben magunk elé állítani, ha majd az itt következő megismerések során, azok eredményeképpen feltárul előttünk annak lényeges, részleteiben is igazolt tartalma” — írja Tettamanti Béla tanulmánya elején (i. m. 7—8. old.). „Egy-egy pedagógiai téma rendszertani helye sokszor választ adhat olyan fontos kérdésekre, mint az illető téma, probléma alá-, föl- vagy mellérendelt viszonya más témákhoz, problémákhoz, választ adhat olyan lényeges összefüggésekre, amelyek a gyakorlati nevelőmunka számára sem közömbösök . . .” — állapítja meg Ágoston György (i. m. 65. old.).

Mindkét munkában a rendszertani és fogalomtisztázó szándék közben erős törekvés tapasztalható a szocialista pedagógia eszmei tartalmának elmélyítésére, a polgári pedagógia fogalmainak és nézeteinek kritikájára.

Az említett tanulmányok az egyetemi oktatással összefüggő problémák megoldását tűzték ki célul. Tettamanti tanulmánya neveléstani tankönyvrészlet, Ágoston munkája pedig oktatási program. Ez nem véletlen. Az elmúlt években a pedagógia fejlődésében mutatkozó hiányosságok élesen ütköztek ki a tanárképzésben is, a fiatal tanárokat sűrűn ért kritika több vonatkozásban az egyetemeken folyó pedagógiai kollégiumokra volt visszavezethető. Ez indokolja azt is, hogy Ágoston György az ilyen jellegű kötetekben szokatlan program-műfajt választotta.

Végül mindkét írásra jellemző a vázlatosság. Különösen áll ez Ágoston György munkájára, aki, bár közli az egész pedagógiai képzés programját, de e programnak csak néhány fejezetét dolgozta ki. A program, mint műfaj önmagában is vázlatosságot kíván, az egyes címszavak mögött rejlő tartalomra csak következtetni tudunk. Tettamanti Béla írása is egy nagyobb mű részlete, ezen belül is egyes kérdéseket csak összefoglalás-szerű vázlatban közöl. E vázlatosság az adott tudománypolitikai helyzetben semmit sem von le a szerzők törekvéseinek értékéből, abból, hogy rendszertani és fogalomtisztázó problémáikához — melyek cseppet sem hálásak — nyúltak.

Tettamanti Béla tanulmánya két nagyobb egységre bomlik. Az első : I. Nevelés, kommunista nevelés, a második : II. A nevelés tudománya — pedagógia. A I. fejezet első néhány oldalán az oktatási és rendszertani szempontból egyaránt mindig jelentkező problémát veti fel, hogy a nevelés történeti és osztályjellegének, tehát a mindenkori nevelés konkrét tartalmának kifejtése előtt, lehetséges és szükséges-e a nevelésnek valamiféle előzetes, általános meghatározása. Tettamanti Béla azt az utat járja, hogy néhány polgári szerző és néhány szovjet pedagógus nevelés-definíciójából indul ki, és e definíciók közös tartalmából vonja el a nevelés „előzetes meghatározását”.

Az előzetes definíció — úgy látszik célszerű — bevezetése után tér rá a nevelésnek, mint társadalmi jelenségnek a részletes taglalására és telíti meg az általános meghatározást konkrét tartalommal.

Már az első oldalakon fel kell figyelni Tettamanti Béla egy sajátos szóhasználatára, amely — véleményem szerint — nem segíti elő a fogalmi és rendszertani tisztázást. A „pedagógia” szót Tettamanti a „neveléstannal” azonosítja, és úgy fogja fel, hogy az, a neveléstudományon, vagy — többször így használja, jöllehet a kettő korántsem azonos — a neveléssel foglalkozó tudományok csoportján belül foglal helyet. Nem tűnik ki ebből, hogy pl. a didaktikát beleérti-e a szerző a pedagógia így értelmezett fogalmába. Célszerűbbnek tűnik a pedagógia és neveléstudomány-szavak azonos használata. Ezt teszi Ágoston György tanulmánya is, a pedagógián belül szerepelnek az általa közölt programban a nevelés elmélete és az oktatás elmélete. Tettamanti Béla is használja a nevelés elmélete kifejezést (i. m. 8. old.), azonban nem fejti ki ennek tartalmát, mint ahogy nem írja körül pontosan, mit ért a neveléssel foglalkozó tudományok csoportján.

E terminológiai észrevételek nem érintik Tettamanti mondanivalójának lényegét. Különösen nem azt a nagyon méltánylandó tárgyalási módot, ahogy a neveléssel, mint társadalmi jelenséggel foglalkozik. Nem azokat a burzsoá nézeteket tárgyalja, amelyek egyenesen tagadják a nevelés osztályjellegét, hanem kritikájának éle a „szociológiailag tájékozott polgári nevelés” ellen irányul. Bírálata azoknak a polgári szerzőknek a nézeteit érinti, akik látják a társadalom és nevelőmunka valamiféle összefüggését. Ez a pedagógiai irodalmunkban újszerű fejtegetés igen hasznosnak és politikailag célszerűnek bizonyul. Így foglalkozik Paul Barth nézeteivel, aki Spencer követőjeként a társadalmat szellemi organizmusnak tartotta, és jöllehet látta a társadalom és nevelés kapcsolatát, de annak lényegét nem tudta felismerni. Bemutatja Tettamanti a Natorp-féle „szociálpedagógia” idealista jellegét, és hosszasan bírálja Émile Durkheim szociális pedagógiáját. Durkheim sok helyes megfigyelése mellett sem képes helyesen értelmezni a nevelés valódi szerepét a társadalom fejlődésében. Hasonló korlátokat tár fel a szerző Dewey felfogásában is. „. . .Egyik burzsoá teoretikus sem tud feleletet adni arra a kérdésre, hogyan kapcsolódik a nevelés mind eredete, mind funkciója által a társadalmi életbe, ill. hogyan alakítja az embert, mint társadalmi lényt . . .” — vonja le a konzekvenciát Tettamanti Béla (i. m. 17. old). E kapcsolatok mibenlétét csupán a marxizmus—leninizmusra alapozott pedagógia képes feltárni. A tanulmány ebben a felépítésben a nevelés társadalmi jellegére vonatkozó marxista-leninista nézeteket nem csak egyszerűen kijelenti és közli, hanem úgy mutatja be, mint annak a dilemmának a megoldását, amellyel a modern polgári teoretikusok nem tudtak megbirkózni, akkor sem, ha a nevelés társadalmi meghatározottságát nem vonták kétségbe. Ez a tárgyalási mód a tanulmány jelentős értéke.

Az I. fejezet befejező részében a kapitalizmusban folyó neveléssel és a szocialista kultúrpolitikai törekvésekkel foglalkozik. E fejezetet a tanulmánykötet vázlatosan közli, mégis kitűnik belőle igényessége, a nevelés osztályjellegét elsősorban magyar neveléstörténeti tényanyaggal támasztja alá, bizonyítja.

