

A XX. SZÁZADI POLGÁRI REFORMPEDAGÓGIA ERKÖLCSI NEVELÉSI TÖREKVÉSEI

Dr. BERENCZ JÁNOS

A múlt század vége óta a nevelés hagyományos rendjével, az iskolai élet gyakorlatával szemben erőteljes ellenzéki hangok jelentkeztek. A régi „tanulóiskolával”, annak túlterhelő, egyoldalú intellektualizmusával szemben a munkaiskola, az „aktív iskola” jelszava vetődött fel. A felnőttek zsarnokoskodása, a megfélemlítésen, kényszeren, büntetésen alapuló nevelés helyett a gyermek szinte korlátlan „felszabadítását”, a gyermek minél teljesebb önállóságát, öntevékenységét hangsúlyozták az új irányzatok apostolai.

Ilymódon a régi, hagyományos neveléssel szemben az irányzatok tarka sokasága bontakozott ki határozottan a huszadik század elején. Ezeket az újító, gyökeres — vagy inkább látszólag gyökeres reformokat követelő irányzatokat szoktuk a „polgári reformpedagógia” gyűjtőnévvel illetni.

A polgári reformpedagógia történeti értékelésével mind a marxista, mind a polgári neveléstörténeti művekben találkozhatunk. Az idevonatkozó, mértékadó és jellemző marxista művek közül elsősorban KONSZTANTYINOV—MEDINSZKIJ—SABAJEVA neveléstörténete („Isztórija Pedagógiki”, Moszkva, 1959. XIV. fejj., 152—163. old.), valamint az NDK-ban megjelent neveléstörténeti kézikönyv („Geschichte der Erziehung”, Volk u. Wissen Volkseigener Verl., Berlin, 1957., Redaktionskollegium: Dr. Karl-Heinz Günther, Dr. Gerd Hohen-dorf, Prof. Dr. Helmut König, Dr. Heinz Schuffenhauer, Manfred Werler) említésre érdemes. Újabban pedig, szemléletesen, képanyagába ágyazottan differenciált értékelést nyújt Robert ALT professzor „Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte” című neveléstörténeti atlasza. (Volk u. Wissen Verlag, Berlin, 1965. 558—614. old.)

Az említett marxista értékelések bizonyítják, hogy a polgári reformpedagógusok törekvései nem akarták megingatni a magántulajdoni rendszert, ellenkezőleg, a polgári társadalom nevelésének megjavítását, reformálását célozták új szervezeti formákkal, eszközökkel, módszerekkel. Az ún. „Új Iskolákban”, — „családi iskolákban”, „aktív iskolákban” — a gyermekek önállóságra, aktivitásra nevelése ural-

kodott a polgári individualizmus szellemében. Krupszkája jellemzése szerint az említett — többnyire költséges, a szülőktől nagy anyagi áldozatot kívánó — „elit-iskolákban” a polgári társadalom vezető rétegének a hagyományos iskolákénál korszerűbb, eredményesebb-nevelésére törekedtek.

A reformpedagógiai törekvések didaktikai, szervezési, metodikai törekvéseivel a marxista neveléstörténeti és didaktikai művek viszonylag sokat foglalkoztak. Ez okból is, — de témaválasztásunk korlátozottsága, speciális volta miatt is, — nem térhetünk ki a polgári reformpedagógia sokoldalú, didaktikai szempontú ismertetésére, kritikai megvilágítására.

**

Nagyon kevés, szegényesnek mondható azonban a polgári reformpedagógia erkölcsi nevelési koncepciójának, törekvéseinek tudományos-kritikai feldolgozása. A polgári szerzők úgyszólván teljesen didaktikai szemszögből foglalkoznak a reformpedagógiával, a marxista művekben pedig az ismeretelméleti, filozófiai, politikai és didaktikai szempontú bírálat szerepel — az erkölcsi nevelési koncepciók pedig eléggé háttérben maradnak, vagy csak „per tangentem” kaphatnak igen kis mértékben helyet.

Mínthogy az általánosabb neveléstörténeti és pedagógiai művek nélkülözik a reformpedagógusok erkölcsi nevelési koncepciójának mélyebb, részletesebb elemzését, okkal vetődik fel a kérdés, hátha bővebb anyagot találhatunk a modern *problématörténeti* feldolgozásokban témánkra vonatkozólag?

A polgári, erősen nacionalista problématörténeti művek sorában megemlíthetjük Reinhard KYNAST művét. („Problemgeschichte der Pädagogik” Berlin, 1932. Junker u. Dünnhaupt.) Ennek VI. fejezetében — a jelen pedagógiai törekvéseinek sorában — röviden emlegeti a „forradalmi pedagógiát”, amelyet nála Ellen Key és Gurlitt testesít meg. Konzervatív pedagógus lévén, alig titkolt ellenszenvvel viseltetik a polgári reformpedagógusok állítólagos „forradalmiságával” szemben is.

Nem szükséges bővebben bizonygatnunk, hogy az ilyenféle konzervatív, elfogult szemlélet, mely formalisztikusan „forradalmi pedagógiának” nevezi Ellen Key-t és Gurlitt-ot — és ezzel a valódi társadalmi és pedagógiai forradalmiságot elködösíti, kirekeszti a pedagógiából, — számunkra hasznos, érdekes szempontot nem adhat a polgári reformpedagógia értékelésére vonatkozóan.

Sokkal tanulságosabb viszont az angol E. B. CASTLE 1958-ban megjelent problématörténeti műve tárgyunk szempontjából. (Castle: „Moral education in Christian times.” — London, 1958. Ruskin House. — George Allen and Unwin LTD. —) A polgári reformpedagógia tárgyalásakor elsősorban az „Új Iskolákkal” foglalkozik. Ezekre hatással volt Dewey „liberális idealizmusa”. Részben egy bizonyos radikális és racionalista gondolkodás termékei, másrészt hatással volt rájuk a Freud, Adler, Jung-féle „mélylélektan.”

Idézett műve 346. oldalán elismerőleg írja Dewey-ről, hogy annak „liberális idealizmusa” erős szociális célkitűzésektől volt vezetve és tekintettel volt az egyéni érzelmekre, véleményre. — E megállapításokból kiérezhető a szerző rokonszenve, elfogultsága, valamint a társadalmi szempontok formális, elködösítő szerepeltetése.

