

É R T E K E Z É S E K
A M. KIR. FERENC JÓZSEF TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI INTÉZETÉBŐL

ÚJ SOROZAT

3. SZÁM

**NAGY LÁSZLÓ MUNKÁSSÁGÁNAK
NEVELÉSTUDOMÁNYI
EREDMÉNYEI**

ÍRTA

BARANYAI ERZSÉBET

SZEGED
1932

DUNÁNTÚL PÉCSI EGYETEMI KÖNYVKIADÓ ÉS NYOMDA RT. PÉCSETT

Előszó.

E század elején Nagy László fáradhatatlan munkássága és nem csüggedő lelkesedése a magyar társadalom figyelmét a gyermekre irányította. Ebből fejlődött ki a magyar gyermektanulmányok mozgalom megindítója és tudomány főképviselője lett Magyarországon. Nagy Lászlónak ez lélektani érdeklődése kétségkívül pedagógus mivoltával kapcsolatban fejlődött ki. Munkásságának javarésze — mint gyermektanulmányozónak, ahogy ő nevezi magát — a gyermeklélektan területére esik, de sohasem mulasztotta el, hogy a gyermeklélektani tételek neveléstani vonatkozásait fel ne kutassa, vagy legalább is ne utaljon rájuk. Nemcsak a gyakorlatban keres megoldásokat lélektani megállapítások segítségével, hanem a nevelés elméleti kérdéseit is tárgyalja a lélektani tények világánál. Ő maga is pedagógusnak vallotta magát, ahogy *A Gyermekek Érdeklődésének Lélektana* c. munkája előszavában mondja: „Vizsgálódásaim és munkám írása közben mint pedagógus sem tagadhattam meg magamat.”

Mindezek miatt az itt következő tanulmány azt tűzte ki céljává, hogy bemutassa, mit jelent Nagy László munkássága a neveléstudományra, különösképpen a magyar neveléstudományra nézve. Bevezetésül Nagy László fejlődésének vázlatát adja nagy vonalakban, hogy ebből kitűnjenek munkásságának a neveléstudományt érintő: jelentősebb mozzanatai. E mozzanatok azután, tárgyak szerint kerülnek sorra, azzal a szándékkal, hogy ez a munkásság jelentősége az illető tárgyra, mint tudományos kérdésre vonatkozóan, ki-domborodjék.

Nagy László munkásságának története.

Nagy László tanulmányi éveit, egyetemi hallgató korában szaktárgyával, a geológiával foglalkozott. Mikor tanítói működését mint tanítóképzői tanár 1881-ben megkezdte, figyelme, nyilvánvalóan éppen tanítói működéséből kifolyólag, természetszerűen terelődhetett általános nevelési kérdésekre. E kérdések egyesületi munkálásába kezd, részt vesz a tanítóképzőintézeti tanárok egyesületének munkájában. Később, mint az egyesület titkára (1889-ben választották meg) a szervező munkába veti erejét, irányítja az egyesület munkáját, szerkeszti lapját. A nevelés területének mind szélesebb köre fogja meg érdeklődését, a II. Orsz. Egyetemes Tanügyi Kongresszuson (1896-ban) a tanítóképzést illető vitában vesz részt. Ez a kongresszus — jelentős pedagógiai esemény Magyarországon — az ő pedagógiai érdeklődéséből fakadt buzgalomnak eredménye, ő indította meg a mozgalmat a kongresszus összehívására és ő ennek főtitkára. A tanítóképzés ügyével azután is foglalkozik több cikkében. (1*: 481—482 és 575—580, 2; 37—39 és 458—468, 3; 510—513, 4; 322—332, 5; 267—282.) Tanítói működése közben, mint tanítóképzőintézeti tanár, a gyakorlóiskolában a kisgyermek közvetlen közelébe kerül, a gyermeki lélek tevékenysége a szeme előtt játszódik le. Ily módon ébredhetett fel érdeklődése a gyermek lelki élete iránta. Ebben az időben a „Kinderfehler” c. folyóiratban olvassa Lombroso Paula egy cikkét, mely a gyermektanulmány elhanyagoltságáról panaszlik Olaszországban. Ez a cikk reá — személyes közlése szerint — nagy hatással volt. Egyszerre ráeszmél a gyermektanulmányozás hasznára és ebből kifolyólag felébred benne a gyermektanulmányozás szükségességének érzése, különösen a hazai gyermektanulmány kifejlesztésének égető szüksége világosodik meg előtte. Ebben a megismerésben oly hajtóerő lehetett, mely egész életében a gyermektanulmányozás ügyének előbbrevitelére sarkalta. Az általános nevelési kérdéseket egyszerre háttérbe szorította a gyermeklélek tanulmányozásának sürgető szüksége. Lombroso Paula cikkét lefordította, a Magyar Tanítóképző-ben közreadta (6; 203—209) s szerkesztői megjegyzésnek hozzáfűzi: „Ha az olasz szerző ennyire panaszlik, mit szóljunk mi magyarok, akiknek a gyermeklélek megfigyelésével foglalkozó műveink sem eredetiben, sem fordításban egyáltalában nin-

* A dőlt számok az *Irodalomban* felsorolt műveket, a nem dőlték a művek oldalszámait jelzik.

csenek[^] (6: 209). A gyermektanulmányozás ügye iránti lelkesedésnek további nyomait találjuk a Magyar Tanítóképzőben, hol mindinkább jelennek meg a gyermek lélektanával foglalkozó közlemények, ha nem is lehet azokat a rendszeres gyermektanulmányozás címe alá foglalni. A II. Orsz. Egyetemes Tanügyi Kongresszus pedig felveszi tárgyai közé a gyermeklélek megfigyelésének ügyét (6; 209). Ettől fogva Nagy László számára a gyermektanulmányozás mindenekelőttvaló ügy. Szorgalmasan olvassa az idevágó külföldi irodalmat, ismerteti irányú külföldi mozgalmakat (?; 57—71) és először a gyermekek tanulmányozásának általános feladatait veszi számba. Erről jelenik meg cikke a Néptanítók Lapjában (8; 1—4,2—4,6—9), amiben a gyermeki lélek megfigyelését főleg gyakorlati szempontból ajánlja, tehát a nevelés szempontja a fő. A gyermektanulmány ilyen irányú művelése még hozzákapcsolódik a nevelés általános kérdéseihez, amikkel neveléstudományi érdeklődése megindult. A későbbi munkásságában oly jelentős fejlődéslelektani szempont már itt jelentkezik. A gyermeklélektannak Magyarországon igen elhanyagolt állapota sürgősen követeli, hogy részletmunkába fogjon. Már 1900-ban kezdi megfigyeléseit a gyermekek társasjátékait illetőleg. Az ennek eredményeit közlő tanulmány a Magyar Tanítóképzőben jelent meg (9: 405—415). A gyermeklélektani irányú részletmunka eltereli a gyermeklélektannak a pedagógiával való vonatkozásaitól, ő maga is így jelöli meg a tanulmány célját: „hogyan tisztán a gyermekrajz (lélektani rajz) szolgálatában álló tanulmánnyal felébbresszem az érdeklődést az irodalom ez ága iránt” (9; 405). E munkálkodása közben arra gondol, hogy a gyermektanulmány általa oly fontosnak ismert ügyét egy egyesület kezébe kellene lenni. E gondolat megvalósítására az adta meg a lökést, hogy a jénai szünidei tanfolyamon felvetődött eszme, mely szerint a Deutscher Vereinen für Kinderforschung nemzetközi egyesületté alakulna át s ennek Magyarországon is létesülne szakosztálya, meghiúsult. Ekkor indított mozgalmat Nagy László egy önálló magyar gyermektanulmányi egyesület megalakítására. (Beszámoló a Magyar Gyermektanulmányi Társaság alakuló közgyűléséről. Nagy László beszéde a társaság történetéről (10). Az első értekezlet egy bizottságot küldött ki, ennek öt tagja kidolgozta az alapszabályokat. Eközben Nagy László tovább búvárkodik a gyermektanulmány irodalmában s most már a, gyermektanulmányozás módjáról, szempontjairól és módszereiről is jelenik meg cikke (11: 266—278). A tudomány anyagának kialakítása mellett, a tudomány művelésének szervezése is elsőrendű gondja, a megindult szervezkedési munkát tovább folytatja és éppen ebben a cikkben tesz javaslatot egy Gyermektanulmányi Bizottság megalakítására. Ez az 1905. évi nyilvános gyermektanulmányi értekezleten meg is alakult. E bizottság működésének körei a nyilvános értekezletek, tanfolyamok, kiállítások és külföldi összeköttetések. A nevelés szempontja az értekezleteken, a pedagógiai tárgyú előadásokban jut érvényre, a kiállításokon pedig szerepel a technikai

és művészi nevelés bemutatása. Nagy Lászlónak a valószínűen pedagógus mivoltából fakadó gyermeklélektani érdeklődése most, hogy először mélyedt el ebben, mintha egészen kielégítést talált volna a gyermeklélektanban és specializálódott volna a gyermeklélektan területére, ennek pedagógiai szempontja, mintha ebben az időben háttérbe szorult volna. A specializálódás folyamata 'tovább halad és Nagy László érdeklődése ezen a területen is sajátos kérdések felé terelődik. A gyermeklélektannak Magyarországon már említett elhanyagolt állapota sürgeti, hogy részletmunkáit folytassa. Már a bizottság megalakulásának évében, azon év nyarán unokaöccsének és húgának rendszeres megfigyelésébe kezd, ami később az érdeklődés lélektanához szolgáltatott adatokat. Másik részletmunkába is belefog: a gyermekrajzokra vonatkozó, már előbb kezdett megfigyeléseit szélesebb körre terjeszti ki, másokat is belevon a gyűjtésbe és a megfigyeléseket rendszerezni kezdi. Ennek a tanulmánynak eredménye a „Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából” című könyve (12). Itt a gyermeklélektani szempont első helyen szerepel, de megjelenik mellette a pedagógiai is, e mű bevezetésében mondja, hogy munkájával használni akar a rajzoktatásnak s általában az oktatásnak azáltal, hogy a gyermeklélektani megállapításokból önként adódó pedagógiai következtetéseket levonja. Ugyanebben az időben jelenik meg Gömöri Sándor tankönyve „A lelki élet ismertetése” címmel (13), ebben Nagy László a gyermektanulmányozásról szóló részt írta. Ebben is a gyermeklélektani szempontra esik a hangsúly és mint e szempont mellékterméke jelennek meg a pedagógiai következtetések. így a különböző fejlődési korok lélektani rajza után, ennek tanulságaképpen levonja az illető korra érvényes nevelői feladatot. A fejlődéstani szempont, ami mondhatni egész élete munkásságában nyomon kísérte, már itt rendszeresen megvolt. 1906-ban megvált a Magyar Tanítóképző szerkesztésétől s ettől kezdve csaknem kizáróan a gyermektanulmány ügyének szenteli idejét tanítói működése mellett. Ebben az időben élénken foglalkozik a gyermeklélektan és a pedagógia viszonyával, a gyermeklélektani szempontot mintegy kíséri a pedagógiai is, de a lélektaninak alávetve. „A gyermektanulmány mai állapota” című, a Filozófiai Társaságban tartott előadásában azt mondja: „A gyermektanulmánynak a pedagógiára való hatása azon felfogásból származik, hogy gyermek nem a felnőtt kedvéért él, hanem önmagáért való individualitás” (14; 45). A filozófiai tétel tehát először a lélektan területén termékenyül meg s csak azután kerül a pedagógia területére, ahol lélektani eredményeivel együtt jelenik meg s ez utóbbiakon keresztül és ezek alapján követeli pedagógiai jussát. Szerinte tehát a gyermektanulmány *hat* a pedagógiára. A kiindulás ennél fogva egészen a gyermektanulmányban van. Hogy a gyermeklélektan és a pedagógia viszonya élénken foglalkoztatta, látjuk abból is, hogy mikor a Gyermektanulmányi Társaság megalakult (1907-ben) és az első gyűlésen Kármán Mór felszólalásában kétségbevonja a „kísérleti pedagógia” értékét a neveléstudományra nézve, Nagy László teljes felkészültséggel válaszol és

vesz részt a vitában. Kifejti a gyermektanulmány hasznát a pedagógiára, ezt részletezve a gyermektanulmány eredményeit pedagógiai szempontból csoportokba foglalja. A gyermeklélektan és a pedagógia viszonyára vonatkozó gondolkodásának eredményeit a Gyermektanulmányi Társaság szolnoki fiókkörének alakuló gyűlésén fejti ki, hol a gyermektanulmány és a pedagógia szoros kapcsolatára hívja fel a figyelmet (15). A Magyar Gyermektanulmányi Társaság közleményei a Gyermekvédő Liga lapjában, a Gyermekvédő Lap-ban kapnak helyet a Gyermek című melléklet formájában, melyet Nagy László szerkeszt.