A II. fejezet mondanivalója a neveléstudománynak a tudományok rendszerében elfoglalt helye. E kérdés igen mélyen érdekli a szerzőt, ez is oka annak, hogy hosszasan — talán túl hosszasan is — fejteget olyan tudományelméleti és rendszertani kérdéseket, amelyeknek inkább filozófiai, mint pedagógiai stúdiumokban volna a helye. E hosszú fejtegetést bizonyosan azért iktatta be a szerző, hogy élesen exponálhassa problémáját: hogyan viszonylik egymáshoz a neveléssel foglalkozó tudományok csoportjában az ún. leíró neveléstan, amely a nevelés tényeit, jelenségeit ismerteti, és az ún. normatív neveléstan, amely a nevelés gyakorlatát szabályozza. Mint Tettamanti kimutatja e kétféle felfogás, sőt egymást kizáró ellentétbe állítása, jellemző a modern burzsoá elméletekre. (Durkheim, Lochner) A neveléstudomány marxista-leninista felfogása értelmében „Minden jogunk megvan arra, hogy a neveléssel foglalkozó tudományok csoportjában egyenlő értékeléssel, esetleg különválasztva egymás mellé állítsuk, vagy egységbe szerkesszük a leíró, . . . és a normatív nevelést . . .” (i. m. 52. old.).

E kétségekívül helyes megállapítást a szerző inkább elméleti oldalról támasztja alá, jóllehet a leíró és normatív neveléstan egysége — amennyiben szükségesnek tartjuk egyáltalán e megkülönböztetést fenntartani — éppen a nevelési gyakorlat oldaláról mutatkozik meggyőzően. A gyakorlati pedagógia nem alkalmazhat úgy nevelési normákat, hogy ne ismerné a nevelésre vonatkozó törvényszerűségeket és viszont: a nevelés törvényszerűségei a valóságos eredményekhez vezető normákban találják igazolásukat.

Ágoston György tanulmányának bevezetésében azt fejtegeti, hogy mi a jelentősége egy részleteiben jól kidolgozott pedagógia programnak. Ennek különös jelentőséget tulajdonít az ellenforradalom utáni időszakban. „A programkészítés közben állandóan vezérelvünk volt a marxista—leninista pedagógia védelme.” Emellett a program szakítani igyekszik a dogmatikus hibákkal. Semmiképpen nem akar beleesni „a gyermektelen pedagógia” hibájába, s bár a pedagógia nézőpontja természetszerűleg társadalmi nézőpont, mégis arra törekedett, hogy a gyermek fejlődésének szempontjait figyelembe vegye. E szándék megvalósulását láthatjuk abban, hogy a nevelés fogalma e fejezetben külön tárgyalja a növendéket, mint a nevelés aktív tényezőjét, a nevelés és idomítás közötti különbséget. Éles állásfoglalásokat tartalmaz a program a polgári pedagógiával szemben, de nem helyezkedik a múltban szokásos „sommás elutasítás” álláspontjára sem, igyekszik a használható eredményeket értékesíteni. Ezért külön figyelmet szentel a program arra, hogy a pedagógia mennyiben felépítmény-jellegű tudomány, és

milyen részleteiben játszanak szerepet ún. időtállóbb elemek. Az úttörő-mozgalom és a KISz nevelőmunkájáról szóló fejezetben pl. ismerteti a cserkészzet eredetét és reakciós célkitűzéseit, de egyben felveti a kérdést, hogy mit tanulhatunk a cserkészettől. (Megjegyzem, hogy egyetértésem itt a megjelölt témáknak a felvetésére vonatkozik, hiszen, mint említettem a program csupán címszavakat tartalmaz, és így nem foglalhattam állást a címszavak alatt kifejtett gondolatokkal kapcsolatban.)

Ágoston György a pedagógia felépítésének sémáját öt főrészben vázolja. Ezek közül a program az elsőt („A pedagógia általános alapjai”), a másodikat („A nevelés elmélete”) és részben az ötödiket („Az osztályon- és iskolán kívüli nevelőmunka intézményei, szervezetei és ezek nevelői tevékenysége”) dolgozza csak fel. Sajnos a programból az egyes fejezetek és részek arányai sem tűnnek ki, úgy hogy ebben a vonatkozásban sem lehet hozzászólni.

Szerkezeti vonatkozásokban a problémákat maga Ágoston György exponálja a bevezetésben. Megemlíti azokat a vitatható kérdéseket, ahol eltér a pedagógia-tankönyvek és oktatás eddigi rendjétől. Csak helyeselni lehet, hogy a nevelés-elméletet kiterjeszti a nevelés valamennyi területére, és egyet-értünk azzal is, — a pedagógusok továbbképzésében is ezt az utat járjuk — hogy az értelmi nevelést nem azonosítja a didaktikával. Viszont az értelmi nevelésnek és politechnikai képzésnek túlságosan egybefolyó tárgyalása az intellektualizmust sugallja a politechnikai képzésben. Napjainkban a szovjet, kínai, csehszlovák, német iskolareformok tendenciáinak ismeretében világosan láthatjuk, hogy a nevelés és termelőmunka kapcsolatát szélesebben kell értelmezni, mint azt a programban találjuk. A program e tekintetben átdolgozásra szorul. Problematikus a világnézeti nevelés tárgyalása az értelmi nevelés keretében. Bár e helyen feltétlenül kell róla beszélnünk, de a világnézet kialakítása érdekében a nevelés valamennyi területén kell, hogy munka folyjék. E munkára a programban utalni kellene, hiányzik ez az esztétikai neveléssel kapcsolatban, és nem kielégítő az erkölcsi nevelés tárgyalásában sem.

A tanulmánykötet egyik legjelentősebb írása *Nagy Sándor*, Az oktatás szervezésének és módszereinek jelenkori problematikája (i. m. 163. old.). Nagy Sándor problematikája felvetésében azt az alaphelyzetet veszi tekintetbe, hogy „...a mi társadalmunkban, de mondhatni egész korunkban... az új nevelési feladatok kitűzése, a korszerű tartalom általános keresése szerte a világon felvet egyszersmind megoldatlan módszertani kérdéseket...” E kérdések, mint a pedagógia történetében mindvégig a „mit tanítsunk”, „hogyan tanítsunk” kérdések köré csoportosulnak. A kérdések megoldását nálunk megnehezíti az, hogy a régebbi magyar szerzők a módszer kifejezésen az egész oktatás menetét értették. Ezért Nagy Sándor tanulmánya elején — mint régebbi munkáiban is — szétválasztja az oktatás folyamatát (útját), szervezeti formáit a voltaképpeni módszerektől. Ezután teszi fel azt a kérdést,

amely tanulmányának lényege : „Hogyan áll a helyzet a régi iskola, az Új Iskola, és a szocialista iskola módszereinek egymástól való eltéréseivel, egymáshoz való viszonyával?” (i. m. 169. old.) Helyesen értékelte Szokolszky István az MTA pedagógiai bizottságának ülésén, hogy ezt a kérdést „még nem-igen vizsgálták meg nálunk, de . . . alaposabban külföldön sem.” (Pedagógiai Szemle, 1959. 2. sz. 195. old.).