A reformpedagógusok sorában röviden foglalkozik még Tolsztojjal, Montessorival és Decroly-val is. Tolsztoj és Montessori hasonlít az öntevékenység, aktivitás hangsúlyozásában, de különbség van közöttük annyiban, hogy Montessori a környezet tudományos megszervezésére törekszik, a érzékszervfejlesztést helyezi előtérbe és a gyermek izolálását, a csoportból való ideiglenes eltávolítását nyugtató-, és büntetőeszközként alkalmazza. Decroly-ban az életszerűséget, a gyűjtést, rendezést, összehasonlítást, az aktivizálást emelte ki.

Több találó megállapítása ellenére sem tekinthető megalapozottnak, számunkra elfogadhatónak ez az értékelés a szerző polgári individualizmusa miatt. További hibája, hogy nem tudja kellően szelektálni bírálati szempontjait és kritikája, illetve jellemzése inkább általános jellegű, vagy az oktatás szervezését, módszerét érinti, mintsem az erkölcsi nevelést — ami pedig a mű címéből, célkitűzéséből folyóan a szerző feladata lett volna.

Végül tanulságul szolgálhat számunkra az erkölcsi nevelés történetével foglalkozó, 1962-ben megjelent szovjet monográfia, KAMENOGRADECKIJ műve. („Ocserki tyeorii nravsztvennovo voszpitányija ucsascsihszja. — Izd. Szaratovszkovo Universzityeta, 1962. — II. fej.) E mű sokkal inkább az etika filozófiai, elvi kérdéseivel foglalkozik, mint az erkölcsi nevelés gyakorlati, iskolai törekvéseivel. A XX. századi polgári pedagógiai irányzatok közül számunkra tanulságos az, ahogyan Dewey pragmatista etikáját bírálja. Elsősorban Dewey szubjektív idealizmusát veti el, mely szerint a személyes tapasztalat a megismerés egyetlen forrása. Kifogásolja, hogy a gyermek ösztöneit, törekvéseit lényegében változatlanok tartja. Az erkölcsi nevelés célját a kapitalista környezethez való alkalmazkodásban jelölte meg Dewey. A szerző Dewey alapvető hibájának azt tartja, hogy a társadalmi fejlődés törvényeit nem tudja meglátni. — A továbbiakban a modern burzsoá erkölcsi irányzatok közül az egzisztencializmus, a perszonalizmus, a neotomizmus bírálatával foglalkozik.

Mint látható, Kamenogradeckij határozottan felismerte Dewey erkölcsi felfogásának polgári beállítottságát és hibás filozófiai gyökereit. Viszont bírálata nem eléggé szövegszerű, konkrét és nem terjed ki a reformpedagógia gyakorlati pedagógiai törekvéseinek bírálatára.

**
*

Ha a reformpedagógia erkölcsi nevelési törekvéseit vizsgáljuk, kétségkívül az irányzatok általános pedagógiai, didaktikai jellemvonásaiból kell kiindulnunk és kutatnunk, hogy a reformpedagógia egyes

legfontosabb irányzatai, képviselői, hogyan érvényesítik koncepciójukat az erkölcsi nevelés vonatkozásában. Mi jellemzi tehát a reformpedagógiát általában?

a) A konzervatív pedagógia tárgyiasságával, „objektív”, „felnőtt-központi” szemléletével, a gyermekkel szemben való rideg, elnyomó, megtörő bánásmóddal szemben a reformpedagógiai törekvéseket a *gyermekközpontúság*, az *individualizmus* jellemzi.

Mint a neveléstörténetből ismeretes, a múlt század második felének pedagógiájára a herbarti intellektualizmus jellemző, mely az erkölcsi nevelés terén — az „öt erkölcsi alapeszme” formális, látszólag objektív, tudománycs-mezébe burkoltan lényegében a konzervatív vallás erkölcsi nevelést, ezzel a konzervatív burzsoázia érdekeit szolgálta. E pedagógia konzervatív jellege az erkölcsi nevelés módszereiben is kiütkezött — hiszen a herbarti „Regierung” (kormányzás) a gyermekek megfélemlítését, a félelem kilátásba helyezését, a verést, bezárást, böjtöltetést, egyszerűen a fékező, megtörő rendszabályokat éppúgy megengedhetőnek tartotta, mint a feudalizmus nevelési gyakorlata. — Némi változást hozott a múlt század utolsó évtizedeiben a morálpedagógia harca az intellektualizmus egyoldalúsága, ridegsége ellen, de az erkölcsi nevelési elvek lényegén, az egyoldalú „felnőtt-központiságon” ez sem változtatott.

A századvége óta a burzsoázia és a polgári értelmiség többségének érdeke, álláspontja kritikusan szembefordult az említett konzervatív — morálpedagógiai stb. — pedagógiai gyakorlattal. A polgárságnak e korban mozgékonyabb, aktívabb, kezdeményezőbb emberekre, vezetőkre volt szüksége. Ilyen irányú érdekek és törekvések eredményeként jelentek meg a reformpedagógia jelszavai. (Az említett társadalmi, politikai okok mellett természetesen számos egyéb körülmény is közrejátszott a reformpedagógia megjelenésében, elterjedésében, így pl. az egyes tudományok, különösen a természettudományok, a technika és a kísérleti pszichológia fejlődése is kedvező bázist biztosított a reformpedagógia számára.)

b) A hagyományos oktatási tartalommal és szervezési formákkal szemben a reformpedagógia a gyakorlati hasznosság, a gyakorlatiasság oldalán áll — a szónak gyakran szubjektivista, individualista értelmezésében. Ennek következményeként terjed el a polgári munkaiskola jelszava, a termeléssel való kapcsolat (bár ez gyakran egyoldalú, szűk körű, technicista jellegű) kiépítésére, kidomborítására törekvés.

c) Általánosan jellemző vonásként — bár egyes irányzatoknál, szerzőknél különböző mértékben, élességben — említhető a nevelés céljaival, „célrendszerével” kapcsolatban bizonyos közönység, a társadalmi célok háttérbe szorítása (vagy inkább látszólagos háttérbe szorítása), a társadalmi-politikai álláspont elmosódottsága, az „apolitikus” irányultság. (Vö. BUZÁS László: „A reformpedagógia kritikai elemzése, különös tekintettel a hazai Új-Iskolákra. — Bp. 1962. Kandidátusi Disszertáció. MTA. Kézirattár, D/1931. sz. 127. old.)