A Gyermektanulmányi Társaság első működésének irányt adtak Nagy László addig végzett tanulmányai a gyermeki érdeklődésről. A Társaság kérdőívet bocsát ki ezt illetőleg. A kérdőív 11 kérdést tartalmaz az iskolai tantárgyak, az otthoni foglalkozások és a gyermeki eszmények köréből. A kérdés megválasztásáról Nagy László egyik szakosztályi jelentésében (16; 77—78) azt mondja, hogy ennek „oka volt a nagy pedagógiai jelentősége, a pedagógusoknak a kérdés iránt mutatkozó élénk érdeklődése“. Ennek az évnek a nyarán a gyermeki érdeklődésről újabb rendszeres megfigyeléseket tesz- és ezek feldolgozásával annyira halad, hogy a télen felolvasást tart erről a Magyar Paedagogiai Társaságban. Ez az előadás részletesebben kidolgozva megjelent a Magyar Paedagogiá-ban (17; 193—208, 271—288) és ennek második része, az érdeklődés fejlődéstana a „Zeitschrift für exp. Pädagogik“-ban (18). Az érdeklődést tárgyaló munkájában fejeződik ki legerősebben az a törekvése, hogy a szellemi fejlődés menetét felfedje. Ez a genetikai szempont a lélektani tények vizsgálatában mindig megjelenik munkáiban, a Gömöri-féle lélektanban is megvan már, még előbb a Néptanítók Lapjában a gyermekek megfigyeléséről írott cikkében és egészen apró munkáiban is, mint a Gyermek első évfolyamában közölt „Apróságok a gyermek életéből“ című megfigyeléseiben is (19). Az érdeklődésre vonatkozó további kutatásai az érdeklődés motívumait ölelik fel, ebből egy fejezet, a rokonszenvi érdeklődés megjelenik a Gyermek-ben (20), majd egész, az érdeklődésre vonatkozó munkája könyvalakban lát napvilágot (21). Az eddigi fejezetekhez járult az érdeklődés motívumainak fejezete, de különösen bővült az eddigi anyag neveléstani következtetések hozzáfűzésével. A már a Magy. Paed.-ban is közölt rövid neveléstani következtetéseken kívül külön fejezetekben szól az érdeklődés vizsgálatából leszűrt lélektani tényeknek neveléstani vonatkozásairól. Az egyik ilyen fejezet tárgyalja az érdeklődés felkeltését és felhasználását, a másik a gyermek egyéni érdeklődését és ennek egyik része, az egyéni oktatás alapelvei ismét nevelési célzatú. A pedagógiai gondolat tehát most is kíséri a lélektani kutatást. Ezidőben hosszú betegség szakítja meg munkálkodását. Ebből felépülve, folytatja megfigyeléseit unokaöccséről és húgáról. Az 1909. év a gyermektanulmánynak sok eredményt hozott. A Gyermek ekkor már önálló lapként jelenik meg. Különbféle rovataiban (Értekezések, Könyvismertetések, Lap-szemle, Gyermektanulmányi mozgalmak stb.) nevelési vonatkozású

cikkek is megjelennek, de külön pedagógiai rovata a Gyermek-nek ekkor még nem volt.

A gyermektanulmányra másik jelentős. esemény a lélektani laboratórium felállítása a budapesti VI. ker.-i állami tanítóképzőben, ami a paidológia tudományának hivatalos elismerését jelentette. A Gyermektanulmányi Társaságban Gyermektanulmányi Tanfolyam indul meg és ezzel együtt intenzív munka veszi kezdetét a gyermektanulmánnyal érintkező más területeken is, (pl. pedagógiai pathológia). Külföldön is bemutatkozik a Társaság: a hanoveri tanítók pedagógiai és gyermektanulmányi kiállításán Nagy László bemutatja katona- és gyermekrajzgyűjteményét, melynek következő címet adott: „Párhuzam a műveletlen felnőttek (analfabéták) és a 8—9 éves gyermekek rajzai között.” A gyermekrajzok lélektanával már évekkal azelőtt foglalkozott. Ezeknek értelmesség-mutató természetét felfedezve, juthatott arra a gondolatra, hogy felnőttek rajzait is vizsgálja, és pedig úgy műveletlen, mint művelt felnőttek rajzait. Ez a még pedagógiai vonatkozású vizsgálódás a nevelés hatását illetőleg későbben a kölcsönös egymásrahatás törvényének kutatásában folytatódik. Az ő propagálására szervezi a V. K. Minisztérium a kísérleti lélektani tanfolyamot tanítóképző-intézeti tanárok részére. Ennek egyik előadója Nagy László. A Gyermektanulmányi Társaság adatgyűjtéseinek anyaga és egyéb gyűjtései annyira felporodtak eközben, hogy a Társaság 1910-ben egy Gyermektanulmányi múzeum felállítását határozza el. A Múzeum 1911-bén meg is nyílt. Ennek már pedagógiai osztálya is van. Nagy László a gyermektanulmány részletkérdései mellett állandóan foglalkozik a gyermektanulmánnyal más tudományokkal való kapcsolatával és e tudomány eredményeinek más területeken — köztük első helyen a pedagógiában — való érvényesítésével. Az 1911. évi brüsszeli Gyermektanulmányi Kongresszuson előadást tart „A gyermektanulmány tanítása a pedagógusoknak, orvosoknak s bírának” címmel. A V. K. Minisztérium ebben az évben is megismétli a tanítóképzőintézeti tanárok részére tartott kísérleti lélektani tanfolyamot. Annak, hogy a gyermektanulmányt Nagy László más területekre is ki akarja terjeszteni, egyik jele. a Pedagógiai Törekvések című rovat megjelenése a Gyermek-ben 1912-ben. E rovat élén Nagy László „A pedagógia reneszánsza” című beköszöntőjében programot ad a rovat tartalmához. E programban a hangsúly a gyermektanulmány eredményeinek a pedagógiára való alkalmazására esik. Ekkorra készül el A Gyermek Érdeklődésének Lélektana c. könyvének német kiadása, mely az érdeklődésre vonatkozó vizsgálatainak eredményeinek legteljesebb összefoglalása (22j) A német kiadásban a lélektani részek új szempontokkal bővülnek, az adatok között a Gyermektanulmányi Társaság adatgyűjtéseinek eredményei és az 1906—1908. évi megfigyelései rendszeresebben vannak feldolgozva, az eredmények pedig pontosabban összefoglalva. Magát az érdeklődés fogalmát is részletesebben tárgyalja a német kiadásban és az érdeklődés különböző elméleteit kimerítőbben bírálja. A pedagógiai részt illetően kevés a vál-

tozás, de itt-ott mégis gyarapodik a német kiadás újabb pedagógiai utalásokkal, a pedagógiai következtetések vagy bővültek, vagy rendszeresebbek lettek. Nagy László működése ekkor már sok irányban ágazik szét. A Gyermektanulmányi Társaság ügyének vitele, munkájának irányítása mellett a gyermektanulmány határterületeinek számbavételét folytatja. 1915-ban a Gyermek ismét új rovattal bővül a Jog és Védelemmel. Kutatja ekkor a gyermektanulmány következményeit más területeken nemcsak a részletkérdésekben, hanem átfogó, alapvető kérdésekben is. Ennek eredménye „Az értelmi fejlődés egyik alapvető problémája (23), mely tanulmánya kimutatja a nevelés értékét, amivel a lélektan és neveléstudomány egyik alapvető kérdését oldja meg. Ezt a tanulmányát a Szentpétervárott tartott Csalédnevelésügyi Kongresszuson adta elő. Ilyen, nagy területeket . átfogó, alapvető jelentőségű tanulmány mellett részletmunkákat is végez: egyik ilyen munkálata a gyermekek szellemi munkabírását vizsgálja (24). Ennek célzata egészen pedagógiaiának látszik, mert mint végső eredményhez, az órarend megállapításának szabályaihoz jut. Másik részletkérdésre irányuló munkája inkább lélektani természetű: összeállítja a gyermek nyelvének megfigyeléséből nyert, annak fejlődésére vonatkozó tételeket (25). Előadásaival .igyekszik a gyermektanulmányt népszerűsíteni (pl. a főváros által az óvónők számára rendezett továbbképző tanfolyamon általános gyermektanulmányozást és lelki fejlődéstant ad elő, a Pestmegyei Óvóköriben a kifejezésmódok lélektanáról beszél), külföldön pedig bemutatja a magyar gyermektanulmányozás eredményeit (Boroszlóban a Gyermektanulmányi Kongresszuson és Brüsszelben a Nemzetközi Gyermekvédő Kongresszuson).

A gyermektanulmány ügye ebben az időben már olyan széleskörű érdeklődést támasztott, hogy időszerű volt az Első Magyar Gyermektanulmányi Kongresszus összehívása. Az ezzel kapcsolatos kiállítás az alkotó munka produktumait mutatja be. A Gyermektanulmányi Társaság azon törekvésének volt ez kifejezése, hogy eredményei alkalmazására és kipróbálására iskolát állítson fel. Az akkor európaszerte érezhető pedagógiai törekvés az alkotó nevelésre irányult, ami az ú. n. munkaiskolákban folyt. Egyik külföldi útjáról hazatérve, Nagy László is beszámol ilyen munkaiskoláról (26). Ez időben egészen a nevelés iskolai kérdéseinek szenteli munkásságát, egy létesítendő iskola terveit dolgozza ki, az iskola leendő tantestületét a nevelés lélektani alapjának ismertetésével előkészíti az újszerű nevelés munkájára. Miután az Új Iskola megnyílik, a nevelés iskolában folyó alakja tovább foglalkoztatja, az iskolaszervezet kérdéseire terelődik figyelme, aminek eredménye a különböző fokú iskolák tanítási rendszere' közötti kapcsolatra vonatkozó javaslatai (27). A gyermektanulmány ügyének eddigi széleskörű munkálása lehetővé tette, hogy a Magyar Gyermektanulmányi Társaság egyik ülésének megnyitó beszédében Nagy László már a gyermektanulmány hazai eredményeiről beszélhetett (28). Még résztvesz a Társaság a

londoni Nemzetközi Gyermekjóléti Kiállításon és a lipcsei Könyv-
ipari és Grafikai Kiállításon, amikor kitör a háború.