A kérdést megoldani igen nagy vállalkozás, és úgy tűnik, hogy Nagy Sándornak sikerült a lényegyet megragadnia. Felvázolja az alapállást, ismerteti és elemzi azt az éles kritikát, amelyben az Új Iskola képviselői részesítették a régi pedagógiát, lényegében a herbarti oktatási koncepciót. Különösen *Piaget* nézeteivel foglalkozik Nagy Sándor részletesen. Rávilágít arra, hogy Piaget — és mások — helyesen látják a régi pedagógia egyes hibáit, de az a következtetés, amelyre e hibák felismeréséből jutottak, újabb egyoldalúsághoz vezetett és ezért számunkra elfogadhatatlan. Az autokrata nevelés pedagógus-növendék viszonyát a nevelői vezetésnek szinte teljes megsemmisítésével kívánják helyettesíteni. Az Új Iskola — állapítja meg Nagy Sándor — a régi pedagógia teljes és értelmetlen tagadása. Ez mutatkozik meg az Új Iskolának a tanítási órával kapcsolatos álláspontjában is. Az Új Iskola képviselői ugyanis a módszerek megreformálása, a tanulók aktivitásának kibontakoztatása során eljutnak a tanítási órának, mint szervezeti formának feladásához. Nagy Sándor igen meggyőzően kifejtett véleménye szerint a mi nevelési rendszerünkben is szükséges a módszerek bizonyos megváltoztatása, mert — jóllehet a módszereknek van immanens fejlődése is — a módszerek szorosan összefüggenek a nevelési céllal. Ennek az összefüggésnek az érvényesítése azonban nem kell, hogy a tanítási óra elvetéséhez vezessen. „Az oktatási folyamat tanóra rendszerű formája alapvető formája ugyan az oktatásnak, de nem az egyetlen formája” (i. m. 192. old) — állapítja meg Nagy Sándor a tanítási óra helyét illetően a szocialista didaktikában. A tanítási óra—több értelemben — a szocialista iskolában megváltozott szerepet tölt be, képes arra, hogy támaszkodjék a tanulók érdeklődésére és igazi aktivitására, hogy megvalósítsa az általunk helyesnek vélt pedagógiai alaphelyzetet, a demokratizmus és a nevelői vezetés helyes egységét. A tanítási óra mellett különösen a szakköri forma alkalmas arra, hogy csökkentse az autokratizmus veszélyét, de a műhelymunka, a tanulók fizikai munkája is hozzájárul a tanítási óra megváltozott szerepéhez. „. . .Az osztályrendszerű iskolai munka a mi esetünkben lényegesen különbözik . . . a régi iskola osztályrendszerű munkájától, de elveiben különbözik a reform-pedagógia által megvalósított különböző szisztémáktól is . . .” (i. m. 199. old.) — mondja ki Nagy Sándor annak fenntartásával, hogy mindkét irányból felhasználhatjuk azt, ami céljainkat segíti. Az igen mély és elgondolkoztató, előremutató tanulmányt — gondolok itt a szocialista iskolarendszer fejlődésére — az oktatás módszereivel kapcsolatos tudományos problematika felvázolása zárja le.

Az ismertetett kötetben fentiekén kívül még több olyan tanulmány olvasható, amely kapcsolatban van közoktatásunk és az iskolai oktató-nevelő munka időszerű problémáival (*Kiss Árpád*, Általános műveltség és iskola, i. m. 95. old. ; *Jóboru Magda*, A magyar köznevelés jelenlegi szervezete és problémái, i. m. 471. old. ; *Faragó László*, A logikus gondolkodásra nevelés terén elkövetett didaktikai hibák a középiskolai matematika-tanításban, i. m. 207. old. ; *Lénárd Ferenc*, A gondolkodás fejlesztése, i. m. 275. old.).

Jóboru Magda tanulmányában végig-elemzi az alsó- és középfokú iskolarendszer történetét a Horthy-korszaktól napjainkig, ismertetve a fontosabb iskolatípusok óraterveit. Munkája voltaképpen a neveléstörténetnek olyan felfogása, amely mindenekelőtt az intézmények történetét dolgozza fel. Külön érdeklődésre tarthat számot iskolarendszerünk felszabadulás után tett útjának kritikai elemzése. Elsősorban az általános iskola fejlődéséről és problémáiról írott gondolatai méltóak megfontolásra, azonban ezek részletes ismertetésére és vitatására itt nincs hely. Jóboru Magda írásának tanulságait itt csak két szempontból szeretném levonni.

Az egész írás azt dokumentálja, mennyire lényeges, hogy a közoktatáspolitikai és a pedagógiaelmélet között szoros kapcsolat legyen. A közoktatási rendszer fejlesztésének megoldásakor mindig szükséges igénybe venni a pedagógiaelmélet művelőinek véleményét, meg kell vizsgálni a tervezett intézkedések pedagógiai kihatásait. Másik oldalról a pedagógiaelmélet legfőbb feladata az, hogy segítse, támogassa az iskolarendszer fejlesztése során felmerülő nevelési problémák megoldását, adjon elméleti, pedagógiai bázist az iskoláknak célkitűzéseik megvalósításához. Úgy érzem, hogy szocialista államban ilyen viszonyoknak kell fennállnia a közoktatáspolitikai és pedagógiaelmélet között.

E követelmény tudatában méltányolhatjuk azokat az eredményeket, amelyek a közoktatáspolitikai és neveléstudomány együttműködése során létrejöttek, és e követelmény tudatában kell kívánnunk, hogy a közoktatáspolitikai és pedagógiaelmélet kapcsolatának meglévő hiányosságai mielőbb megszűnjenek.

Jóboru Magda tanulmányában a jelenlegi iskolarendszer problémáinak felvetése céljából végezte el neveléstörténeti elemzését. Elérkezvén a jelenlegi helyzethez a következőket állapítja meg: „Új iskolarendszer megteremtése vagy akár a meglévő rendszer komolyabb megreformálása olyan nagy jelentőségű kulturális cselekedet, amit csak akkor lehet végrehajtani, ha a szakemberek széles köre és a közvélemény sokoldalú, gondos mérlegelés után meggyőződött végrehajtásának szükségességéről és lehetőségéről.” — „...El kell végézni néhány, egész művelődésügyünk, egész szocialista fejlődésünk szempontjából, alapvető probléma elemzését. Nem szabad megengedni, hogy az idő túlhaladjon nevelésügyünkön. Nevelésügyünknek tartalmában és szervezetében lépést kell tartania társadalmunk fejlődésével, s elő kell

segítenie a fejlődést. A következő évek feladata lesz megállapítani, hogy ez elérhető-e jelenlegi iskolarendszerünk fenntartásával vagy kisebb módosításával, vagy szükség lesz-e lényegesebb változtatásokat jelentő iskolareformra” (i. m. 494. old.).

A cikk megírása óta eltelt közel két év véleményem szerint azt bizonyította, hogy iskolarendszerünk problémái nem oldhatók meg módosításokkal, hanem alapvető tantervi és szerkezeti változásokat kell végrehajtanunk. A középiskolák a jelenlegi helyzetben nemcsak a tanulók megfelelő pályaválasztását nem készítik elő kellőképpen, hanem — és éppen ezért — nevelési feladataikat sem tudják kielégítően megoldani, nem tudnak világos perspektívát állítani a létszámban is egyre jobban növekvő középiskolai tanulófjúság elé.

Ami Jóború Magda többi itt idézett megállapításait illeti, nevezetesen: hogy az iskolareform végrehajtásához el kell végezni egész sor alapvető probléma elemzését, továbbá, hogy az iskolarendszer reformjának szükségességéről és lehetőségéről a szakemberek széles körének, sőt a közvéleménynek is meggyőződöttnek kell lennie — ezek a megállapítások és kívánalmak, úgy vélem, ma is teljes mértékben helytállóak. Hozzáteszem még azt, hogy különösen a széles közvéleményben — a szülők tömegei között — szükséges politikailag megalapozott, tudományosan átgondolt tájékoztatást végezni iskolarendszerünk helyzetét illetően, mert úgy tűnik, hogy ebben a vonatkozásban nem megnyugtató a helyzet.