— Ennyit a reformpedagógiai irányzatok általános, megegyező vonásairól. Nem elhanyagolható különbségek mutatkoznak viszont

abban, ami az egyes reformpedagógiai irányzatok filozófiai alapjait illeti — e tekintetben különféle idealista, pozitivistá, esetleg mechanikus materialista, egyéb eklektikus jellegű „filozófiai megalapozásokkal” találkozhatunk. A gyakorlati szervezés és a módszerek tekintetében is elég szembeötlő a változatosság, tarkaság az egyes reformpedagógiai törekvések sorában. Nyilvánvaló, hogy az említett területeken adódó különbségek az erkölcsi nevelési törekvésekben is éreztetik hatásukat.

**

*

Az egyes reformpedagógiai irányzatok erkölcsi nevelési törekvéseire rátérve:

Az „individuálpedagógia”,

vagy „pedagógiai neonaturalizmus” jellegzetes, nagy hatást elért képviselője századunk első évtizedében Ellen KEY, „A gyermek százada” című híres reformpedagógiai mű szerzője.

Nem könnyű feladat Ellen KEY erkölcsi nevelési nézeteit, törekvéseit áttekinthetően rendszerezni, kritikailag feldolgozni. Műveiben ugyanis egyrészt széleskörű olvasottságról tesz tanúságot, de mondanivalójának logikai elrendezése és a kritikai érzék nem tartozik az erős oldalai közé. A felépítés áttekinthetősége, világossága sem okozott úgy látszik túlságosan nagy gondot neki. A következtetések, ellentmondások, az eklekticizmus sem igen zavarta bőven áradó, propagandisztikus írásaiban.

Erkölcsi nevelési tekintetben fontos megállapításait, nézeteit a következőkben jellemezhetjük:

a) Eklektikus biológista, evolucionalista alapon (pl. Malthust, Darwint, Galtont említi forrásaiként) — és egyúttal Nietzsche-rajongó nézőpont alapján harcolt a nők teljes szabadságáért, a polgári házasság kötelékei ellen, — a „törvénytelen gyermek” egyenjogúságáért és minden gyermek jogáért, szabadságáért, a felnőttek elnyomásával szemben. (Idevonatkozó írásának címe is kifejező, elgondolkoztató: „A gyermek joga szüleit megválasztani” — a „Das Jahrhundert des Kindes” c. kötetben, Berlin, 1908. S. Fischer-verlag.)

Ugyanitt foglalkozik a „gyemeköléssel”, a törvénytelen gyermek megölésével és ennek jogi megítélésével is. A kor polgári társadalmát okolja az anya bűnéért, a gyermek tragikus sorsáért. Mennyivel szebben írt azonban erről 100 évvel előbb Pestalozzi, akit viszont ehelyütt E. Key nem említ.

E művében követeli a nemi étellel, házassággal kapcsolatos jogi és politikai felfogás megváltoztatását is. (i. m. 32. old.)

Ezen a ponton — a „szabad szerelem” követelésében — jutunk az egyetlen olyan területhez, amelyben E. Key únaturalizmusa szembeötlően ellentétbe kerül a konzervatív erkölcsi felfogással és annak

megváltoztatását kívánja. Felületesen és történeti összefüggéseitől elszakítva nézve — ez talán radikális változtatásnak tűnik, — de történelmi előzményekhez. (pl. egyes utópistákhoz) és a tényleges társadalmi erkölcs gyakorlati állapotához viszonyítva nem is olyan nagy újdonság. Nem jelenti a polgári erkölcs valamilyen radikális megtámasztását, megdöntését sem, mert hiszen az erkölcsnek nem döntő, alapvető szabálya a házasság és a nemi erkölcs szabályozása. Akármint foglal ugyanis e kérdésben állást a polgári erkölcsi közvélemény, az élet gyakorlata, vagy a tételes jog — a kizsákmányoláson alapuló társadalom lényege sértetlen marad, bárhogyan is szabályozzák a családi viszonyokat, a nemi életet. Az olyan változtatás, reform, mely nem a polgári társadalom döntő viszonyaira vonatkozik, keltheti esetleg a radikális változtatás látszatát — de lényegében mégsem az.

b) Nevelési módszereiben Key határozottan a Rousseau-féle „negatív nevelés” mellett foglal állást — Rousseau haladó társadalmi tendenciája, pozitív, haladó célzata nélkül. Álláspontját ilyenféle példakön illusztrálja: ha a gyermek sír, nyűgös — izolálni kell. Hadd érezze, hogy aki kellemetlen mások számára, annak egyedül kell maradnia. — Ha a gyermek elszakítja, bepiszkítja ruháját, vegyünk neki olyat, ami nem szakad, amit nem sajnálunk. (i. m. 128., 131. old.).

A „természetes nevelés”, a negatív pedagógia jegyében álló, de tartalmilag értékes, humanista törekvése, hogy határozottan követeli: tiltsák meg a gyermek verését az iskolában.

A nevelés legerősebb konstruktív módszere a ház szilárd, nyugodt rendje, békéje és szépsége. (i. m. 163. old.). Kárhóztatja a fegyelmezés maradi, nivelláló, elnyomó hatását. (i. m. 266. old.).

c) Mai pedagógiánk szempontjából is pozitívan értékelhető vonása az erkölcsi szokások kétféleségének, a képmutatásnak leleplezése. Észreveszi, hogy más a „Felnőtt-erkölcs” és más a gyermekek számára hirdetett, megkövetelt erkölcs. (i. m. 173. old.).