Ez, a gyermeklélektani tanulságok lehetőségét ígérő rendkívüli
esemény Nagy László érdeklődését ismét lélektani irányba tereli. Ezt
kiaknázandó, a Magy. Gyermektanulmányi Társaság adatgyűjtést
indít a háborúnak a gyermeklélekre tett hatása kipuhatolására. Ebből
származik Nagy László tanulmánya, melyet „A háború és a gyermek
lelke, Adatok a gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez“
címmel a Magy. Gyermektanulmányi Társaság adott ki (29). Ennek
tanulságait táblázatos ábrázolásban bemutatta Berlinben a „Krieg
Und Schule“ című kiállításon és tájékoztatta erről a magyar nagy-
közönséget is „A háború hatása az ifjúság lelkére“ című újságcikké-
vel (30). Az adatgyűjtés lélektani eredményeinek levonása után Nagy
László csakhamar megvizsgálja ezek következtéseit a nevelésre (31)
és előbbi, tisztán pedagógiai célú munkásságának folytatásába kezd.
Ennek az Új Iskola létezésével különös rugót adott, amennyiben a
működése folyamán felmerült problémák Nagy Lászlót állandóan
foglalkoztatják. A Gyermek 1916. évfolyamában jelenik meg az „13j
Iskola“ pedagógiai alapvetése és tanterve (32 és 33). A pedagógia •
újabb tért nyer a Gyermek-ben is, ekkor ismét új rovat indul meg,
a Gyógyító Pedagógia. Abban az időben annyira lefoglalják figyel-
mét a nevelés kérdései, hogy egyik lélektani dolgozata, „A gyermek
lelki fejlődésének típusai az iskolák szerint“ is a nevelésből
indul ki» mert nevelési helyzetek lélektani elemeit akarja ebben fel-
térni (34). Az 1917—18. évi II. Gyermektanulmányi Kongresszuson
Nagy László már egészen neveléslélektani kérdésről tart előadást:
„Az iskolai egyéniségi lapok céljáról, módszeréről és szerkezetéről.“
Nagy Lászlónak ezeket az előtérbe került pedagógiai szempontjait
táplálják az akkori idők politikai viszonyai is (1918), melyekben a
nevelés újonnan való szervezésének ügyé különös fontosságot nyert.
A Gyermektanulmányi Társaság közoktatási reformbizottságot ala-
kít, melynek megbízására Nagy László tervezetet szerkeszt az isko-
lák új rendszerét illetően. Ezt a tervezetet részleteiben is kidolgozta
és kiterjesztette a közoktatásügy egész szervezetére, érintvén a fel-
ügyeletet, az iskolának a társadalommal való szorosabb kapcsolatát
stb. Ez a bizottság egyik értekezletén a tehetséges tanulók védelmé-
vel és nevelésével foglalkozott. Nagy László a reformok készítésében
is felhasználja lélektani ismereteit és eredményeit, de a lélektani
szempontok itt már a pedagógiai szempontoknak alárendelve jelen-
nek meg, így például ajánlja az intelligenciavizsgálatokat az iskolai
felvétel alapjául stb. A következő évben írt tanulmánya (35) a neve-
lésnek már egyszer tárgyalt alapvető kérdését (23J igyekszik tovább
tisztázni most már a háborús adatok felhasználásával. A nevelés le-
hetőségére vonatkozó kérdés vizsgálatát most a hatások és hajlamok
vizsgálatával, kiterjeszti a nevelés korlátait illető kérdésre is. Az
iskolaszervezet és iskolai nevelés emellett tovább foglalkoztatja s
megírja a nyolcosztályú népiskola didaktikáját (ennek második ré-
szét), mely előbb a Gyermekben, majd könyvalakban is megjelenik(36.).

Ez a mű — bár nem teljes, mert az első négy osztály részletes tanterve s módszertani elveinek kifejtése ebből hiányzik, csak előbbi munkálataiban van megjelölve (32 és 33) — lélektani alapon felépült, egységes rendszerét adja az alsóbbfokú iskolai nevelésnek. A Gyermek-ben ekkor a pedagógiának ismét új területe kap helyet a „Kísérleti Pedagógia“ című rovatban. A pedagógiának ez a fokozatos terjedése is arra látszik mutatni, hogy Nagy László érdeklődése a lélektantól mindinkább az önálló szempontú *pedagógiai tudomány* felé fordul és nem tekinti többé a pedagógiát csupán a lélektani tétel gyakorlati alkalmazásának teréül. A gyermek erkölcsi és szociális fejlődésére vonatkozó tanulmányában (3?) a gyermek szociális és erkölcsi hajlamai megnyilatkozásának formáit vizsgálja avégre, hogy a hajlamok levezetésére szolgáló nevelési eljárásokat állítson fel. Az 1921. évben a Gyermektanulmányi Társaság a gyermek szórakoztatásának gondolatával foglalkozik, ami nyilvánvalóan pedagógiai gondolat. A bábszínházi előadások megnyitásán Nagy László méltatja ezeket művészi, pedagógiai, társadalmi jelentőségük szerint, ami mind nyilvánvalóan ugyanegy szempontot jelent, a nevelési szempontot. Ebben az évben ismét megindul a Társaság kapcsolata a külfölddel. Nagy László a Dunántúl gyűjtött gyermekrajzokat kiviszi a Finn Pedagógiai Kongresszus kiállítására.

A Gyermektanulmányi Társaság munkássága ismét nagy lendületet vesz a tehetséges gyermekek kiállításával. A háború utáni nevelési gondolkodásnak egyik különösen előtérben álló kérdését fejezi ki ez a kiállítás, mely inkább nevelési forrásból eredt, mint lélektaniból, mert a tehetség nevelése, vagyis megőrzése volt az akkori időknek — hol sok tehetség veszett el és még többre volt szükség — legnagyobb pedagógiai kérdése. Nagy Lászlóban most ismét a pszichológus került felül; a kiállításnak lélektani tanulságait vonja le a rajzolás normális és normálison felüli fejlődésénél adva, csak némi pedagógiai megjegyzést fűz e tanulságokhoz (38 és 39). A Gyermektanulmányi Társaság ismét új intézményt léptet életbe, a Szülők Iskoláját (1925), melyből később a Szülők Szövetsége alakul: Ebben az évben lélektani kutatásainak megfelelő keretet kapott Nagy László: átveszi a főváros lélektani laboratóriumának vezetését. A tehetség problémái még később is aktuálisak, és bővülnek a pályaválasztás kérdésével, mely valószínűleg az akkori idők folyton változó társadalmi viszonyaival van összefüggésben (1925). A Gyermektanulmányi Társaság az előtérben álló kérdések tisztázására, társulva a Magyar Tehetségek Védő Bizottságával és a Rajztanárok Országos Egyesületével, a tehetségvédelmi kongresszus és kiállítás gondolatát kezdeményezte. A kongresszus 1925-ben létrejött. A vele kapcsolatos kiállítást Nagy László írja le a kongresszus naplójában (40). A Gyermektanulmányi Társaságban rendszeresített lélektani értekezletek ebben az időben lélektani szemináriummal alakulnak át.

„A Gyermek“-ben, bár egyik-másik rovata elmarad, a nevelésnek megint egy újabb oldala jelenik meg új rovatban, ez a Családi

nevelés. Ebben is, mint a Társaság mondhatni minden munkájában Nagy László is részt vesz, az irányt megadva: „Adatgyűjtés a népi családi nevelésről“ című cikkével javasolja az adatgyűjtés részletes tárgyait. A Szülők Szövetségében tartott előadásával pedig a szülőket az őket érdeklő kérdéstről, a meséről tájékoztatja (41). A Szülők Iskolája különben annyira életrevaló intézménynek bizonyult, hogy már kettő is működik belőle a fővárosban, egyik a pesti, másik a budai oldalon, ezenkívül vidéken is van. A Gyermektanulmányi Társaság hét szakosztálya ekkor a gyermeklélektanival együtt felöleli az ezzel kapcsolatban lévő területeket, mint amilyen az orvoslélektan és orvospedagógia, neveléslélektan, gyermekvédelem és kriminálpszichológia stb. Ez időben a Társaság címét Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság címre változtatta; ebben a címben a gyermektanulmánnyal kapcsolatos egyéb törekvések mellett a pedagógiai is benne van. Nagy Lászlónak számtalan, szinte fel sem sorolható előadásai között a hely és alkalom szerint előfordul tisztán nevelési célzatú is, mint pl. „Miként szoktassuk gyermekeinket engedelmességre“ című (42), de ez is lélektani alapokra van építve. A szexuális kutatás nemzetközi kongresszusa alkalmából (1926) Nagy László tanulmányt készít a szexualitás hatásáról az ifjak társas életének kialakulására, ezt a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság pedagógiai-pszichológiai szakosztályában is előadja (43). A Szülők Iskolájában pedig hasonló tartalommal tart előadást „A gyermek erkölcsi és társadalmi élete és fejlődése“ címen. A Szülők Iskolája egyébként munkásságának nevelési vonatkozásait állítja előtérbe, mint ahogy az előbb is kitűnt.

Az 1927-ben itt tartott előadás (A lelki fejlődés törvényszerűsége mint a nevelés alapja) a nevelés'összefüggő nagy kérdéskomplexumainak egyikét akarja tisztázni. Ez a szintetikus törekvés fejeződik ki a magyarországi elmeorvosoknak 1928.-Í Országos Konferenciáján tartott előadásában, hol a gyermeknek, mint a nevelés tárgyának összefoglaló leírását sürgeti, valamint az Utrechti Pszichotechnikai Kongresszusról írt Beszámoló-jában, honnan kitűnik, hogy itt főleg a személyiség elvének érvényesítésére vonatkozó tárgyalások érdekelték. A gyógyító pedagógia is köszönhet neki adatokat a siketnémák lélektanának köréből (44). A sok részletkérdés után úgy látszik szükségét érezte valamely összefoglalásnak, illetőleg a szétkülönült ismeretek valamely egységbe való elhelyezésének, amire különben meg is volt mindig a törekvése (pl. a Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából című munkájának előszavában jelzi, hogy azt keresi, milyen viszonyban van a gyermekrajzok fejlődése az egész gyermek fejlődésével (12), épügy az érdeklődés jelenségét is az általános szellemi fejlődéshez való viszonylatában vizsgálta), de a részletkérdések tisztázásának sürgőssége és vélt kötelessége, hogy az ilyen irányú kutatásban mintát adjon és irányt mutasson, sokszor elterelték a kérdéseknek nagyobb egységekben való megvilágításától. Ez az összefoglalásra való törekvésének kifejezése éppen most jelentkezik, mikor szempontjai mindinkább közelednek nevelési szempontokhoz

s érdeklődését nagyrészt nevelési kérdések tartják fogva. Ily módon elérték a tisztázásához, amiből ugyan nem fejlődött ki határozott rendszer, de éppenúgy nem alkotott az egész lélektant felölelő rendszert annak ellenére, hogy vizsgálódásainak nagyjából, sőt túlnyomó részben lélektani szempontjuk volt. Ez a lélektani szempont azonban termékeny volt a pedagógiára, mert impulzust adott nagy nevelési kérdések megközelítésére. „A gyermeki egyén minden oldalú teljes és tökéletes megismerése“ (44; 4.) áll annak az előadásnak a középpontjában, melyet az utrechti[^] Pszichotechnikai Kongresszuson tartott, itt tárgyalja az olyan nevelési módszereket és megfigyeléseket, melyek eredményeikben az egész ember egységes képét adják (46). Ez az egységre való törekvés, mely benne volt mindig felfogásában és először neveléstudományi irányban hozta meg gyümölcsét, végig kísérte élete utolsó éveiben, amikor ismét lélektani vizsgálódások foglalták le egész munkásságát. A Fővárosi Szeminárium Lélektani Laboratóriumában végzett munkáival igyekszik kiépíteni az embert mint egészet vizsgáló módszereket.

Nagy László kutatásainak eredményei.

Nagy László az előbbieket szerint nemcsak a lélektannak, de a neveléstudománynak is sok kérdését felölelte. Ebben a munkásságban a kérdések felvetése nem mutat határozott rendszert vagy tervet; valamely kérdést felszínre hozott annak időszerűsége (így a politikai változások következtében felmerülő szükséglet a tanterv megújítására), vagy valamely kimutatható, vagy ki nem mutatható forrásból támadt egyéni érdeklődés. Innen van, hogy Nagy László munkáin végigmenve, a tárgyak nagy változatosságát találjuk, a legkülönbözőbb kérdések merülnek fel egymásután. Az egyes kérdések sokszor nincsenek egymással vonatkozásban, többször előfordul azonban, hogy egyik kérdés a másikból nőtt ki, így pl. a gyermekrajzok tanulmányozása vezetett az értelem szabad fejlődésének, ez pedig a mesterséges hatásoknak vizsgálatára. Nagy Lászlónak a neveléstudományt érintő munkásságában általában két irányt lehet megjelölni: egyiket a neveléstudomány leíró részébe tartozó munkálatok, másikat az elvi részbe tartozó munkálatok teszik ki. Mind a két körben folytatott munkássága lélektani vonatkozásokat mutat, az első felfedi a lelki működés egyes tényeit, melyek a nevelés kérdésében nagy szerepet játszanak, a második a nevelés munkáját tárgyalja a lélektani tények figyelembevételével. Ha Nagy László munkásságában, ennek mindkét körében elsősorban lélektani törekvés mutatkozik is, mégsem téveszti szem elől a nevelési szempontot egyikben sem. Munkásságának kiemelkedő mozzanatait e két irány szerint tárgyaljuk, tehát először a neveléstudomány leíró, másodsorban az elvi részébe tartozó vizsgálatait és eredményeit. Az egyikben arról lesz szó: mily tényeket állapított meg, a másikban: mely elvekhez jutott el.