Kiss Árpád tanulmányával az MTA pedagógiai bizottsága részletesen foglalkozott (Pedagógiai Szemle, 1959. 2. sz. 197—202. old.). Az ott elhangzottakat ismertetem kivonatossan az alábbiakban. A felszólalók nagy elismeréssel nyilatkoztak Kiss Árpád kérdésfeltevéséről, rámutattak a téma nagy jelentőségére, kifejezték azt a reményt, hogy ez a kezdeményezés más kutatókat is a téma felé fog irányítani. „Tiszteletben kell tartanunk ma minden olyan törekvést, amelynek célja, a műveltség fogalma tartalmi átalakulásának lényegére irányul. Különösen tiszteletre méltónak tarthatjuk . . . ha mindez az ifjúság felnevelésének hatalmas feladatához kapcsolódik.” (Kálmán György felszólalásából.) Helyesléssel találkozott a szerzőnek az a törekvése, hogy a műveltség fogalmát nemcsak ismerethalmaznak fogja fel, hanem magatartásnak, érzelmeknek, képességeknek, látókörnek. Helyesen fejtette ki Kiss Árpád, hogy a hagyományos műveltség-fogalom megváltozott, teljesen jogosnak minősítették azt az igényét, hogy az iskolai tananyagot, ennek megfelelően, tudományosan kell megalapozni. Pozitíven értékelték „a tanulmány alapvető tendenciáját is, amennyiben a szerző határozottan a kevesebbet, de jobban felé próbál előretörni, és a műveltségen és a művelő-munkán belül valóban a műveltséget és művelést, a személyiség hatékony alakítását, a képességek fejlesztését hangsúlyozza. Ez a jelen helyzetben, amikor is iskoláinkban valóban egy materiális enciklopedizmus, maximalizmus a jellegzetes, magában véve progresszíven értékelhető” (Faludi Szilárd felszólalásából.)

Emellett elhangzottak bíráló észrevételek is, különösen a tekintetben, hogy a szerző nem elég bátran, a mai olvasó igényét nem eléggé kielégítve és nem elég határozottan foglal állást a társadalom, a világnézet és a műveltség összefüggéseinek tekintetében; nem eléggé mutat rá a műveltségnek a társadalom anyagi létében rejlő gyökereire és osztályjellegére. Ez a sokszor csak megfogalmazásokban jelentkező labilitás, akarva-akaratlan, odavezet, hogy a szerző valamilyen általános, társadalmi kortól független műveltség-esszmét fejteget. Elhangzott többek között olyan észrevétel is, hogy bár helyesen és jogosan mutat rá a szerző a jelenlegi iskola egyes, orvoslásra váró tüneteire, de egyes megfogalmazásai arra engednek következtetni, hogy önkénytelenül is engedményeket tett neo-humanista nevelési tendenciáknak.

A hozzászólók hangsúlyozták, hogy Kiss Árpád művének értékelésében és bírálatában egyaránt az a segítőkészség vezette őket, amely feltétlenül szükséges egy nagyobb tanulmány „menetközben” született részletének megvitatásakor.

Faragó László „A logikus gondolkodásra nevelés terén elkövetett didaktikai hibák a középiskolai matematika tanításban című tanulmánya” (207—273 old.) összegyűjti és feldolgozza azokat a hibákat, amelyet a tanárok és a tanulók elkövettek 14 középiskolában. A szerző az 1956/57 tanévben meglátogatta 39 gimnáziumi és 19 technikumi tanár összesen 122 óráját. A tapasztalt hibákat a matematika-didaktika elvei szerint csoportosítja. Ezek: az értelemszerűség elvének, a fokozatosság elvének, a tudományosság elvének, a szilárdság elvének és más elvek megsértéséből fakadó hibák. A szerző helyesen mutat rá, hogy a hibák kategorizálásának igen nagy nehézségei vannak és bemutat egy olyan órát, amely ezeket a nehézségeket szépen szemlélteti. Tanulmányának második részében a tanulságokat vonja le. Ismerteti a logikus gondolkodásra való nevelés feltételeit, a logikus gondolkodásra való nevelés helyzetét középiskoláinkban és megállapítja, hogy tanárainknak három területen kell munkájukat lényegesen megjavítaniok. Ezek: a középiskolai anyag áttanulmányozása a tudományosság és a matematikatanítás követelményei szerint, az elemi matematika formális logikai vonatkozásainak ismerete és a feladatmegoldó készség fejlesztése. Mindezeket a megállapításokat a szerző igen gazdag példaanyaggal támasztja alá. Az egyes hibák konkrét elemzése, továbbá a hibatípusok megoszlása iskolatípusok és tanárok szerint, a tanárok életkora szerint, a hibaátlagok és a hibákat elkövetők száma közötti kapcsolat, a hibák megoszlása osztályonként és a hibák megoszlása anyagrészenként, a hibák eloszlása az egyes didaktikai elvek szerint mind-mind tanulságos azoknak a tanároknak számára, akik saját munkájukat javítani akarják és keresik ennek konkrét lehetőségeit. A jegyzetekben közölt irodalom segítségével tanáraink a matematikatanítás során elkövetett hibák természetét még alaposabban tanulmányozhatják ezzel is és lehetővé válhat matematika-tanításunk eredményes fejlesztése. A szerző érdeme a tényanyag, ti. a mate-

matikai hibák konkrét, alapos mélyreható elemzése és csoportosítása a logikai szempontok alapján.

Lénárd Ferenc „A gondolkodás fejlesztése című tanulmánya” (275—323. old.) a következő fejezetekre oszlik : a gondolkodás pszichológiai fogalma, a probléma fogalma, a problémamegoldás fázisai, az érzelmi élet szerepe a gondolkodásban, a gondolkodás menetének egyes szakaszai, a gondolkodás fejlesztésével kapcsolatos általános kérdések, a szilárd és biztos ismeretek, mint a gondolkodás fejlesztésének alapja, a kérdések megtervezése és közlésének módja, a gondolkodás fejlesztése a tanítási órán, a cél és eszköz tudatosítása a gondolkodás fejlesztése szempontjából, az egyes hibákból levonható tanulságok, a mechanikus és formális gondolkodás és végül általános tanulságok. A szerző tanulmányának alapgondolata, amelyet kísérleti vizsgálatok alapján fogalmazott meg az, hogy a gondolkodási folyamat pontosan megállapítható fázisokból áll. Ezzel a nézetével szorosan kapcsolódik Sz. L. Rubinstein megállapításához, aki *Az általános pszichológia alapvetése* című nagy munkájában külön fejezetben tárgyalja a gondolkodási fázisokat, kiemelve azok fontosságát a gondolkodás menetében. A gondolkodási fázisok megragadásával élesebben kidomborodik a problémák és a tanári kérdések gondolkodásfejlesztő szerepe. Ezeknek tudatos elemzése alkalmas arra, hogy a pedagógiai gyakorlatban a gondolkodás fejlesztésére irányuló igen helyes célkitűzést eredményesen meg lehessen valósítani. A tanulmányt nemcsak az jellemzi, hogy a szerző megállapításait kísérletek eredményeivel támasztja alá, és mindenütt példákkal szemlélteti, hanem az is, hogy mindenütt rámutat azokra a helytelen nézetekre, amelyek — esetleg jóhiszeműen — a gondolkodás fejlesztésének komoly akadályai. Ilyenek pl. a cél és az eszköz össze tévesztése, a mechanikus gondolkodás és a rutinos gondolkodás azonosítása, az önálló gondolkodásra törekvés kezdeti variálással stb. Mindezekkel a szerzőnek az volt a célja, hogy hozzájáruljon olyan pedagógiai babonák megszüntetéséhez amelyek a gyakorlati munkában igen sokszor tapasztalhatók és amelyek ugyanakkor csupán látszat-tudáshoz, látszat-gondolkodáshoz vezetnek, vagyis alapjában véve értéktelenek, eredménytelenek. Tanáraink számára hasznos lenne, ha saját munkájukat a tanulmány megállapításaival egybevetnék és így közös erőfeszítéssel előbbre juthatnánk a gondolkodás fejlesztésének megvalósításában.