Érdekes, hogy éppen a képmutatásról, a „kettős erkölcsről” szólva — nyilatkozik a hittan nyilvános iskolai tanítása ellen. A gyermek ugyanis környezetében, a mindennapi életben sokszor éppen az ellenkezőjét tapasztalja annak, amit a hittanórán a „felebaráti szeretetről” tanítanak. Ez teszi gyakran képmutatóvá, kételkedővé a gyermeket. Sőt, még tovább megy, amikor azt állítja, hogy az egész ipari, kapitalista társadalom éppen a felebaráti szeretet elvének ellentétén alapszik. („...die ganze industrialistische, und kapitalistische Gesellschaft ruht gerade auf dem Gegensatz des Christlichen Gebotes — seinen nächsten zu lieben, wie sich selbstnähmlich auf dem Gebot: Jeder ist sich selbst der Nächste.” — I. m. 316. o.) Konkrét esetként említi, hogy egy 4 éves gyermek, mikor értesült a szeretet parancsáról, így reagált: „Ha Jézus tényleg ezt mondta, akkor Papa nem keresztény!” (i. m. 317. o.).

Félreértés ne essék: Ellen Key-nek a hittantánítással kapcsolatos véleménye korántsem valami ateista beállítottságból fakad, és semmiképp nem irányul a vallásos nevelés ellen. Rousseau-tól erősen eltér „jobbra” abban is, hogy helyesli a kisgyermek vallásos nevelését. De

a vallásos nevelés ne az iskolában, hanem otthon történjék. A gyermek otthon olvasson bibliát, vallásos történeteket.

Ellen Key a vallást, a vallásos nevelést mindig szükségesnek tekintette. Felfogását bizonyos vallásos szentimentalizmus jellemzi. Pl. Assisi szent Ferencről elmélkedik egyik útirajzában. Ebben — a szocializmussal szembeállítva! — magasztalja Assisi Ferenc szépségkultuszát, vallásos humanizmusát. (i. m. 265. old.).

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy Ellen Key a liberalizmus, sőt anarchizmus nézőpontjából bírálta a hagyományos nevelést. Látszólagos radikalizmusa — ál-radikalizmus, mert a polgári erkölcsöt főleg a házassági erkölcs, a nemi erkölcs vonatkozásában támadta. Viszont érintetlenül hagyta a kizsákmányoláson alapuló osztályerkölcs legfontosabb elemeit. Nézeteiben eklektikusan egyesít különféle tanokat, irányzatokat (evolucionalizmus, biológizmus, — Nietzsche tanításai, — szentimentalizmus stb.). A hagyományos neveléssel szemben gyakorolt bírálata felületes, mert figyelmen kívül hagyja a nevelés társadalmi alapjait, a megvalósítás módozatait. Egyes következtetéseiben többször ellentétbe kerül saját szabadság-kultuszával is. Jól tükröződnek belső ellentmondásai, következtelensége a vallással, vallásos neveléssel kapcsolatban is.

Fellépése a reformpedagógiai irányzat hatásos nyitányaként fogható fel. Bár az intézmények, iskolák gyakorlatában szélsőséges elvei, felületességük, következtelenségük miatt nem érvényesültek, nem is érvényesülhettek, — mégis széles hatással volt a feminizmuson és egyéb mozgalmakon keresztül a polgárság, értelmiség jelentős rétegeinek pedagógiai gondolkodására. Nem kevesen akadtak, akik családi nevelésükben az ő „szabad nevelésének”, emancipációs törekvéseinek hatására próbáltak nevelni. (Az ilyenféle nevelés fonákságai, buktatói hálás témául szolgáltak számos drámaíró, vígjátékíró számára. Utalhatunk pl. G. B. SHAW „Sosem lehet tudni” című színművére is.)

A pragmatizmus. DEWEY

erkölcsi nevelési elveit a szubjektív idealista pragmatizmus, a „hasznosság elv” alapján álló felszínes relativizmus, az egyoldalú gyakorlatiasság prakticizmus jellemzi. Egy olasz tanulmány, Adriano BAUSOLA-é „L'etica di John Dewey.” (Milano, Societa Editrice. Vita e Pensiero, 1960.) — szorgalmas munkával gyűjtötte össze Dewey etikai tárgyú írásait, megnyilatkozásait. Pragmatizmusát „hisztorizmus”-nak nevezte, ezzel akarván a rendszeresség, a történelmiség nimbuszával ellátni. Erkölcsi nézeteinek felszínességén, eklekticizmusán azonban az ilyenféle szépitgető magyarázat sem tud segíteni.

Egy újabb német méltatója, Werner CORREL, — a *hasznos cselekvést* tartja Dewey etikai és pedagógiai törekvései sarkpontjának. (Vö. „Neue Aspekte der Reformpädagogik” című, 1964-ben megjelent tanulmánygyűjteményben. [Heidelberg, 1964. — Quelle & Meyer Verlag. 80—83. old.]

Dewey erkölcsi nevelési koncepciójában két lényeges mozzanat emelkedik ki:

a) Uralkodó szempont nála a „környezethez való alkalmazkodás”, a hasznosság, az „életszerűség” elve — az amerikai polgárság sajátos értelmezésében. E követelményeket, elveket manapság is sokat emlegetik a neveléssel kapcsolatban és így ezek jól ismertnek, rokonszenvesnek látszanak. Látnunk kell azonban, hogy a Dewey által sokat emlegetett jelszavak mögött milyen konkrét társadalmi célzat, milyen konkrét tartalom rejtőzik. Milyen környezethez alkalmazkodjék az iskola? Mit jelent az „életszerűség”, amire törekedni kell? Koncepcióját szemléletesen magyarázza következő megállapítása:

„Az iskola és az üzleti élet között szerves kapcsolatnak kellene fennállni: nem arról van szó, hogy az iskola a gyermeket valamely meghatározott hivatásra készítse elő, hanem arról, hogy a gyermek mindennapi élete és az azt körülvevő kereskedelmi környezet között természetes kapcsolat legyen.” (Dewey: Iskola és társadalom. — Magyarul: Bp., 1912. Lampel R. kiad. Ford.: Ozorai Frigyes, — 55. old.).

Nyilvánvaló, hogy itt az „üzleti élet”, a „kereskedelmi környezet” hangsúlyozása félreérthetetlenül az amerikai polgári társadalom életmódjához, e környezethez való alkalmazkodást, fokozott igazodást sürgeti. Erkölcsi tekintetben ez annyit jelent, hogy a modern iskola igazodjon hozzá minél szolgálatkészebben, minél teljesebben és rugalmasabban az amerikai üzletember, az „átlag-polgár” erkölcsi gyakorlatához, szükségleteihez.