A) Tények.

1. Az érdeklődés alakító hatása.

Nagy Lászlót a gyermeki érdeklődésről írott könyve tette a nevelésügyi irodalomban nevezetessé. Ebben az érdeklődésnek az értelemmel és az akarattal való viszonyával foglalkozik és ennek során kutatja azt is, hogy mi az érdeklődés szerepe az értelemnek és az akaratnak *kifejlődése*, tehát nemcsak működése szempontjából. Ez a neveléstanra nézve nagyjelentőségű kérdés, mert a szellemi növekedés

tényeit írja le és e tényekre kell — másokkal egyetemben — építenie a nevelésnek, mikor munkája tervét kialakítja.

A könyv elején, az érdeklődés mivoltának összefoglaló magyarázatában általában utal az érdeklődésnek a szellemi növekedésre való hatására. A képzettartalomnak az érdeklődésre való hatása c. fejezetben pedig ezt mondja: „Minden lélektani és neveléstani könyvben hangoztatott tétel, hogy a képzetkapcsolatokból származó ismeretfolyamatok nagy hatással vannak a gyermek intelligenciájára, szellemi látókörére. Kiegészítem e tételt azzal a megjegyzéssel, hogy csak azon ismeretfolyamatoknak van ilyen hatása, amelyek az érdeklődés érzelméből származnak. Ugyanis az olyan megismerésfolyamatok alkalmával, amelyek a gyermek érdeklődéséből keletkeznek, a gyermek szembe helyezi a maga képzettartalmát az új tapasztalatokkal. Ebből az egybevetésből a régi tartalom hiányosságának érzése ébred fel az új tapasztalatokkal szemben. Ez a hiányérzet egy ösztönt indít működésre: az ismeretlen megismerésének vágyát. Ez a vágy hozza létre az ismerés folyamatot s e vágy kielégülése teszi értékesebbé az új tapasztalatokat a gyermekre nézve az értelem gyarapodása szempontjából“ (22; 148).* Tehát az érdeklődés akarati és ennek eredményeképpen értelmi folyamatot indít meg. Az érdeklődés először külső cselekvésekre serkent, amiközben „az érdeklődés folyamán előállott érzéletek, képzetek és képzetkapcsolatok a világosság lehetőleg magas fokára törekszenek“ (22: 18—19). Az érdeklődés behatására megindult akarati folyamat' ezenkívül a jellem kialakulását is előmozdítja. Azáltal, hogy az érdeklődést kísérő külső és belső tevékenységek öntudatunk erejét és az öntudatunkban mozgó képzetek szemléletességét előmozdítják, az érdeklődés erejének fokozódásával és állandósulásával párhuzamosan halad a szellemi- és akaraterő irányának kialakulása. „Az érdeklődés kialakult iránya, valamint a jellem és a szellem a fejlődésnek ugyanazon eredményei“ (22; 19).

Ezután az érdeklődés nyomán megindult szellemi és akarati működést az érdeklődés szakaszai és motívumai szerint, részletesen tárgyalja. Az érdeklődés szakaszai: az érzéki, szubjektív, objektív, állandó és logikai érdeklődés. Az *érzéki érdeklődés* az érzéki benyomások iránt nyilvánul meg, melyek az érzékszerveket élénken és kellemesen foglalkoztatják. Ennek a szellemi fejlődésre való jelentőségét azonban nem tárgyalja Nagy László (22; 31—32). A *szubjektív érdeklődés* megnyilvánul a tárgyak és a természet jelenségei iránt, nem ezek tárgyi tartalma kelti fel ugyan az érdeklődést, hanem az az érzetviszony, melyben a tárgy vagy jelenség az „én“-nel van. Fontos az, hogy a szubjektív érdeklődés a gyermekét tárgyakkal és jelenségekkel hozza viszonylatba, melyeket meg akar ismerni. Alkalmat ad a gyermek tevékenységének, érzelmeinek, képzeletének gyakorlására és olyan érzetösszetételekre törekszik, melyek a szép fogalmá-

* Az egész tanulmányon keresztül A Gyermek Érdeklődésének Lélektana német kiadását használtam, ennek a magyarnál bővebb és rendezettebb volta miatt. Amennyiben azonban az idézett helyek a magyarban is megvannak, az idézett fordítás helyett egyenesen a magyar kiadásból vettem.

nak jegyeit adják (22; 55—56). Az *objektív érdeklődés* korában a tárgyak reális értéke kelti fel az érdeklődést, ilyenkor a tevékenységnek nem érzeti vagy érzelmi a színezése, hanem gyakorlatias, mely a tárgyakat és jelenségeket a gyakorlati tevékenység szempontjából ismeri meg. Ezért e kort jellemzi az objektív tapasztalatszerzésre való törekvés. Az érdeklődés megfigyelésre indítja a gyermeket. A megfigyelés mindig több és több részletre terjed ki, tehát analitikai irányban nálad. Ebben az elemző megfigyelésben azonban nem egyformán fontos minden részlet, hanem előbb a tárgy céljának és eredetének szempontja vezeti a gyermeket, csak később a tárgy anyaga. A szemléletek fejlődésének másik iránya, vagyis a szintetikai irány a gyermek figyelmét a jelenségek mind nagyobb sorozatára irányítja, ez szintézisre vezet. A szemléletek alakjában ebben a korban az a változás áll be, hogy az impulzív szemlélődés öntudatos szemlélődéssé alakul át. Ez kapcsolatban van az emlékezet és a figyelem fejlődésével: az emlékezés először érzéki, később az objektív érdeklődés behatására objektív tartalmat kap, így fejlődik ki a tudatos emlékezet; a figyelem pedig, mely először szintén ösztönös, és impulzív, az objektív érdeklődés behatására passzívvá válik. Ez a figyelem vezet a megismerésre (22; 56—41). Az *állandó érdeklődés* fokán az akarati életet gátlások érik, ezek az objektív képzetektől származnak és a közvetlen szubjektív tevékenységet megakasztják. A szubjektív érzékletek helyébe — mint akarati motívum — az objektív belátás kerül, ami annyit tesz, hogy a gyermek eljut a külső konkrét viszonyokhoz -való objektív alkalmazkodás magaslatára. A gyermeki lélek szintetikus funkciói tökéletesedésével érdeklődésének főirányával kapcsolatos területek is serkentőleg hatnak tevékenységére és így koncentrikus munkára lesz képes. Ez a koncentráció olyan mértékű lehet, hogy a tapasztalati tudás bizonyos körben egészen a szak tudásig emelkedhet. Érdeklődés esetén a külső tevékenységre indító ingerekkel szemben fellépő gátlás háttérbe szorítja a külső tevékenységet, aminek következtében létre jön a passzív figyelem és ebből új megismerés származik (22; 41—45). Az érdeklődés végre, a *logikai érdeklődés* korában az eszmények alakításához járul hozzá, melyből külső körülmények behatására, valamint az „én” adottságai szerint kialakul egy középponti eszmény. Ennek szolgálatába állítja azután az egyén erőit és ez mozgatja meg erőit alkotások létrehozására (22; 45—48).

Nagy László ezután az érdeklődés motívumai szerint tárgyalja annak hatását a szellemi növekedésre. Ezek a motívumok: a tevékenység, az érzékletek, az érzelmek, a bírvágy, a képzettartalom. A *tevékenység iránti érdeklődés* a gyermeket tevékenységre indítja és egy cselekvés minél többszöri ösztönös ismétlésre. Többszöri, ismétlés folyamán a tevékenység tárgyának vagy eszközének képzete annyira megerősödik és oly jelentőséget nyer, hogy idővel a gyermek ezt a tevékenység lefolyásától elvonja. Az ilyen képzet már reprodukálható. A gyermek reprodukálja is e tárgyképzetet a cselekvés véghezvitele előtt arra a célra, hogy cselek-

vesét sikeresebben vigye végbe. így az érdeklődés a tevékenység egyik eleméről, a mozgásról, a másakra megy át és pedig a cél és eszközök képzetére. Ezt ugyan szubjektív elemek színezik, minthogy ezek a képzetek csak mint a gyermek saját cselekvéseiből elvont képzetek szerepelnek a tudatban, de e szűkkörűség ellenére is nagy a jelentőségük a szellemi fejlődésre, mert a gyermek a tevékenység iránti érdeklődés szellemi tartalmának tetemes részét szerzi meg ennek hatása folytán. Különösen logikai eszmekapcsolatai vezethetők vissza a tevékenység eszközeire és céljaira. A tudatos emlékezeti tevékenységeknek itt van az eredetük és az akarat tudatát is a szubjektív tevékenység iránti érdeklődésből vezethetjük le. A cél és eszköz e szubjektív színezésű képzete később a fejlődés folyamán objektívvá lesz. Ennek hatása alatt kiváltképen az elemző tevékenység alakul ki. A gyermek elkezd részletezni, megkülönböztetni, válogatni és ítélni a cselekvés tárgyát illetően. Az elemző tevékenységek alatt a gyermek figyelme még nem öleli fel az egész tárgyat. A következő lépés a fejlődésben az, amikor az érdeklődés eredeti látószöge kiszélesedik és az egész tárgyat felöleli. Ez a szintetikus tevékenységek kialakulását jelenti. Az erre következő fokon pedig a gyermek a tárgyak képzetét a cselekvéstől teljesen elválasztja, minek következtében előáll a tiszta objektív érdeklődés, melynek külső jele az aktív tevékenységtől elkülönült passzív érdeklődés. Mindezzel párhuzamosan kifejlődik az akarat tudata (22; 61—69).

Az érzékletek különösen alkalmasak objektív szemléletek létrehozására. Ennek oka, hogy az érzelmek által felkeltett belső mozgalmasságban — ha erősek is az érzelmi elemek — az objektív elemek viszik az uralkodó szerepet. Ugyanis a gyermek az érzékletek keltette érdeklődés folyamán arra törekszik, hogy az érzéki ingereket appercipiálja, ez pedig értelmi művelet, melyhez objektív szemléletek szükségesek. Az érzéki érdeklődést rendszeren passzív figyelem kíséri, mely objektív szemléletek létrejöttének legkedvezőbb feltétele. Objektív szemléletek először ösztönszerűen jönnek létre, amikor az érzékletek és a felidézett appercipiáló folyamatok nem tagolódnak szét, ilyenkor homályos képzet származik. Később az objektív szemléletek már öntudatosan jönnek létre, ez már világos képzetet eredményez (22; 69—78).

Az érzelmek általában erősítik az akarati és szellemi motívumokat. *Az esztétikai érzelmek* különösen alkalmas objektív szemléletek létrehozására, mert az esztétikai érdeklődés különösen gazdag objektív elemekben és közel áll az objektív érzéleti érdeklődésekhez. Az esztétikai érdeklődés folyamatai munkára indítják az értelmet, ha az objektív elemek uralkodnak a szubjektíveken; külső cselekvésre indítják pedig az akaratot, ha a szubjektív elem, vagyis az érzelmi tartalom erősebb az objektívnél. Objektív szemléletekből is származik öntudatos akarati tevékenység, melynek célja további objektív szemléletek szerzése. Ekkor a logikai képzetkapcsolatok viszik a főszerepet (22; 78—88). *A testi érzelmekből* származó közvetlen érdeklődésből szubjektív ismeretfolyamatok származnak, melyek korlátol-

tak ugyan, de nagyon intenzívek és gyakorlati értékkel bírnak. A testi érzelmekből származó közvetett ismeretfolyamatok eredménye a tárgyak haszna iránti érdeklődés. Ez először konkrét, majd általános célzatú és végre logikai, fogalmi természetűvé válik azáltal, hogy a hasznos a nem hasznostól megkülönböztetik. Később a haszon érzésébe eszmei tartalom kerül. A haszon iránti érdeklődésből az objektív szemléletek nagy gazdagsága származik; a fellépő szemléleti folyamatok gyakran öntudatosak, amennyiben céljuk az ismeretszerzés. A testi érzelmeknek az akaratra való hatása következtében létrejött cselekedeteket jellemzi a cél és eszköz határozottsága, a kivétel hevesége s a környezethez való alkalmazkodás. Ez utóbbinak önévelő hatása van, mert abból pl., hogy a testi érzelmekből fakadó vágyak nem mindig elégíthetők ki, származik a helyzetben való megnyugvás s ez gyakorolja az egyént az önuralomban. Ez az érzelem valamely cél érdekében közös cselekedetre, tehát társas tevékenységre vezet (22; 88—97).