A neveléstörténeti tanulmányok sorát Geréb György, *A comeniológia* újabb eredményei és mai állása c. tanulmánya nyitja meg. A szerző, aki maga is jelentős Comenius kutató, ebben a tanulmányában nem újabb kutatási eredményeiről tájékoztat bennünket. Tanulmánya bibliográfiai jellegű, a magyar és európai Comenius irodalom egy részének biztos ismeretében a Comenius-kutatás újabb eredményeit foglalja össze. Munkája igen hasznos, értékes s mindazok számára, akik a Comenius kutatás mai állásáról kívánnak tájékozódni, nélkülözhetetlen. Geréb György a comeniológia fejlődésében

három szakaszt különböztet meg s jelen munkájában a harmadik „Az utolsó két évtized jelentős forrásgyarapodása következtében előállott szakasz”-al, foglalkozik. Röviden érinti az első két szakasz jelentősebb kutatóit és eredményeiket. A Comenius-kutatás első szakaszának értékeléseként a kutatók legnagyobb érdemének tartja, „hogya felhívták a figyelmet a comeniusi örökség jelentőségére”. Az első jelentősebb kutatók között megemlíti Szilágyi Sándor, Kiss Áron és Szabó Károly nevét, akik a sárospataki művek keletkezési körülményeivel, Comenius nevelélméletének rendszeres kifejtésével, gondos bibliográfiai gyűjtéssel járultak hozzá Comenius nagy jelentőségű hagyatékának feltáráshoz, elterjesztéséhez. A második szakasz — amelyet a szövegkiadás és összefoglaló munkák megjelenése jellemez, — legjelentősebb munkáinak felsorolása és méltatása után rátér azoknak a felfedezészámba menő eredményeknek bemutatására, amelyek a harmadik szakaszra esnek. Legjelentősebbeknek dr. Souček Stanislav, D. Čyževskij- és G. H. Turnbull kutatási eredményeit tartja.

A szerző részletesen beszámol a D. Čyževskij által feltárt anyagról, amelynek alapján napvilágra kerültek a *Consultatio Catholica* hiányzó részei. Ezek alapján az egész művet rekonstruálni lehetett. Röviden ismerteti a mű egyes fejezeteit, s a velük kapcsolatos legfontosabb megállapításokat, értékeléseket. A Comenius kutatók örömmel vehetik tudomásul, hogy az 1957-es nemzetközi konferencia határozata alapján e nagy jelentőségű anyag publikációja megkezdődik. A tanulmányból értesülünk arról is, hogy G. H. Turnbull megtalálta Hartlib Sámuel levelezését. Ez a levelezés és Turnbull könyve sok vonatkozásban új megvilágításba helyezi Comenius diplomáciai kapcsolatait, tudományos és politikai elgondolásait és lényegesen kiegészíti életrajzi adatait. Számunkra figyelemre méltó az is, hogy ez az anyag sok vonatkozásban új megvilágításba helyezi Comenius magyarországi tevékenységét. A nagyszámú Comenius-irodalom áttekintése szempontjából felsorolja a jelentősebb bibliográfiai munkákat, amelyek közül kiemeli J. Brambora munkáját.

Tanulmányának befejező részében a szerző a jelenlegi kutatások főbb irányait foglalja össze. Érint több vitás kérdést is, amelyek Comenius társadalmi, bölcséleti és pedagógiai nézeteivel, illetve korának értékelésével kapcsolatosak. Felsorolja azokat a kutatókat, akik az utóbbi években foglalkoztak Comenius pedagógiai nézeteivel.

Az értékes munkának — mint erre az akadémiai vitában is rámutattak — hiányossága, hogy a nyugat-európai szerzők egy részének munkáját nem vehette figyelembe. Ennél azonban sokkal jelentősebb hibája, hogy a tanulmány nem eléggé áttekinthető. A kétségtelenül jelentős anyag megérdemelt volna egy világosabb szerkezetet, s a tanulmány jellegével nem lett volna összeegyeztethetetlen, ha az említett vitás kérdésekkel kapcsolatban megismerkedhettünk volna a szerző álláspontjával.

Zibolen Endre, A neuhofi kísérlet c. igen nagy tárgyismerettel, hozzáértéssel és szeretettel megírt tanulmányában arra vállalkozott, hogy Pestalozzi kísérletét a mai feladatok szem előtt tartásával megvizsgálja.

A tanulmány első részében a korabeli Svájc gazdasági viszonyainak, társadalmi problémáinak elemzését találjuk. A szerző bemutatja, hogy Svájcban az új rend, a kapitalizmus, a feudális maradványokkal összefonódva tört utat magának, ami a parasztok és a kialakuló proletariátus kizsákmányolását és nyomorát végtelenségig fokozta. A gazdasági és társadalmi viszonyokkal összefüggésben az iskolázás kiváltsága szerves tartozéka volt az arisztokratikus előjogoknak, s ennek következtében a falusi népoktatás állapota elmaradt, alacsony színvonalú. Pestalozzi jól ismerte a falusi iskolák állapotát, de látta azt is, hogy a gyermekek nagy része még ebbe a nyomorúságos iskolába sem tud eljutni. Ő mindenekelőtt ezeket az utakon és városokban elhagyatottan kóborló, a végleges elzülles veszélyének kitett gyermekeket akarja emberré nevelni. Legfőbb problémája: „miként lehet az embert, bármely élethelyzetben éljen is, erőinek összhangzatos kiművelése útján sorsának urává tenni”. A gyermekek nevelését a termelő munkával akarja összekapcsolni. „Pestalozzi minden idők pedagógiájának példát mutató kísérlete éppen abban áll — írja a szerző —, hogy azt a szeme láttára erőteljesen bontakozó új termelőmódot tegye meg a dolgozó nép nevelésének hordozójává, amelyekben a bajok fő forrását látja.” Ennek az alapvető problémának gyakorlati megoldását kísérlete meg a neuhofi vállalkozásában. A szerző Pestalozzi saját értékelése alapján a neuhofi vállalkozás lényegét a következőkben látja: 1. Az 1774-től 1780-ig eltelt évek egy nagyobbszabású pedagógiai kísérlet időszaka. 2. A kísérlet azt kívánta igazolni, hogy a gyermekek munkájából lehetséges fenntartani egy nevelőintézetet. 3. A kísérlet — a vállalkozó anyagi bukása ellenére — sikerült.

A szerző rámutat Pestalozzi vállalkozásának utópista jellegére. Amikor hangsúlyozza, hogy Pestalozziban helytelen csak pedagógust látni, mert tevékenységének fő mozgatója az adott társadalmi körülmények megváltoztatása és munkásságának tetemes része a gazdasági, a társadalmi kérdések területére esik, aláhúzza, hogy pedagógiai látásmódjából és korhoz kötöttségéből következően azonban a társadalmi kérdéseket végső fokon a nevelés eszközeivel kívánta megoldani. „Pestalozzi, a politikus a közéletben sokszor kifejezetten forradalmi célokat követ, Pestalozzi, a pedagógus, csak a nevelésben tör revolúcióra, egyébként a mindenkori társadalmi adottságokhoz alapvetően reformerként viszonyul”. . . Pestalozzinak ezt a felfogását irodalmi alkotásainak sorával bizonyítja.

Zibolen tanulmányának eddigi menetében sikeresen bizonyította, hogy Pestalozzi nemcsak és nem kizárólagosan kiváló pedagógus, hanem mindenekelőtt saját népének nagyszívű fia, akinek minden cselekedetét a népnek, s ezen keresztül az emberiségnek megsegítése irányította.