Mint hogy pedig ehhez az átlagos polgári morálhoz való hozzáigazodás, annak passzív, szolgálatkész, rugalmas átvétele — különösen magasröptű etikai, erkölcsi nevelési elmélkedést az amerikai átlag-polgár számára nem igényelt — nem csodálkozhatunk azon, hogy Dewey annyira felületesen, magától értetődően kezeli az erkölcsi nevelés céljait, feladatait. Olyannyira, amennyire ez az átlag-polgár erkölcsi szükségleteinek nézőpontjából teljesen érthetőnek, indokoltnak látszhatott.

b) A fegyelemre vonatkozóan azt tartja Dewey, hogy az iskolai munka megszervezése átalakítja azt. Maga a munkafolyamat másfajta rendet, fegyelmet kíván meg, mint a hagyományos iskolában, az osztálytanításban megkívánt rend. (i. m. 76. old.: „A chicagói egyetemmel kapcsolatos elemi iskola 3 éve, 1896—99.” c. cikkben.)

— Későbbi írásaiban is azt vallotta, hogy a fegyelemnek az iskola életéből kell fakadnia, nem pedig direkt-módon a tanító személyéből, közvetlen intézkedése nyomán. („My Pedagogical Creed” c. tanulmányban, lásd John Dewey: Dictionary of Education. Edited by Ralph B. Winn. Philosophical Library, New York, 1959. — 28. old.).

Másutt kifejtette, — a demokrácia és nevelés kapcsolatáról írva — hogy a fegyelem hatalmat és parancsolást kíván meg. Uralkodni kell tudni az erőforrások felett abból a célból, hogy a megkezdett tevékenységet eredményesen oldjuk meg. Ezért a fegyelem pozitív, szükséges mozzanat. („Democracy and Education” — L. John Dewey: Dictionary ... i. m. 28. old. „Discipline” címszó.)

Könnyen észrevehető, hogy a fegyelemnek ez a koncepciója határozottan eltér a konzervatív pedagógia álláspontjától és gyakorlatától. Dewey-nál a fegyelem nem valami külsőségesen, direkt nevelői ráhatással, kényszerrel elért rend. Nem vitás, hogy a Dewey-féle fegyelem nem a „fékezés” vagy „félelem” fegyelme, hanem az iskola életének ritmusából, a tanulók munkatevékenységéből szinte önként adódó rend. Sőt, talán azt is megkockáztathatjuk, hogy az effajta fegyelem közelebb áll a szocialista iskola makarenkói fegyelméhez, mint a hagyományos, konzervatív iskolai fegyelemhez, a merev „drill”-hez.

Az említett hasonlóság, közelebb állás nem a szocialista iskola és a Dewey-féle pragmatizmus belső, világnézeti és nevelési közelállásából adódik — mert sokkal inkább ellentétről, szembenállásról lehet itt beszélni — hanem annak következménye, hogy a fegyelem technikai alapját alkotó aktivitás, a munka folyamán vannak bizonyos hasonló elemek a reformpedagógusok munkaiskolái és a szocialista munkaiskola között. Annyiban ti., hogy mindkettőben magának a munkafolyamatnak, a technikának megvan a hatása a rendre, fegyelemre. — A fegyelem és a közösség összefüggése, tartalma, viszonya a társadalom életéhez, perspektíváihoz, — világnézeti és politikai alapja, koncepciója azonban lényegében különbözik a pragmatista pedagógusok intézményeiben a szocialista munkaiskoláktól. A Dewey-féle fegyelem nem jelent olyan világnézeti, társadalmi célzatú tudatosságot, mint a Makarenko-féle, hanem a munkafolyamat technikai jellegéből közvetlenül következik. Ez a fajta fegyelem tehát sokkal inkább automatizmus, mint valódi társadalmi tudatosság. — A fegyelem aktív, alkotó, kezdeményező jellegét Dewey — nem emlegeti. E tekintetben is különbözik felfogása az öntudatos és aktív közösségi fegyelemtől, mely — mint közismert — a szocialista törekvéseket jellemzi.

— Az eddigiekben Dewey erkölcsi nevelési koncepciójának csupán legjellemzőbb és talán legtanulságosabb vonásait emeltük ki. Egyébként az erkölcs és erkölcsi nevelés céljára, tartalmi vonásaira vonatkozóan elmosódott, eklektikus megállapításokkal találkozunk, amelyek a pragmatista „hasznossági elv”-ből folyóan a polgári társadalomhoz való alkalmazkodást propagálják.

— A pragmatista Dewey erkölcsi nevelési koncepciója szinte modellként tekinthető a különféle elnevezések alatt működő polgári munkaiskolák számára. Ezért a különféle „project”-ek alapján működő intézmények, pedagógusok törekvéseit felesleges lenne erkölcsi koncepciójuk szempontjából külön-külön tárgyalni. Legfeljebb annyit említhetünk még meg, hogy teljesen hasonló álláspontra jutott az iskolai nyomda híres kísérletezője, Célestin FREINET is, a fegyelem vonatkozásában. Az iskola új fegyelme, a munka fegyelme, vallotta Freinet is. (C. Freinet: *Le journal scolaire*. — Edition Rossignole, Montmorillon (Vienne), 1957. 78—79. old.).

A „kísérleti pedagógia”

irányzatához tartozó törekvések méginkább elhanyagolták a cél-szempon-
tokat, a filozófiai és szociológiai vonatkozásokat a pedagógiában,
mint a pragmatizmus. A „kísérleti pedagógusok” ugyanis a célok ku-
tatását más területre — a kultúrpolitikára, a „nevelésfilozófiára” utal-
ták át. Ehelyett célul a *módszerek* kutatását és a pszichológiai, okta-
tás-, és neveléslélektani kísérletezést tekintették. Gyakorlatilag tehát
a pedagógiát a metodikában, vagy méginkább a pedagógiai pszicholó-
giában „oldották fel”.