A hívágyból származó érdeklődés az akaraterőt és így a jellemet is fejleszti. Az ilyen akarati cselekvésekben több az öntudatosság, mint a testi érzelmek folyamataiban. A hívágyból objektív szemléletek is származnak. Különösen a birtok megtartásának kedv-érzelme, kisebbfokú szubjektivitásánál fogva, alkalmas arra, hogy a gyermeket a tárggyal való sokoldalú foglalkozásra indítsa (22; 97—103).

A rokonszenoi érdeklődés a gyermekben passzív magatartást, figyelmet hoz létre mások cselekedetei iránt, ami értékítéletek formálására vezet. Az értékítéletek tartalmát azonban nem annyira a rokonszenves vagy ellenszenves egyén belső tartalma, hanem inkább külső magatartásának tényei teszik ki. A rokonszenvi érdeklődésnek etikai hatása is van, amennyiben egyes, a rokonszenv érzelméből folyó cselekedetek, pl. mikor az érdeklődés a kisebbek, a gyámoltalanabbak felé fordul, erkölcsi tartalmat nyernek (22; 103—114).

A társas érdeklődés (szociális érdeklődés) hozza létre az utánzást, melyből. az öntudat bizonyos közös tudattartalma származik és ez a társas érzelem kifejlődésének alapja. A szociális érdeklődésből folyik a szociális érvényesülésre való törekvés vágya, ami küzdelemre vezet. Az együtt küzdők között azonban „önkéntelenül is kifejlődik az együttérzés, a közös akarat, a közös gondolat, egyszóval a társas közösségnek bizonyos ösztönszerű megérzése, amit a két küzdő fél erejének, akaratának szembehelyezése könnyen öntudatossá tesz“ (22; 124). A verseny pedig tovább fejleszti a gyermeknek a küzdelemmel megindult társas tevékenységét. „A küzdelem és verseny által létesült szociális élet továbbfejlődésének nevezetes mozzanata a szervezkedés ténye... ez szüli meg a gyermek szociális öntudatát, a „mi“ és „ti“ világos képzetét... Fellép a társas élet fejlődésének «gy magasabb rendű tényezője, az egyes alkalmazkodása az egészhez ... amiként az egyének akaratából kifejlődött a közakarat, úgy most már a közakarat visszahat az egyénre; a köztudat az egyén tudatává lesz“ (22; 125—126). „A szervezkedés teszi öntudatossá a

szociális érzést“ (22; 127). A társas érdeklődésnek a gyermekekre való legfőbb hatása abban áll, hogy előkészít a jövőendő társadalmi életre. Másik nagyfontosságú hatása az erkölcsiség fejlesztésében áll, „mert a gyermekek társas életében már az összes erkölcsi viszonyok előfordulnak valamelyes egyszerű, primitív formában“ (22; 152—155). *A képzettartalomból folyó érdeklődés* hatása a szellemi gyarapodásra Nagy László szavaival a következő: ... „a gyermek öntudata közelebbi viszonyba lép a külvilággal, minek következménye az akarat expanzív erejének gyarapodása s ezzel együtt az abszolút akarat korlátozása. A gyermek hatni akar a külvilágra közvetlenül s fokozottabb mértékben, de tapasztalja is a cselekvés útjába álló kedvező és kedvezőtlen körülményeket, vagyis megismeri az eszközöket és akadályokat. A gyermek ezen törekvései és tapasztalatai következtében mindinkább elkülönülnek egymástól a cselekvés és a megismerés folyamatai, amelyek azelőtt egy egységes folyamatnak egyes mozzanataiként szerepeltek“ (22; 155).

Amint látjuk, az érdeklődés az egész szellemi alkat kialakítására hatással van, mind értelmi, mind akarati irányban. Ebben az alakulásban az érdeklődés szerepét mutatja ki Nagy László, mely alaki és tárgyi természetű. Az érdeklődés alaki hatása mutatkozik az értelmi képességek (analitikai, szintetikus, ideák formálására való képesség, tudatos emlékezés, passzív figyelem, szociális érzés öntudatosodása, cselekedetek erkölcsi célzata) és az akarati képességek (határozottság a tevékenység céljában és eszközeiben, akaraterő, önuralom, szociális aktivitás) kifejlődésében. Az érdeklődés tárgyi hatása a lelki működések eredményeinek létrehozásában nyilvánul (képzetalkotás, képzetek tisztulása, képzetkapcsolás, appercepció, szemléletek, ítéletek, koncentráció, fogalom). Az érdeklődés ilyen hatásának szempontja nem jelenik meg írásaiban önálló szempontként és tárgyalása is összefolyik az érdeklődésnek más szempontból való tárgyalásával. Azonban az érdeklődésnek ezt a neveléstani szempontból fontos oldalát sokkal inkább hangsúlyozza, mint mások, illetőleg ezt a neveléstani szempontot felveti. Ostermann a Rein-féle Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik-ban (4?) *Interessé* című szó alatt megemlíti ugyan az érdeklődésből folyó vagy az érdeklődés által befolyásolt szellemi folyamatokat, pl. képzetkapcsolások, reprodukció, emlékezet stb., de nem választja el ebben az érdeklődés különböző irányait, mint Nagy László, aki az egyes érdeklődési ágaknak a szellemi fejlődésben való részvételét, ennek tartalmát, formáit, törvényeit konkrét módon, részletesen elemezve írja le. Lünk az érdeklődésről írott monográfiájában az érdeklődésnek csak általában való alaki hatását írja le a szellemi életre (48), míg Nagy László a tárgyi hatást is részletesen vizsgálta. A Roloff-féle pedagógiai lexikonban (49), valamint a Schrwartz-féle lexikonban (50; II. köt.) és a Lexikon der Pädagogik der Gegenwart-ban (51) sem találunk utalást az érdeklődés szerepére a szellemi fejlődésben. Dewey az érdeklődésnek az akaratra általában való hatását említi, amikor az érdeklődést mint erőfeszítést mutatja be. Az e fajta erőfeszítésből

komolyság, elmélyülés és a szándék határozottsága származik (52; 90), valamint fegyelem a cselekvésben (52; 128—130). Részletes elemzés tárgyává azonban nem teszi az érdeklődést abból a szempontból, hogy az érdeklődés különböző alakjai mily speciális akarati tevékenységeket hoznak létre. Nagy László munkásságának az érdeklődést illetően az a jelentősége a neveléstudományban egyfelől, hogy az *érdeklődésnek a szellemi fejlődést alakító szerepét megvilágította*. Mászóval számbaveszi az érdeklődés eredményét, ami nevelési szempontból van olyan fontos kérdés, mint az érdeklődés oka. Az érdeklődés jelenségét tehát hatásában is végigkíséri, amit legtöbbször nem tesznek meg az érdeklődés többi kutatói. Nemcsak azt kutatja, hogy miből származott az érdeklődés, hanem azt is, hogy mi származott az érdeklődésből.

A másik fontos eredménye az, hogy az érdeklődés és az értelem, vagy az érdeklődés és az akarat közötti viszonylagossági (korrelációs) kutatásoknak mintegy elméleti alapját adja. A lélektani korrelációs kutatásoknak eddig legtöbbször az empiria volt az alapjuk, ami a természettudományi lélektanban kielégítő is, azonban ha a lélektan a szellemi tudományok irányában akar haladni, akkor a korrelációknak elméleti alapjuknak is kell lenniök. Erre ad szép példát Nagy László és egyszersmind *alapot a konkrét viszonylagossági kutatásokra az érdeklődés valóságos hatásának elméleti kimutatásával*.

Nagy László munkássága e két szemponton kívül még egy szempontból nevezetes. Az érdeklődést, mint az alakulás közvetlen tényezőjét mutatja be, mely nem valami más cél szerint közvetve, hanem önálló tendenciája szerint közvetlenül működik közre valamilyen alakulás létrehozásában. Ez a közreműködés olyan mértékű és minőségű, hogy az alakulást szinte meghatározza. Ennek alapján tartja az érdeklődést a lélek állandó, vezető diszpozíciójának (22; 16). E kutatásaiból leszűrte, ki nem fejezett, de írásaiban megnyilvánuló felfogása az érdeklődésnek nevelési szempontból teljesen új jelentőséget ad, mert szerinte az érdeklődés nemcsak az alakuláshoz vezető út, hanem az alakulás alkotó eleme. Az érdeklődésnek tehát nemcsak olyan formáját ismeri fel, mely valamilyen kész ismeretanyag felvételét segíti elő, hanem oly formáját is, amelyben az érdeklődés önálló iránya annak tartalmát meghatározza. Ennek következménye a nevelésben az, hogy a tanuló érdeklődése a tanítás számára nemcsak eszköz, hanem cél is, mert az érdeklődésnek önálló iránya az érdeklődés tartalmát, vagyis a foglalkozás anyagát teremti meg, ezen az anyagon gyakorlódik az érdeklődés, ami a szellemi fejlődést elősegíti az előbbieik szerint. Ez a cél azonban nem az, amire Herbert gondol, amikor az érdeklődést kitéríti az oktatás céljául. Ő azzal a kíváncsisággal, hogy a tanítás érdeklődést hagyjon maga után a további művelődés céljára, csak a kész művelődési anyag további felvételét akarja biztosítani, tehát itt is csak eszköz az érdeklődés (3; 38). Az érdeklődés olyan beállítása pedig, mint amely önálló iránnyal bír, nem kész anyagok felvételét, hanem a foglalkozás anyagának, vagyis az érdeklődés tartalmának úgyszólván megteremtését

tételezi fel. Az ebből folyó nevelési feladat az érdeklődésnek saját iránya szerint való ápolása, ami az egyéni nevelés területére visz.*

: Az egyéniség szempontjából nagyobb szerepet tulajdonít Herbartnál az érdeklődésnek Schneller. Az utóbbi szerint az ismeret „az egyén lefoglalja és pedig vagy közvetlenül azt mintegy raktározva (csak“ percipiálva) vagy pedig úgy, hogy egyénisége alapján magáévá teszi (appercipiálja)“ (54; 372). Az utóbbi helyzetben tehát az ismeret, az egész kultúrkinccs szinte összeolvad az egyéniséggel s vele együtt „növekedik“. Szerinte „érdeklődés ott van, ahol az ismereti anyag leszáll az individualitás mélyére, ahol maga az apercipiáló tőke az individualitással egybeforrott...“ (55; 16). Az érdeklődés ilyen alakjában magyarázata szerint akarati elemek is szerepelnek, mert a növekedéshez szükséges erőforrás az „ismeretkiegészítésre irányuló törekvés“-ből táplálkozik (56; 100). Az érdeklődés ilyen felfogása különbözik Herbart-étől abban, hogy az egyéniséget az érdeklődés ható tényezőjének tekinti és abban, hogy akarati elemeket is felismer az érdeklődésben. Mindkettőben megegyezik azonban Nagy Lászlóval, aki kimutatja az érdeklődésből folyó szellemi és akarati folyamatokat, melyek nyilvánvalóan az egyénhez kapcsolódnak, de különbözik Nagy Lászlótól abban, hogy az érdeklődést egy külső hatásnak az egyénben létrejövő visszahatása viszonyának fogja fel, Nagy László pedig egy belső impulzus kifelé való vetítésének, mely működésének tartalmát maga törekszik meghatározni. Ez nincs benn Schneller felfogásában. Schneller az érdeklődésnek valamely anyaggal való viszonya megvilágításában az anyagból indul ki, Nagy László pedig az érdeklődésből magából. *Ez utóbbi beállítást nyilván a lélektani szempontot képviseli.*** A két felfogás mintha kifejezése volna a Kerschensteiner által felvett érdeklődési alakok nevelési követelményeinek. Ezek a „Triebinteresse“ és a „Reizinteresse“. Ezek közül az előbbi nem vár a tárgyra, míg az felébreszti, hanem maga keresi a tárgyat (57; 269). Az ilyen érdeklődést a szellemi cselekvésben önmegvalósításnak, önábrázolásnak, önkifejlesztésnek nevezi (57; 270). Kerschensteiner azonban nem vezet le ebből nevelési feladatokat.