A szerző a neuhofi intézet történetét, problémáit elemezve mindenekelőtt hangsúlyozza, hogy az intézetre vonatkozó fennmaradt írásos emlékekből kiderül, hogy kezdettől fogva pedagógiai vállalkozásról van szó. Rámutat, hogy a gyermeknevelés intézményes megvalósítására csak akkor érik meg az idő, amikor a dolgozó osztályok szervezettsége, megnövekedett öntudata és az ipari termelés színvonala együttesen kikényszeríti ezt. Az ipari képzés és a mindenoldalú gyermeknevelés szintézisét pedig csak a szocializmus tudja megoldani. A kísérlet pedagógiai elemzése során a szerző válaszol arra a kérdésre, hogy a termelőmunkára beállított intézet biztosítani tudja-e a gyermek felkészítését leendő hivatására, tud-e teljes értékű embert nevelni. Az elért eredmények, a Neuhofban nevelődő gyermekek fejlődése alapján megállapítja, hogy Pestalozzi kísérleti jellegű kérdésfelvetése teljes mértékben igazolódott. Az az elgondolás, „hogy a tanulókat meg kell ismertetni a termeléssel a maga egészében, az ember munkatevékenységének minden területével, mégpedig . . . gyakorlati, cselekvő formában” ma is időt álló.

A tanulmány harmadik részében a szerző megmutatja, hogy Pestalozzi későbbi tevékenysége során is visszatér a problémához, és a munkát az embernevelés, az értelmi nevelés eszközének fogja fel. Későbbi gyakorlati tevékenységében állandóan szerepel ez a probléma, és több alkalommal ismételtelen megfogalmazza az ipari termelés és a nevelés összekapcsolásának követelését. Egy 1820-ban kelt írásában írja, hogy keresi a lehetőséget „egy politechnikai képző ipariskola felállítására a középső és alsórendek elemi képzése számára hivatásainak és kereseti ágaiknak egész körében.”

Zibolen Endre világos szerkezetű, logikus menetű, élvezetes stílusban megírt tanulmányának nagy érdeme, hogy Pestalozzi tanításának új szempontú feldolgozásával hozzájárul a szocialista köznevelés nagy és megoldásra váró kérdésének, az iskolai oktatás-nevelés és a termelőmunka összekapcsolásának neveléstörténeti megközelítéséhez.

Az egyetemes neveléstörténet körébe esik *Földes Éva*, A korai utópista szocialisták pedagógiai nézetei c. tanulmánya. A témaválasztást örömmel üdvözölhetjük, mert neveléstörténeti irodalmunkban a szocialista nevelés előzményei mindaddig nincsenek megfelelően feldolgozva, értékelve. Földes Éva tanulmánya a marxista neveléstörténet figyelemre érdemes eredménye. Nemcsak azért, mert Morus mellett a marxista neveléstörténeti könyvekből eddig indokolatlanul kifejtett Campanellával is foglalkozik, hanem elsősorban azért, mert az antifeudális kommunisztikus jellegű népmozgalmakkal, azok pedagógiai és nevelési gyakorlatával hozza összefüggésbe Morus és Campanella pedagógiai elképzeléseit.

A szerző ismerteti a táboriták kezdetleges kommunisztikus államberendezését. Kimutatja, hogy a táboriták fő foglalkozása ugyan a katonaszkodás volt, s ennek következtében nevelésük is katonai jellegű, de nem egyoldalúan fizikai képzést nyújtó, hanem gondot fordít az értelmi, erkölcsi

nevelésre is. Mindenki végez házimunkát is. A műveltségnek egy bizonyos fokát mindenki számára hozzáférhetővé kívánták tenni, ezért szerveztek iskolákat. Iskoláikban a gyermekek és felnőttek egyaránt tanultak és az anyanyelv elsajátítása mellett gondot fordítottak a latin nyelv tanítására is. Akkoriban a táboriták nevelési eredményeit sokan csodálattal elismerték és katonai győzelmeik alapját a sokoldalú embernevelésben is látták.

Morus Utópiájának elemzése során a szerző rámutat, hogy Morus az addigi kommunisztikus elképzelésekkel szemben az elosztás és a fogyasztás mellett a termelés szervezését is kommunisztikus alapra helyezi. Szereplői nem ismerik a magántulajdont, ezért mindenki bőségben él és elégedett. Mindenki dolgozik, és a munka után fennmaradt időt tanulásra, művelődésre, szórakozásra, testgyakorlásra fordítják. Azt, hogy Utópia emberei a vázolt társadalmi rendbe beilleszkedhessenek, a nevelés útján érik el. A nevelés már az iskoláskor előtti gyermekre is kiterjed, és „a természettel megegyező módon” folyik. Az iskola látogatása minden gyermek kötelező feladata. A tanítás az anyanyelven folyik, az íráson és olvasáson kívül számtant, mértant, csillagászatot tanulnak és a természettudományokkal ismerkednek. Az oktatásból száműzik a skolasztikus dogmákat. Az értelmi nevelés mellett az erkölcsi, esztétikai, a testnevelés és a munkára nevelés is fontos szerepet kap. Ez utóbbi a földművelés-oktatás során történik. A földművelés mellett minden gyermek egy iparosmesterséget is megtanul. A felnőttek is rendszeresen művelődnek. Az „Utópia” legnagyobb pedagógiai értékének azt tartja a szerző, hogy itt vázolták fel elsőnek az egész népre kiterjedő sokoldalú nevelés szocialista jellegű elképzelését.

Morus elképzelései feltételezhetően hatással voltak az anabaptisták nevelési gyakorlatának kialakítására, legalábbis az alapelvek azonossága kimutatható. Az anabaptisták nevelési gyakorlatának és nevelési elveinek ismertetése után a szerző kimutatja, hogy szétszóródásuk után az anabaptisták Magyarországon is letelepedtek és iskolai gyakorlatukkal hatást gyakoroltak az iskolai viszonyokra, nevelési hagyományuk itt is tovább élt és hatott.

Campanella államregényének keletkezési körülményeit vázolja rámutat a szerző, hogy ő már fejlettebb iskolarendszerrel, a XVI. században gyorsan szaporodó jezsuita iskolákkal találta magát szemben. Regényében megrajzolja egy kommunisztikus társadalom képét, amelyben a gyermekeket közösségben nevelik. A tanítók által vezetett sétákon szemléltetve szerzik ismereteiket. Az ismeretek elsajátításában sorrendet tartanak. Minden gyermek megtanulja a földműveléshez és állattenyésztéshez szükséges ismereteket. Egyik legfontosabb feladatnak tartják, hogy a gyermekeket a munka szeretetére neveljék. Campanella nevelési elképzeléseivel kapcsolatban a szerző megállapítja — sajnos a terjedelem miatt sem mutathatja ki elemzően —, hogy ő tovább jut Morusnál, a szocialista nevelés előtörténetét tovább gazdagítja.

A népi közösségek és az utópista szocialisták nevelési elképzeléseinek leglényegesebb közös vonásait a szerző a következőkben látja :

1. A nevelés demokratikus jellege, a széleskörű népnevelés megvalósításával együtt a nevelés megjavítására való törekvés.
2. A férfiak és nők egyenlő nevelésének követelése.
3. A sokoldalú nevelés elképzelése (az értelmi neveléssel együtt halad az erkölcsi-esztétikai nevelés, új követelmény, a munkára nevelés).
4. Az anyanyelven történő oktatás követelése.