Nem foglalkozhatunk ezúttal e koncepció hibáival, tévedéseivel
általánosságban. Csupán erkölcsi nevelési felfogásuk — szorosan tár-
gyunkhoz tartozó — illusztrálására említjük egyik képviselőjüknek,
CLAPARÈDE-nek álláspontját:

„Tulajdonképpen nevelés”-en a jellem, az akarat, az egyéniség
fejlesztését kell érteni — írta Claparède. („Gyermekpszichológia és
kísérleti pedagógia.” — Bp. 1915. Lampel R. kiad. Ford.: Weszely
Ödön. — 48—52. old.) A fontos nevelési problémákat a következőkben
jelölte meg: melyek a jellem elemei és hogyan lehet uralkodni raj-
tuk? Melyek a lustaság okai és hogyan küzdhetők le? Mik az akarat
feltételei, hogyan erősíthetjük az akaratot? Mi a hazugság lélektani
alapja? Hogyan gyógyíthatjuk a félelmet és félnkséget? Milyen
a sport hatása az akarat fejlesztésére? Milyen a büntetés pszichológiai
hatása? stb.

Mint e felsorolásból látható, az erkölcsi nevelés célja, feladatai —
teljesen hiányoznak e problematikából és szinte kifejezetten a mód-
szerre irányulnak a kérdésfeltevések. Másrészt, a kérdések jelentős
része nem is szorosan pedagógiai, nevelésméleti, hanem inkább fejl-
lődéslélektani, neveléslélektani jellegű.

Helyesen hangsúlyozta a továbbiakban Claparède, hogy a pe-
dagógiában a tapasztalat a döntő, a „hagyományos pedagógia” köny-
nyen dönt az említett kérdésekben a priori, vagy dogmatikus ítéletek
alapján.

Lényegében hasonló kísérleti, pszichologisztikus beállítottság jel-
lezte a kísérleti pedagógia más képviselőit is, pl. Thorndike-t, Meu-
mann-t, Lay-t stb.

— A „kísérleti pedagógia” koncepciójában hibáztatnunk kell
a társadalmi, politikai szempontok, a célszempon-
tosságok elhanyagolását, az egyoldalúan pszichologisztikus beállítottságot. Másfelől azonban fi-
gyelemre érdemes törekvés, hogy a kísérleti pedagógia fellendítette,
illetve ösztönözte a gyermek erkölcsi fejlődésének, magatartásának, az
erkölcsi fogalmak, ítéletek alkotásának pszichológiai megfigyelésen,
kísérletezésen alapuló, tehát bizonyos értelemben realizisztikus viz-
gálatát. Ilyen szempontból nézve, eredményként könyvelhető el, hogy
a gyakorlati nevelés szempontjából sok hasznos tényanyagot gyűjtöt-
tek össze a „kísérleti pedagógusok”. — E kutatások sorában említést
érdemel PIAGET műve a gyermek erkölcsi ítéletalkotásáról. („Le ju-
gement morale de l'enfant.” Paris, 1930. Alcan.) Ebben gyermekjá-

tékok megfigyelése és beszélgetés, exploráció — a „klinikai módszer” — segítségével próbálta tipizálni a társas magatartás, a szabályokhoz való viszony jellegzetes fejlődési szakaszait. — Gyakoriak voltak továbbá az erkölcsi definíciók készítettésével, a „képtesztekkel” történő vizsgálatok, újabban a „frustrációs tesztek.” (Ezek konfliktusos helyzetet, a kudarc-élményt teszik vizsgálat tárgyává, pl. a Rosenzweig, Travis—Johnston tesztek stb. [Nálunk Békési Gizella foglalkozott a gyermek erkölcsi magatartásának kísérleti vizsgálatával. Békési Gizella: A gyermek erkölcsi fejlődése és az erkölcsiség kísérleti vizsgálata. — Szeged, 1936. — Tud. Egyet. Ped. Lél. Int. Közl. — 9. sz.] Megjegyzendő, hogy a különféle személyiségvizsgálati módszerek alapján — pl. a Moreno-féle szociogramm-módszer, a projektív tesztek [mint pl. a legújabb, svájci „faluépítési teszt” is, vö. Ruth ZÜST: Das Dorfspiel. Bern—Stuttgart, 1963. Hans Huber Verl.] tanulságai alapján próbálkoznak következtetéseket levonni a gyermek erkölcsiségére, erkölcsi értékítéletére és magatartására is.)

— Az említett kutatások részletes kritikai feldolgozása a pszichológia, ill. neveléslélektan körébe tartozik, ezért itt csupán utalásszerűen kerültek említésre. A gyermek „erkölcsi szintjének” megállapításához, az egyéni motiváció, az egyéni jellegzetességek finomabb megállapításához és ennek alapján a finomabb egyénítő nevelési eljárásokhoz azonban a gyakorló nevelő számára is hasznos anyagot adhatnak az említett vizsgálatok.

Világosan kell azonban látnunk, hogy egyes esetekben bármilyen hasznos tanácsokat is nyerhetünk az erkölcsi magatartás pszichológiai vizsgálatából, a polgári reformpedagógia, a kísérleti pedagógia egészében ezek teljes mértékben a polgári törekvések, az individualista nevelés szolgálatában állnak.

**

*

Ezzel csupán legfőbb vonásaiban, rövidrefogottan jellemeztük a polgári reformpedagógia erkölcsi nevelési törekvéseit. Ezek lényegében a polgári individualizmus szolgálatában állnak, de gyermekközönségük, polgári értelemben vett életszerűségük, gyakorlatiasságuk — és nem utolsósorban a pszichológiai vizsgálatok, kutatások nagymérvű felhasználása kétségkívül korszerűbbé tette a polgári pedagógiai horizontot — különösen a konzervatív pedagógiához viszonyítva.

— Félreértések elkerülése végett hangsúlyozni szükséges, hogy — már terjedelmünknel fogva sem törekedhettünk teljességre a reformpedagógiai törekvések erkölcsi nevelési koncepciójának vizsgálatakor. Csupán a leglényegesebb vonások, a szimptomatikus jelleg kidomborítására, kritikájára kellett szorítkoznunk.