Az érdeklődés jelenségének tisztán lélektani beállítása azt eredményezi, hogy az érdeklődéssel kapcsolatos nevelési feladat is lélektani alappal bír Nagy László elgondolásával, ez pedig az érdeklődés egyéni irányának érvényesítése avégre, hogy az egyéniség kiteljesítésével az embert az egyetemes értékekhez, tehát Schneller szavával, a személyiséghez közelebb vigye. *Nagy László munkásságának harmadik eredménye tehát az, hogy az érdeklődésnek a nevelésben lévő szerepére az eddigiektől eltérő, új szempontból mutatott rá.*

* Ezt Az érdeklődés nevelése c. fejezetben tárgyaljuk.

** Schnellernek az érdeklődésről való felfogását a személyiség revelésére vonatkozóan részletesen bemutatja, értelmezi *Tettamanti Béla*, A személyiség nevelésének magyar elmélete c. munkájában (58).

2. Gyermeklélektani típusok.

Nagy László egész munkásságának legjellemzőbb mozzanata a gyermeklélektani típusok és pedig különösen a fejlődéstani típusok kutatása. Úgy látszik, mintha ennek gyökere a nevelés iránti érdeklődésében volna, mert a nevelésben ezek a típusok különös jelentőségűek, minthogy a nevelés gyakorlatának valósággal irányt mutatnak. Erre vall az is, hogy — amint működésének történetében jeleztük — ez a fejlődéstani szempont már munkássága legelején megjelenik, amikor lélektani érdeklődése még nagyobb részben a nevelés általános kérdései iránt való érdeklődésből táplálkozott.

1. Lélektani s az erre épített nevelési munkálatainak középpontjában áll az a fejlődési típus, melyet a gyermeki érdeklődés jelenségének vizsgálatából vezetett le. Abból a tételből indult ki, hogy az érdeklődés az egész szellemi élet fejlődésével összekötött jelenség. A tevékenységi érdeklődés fejlődési fokainak tárgyalásakor is mondja, hogy „ez a genetikai szerkezet azt mutatja, hogy a szellem és akarat fejlődése és a tevékenységből fakadó érdeklődés között összefüggés van“ (22; 69).

Minthogy az érdeklődés a tárgyak vagy jelenségek valamiféle értékelését jelenti, az érdeklődés fajainak megállapításában azt vette alapul, hogy ez az értékelés honnan indul ki, milyen a szempontja. Új módszert használva figyelte meg a gyermeki érdeklődés jelenségeit és az érdeklődés több fajtát állapította meg. E fajok az értékelés magasabb- vagy alacsonyabbrendű természete szerint egy fejlődési fokozatot alkotnak, melyben az egymásra következő fokok az előbbiekkal szemben a fejlődés magasabb fokát képviselik. Ezt a fokozatot az értékelés szempontjával és az érdeklődés tárgyával együtt a következőképpen lehetne feltüntetni:

Az értékelés szempontja	Az érdeklődés tárgya	Az érdeklődés foka
A külső benyomásoknak:		
1. az érzékszervek foglalkoztatásához való viszonya	Fény, hang, színek, érintés, mozgás, szag	Érzéki érdeklődés foka (3. évig)
2. az „én“ tevékenységeihez, fantáziájához, érzelmeihez való viszonya	A természet tárgyai és jelenségei szubjektív szempontból	Szubjektív érdeklődés foka (3—7. évig)
3. objektív tartalma	Az egyéni, szociális és praktikus tevékenységek szolgálatában álló tárgyak	Objektív érdeklődés foka (7—10. évig)
4. viszonya a múlt tapasztalataihoz	Ugyanaz, csak a tárgyak és jelenségek komplexebbek	Állandó érdeklődés foka (10—15. évig)
5. egymással való belső összefüggése	Személyek, tárgyak, jelenségek eszmei tartalma	Logikai érdeklődés foka (15. évtől felfelé) (22; 51—48.)

E fokozat központi jelentősége Nagy László működésében nemcsak a lélektanban látszik meg, hol más lélektani tényeket e fokozattal vonatkozásba hoz, hanem különösen a nevelésben, amennyiben ebből a fokozatból elgondolásában a nevelési eljárások egész rendszere folyt, ezek szerinte a tananyag kitűzésének, a tanítás módszerének, sőt az iskola szervezetének is irányt szabnak. A fokozat nevelési következményeit nagyjából már maga kidolgozta akkor, mikor a Gyermektanulmányi Társaság égisze alatt működő Uj Iskola megnyílt (32; 22—51 és 33; 285—294). Ennek az iskolának tanítási terve és módszere éppen a Nagy László által megállapított fejlődéstani alapokon épült fel. E fejlődési fokozat további nevelési következményeit az Uj Iskola tantestülete fejtette ki különböző munkálataiban (59; 60; 61; 62; 63). A fokozatnak Nagy László által levont nevelési következményeit később, az elvek között (tananyag, módszer, szervezet) részletesen tárgyaljuk.

Nagy Lászlónak ezt a fejlődéstani álláspontját egyesek élesen bírálták. Pl. Lnnk (48; I. köt. 228—232), a fokozat felállításában logikai hibát talál: eszerint az „állandó“ érdeklődés nem illik bele a sorozatba. Tumlirz szintén kifogásolja az „állandó érdeklődés“ kifejezést, mert szerinte az időtartam, ami ennek a fokozatnak az előbbi-től megkülönböztető jegye, épúgy a logikai érdeklődésnek is velejárója. A logikai érdeklődés szakasza előtt Tumlirz még egy korszak felvételét ajánlja, melyet ideális vagy rajongó érdeklődésnek lehetne nevezni s ez összeesik a serdülés korszakával. Tumlirz szerint azonkívül a formális fejlődésben, a fokozat elején különbséget kellene tenni „Wertinteresse“ és „Wissensinteresse“ között, az első időben a „Wertinteresse“ túlnyomó a másikkal szemben. E különféle érdeklődéseket éppen az érdeklődés tárgyai jelzik, melyekkel Nagy László nem foglalkozik (64; I. köt. 227—229). Mások, pl. Claparède, az érdeklődést más szempontból vizsgálva más fokozat felállításához jutottak, mely már a felnőtt érdeklődését is magában foglalja (65; 519—520).

Mindamellettt Nagy László fokozata esetleges hibái mellett is úttörő, mert az érdeklődés fejlődését formai szempontból tette vizsgálat tárgyává és minthogy ez a szempont az érdeklődésben az egész szellemi fejlődést tükrözi, az érdeklődés e fejlődéstani leírása természetessé vált a nevelés anyagának és módszerének meghatározására nézve is. Ez a fokozat valószínűleg javításra szorul, de az alapvető munkát mégis Nagy László végezte el s tetteivel azután sokat foglalkoztat.

Az érdeklődés fokai Nagy László elgondolásában egyszersmind az értelmi fejlődés mozzanatait is jelentik és így az érdeklődés fejlődési fokozata az egész értelmi fejlődést képviseli. Ezért van az, hogy az érdeklődés oly jelentékeny helyet foglal el a gyermek lélektani leírásában. Ennek megfelelően Nagy László e fokozatból építi ki a gyermeki fejlődés egyéb megnyilatkozásainak sorát úgy, hogy az egész gyermeki lélek fejlődésének rajzához ad alapot az érdeklődés fejlődésének tipológiája. Ezt bizonyítja Nagy Lászlónak a követ-

kező fejlődéstani fejtegetése: A 3—6 éves korban a gyermeki szubjektivitás, az öntudat kivetítései, a megszemélyesítések és megjelenítések ösztönszerű erővel, korlátlanul jelentkeznek.' A 7—8 éves korban már ítélőképessége is működik. A 9 éves korban fősajátága az objektív tapasztalatszerzés az elmeműködésekben s a realizmus a -cselekvésben. A 11—12 éves korban kilép a passzivitásból, a receptív elmeműködések ugyan gazdagodnak, de nem ez jellemzi azt az életkort, hanem az, hogy ezeket alkalmazni akarja a természeti erőknek a maga szolgálatába állításával. A 12 éves koron túl, a pubertást előkészítő években a gyermekben az erkölcsi eszméknek egész raja indul meg s a társadalmi problémák iránti érdeklődés is pitymallik (27).

Az érdeklődésnek, mint a szellemi fejlődés legkifejezőbb jelenségének vizsgálata mellett más lelki képességeket is vizsgál típusok felállítására céljából, illetőleg más képességek vizsgálata is típusok felállítására vezet. Ilyen a rajzolási képesség. A tehetséges gyermekek kiállításán szerepelt rajzi anyag feldolgozása általános és sajátos rajzi fejlődési típusokat eredményezett. E típusok most már nemek szerinti elkülönülést mutatnak. Ebben is, mint legtöbb munkájában, az érdeklődés fejlődési fokozatát veszi alapul. A fiúk rajzolóképeségében a következő fokozatot állítja fel (38):

- a) Szubjektív rajzolás a szubjektív érdeklődés korában.
- b) Szubjektív rajzolásból az objektív rajzolásba való átmenet a 8 éves korban.
- c) Szubjektív-objektív rajzolás a 9 éves korban, ennek vezető jellege megmarad a 10 éves korban is.
- d) Átmenet a szubjektív-objektív rajzolásból az objektív rajzolásba a 11 éves korban.
- e) Objektív rajzolás a 12 éves kortól a 15 éves korig. Ez megfelel a reális (objektív) érdeklődés korának. Erre a rajzbeli fokra a primitív ember sohasem jut el.
- f) Szerkesztő (konstruktív) rajzolás foka a 15 éves korban. A legtöbb gyermek ezen a fokon túl nem jut. Az e fokon felül való emelkedés a tehetőség jelének vehető.

A lányok rajzolóképességének fokozata ugyanezeket a fokokat mutatja, csak az életkorok nem egyeznek, amennyiben a lányok fejlődésében a fokok következetesen egy évvel későbbben következnek be.

Nagy László az általános rajzolóképeség fokozatai mellett felállítja még az egyes rajzbeli készségek (színezés, mozgás kifejezése, esztétikai felfogás) fokozatait is.

A gyermekek rajzolóképeségének típusait különben felvázolta a Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából c. művében is (12). Itt a típusok inkább a rajzbeli készség területére korlátozóttak, nem annyira az egész szellemi fejlődést tükrözik, mint előbbi tanulmányában. A régebbi művében a típusokat a rajzbeli kifejezés tárgya és stílusa szerint állítja, fel (pl. sematikus ábrázolás, képzeleti rajz stb.), az újabb műben pedig a rajzolásnak a lelki működésből magyarázott alakjait adja (szubjektív, objektív stb.), ami szintén bizonyítja azt a törekvését és annak mindig erősödő voltát, *hogy a fejlődési típusok*

sóit felismerésével az egész gyermek lelki működésének fejlődését rajzolja meg.

3. Ez a gyermek egész lelki világát felölelő törekvés arra vezette Nagy Lászlót, hogy a gyermeklélektani típusokat ne csak az értelmi működés terén keresse, hanem az erkölcsi világukat illetően is, ami erkölcsi típusok felismerésére vezetett. Ezeket a gyermekek titkos társaságainak megvizsgálása közben nyert adatokból vonja ki. Ezek a típusok fiúkra vonatkozóan a következők (37; 35—38):

a) A 8 éves korig tart a szubjektív erkölcsiség kora, melynek két fő jellemvonása:

a) a gyermek azt tartja jónak, ami neki kellemes és rossznak ami neki kellemetlen,

b) a gyermek jónak tartja, akit szeret és rossznak, akit nem szeret.

Ebben a korban csak egy objektív erkölcsi eszme fejlődik ki a gyermekben s ez az engedelmisség, ami azonban szintén szubjektív eredetű.

b) A 8—9 éves koron túl következik az egyéni erkölcsiség kora és tart körülbelül a 12. évig.