Földes Éva azzal, hogy a népi közösségek nevelési elképzeléseivel összefüggésbe hozta az utópisták pedagógiai nézeteit, illetve azzal, hogy rámutatott arra, hogy ez a tanítás Comeniusnál magasabb szinten tovább él, nagymértékben elősegítette az utópisták biztosabb elhelyezését és értékelését az egyetemes neveléstörténet fejlődésében.

Ez az igen jelentős tanulmány természetesen nem érintett több fontos kérdést. A tanulmány koncepciója és a probléma megérdemli, hogy részletesebb feldolgozása minél hamarabb megtörténjen.

Szabó Miklós, Tolsztoj mint pedagógus értékeléséhez c. tanulmányában annak megállapítása után, hogy Tolsztoj pedagógiai nézeteivel és működésével kapcsolatos kutatások holtpontra jutottak, arra vállalkozik, hogy a problémát a holtpontról kimozdítsa.

Mi indította Tolsztojt arra, hogy a neveléssel gyakorlatilag és elméletileg foglalkozzék? A szerző szerint erre a kérdésre „csak Tolsztoj, az ember belső fejlődésének vizsgálata alapján lehet” felelni. „Pusztán az író életének külső menetét követve vagy a társadalmi viszonyok és történelmi körülmények hatását kutatva semmiféle perdöntő bizonyítékhoz nem jutunk.” A szerző Tolsztoj „belső fejlődésének vizsgálata alapján” arra a következtetésre jut, „hogy az olyan hivatásból lett pedagógus, mint ő, nem fogható fel másképp, mint valami eredeti nevelői hajlam alapján”. Ennek az eredeti nevelői hajlamnak gyökereit „abba a tudattalan és tudatos önformálási törekvésben” látja, amely szerinte minden igazi pedagógus hivatás termő talaja. Szerinte Tolsztoj belső hivatásból vált pedagógussá. Pedagógiai tevékenységének legfőbb mozgó rúgója az erkölcsi nemesítésre, az öntökéletesítésre való törekvés. Az egyes konkrét pedagógiai korszakait viszont a szerző szerint is külső körülmények váltották ki. Tolsztoj pedagógiai, elméleti és gyakorlati tevékenységét más szerzőkkel megegyezően három periódusra osztja, s utal arra, hogy az egyes periódusokban a társadalmi problémák, olvasmányai és az európai pedagógiai törekvések egyaránt hatottak rá, de saját koncepcióját valószínűsítette meg, s a korabeli iskolát és pedagógiát saját elképzelésének pozíciójából bírálta.

A szerző által feltett második kérdés: „hogyan lett Tolsztoj olyan pedagógus, amilyen : aki megtagadta a társadalom és a kultúra szerepét és kizárólag csak a gyermeki személyiség jogait ismerte el a pedagógiában”.

Tolsztoj a leendő ember „én”-jének ad kizárólagos jogot a pedagógiában, „én-szerű” nevelést követel. Számára a pedagógia területén is a természet, a nép, a gyermek, a psziché eredeti sajátosságai a döntők. Nála a nevelés objektív meghatározói (társadalom, iskola, tantárgyak) teljesen a szubjektumtól függenek. A pedagógia feladata a gyermeki igények szabad kialakulását biztosítani. Nála a kényszerű „nevelés” szemben áll a szabad „műveléssel”, — s csak az utóbbinak van jogosultsága az iskolában. Ez a pedagógiai szubjektivizmus a szerző szerint a hatalmas művész egyéniség szülötte. A való élet gyakorlatában azonban Tolsztoj elképzelése nem érvényesülhet, mint ahogy erre a szerző is rámutat.

A tanulmány következő részében a szerző helyre akarja hozni a nyugati szerzők mulasztását és rámutat a Tolsztoj pedagógiájában megnyilatkozó sajátosan orosz vonásokra. Ilyen sajátosan orosz jellegzetességnek tartja: a gyakorlati szempontok uralmát, a konkrétéhoz való vonzódást, az élet-szerűségekre való törekvést. Ezután a szerző Tolsztoj „hominitás”-ával foglalkozik, amely a nyugati értelemben használt humanitás sajátos, ösztönösebb, eredetibb változata. Tulajdonképpen ebből érthető meg Tolsztoj pedagógiája, mint azt a szerző állítja. Ezek után részletesen ismerteti Tolsztoj pedagógiai elképzeléseinek és iskolai gyakorlatának néhány sajátosságát.

A kétségtelenül kiváló tárgyismerettel és általános kulturáltsággal rendelkező szerző, sok értékes kérdésfelvetést tartalmazó tanulmányában adós maradt az általa felvetett kérdésekkel kapcsolatos válasszal. Legalábbis a megnyugtató válasszal. Ennek oka mindenekelőtt a szerző szemléletmódjában keresendő.

Nem tartjuk indokolatlannak azt a vállalkozást, hogy az eddigi, esetenként túlságosan külső, társadalmi és történelmi körülményekből levezetett értékelésekkel szemben, Tolsztoj belső fejlődésére is építő értékelést kíván adni a szerző. A társadalmi körülmények és történelmi viszonyok vizsgálatának, a történelmi materialista szemléletnek elvetése azonban — mint ezt a tanulmány bizonyítja — nem vezethet elfogadható megoldáshoz. Úgy véljük, Tolsztojnak a pedagógusnak értékeléséhez is biztos kulcsot adnak Lenin tanulmányai. Ha ezekre is támaszkodott volna a szerző, elkerülhette volna az eklekticizmust, s tiszteletre méltó szubjektív szándéka — hogy Tolsztoj értékeléséhez újat adjon — valóban eredményt hozott volna.

„Az 1777-i Ratio Educationisról írt tanulmányt *Ravasz János*. A nevelésügyet szabályozó kódex jellegével, értékelésével, létrejöttének körülményeivel előtte már többen foglalkoztak. Ravasz érdeme, hogy a régebbi szerzők eredményeit felhasználva a korszerű, tudományos szemlélet alapján nyúl hozzá közoktatási kódexünk értékeléséhez.

A tanulmány a felvilágosodott abszolútizmus jellemzése, a gazdasági és társadalmi viszonyok vázlatos bemutatása után foglalkozik a Ratio Educationis előzményeivel. A külön szabályzat létrejöttében a korábbi szerzőkkel

egyetértésben jelentős szerepet tulajdonít az udvarnál működő magyaroknak, de a döntő okot abban látja, hogy a jezsuita rend feloszlatása után a magyar tanügy kritikus helyzetbe került, és a középiskola mellett a népoktatási reform kérdései is megoldásra vártak. A kérdések megoldása érdekében erős tanügyigazgatási szervekre volt szükség, s a vármegyéket erre a feladatra több okból (politikailag és szakmailag) nem tartották alkalmasnak. Így jött kapóra Ürményi tanügyigazgatási terve, amely lényeges kiegészítésekkel a Ratio alapjául szolgált.

Magával a „Ratio”-val foglalkozva a következő kérdésekre kíván választ adni a szerző: 1. ha e korszak fő problémája már a polgári nemzetiség megindulása volt, akkor ennek kulturális feltételéhez a köznevelés útján mivel járult hozzá a Ratio? 2. Hol őrizte gondosan a régi állapotokat, hol veszélyeztette az új törekvésekkel a fejlődést?

A Ratio szerzői a közboldogságnak és az állam felvirágzásának megalapozását kívánták, a nevelés vezetését felségjognak tekintették. Mindenkinek társadalmi helyzetéhez mért nevelést akartak biztosítani, amit a társadalmi osztályoknak megfelelően tagolt iskolarendszerrel kívántak elérni. Az iskolák közé *elvileg* nem tettek áthághatatlan akadályt. A tankötelezettség problémájával kapcsolatban helyesen mutat rá, hogy a Ratio ebben a kérdésben az uralkodó osztályok gazdasági érdekeit tartotta szem előtt és mélyen alatta maradt a comeniusi elképzelésnek.