Az sem hagyható figyelmen kívül, hogy a XX. században számos olyan nagyhatású pedagógus, pedagógiai író működött, aki eklektikusan érvényesítette a konzervatív és a reformpedagógiai elveket, szemléletet — nagy hiba lenne merev elválasztást konstruálni a gyakorlatban a konzervatív pedagógia és a reformpedagógia között. Az említett eklektikus szerzők közé sorolható a nagyhatású, nálunk is járt,

sokat idézett német nacionalista pedagógus, Georg KERSCHENSTEINER is. A nevelés irányát, társadalmi-politikai célját tekintve ugyanis Kerschensteiner vitathatatlanul konzervatív-nacionalista alapon áll. Az ő „állampolgári nevelése” hangsúlyozza, hogy az ifjúság vesse magát alá minden elismert tekintélynek és küzdjön a „belső ellenség” (— a forradalmi proletariátus, a munkásosztály) ellen. (Vö. Medinszkij: A nevelés története. Bp. 1951. Közokt. Kiadóváll. 299—300 l.) E megnyilvánulások vitathatatlanul a konzervatív, reakciós nacionalista pedagógia szólamai. — Másrészt viszont Kerschensteiner „munkaiskolai” koncepciója, gyermeklélektani tájékozódása a reformpedagógia irányába is mutat. Nem véletlen tehát, hogy Medinszkij idézett neveléstörténetében a polgári reformpedagógiától elkülönítve tárgyalta.

Kerschensteiner újabb német méltatói pedagógiájának *tárgyiaságát* emelik ki. Ez a kerschensteineri munkaiskola „alaptörvénye” — hangsúlyozta Therese HAGENMAIER 1964-ben. E tárgyias nevelői magatartás gyümölcseként az önkritikus gondolkodás, az akaraterő fejlesztését emelik ki — természetesen a liberális polgári nevelés értelmezésében. („Neue Aspekte der Reformpädagogik”, fent id. kiadv., 1964., 13—63. l.)

**
*

Nem kétséges, hogy liberális, individualista szemléletük lényegesen különbözik a szocialista pedagógiától. Az is bizonyos azonban, hogy az első világháború után nem a liberális polgári reformpedagógia a szocialista pedagógia „főellensége”, hanem a reakciós nacionalizmus, szovinizmus, a fasizmus pedagógiája. Ezért szükséges a reformpedagógiát differenciáltan értékelnünk, egyes tanulságos, becses vonásait elismernünk, tapasztalataikat — kellő kritikai alapon — méltányolnunk.

— A második világháború után a harcos, konzervatív-ellenes, újjító szellemű, szinte „lázadó” színben feltűnő polgári reformpedagógia — már a múlté a polgári pedagógiában. A reformpedagógia számos gondolata — elsősorban a gyermeki aktivitás erős hangsúlyozása, érvényesítése — átment a polgári pedagógiai köztudatba, szinte közkinccsé lett. Sok tekintetben vegyült, összefonódott a reformpedagógia a konzervatív pedagógiával. Ezért manapság már a polgári reformpedagógia — annak harcos, konzervatív-ellenes értelmében — „történelmi kategóriává” lett.

Jellemző az is, hogy sok esetben a polgári reformpedagógia individualizmusa a második világháború után harcos, antikommunista jelszóvá lesz. Pl. Gerhard MÖBUS (Psychagogie u. Päd. des Kommunismus”, — Westdeutscher Verl., Köln u. Opladen, 1959. —84. l.) egyenesen azzal vádolja Makarenkot, hogy „nem becsüli a személyiséget;” a munkára nevelést pedig — nyilvánvaló elfogultsággal, torzítással önfelajánlónak, illúzióként, kompenzációként emlegeti. — Wolfgang KLAFKI a szocialista polittechnikai képzést „ideológiai elfogultsággal” vádolja, melyben a „valódi kritika gátolja a reflexiót”. (W. Klafki:

Studien zur Bildungstheorie u. Didaktik. Verl. Jul. Beltz, Weinheim, 1963. —66. old.)

Jól nyomokövethető az említett eklektikus összeolvasási tendencia az iskola „*életszerűségének*” többértelmű, elmosódott jelszavában. (Vö. Karl ODENBACH: „Studien zur Didaktik der Gegenwart”. Georg Westermann Verl., Braunschweig, 1961. — 9—50. lap, „Das Schulleben” című tanulmányban.) Lényegesen különbözik ez az eklektikus, vitalisztikus, szubjektivistá életszerűség a szocialista munkaiskola hasonló hangzású jelszavától, mely a termeléssel, a társadalmi élettel való szoros kapcsolat kiépítését kívánja.

Hasonló eklektikus irányzat tapasztalható a *fegyelemről* és a *tekintélyről* alkotott polgári pedagógiai szemléletben is a második világháború után. Napjainkban a polgári szerzők többsége határozottan elveti a fegyelem és tekintély konzervatív értelmezését, — de századunk elejének anarchikus reformpedagógiai jelszavaival szemben — az iskola, a nevelés nélkülözhetetlen tényezőinek ismerik el a fegyelmet is, a felnőttek tekintélyét is. Hangsúlyozzák, hogy a fegyelem biztosságot ad, célszerű, gazdaságos munkát tesz lehetővé, ugyanakkor *életszerű* legyen. (Vö. Walter HORNEY — H. A. MÜLLER: Schule und Disziplin. C. Bertelsmann Verl., 1964. Gütersloh. — 12—109. old.) — A modern iskolában újszerű, *alkotó, dinamikus tekintélyre* van szükség PÖGGELER szerint. („Moderne Jugend u. neue Autarität”, Verl. Herder,—Freiburg—Basel—Wien, 1965. Szerzők: H. F. JOOS és Fr. PÖGGELER, — 73—77. old.).

Félreértések elkerülése végett hangsúlyozni szükséges, hogy a nyílt antikommunista fellépés, a szocialista pedagógia ilyen torz, elfogult „bírálata” korántsem általános a mai reformpedagógiában, napjaink polgári pedagógiájában. Mégsem lenne helyes azonban a reformpedagógia bizonyos korszerű, esetenként számunkra is tanulságos vonásai miatt — megfedkezni arról, hogy az individualista, liberális „gyermekközpontuság” — szembenáll a szocialista kollektívizmussal. Arról sem feledkezhetünk meg, hogy — ugyanakkor, amikor a szocialista pedagógiát világnézeti elfogultsággal vádolják, ők maguk is elfogultak a polgári társadalom, a polgári nevelés javára.

Végül szimptomatikus vonás, hogy napjainkban a reformpedagógiai jelszavak konzervatív-ellenessége, harcosága úgyszólván eltűnt, sőt a konzervatív pedagógiával egyre jobban összemósódnak a reformpedagógia „határai” — ugyanakkor feltámadt az antikommunizmus, az egyéniség és a „szabadság” érdekeinek védelmezése — a szocialista pedagógiával szemben.