E korban megjelennek az ú. n. alsóbbrendű erkölcsi tulajdonságok (vagyis ezek még nem emelkedtek szociális magaslatra). Uralkodó szerepet játszanak e korban a biológiai eredetű erkölcsi érzések, pl. a megélhetési eszközök megszerzésére való törekvés.

E korban a gyermekek társaséletében az egyéni önzés érvényesül. A társasérzések közül csak a következők mutatkoznak: a tekintély előtti meghódolás, a kötelesség érzése a saját közületeikkel szemben, a jog és igazság érzése, az egymáson való segítség szüksége. A gyermekek e korban önálló cselekvéseik fenntartása és biztosítása céljából elzárkóznak a nagy társadalomtól és ellenzéki szellemet mutatnak ezzel szemben.

c) A 13—15 éves korban bekövetkező serdülés időszakában a gyermekek erkölcsi életét a szexuális érzések s ezek különböző megnyilatkozásai, a hősieskedés, kalandvágy, a regényesség utáni vágy irányítják.

A nagy társadalomból nem az altriüsztikus érzéseket ragadják ki, hanem a nyereségvágyat s az érzéki vágyak utáni vágyat.

d) A szociális erények korában, mely kb. a 15 éves. korról kezdődik, fejlődnek ki az ú. n. magasabbrendű erények, vagyis erényeik társadalmi erényekké alakulnak át.

Kifejlődik ekkor az önzetlenség s a 18—20 éves korban a szolidaritás érzése is. Különös jellemvonása e kornak a becsületérzés.

A lányokra vonatkozóan ez a fokozat így alakul (37; 38—39):

a) A fiúktól való eltérés csak a második korszakban mutatkozik.

b) A lányok erkölcsi fejlődésében több az alkalmazkodás, mint a fiúkban. A lányok erkölcsisége 9 éves koron túl is a család és a közvetlen környezet, különösen az iskola hatása alatt marad, ellenzéki szellem kevésbé háborgatja őket, azonban kifejlődik közöttük a féltékenység és az irigység. A titkosságra való hajlandóság inkább az egyéni titkok megőrzésére, mint a közösség érdekei által kívánt titkok megtartására vonatkozik. A tekintélyt inkább a felnőttben ismerik el, mint a maguk által választottban.

c) A serdülés idején a lányokban kevésbé mutatkoznak erkölcsi tévelygések és rendellenes hajlamok (1. bűnszövetkezetek), mint a fiúkban. A szexuális érzés azonban leplezetlenebbül és korlátozatlanabban jelentkezik, mert a még csírájában lévő szeméremérzet mint gátló körülmény nem képes azt elnyomni.

d) A szociális erkölcsök korában a lányok társadalmi érzése s a társadalmi problémák iránti érdeklődése gyorsabban lobban fel, de nem válik oly intenzív és széleskörűvé. A társadalmi kérdéseket a lányok szubjektíven erotikusán fogják fel, ezzel azonban egy belső erőt helyeznek szembe, a szeméremérzést.

4 Ezek mellett a lélektani típusok mellett Nagy László nevelési típusok felállítására is gondolt. Az esztergomi háborús gyermek-tanulmányi és pedagógiai kiállítás alkalmából veti fel az eszmét, hogy az egyes iskolafajok szerint is kutatni kellene a gyermek lelki fejlődésének típusait és ez szolgáltatna alapot az iskolák egyéniesítésének (34).*

A Nagy László által kutatott gyermektípus tehát, amint látjuk a fejlődési típus. Ez a típus különösen jelentős a nevelésben, azért *a neveléstudománynak feltétlenül nyeresége e típusok leírása, annál is inkább, mert nemcsak értelmi, de erkölcsi téren is megvizsgálta ezeket. Annak az általános törekvésnek, hogy a nevelő a gyermeket egészében, egységesen foghassa fel, ezek a fejlődéstani vizsgálatok lényeges segítségei.* Nem sok hiányzott már ezekhez, hogy a gyermek szellemi fejlődésére nézve egy fejlődési tipológiának szolgálhassanak alapjául. Egy ilyen, még elkövetkezendő mű nagyrésztben fog Nagy László munkásságára támaszkodhatni.

3. A szellemi fejlődés természetes határai.

(A nevelés lehetősége és korlátai.)

Nagy Lászlót a gyermekrajzok tanulmányozása vitte az értelem szabad fejlődése határainak gondolatára. A szabad fejlődés mesterséges hatások nélkül megy végbe, tisztán természetes hatások alatt. Az ily módon kifejlődött értelem határát akarta Nagy László megállapítani, hogy ezt a mesterséges hatások alatt fejlődött értelemmel összevetve, megmérhesse a mesterséges hatások értékét. „Mind fejlődéstani, mind pedagógiai szempontból nagy fontosságú feladat keresni azon korhatárt, amelyen az intellektus természetes fejlődése megszűnik, vagyis keresni az intelligencia azon fejlettségi korszakát, amelyen túl az már sem tartalmában, sem funkcionális irányában lényegesen át nem alakul, ha az egyén pusztán a természetes hatásoknak van kitéve s tőle a mesterséges, illetőleg a didaktikai hatások távol tartatnak. Az intellektuális fejlődés természetes korhatárának keresése a fejlődéstannak egyik főproblémája (23; 25).

* Erre mintát adott az idézett tanulmányával, melyben a győri, jászberényi, békési és ceglédi gimnázium tanulóinak gondolkozási irányát hasonlított össze. Ezek a típusok már nem csupán lélektani típusok, hanem mint-hogy vizsgálásuk a nevelés helyzeteiből indul ki, neveléslélektani típusok.

A fejlődés e problémájának megoldásához Nagy László ismét a rajzolás területén végzett vizsgálatával járult hozzá. Analfabéta katonák rajzait összevetette falusi iskolák tanulóinak rajzaival úgy, hogy először mindkét csoportban osztályozta a rajzokat lélekfejlődéstani szempontból és aztán a gyermekek rajzait korosztályonként összehasonlította a katonák rajzaival. Azt az eredményt kapta, hogy a műveletlen felnőttek rajzainak színvonala átlagosan véve megegyezett a 9—10 éves gyermekek rajzaival (23; 27). Ezzel a kutatásával is, mint sok mással, úttörő munkát végzett. Ismeretesek ugyan leírások a szépirodalomban és a lélektanban is nevelő hatások nélkül felnőtt emberekről, de ezek a Nagy Lászlóéhoz hasonló pozitív módszereket nem használnak és nem mutatják ki oly világosan a mesterséges hatások értékét. Az ő eredményei sem adják a kérdés teljes megoldását, de munkájával utat tört és irányt mutatott ilyenfajta « kutatásoknak. Már az ő eredményei is nagyjelentőségűek, mert a mesterséges hatások (tehát nevelő hatások) jelentőségének tisztázásához járulnak hozzá. Ezen a nyomon elindulva, a mesterséges hatások egész szerepét fel lehet deríteni és pedig saját szavai szerint „a nyelvfejlődés, játék, emlékezet, képzetasszociációk területein“ (23; 26). Mindez sorsdöntő a nevelő hatások jelentőségére nézve. JEz a lélektani vizsgálata is egy nevelési kérdés megoldásának akar alapot teremteni, amint az e szavaiból is kitűnik: „A pedagógia ezen alapvető kérdését is, miként a többit, jobban lehet megoldani a pozitív kutatás segítségével, mint hipotézisekkel. Ha sikerülne' például az intellektuális fejlődés természetes korhatárát megállapítani, ligy kulcsot kapnánk a pedagógiai hatás problémájának megoldásához. Ha a természetes határig eljut minden ember, úgy az átlagos emberek — a zsenikről most ne legyen szó — csak az esetben fejlődnek értelmileg tovább, há didakszisban részesülnek. Ha tehát bebizonyosodnék, hogy az oktatásban nem részesült ember intellektusa azon alacsony nivójú keretben mozog, mint a 9—10 éves gyermeké, akkor pozitív alapon táruhá fel előttünk az oktatás' nagyszabású jelentősége az egyén intellektuális fejlődésében“ (23; 29).

Ezen a szálon el lehet jutni az iskolai oktatás értékének méréséhez. Nagy László el is jutott ide ama vizsgálatai révén, amelyekkel a lelki képességek egymásrahatásának törvényeit igyekezett megállapítani. Ezek eredményeképen megvilágítja a mesterséges hatások (tehát az iskolai oktatásnak is) értékét a szellemi fejlődésben és másodsorban azt, hogy milyenek azok a mesterséges hatások, amelyek valóban a fejlődés elősegítésére szolgálnak. E vizsgálatában úgy járt el, hogy analfabéta katonák, valamint iskolás gyermekeknek bizonyos kérdésekre adott feleleteit összevetette (Mi az oka a háborúnak stb.). Mindkét csoportban megállapította az értelmi típusokat és ezek százalékszámáiból a következő következtetéseket vonja: Az a tény, hogy a 18—19 éves tanulók között az elvont típus sokkal magasabb százalékot ad, „illusztrálja a mesterséges (didaktikai) hatások uralkodó szerepét a magasabb értelmi működések kialakulásában (35; 16). Ezt a tételt kiegészíti a vegyes típusok százalék-

számából vont megállapítás, hogy t. i. „az alacsonyabb műveltségű egyénekre nézve megállapíthatjuk azon fejlődéstani tényt, hogy bennük is jelentkezik az elvont gondolkodás hajlama, azonban az a külső, mesterséges (didaktikai) hatások hiánya következtében csak tökéletlenül fejlődik ki“ (35; 17). A rendszeres oktatás hatását a magasabbrendű elméműködések* a következőkben foglalja össze: „a) ... a hat osztályú elemi iskolai oktatásnak nincs lényeges hatása a magasabb elméműködések kialakulására, aminek oka bizonyára egyrészt a gyermek életkora (6—12 év), másrészt az elemi iskolai oktatás iránya, b) Annál nagyobb s közvetlenebb a hatása a középiskolai oktatásnak, ami a harmadik s negyedik osztályokban (a 13 és 14 éves korban) kezd hatékonyan mutatkozni s a 15—18 éves korokban (az 5—8 osztályokban) bontakozik ki igazán“ (35; 20).

Az értelmi fejlődés mellett az erkölcsit abból a szempontból is vizsgálat tárgyává teszi, hogy mi a szerepük e téren a mesterséges hatásoknak. Az alacsony képzettségű katonák és a magasabb képzettségű tanulók feleleteit a bennük megnyilatkozó erkölcsi érzelem szerint alacsonyabb és magasabbrendű típusokba sorolta s ezeket összevetvén, arra az eredményre jutott, hogy „az alacsonyabb képzettségű felnőtt egyéneknél az erkölcsi érzelmek a természeti külső tényezők hatása alatt képesek oly magas színvonalra fejlődni, mint a magas iskolázottságú fiatalok egyéneknél“ (35; 35). Kifejti ugyan az értelmi működések és az erkölcsi érzelmek viszonylagosságát (korrelációját) s megállapítja ennek törvényeit: „1. Az általános értelmi és az erkölcsi hajlam korrelációja kedvező. Nagyobb erkölcsi erők nagyobb értelmi erőkkel járnak együtt s viszont. 2. Az értelmi funkciók színvonalának emelkedése, tehát az intelligencia fokozódása együtt jár az erkölcsi hajlamok érésevel, magasabb színvonalúvá fejlődésével“ (55; 42). De azt is megállapítja, hogy ha a nagyobb erkölcsi aktivitás együtt jár is bizonyos fokig a magasabb intelligenciával, a kettő között oki viszony nincsen. Tehát végső' eredményként kimondja, hogy „a magasabb értelmi működések igen kedvező feltételei ugyan a magasabb erkölcsi érzelmek keletkezésének, de létrejöhetnek ezek anélkül is, hogy a magasabb értelmi működések határozott formái kifejlődnének“ (35; 42). Ez azt jelenti, hogy az erkölcsi fejlődés terén a mesterséges hatásoknak (értve alatta az iskolai hatásokat), nincs oly nagy jelentőségük, mint az értelmi fejlődés terén.