Ravasz János szerint a szabályozás legmaradandóbb alkotása a felsőbb tanügyigazgatás szervezetének életre hívása volt. A Ratio Educationis megalapozza az iskolák belső adminisztrációját, lépést tesz az egységes tanári közszellem kialakításának útján, igyekszik gátat vetni a tanítók kiszolgáltatottságának. Híven tükrözve a feudális abszolutizmus és a katolikus egyház szövetségét, a vallásos világnézet uralmát biztosítja, a hitoktatás és a hitoktatók vezetőszerpét kiemeli. Azzal viszont, hogy az iskolaügybe bevezette a vallási türelem követelményét, lépést jelent az iskolák laicitása felé vezető úton. A központosító németesítő iskolapolitika érvényesül a német nyelv oktatásának szorgalmazásában. A szerző rámutat, hogy a Ratio az átgondolt, tagolt iskolarendszer megteremtésével együtt gondot fordított a tantervre és a tanterv mellett már sok helyes módszeres útmutatást is adott. Legnagyobb érdeme, hogy az egész iskolahálózatot először tekintette szerves egységnek. A tanterv az alsófokú iskolákban igyekszik a reális ismeretek csíráit meggyökereztetni, s a gimnáziumban is, — ahol a latin nyelv dominált, — kezd előrenyomulni a reális irányú ismeretanyag.

Ezután a Ratio rendtartási fejezetének érdemeire rámutatva azt állapítja meg, hogy sok „újszerű pedagógikus vonást tartalmaz”, melyek közül az iskolai közösség jelentőségének felismerése, az iskola és a szülői ház kapcsolatának szorosabbá tétele, az ifjúság egészségi gondozása emelkedik ki.

A Ratio Educationis értékelésével kapcsolatban a szerző ahhoz a vég-

következtetéshez jut el, hogy ez a szabályzat az ellentmondások és kompromisszumok foglalata. Tovább őrizte a feudális rendet, de e célból már újabb eszközökhöz nyúlt. Jelentős előrelépés az oktatásnak lefelé való kiterjesztése, szakszerűsítése. Rámutat arra, hogy ezekből a törekvésekből a valóságban kevés valósult meg, de ennek ellenére a későbbi polgári forradalom egységes, világi és korszerű tanrendszerének előzménye.

A Ratio a feudális abszolutizmus érdekeit tükrözte. A tanügyigazgatási reform, az iskolaszervezet felépítése, a tantervi újítások mindenképp az uralkodó szolgálatát, a vallásos szellem megerősítését, a burkolt németesítést jelentették. A Ratio kifejezte és őrizte a fennálló feudális rendet s hazánkban az összmonarchiába való beolvasztásához is veszedelmes fegyvereket adott. Befejezésül utal arra, hogy a kortársak legjobbjai, a felvilágosodás hazai képviselői a Ratióban látták a születő újat.

Ennél a problémánál meg kell említenünk *Némedi Lajos* Bessenyei György és a Ratio Educationos c. tanulmányát,* amely Ravasz János ez utóbbi megfogalmazásával kapcsolatban túlságosan kategorikus és egyértelműen elmarasztaló ítéletet mond. Némedi értékes tanulmányában, amely sok új szempontot ad Bessenyei kultúrpolitikai tevékenységének értékeléséhez, nem veszi eléggé figyelembe, hogy Ravasz nem foglalkozott Bessenyei tevékenységével, csupán egy kérdésben egy konkrét időben elfoglalt álláspontjára utalt. A probléma tényszerű és higgadtabb kezelése nem ment volna Némedi igen értékes tanulmányának rovására.

Összefoglalva úgy gondoljuk, hogy Ravasz János tanulmányában sikeresen oldotta meg feladatát. Az eddigi irodalom alapos ismeretében, mai nézőszögből ítélve foglalta össze a Ratio létrejöttének körülményeit, értékeit, hibáit.

Intézménytörténettel foglalkozik *Gyalmos János* tanulmánya, melynek címe „Budapest Főváros a tudományos pedagógiáért”. A tanulmány tulajdonképpen a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium történetének vázlatos feldolgozására vállalkozott. Tények, adatok erejével bizonyítja a szerző, hogy a századfordulón megindult jelentős polgári fejlődéssel együtt, annak részeként, a pedagógiában is új törekvések jelentkeztek. Az új törekvések elterjesztésében, megismertetésében kiemelkedő szerepe volt a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumnak, melyet 1912-ben azzal a céllal hoztak létre, hogy „A Fővárosi tanítók továbbképzését intézményesen biztosítsa.” Az intézmény életrehívóit az a felismerés is vezette, hogy a tanítóképzők szinte egyáltalán nem tudtak a korszerű követelményeknek megfelelő pedagógusokat kibocsátani. A Szeminárium a következő intézményeket foglalta magába: 1. Továbbképző tanfolyamok, előadások. 2. laboratóriumok, 3. gyakorló iskola, 4. pedagógiai könyvtár, 5. pedagógiai múzeum. A szerző röviden összefoglalja az egyes

intézmények tevékenységét, feladatát. A neveléstudomány legújabb eredményeit hazai és külföldi neves pedagógusok ismertették. A laboratóriumokat kiváló szakemberek irányították, s az ismeretterjesztés mellett igen jelentős tudományos munkát is végeztek. A tanulmány befejező részében a Szemináriumnak a Horthy-rezsim idején kifejtett tevékenységével foglalkozva megállapítja, hogy az adott lehetőségek között ekkor is jó szakmai munkát igyekezett kifejteni. Majd a felszabadulás utáni fejlődést, a problémákat, a mai feladatokat érinti vázlatosan.

A kötetben szereplő neveléstörténeti tanulmányokkal kapcsolatban örvendetes tényként állapíthatjuk meg, hogy az egyetemes neveléstörténet köréből vett problémával több tanulmány foglalkozik. Ugyanakkor figyelmeztető és elgondolkoztató az a tény, hogy a magyar neveléstörténet problémái alig kaptak helyet, s a legközvetlenebb múlt neveléstörténeti problémáinak feldolgozása teljes mértékben hiányzik. A közoktatás mai problémáinak megoldása szempontjából pedig elsősorban ezeknek a kérdéseknek kritikai vizsgálatára és feldolgozására lenne szükség. Erre még akkor is fel kell hívni a figyelmet, ha tudjuk, hogy a kötet a neveléstörténeti kutatás mai állásáról nem ad és nem is szándékozott teljes áttekintést adni. A tanulmányok mindegyike biztos tárgyismerettel, alapos neveléstörténeti kultúráltsággal íródott, bennük azonban természetesen különböző mértékben érvényesül a korszerű, tudományos, történelmi materialista szemlélet.

Úgy gondoljuk, ezeknek a tanulmányoknak ismertetése kapcsán is szükséges azt a már többször hangoztatott igényt megemlíteni, hogy szükséges lenne a neveléstörténeti kutatásokat központilag szervezni és irányítani, hogy így mielőbb elkészülhessen a magyar neveléstörténet történelmi materialista szemléletű feldolgozása, értékelése. A neveléstörténet mai helyzetének alapos felmérése s e felmérés alapján a meglévő erők tervszerű elosztása, új kutatók bevonása, támogatása ebből a szempontból feltétlenül szükséges lenne. A helyzet ismeretében úgy gondoljuk, hogy a magyar neveléstörténeti kutatások terén legszükségesebb az elmélet-történeti kutatások szorgalmazása, irányítása, támogatása.