E jelenségek teszik talán indokolttá, hogy foglalkozzunk a polgári reformpedagógia kritikai elemzésével — reális, dogmatizmustól, szematizmustól mentes, megalapozott értékelésre törekedve.

**DIE FRAGEN DER MORALISCHEN ERZIEHUNG BEI DEN BÜRGERLICHEN
„REFORMPÄDAGOGEN“ DES ZWANZIGSTEN JAHRHUNDERTS**

— Kurze Zusammenfassung. —

Zur Einleitung übersieht der Artikel die bürgerliche und marxistische Bewertung der modernen „reformpädagogischen“ Richtungen. Als solide, wissenschaftlich begründete neuere marxistische Bewertung kann die „Geschichte der Pädagogik“ von Konstantinow—Medinskij—Schabajewa (Moskau, 1959.) sowie auch das in der DDR erschienene Lehrbuch, „Geschichte der Erziehung“ (1. Auflage, 1957, 2. Auflage 1960) erwähnt werden; vielseitig und anschaulich befasst sich mit der Kritik der Reformpädagogik der zweite Band des „Bilderatlas zur Schul-, und Erziehungsgeschichte“ Prof. Robert Alt's. („Volk und Wissen“ Volkseigener Verlag, Berlin, 1965. — Seite 558—614.)

Ferner werden auch einige moderne bürgerliche problemgeschichtliche Veröffentlichungen über die Reformpädagogik kritisiert, wie z. B. die Problemgeschichte von Reinhard Kynast (1932), die im konservativen Sinne die Reformpädagogik als „revolutionäre Pädagogik“ falsch, formalistisch deutet und misshandelt. — Die englische Problemgeschichte von E. B. Castle (1958) befasst sich reeller, bemerkenswerter mit den „Neuen Schulen“, mit den pädagogischen Bestrebungen von Tolstoj, Montessori, Decroly, Dewey — doch die individualistische, liberale Einstellung des Verfassers führt zu einseitigen, wissenschaftlich wenig begründeten Werturteilen. Als sowjetische problemgeschichtliche Arbeit wird das Buch von Kamenogradskij genannt (1962). Als Verdienst dieses Werkes kann die klare, marxistische kritische Einstellung gelten, jedoch werden die praktischen Bestrebungen der Reformpädagogik im Felde der moralischen Erziehung nicht genug vielseitig und konkret behandelt.

Die allgemein-pädagogischen und didaktischen Bestrebungen der bürgerlichen Reformpädagogik wurden schon vielseitig bearbeitet, kritisiert, — während ihre Haltung zur moralischen Erziehung viel vernachlässigter behandelt wurde.

— Der Hauptteil unseres Artikels befasst sich mit den drei massgebenden Strömungen der modernen „Reformpädagogik“:

a) mit der „Individualpädagogik“ — auch „Neunaturalismus“ genannter Richtung von Ellen Key. In ihrem System werden die eklektische Biologisierung, die scharfe anarchistische Tendenz und die Widersprüche der extremen „negativistischen Pädagogik“ kritisiert. Als bemerkenswerter Zug kann aber ihre Auseinandersetzung mit der bürgerlichen Heuchelei, Formalismus und Despotismus erwähnt werden. Auch viel Interessantes und Bedenkenswertes liegt in ihrer Haltung zum Religionsunterricht in der Schule.

b) Die andere wichtige Reformpädagogische Richtung ist die pragmatische Pädagogik Dewey's, und die verschiedenen „Project-methoden“. Bei diesen Richtungen wird ihr einseitig-subjektivistischer, eng bürgerlich erfasster Utilitarismus kritisiert. Als interessantes Problem wird die Arbeits-disziplin im Konzept von Dewey gedeutet. Diese Disziplin ist Wesensfremd vom konservativen Drill im Sinne des Herbartismus, — aber sie ist nicht mit der zielgerichteten, aktiven Disziplin der sozialistischen Pädagogik zu verwechseln.

c) Ferner befasst sich unser Artikel mit der psychologistischen „Experimentpädagogik“ von Thorndike, Meumann, Lay und ihren Nachfolgern. Als ihr Verdienst kann die experimentell-psychologische Untersuchung des moralischen Werturteils und die Entwicklung der Moralität der Kinder genannt werden. Im Rahmen dieser Untersuchungen können die Forschungen von Jean Piaget über den moralischen Urteil der Kinder (1930), die verschiedenen „Bilder-tests“, „Frustration-tests“ (Rosenzweig, Travis—Johnston) und neuerdings auch das „Dorfspiel-Test“ von Ruth Züst (1963) hervorgehoben werden.

— Nach dem zweiten Weltkrieg kann eine gewisse „Versöhnung“ mit der konservativen Pädagogik, eine Verschmäzung von bürgerlicher Reformpädagogik mit den konservativen Richtungen beobachtet werden. Dies ändert im Wesent-

lichen nicht den ideologischen Inhalt und die gesellschaftliche und politische Tendenz der Reformpädagogik. Auch darf die Erscheinung nicht ungeachtet werden, dass sich die liberale, individualistische Haltung der Reformpädagogik bei vielen Vertretern zu einer stark betohnten „antikommunistischer“ Pädagogik führt. Diese Reformpädagogen bekämpfen stark den angeblichen „Persönlichkeitsfremden“ Charakter, den Kollektivismus der sozialistischen Pädagogik.

Die marxistische, wissenschaftlich begründete Kritik der moralischen Erziehung der bürgerlichen Reformpädagogik ist also eine aktuelle, wichtige Aufgabe der marxistischen Erziehungstheorie und der Historiker der Geschichte der Erziehung. Dabei ist die Aufgabe keineswegs einfach, sondern vielfach kompliziert. Eine dogmatische, schematisierende, übertriebene Kritik ist ebenso unhaltbar, wie eine kritiklose Anschauung, die in der Reformpädagogik nur Zeitgemässes, Modernes sehen will.

Die bürgerliche Reformpädagogik hat zum Ziel, die bürgerliche moralische Erziehung mit neuen Methoden zu unterstützen, wobei ihr Verdienst zur Aktivierung der Kinder nicht verschweigen werden kann.