A nevelés szempontjából nagyfontosságú eme tények megállapítása után Nagy László e kérdés részleteibe is belement és azt vizsgálta, hogy a mesterséges hatások között melyek segítik kiváltképen elő a fejlődést. Itt két szempontot tart szem előtt. Az egyik a kongruencia törvényéből folyik, melyet a nevelésre alkalmaz és azt a tételt állítja fel, hogy „a pedagógiai hatások annál inkább képesek

* Magasabbrendű értelmi működések, amint ugyanitt (19. old.) mondja, a belső képzettársításokat, az elvont elemző és összetevő működések, az induktív és deduktív következtetéseket, általában a diszkurzív gondolkodás teljes kibontakozását érti.

a személyben új belső fejlődéseket és külső cselekvényeket létrehozni, minél inkább felelnek meg azok a kölcsönös megegyezés törvényének. Ennek folytán bármely pedagógiai hatás alkalmával vizsgálendő: *a)* hogy a hajlam fellépett-e már a gyermek fejlődésében, *b)* a fejlettség milyen stádiumában van a hajlam, *c)* a hajlam eredeti aktivitása általában miként viszonylik az 'összes működő hajlamok cselekvő képességéhez' (35; 51). A másik szempont a hajlamok egymáshoz való viszonya az egyénben. Stern megállapítását (a hajlamok -minden személyben egységes rendszert alkotnak) (66; 28) alkalmazza a neveléstanra és kimondja azt a törvényt, mely szerinte egyszersmind az egyéniség nevelésének főtörvénye: „Minden külső inger annyival inkább képes pedagógiai hatást fejteni ki, minél inkább képes az összes hajlamokat együtt- és ellenműködésre készíteni, vagyis minél inkább tudja az egész személy összes hajlamait foglalkoztatni“ (35; 52).

Azokkal a leíró pedagógiához tartozó tételekkel, melyek az oktatásnak a szellemi fejlődésre való hatását állapítják meg, Nagy-László fontos adatokat szolgáltatott az oktatás értékének megméréséhez. Ez a szempont egészen a mélyébe akar világítani a nevelés lehetőségei és korlátai nagy kérdésének. A nevelés eredményeit Amerikában különösen nagy apparátussal mérik és pedig nemcsak a nevelés tartama alatt közvetlenül mutatkozó eredményeket, pl. az iskolai tudást, hanem a később is megmaradt eredményt, pl. a tudást az iskola elhagyása után. Ezek a mérések azonban legtöbbször csak a nevelés olyan eredményét mutatják, amit az egyén szellemi fejlődésétől különálló bizonyos ismereti anyag bírása jelent. Ez az egyének reprodukció céljából rendelkezésre áll, de amellet a szellemi fejlődésben igen csekély vagy semmilyen szereppel nem bír. Az iskoláknak, általában a nevelésnek az értékét nem ezek az eredmények mutatják meg, hanem azok, melyek a nevelő hatásoknak a szellemi fejlődésben való szerepét tisztázzák. Erre törekedett Nagy László, mikor az itt leírt vizsgálatokat végezte. Az ő kiindulópontja a kérdés legbelsőbb magvában van és eredménye így alapvető a nevelésre, mert a nevelésnek a szellemi fejlődésre való hatását illetően végzett kutatásaival a nevelés lehetőségeire, a hatások milyenségére vonatkozó kutatásaival pedig a nevelés korlátaira vet világot.

ú. Az érdeklődésből folyó, a nevelésre jelentős egyéb tények.

A lélektani tények a nevelésre való jelentőségükben általában kétfélek: vagy a nevelés általános elméletének adnak alapot, vagy a nevelés gyakorlatának, vagyis támogatják a gyakorlat alapjául szolgáló elméletet. Az általános nevelési elméletnek ilyen lélektani támasztékaul szolgál a nevelőhatások értékére vonatkozó lélektani megállapítás. Nagy László munkásságának amaz iránya mellett, mely alapvető lélektani tények kutatásával a nevelés elméletének kialakításához hozzájárult, másik, még inkább uralkodó iránya olyan rész-

létkérdések kutatása, melyek a nevelés gyakorlati kérdéseinek megoldásához használhatók fel. Ilyen részletkérdések folytak abból a tárgyból, mély Nagy László munkálkodásában központi helyet foglal el: a gyermeki érdeklődésből. Ilyen részletkérdések az érdeklődés felébredésének tényezői, vagyis az érdeklődés motívumai. Ezeket vizsgálva, sok olyan eredményre jut, amely a nevelés szempontjából kidolgozva, a nevelés gyakorlatára irányt adna. Ezeket az eredményeket vesszük most szemügyre és megjelöljük, mely ponton adhatnak ezek indítást a neveléstannak, tehát mily munkálatok elvégzésére lenne szükség, hogy a megállapított tények a nevelésre nézve gyümölcsözők legyenek.

Az érdeklődésteltő motívumokat Nagy László két csoportba foglalja aszerint, hogy közvetlenül támadnak-e, vagyis önállóan jelentkeznek, vagy közvetve támadnak, vagyis más motívumokból származnak. A közvetlen motívumokhoz tartoznak a testi állapotból folyó motívumok: az érzéletek, testi érzelmek és a szellemi állapotból folyó motívumok egy része: az esztétikai, rokonszenvi és szociális érzelmek. A közvetett motívumok csoportjába tartoznak a képzet-tartalom, a tevékenység, a birtokszerzés vágya. A motívumokat itt e csoportosítás szerint tárgyaljuk.

I. Közvetlen motívumok:

1. *Érzéletek.* Ezek érdeklődésteltő hatása a gyermekkorban nagyobb, mint a felnőtt korban, aminek oka Nagy László magyarázata szerint az, hogy a gyermek lelkében a belső (ösztönszerű, nem tudatos) folyamatok közvetlenebbül kapcsolódnak a külső ingerekhez, mint a felnőttben, akit abstract gondolkodása eltérít a külvilágtól. Eszerint a gyermek belső képzetkapcsolatai megfelelnek a külső természet ingervizonyainak, melyeket a saját realitása szerint törekszik felfogni (22; 70). Az érzéki érdeklődés megfigyeléséből az érzéletek érdeklődésteltő hatására nézve a következő tételt állította fel: „A különböző benyomások közül azok kötik le a gyermek figyelmét, amelyek élénkebb ingerekkel s közvetlenebbül, azaz önálló képzetfolyamatok mesterséges közbeékelése nélkül hatnak a tudatra“ (22; 71).

Az érzéletek fajai közül legnagyobb hatása van az érdeklődés felkeltésében a látásingereknek, ezután következnek a tapintásérzetek s ez utóbbival kapcsolatban a mozgásérzetek, majd a hangérzetek. A látásingerek a külső érzetkapcsolatok módja szerint térbeli és időbeli csoportokba tagolódnak. E két csoport érdeklődésteltő hatását ebben a tételben fejezte ki:

„... egyenlően intenzív fizikai ingerek esetén a gyermekekben mindig inkább az ingerek időbeli, mint térbeli kapcsolata hozott létre érdeklődésfolyamatokat“ (22; 72).

Az érzéletek érdeklődésteltő hatását összefoglaló tételek a nevelést különösen a szemléltetés pontján látszanak érinteni, azért e tételeket a nevelés szempontjából kell kidolgozni.

2. *A testi érzelmek* 'érdeklődésteltő hatásának elsődleges volta abban áll, hogy ezek létrejönnek külső, tárgyi inger hatása nélkül is, mert ezeket valamely belső élettani inger indítja meg és a külső

érzékletek csak erősíthetik. A testi érzelemből folyó érdeklődés e belső természetéből két tulajdonság származik: az egyik éz érzelmek nagyfokú intenzitása, mely azt eredményezi, hogy az érzelm a gyermek öntudatából bizonyos ideig, sőt állandóan is a vágy kielégítéséig minden egyéb érdeklődésfolyamatot kiszorít és nem enged érvényesülni. A másik tulajdonság az érzelmek nagyfokú szubjektivitása, ami az érdeklődés-folyamatok belső eredetének természetes folyománya. E szubjektív folyamatokból származó szemléleteket jellemzi ösztönszerűségük és korlátoltságuk. Ez azt jelenti, hogy az egyes szemléletek ösztönszerűleg, mint a cselekvésfolyamatnak szorosan bekapcsolt elemei keletkeznek és nem adnak helyet a cselekvéstől független tárgyserű szemléleteknek (22; 88—97).

A testi érzelmekből származó szemléletek ösztönszerűségéből és korlátoltságából további tények folynak. A gyermek ugyanis a szemléleteit szubjektív okokból a tárgyak hasznára korlátozza. A haszon érzelmében Nagy László szerint négy fejlődési fokot lehet megkülönböztetni:

a) A vágy kielégítésének képe a tudatban összekapcsolódik a testi érzéssel. Ennek a kapcsolatnak állandó és főjellemonása a konkrétság.

b) Ugyanazon vágy kielégítésének cselekvésfolyamatai s ezzel együtt eszközei is sokfélékké válnak. E sokféle cselekvés tárgyainak szintéziséből általános képzet keletkezik, melynek a cselekvésfolyamatokkal való kapcsolata a tudatban megmarad. Ennek a kapcsolatnak tehát főjellemonása az általánosság.

c) Az egyes testi érzelmekből szintézis útján a testi szükségletek általános érzése fakad. Ez a közös érzés mindazon tárgyakhoz tapad, amelyek a testi szükségletek kielégítésére szolgálnak. Mint-hogy' vanuak oly tárgyak, amelyekhez ez az érzés nem fűződik, ez érzelmi értékelés alapján létrejön a hasznos és nem hasznos tárgyak megkülönböztetése. Ez a kapcsolat objektív természetű is, mert létrejöttét számos tapasztalat előzi meg és mert a haszon képzetének valamely tárggyal való kapcsolata létrejön anélkül is* hogy valamely konkrét testi érzés jelen lenne. A kapcsolat később fogalmi is lesz, mert a haszon gondolata felébred a gyermekben ismeretlen tárgyakkal szemben is.

d) A haszon gondolata az élet ösztönénél fogva nagy erővel lép előtérbe a gyermekben és az öntudatos cselekvések egész rendszerének rugójává válik, kiterjed ugyanis a logikai meggondolásból származó közvetett cselekvésekre. Ily módon a haszon gondolata kölcsönhatásba lép az életet mozgató többi eszmékkal s velük alá- vagy fölrendelt viszonyba kerül. így jut el a haszon érzelme az eszmei magaslatra. (22; 92—94).

A testi érzelmekből ismerettartalom is származik (1. Az érdeklődés alakító hatása c. fejezetet), de különösen nagy ennek hatása az akaratra, mert ez a hatás közvetlen. A testi érzelemből származik a vágy és ebből keletkezik az akarati célképzet, minek folytán külső cselekvés jön létre. Ezért a testi érzelmekből származó cselekvése-

ket jellemzi a cél határozottsága. Itt aztán a testi érzelmeknek még-egy, különösen a nevelésre fontos hatását találjuk és pedig azt, hogy ha a testi vágyakat nem lehet a körülmények miatt kielégíteni *a*. körülmények megmásíthatatlanságának tudatából önuralom származik, az öntudatos akarati élet jelensége (22; 96).

E tételék a nevelést több ponton érintik:

a) A testi érzelmeknek nagy benső ereje miatt kérdés az, hogy az ezekből származó érdeklődést lehet-e külső behatással más irányba terelni, vagyis lehet-e a testi érzelmekből folyó érdeklődés állapotában másféle érdeklődést felkelteni. Indokolt-e tehát a testi állapotot alapul venni, amikor szellemi hatások befogadásáról van szó. E kérdés további részletezése és megoldása a neveléstudományhoz tartozik. *b)* A testi érdeklődésből származó szemléleteknek a testi érzelmek szubjektivitásával összeköttetésben lévő ösztönszerűsége és korlátolt-sága oly nevelési eljárásokat tesz szükségessé, melyek a szemléletek eme tulajdonságát számba véve, kihasználják azokat a szellemi fejlődés céljaira. Ezen alkalmazkodó eljárások tervének felvázolása a neveléstan feladata, *c)* Minthogy a testi érdeklődés logikai kapcsolatokot éreztet meg és fogalmi kategóriák felállításának veti meg az alapját, a nevelés megállapíthatja azokat az eljárásokat, melyek ezt elősegítik, *d)* A testi érdeklődés cselekvésekre ad indítást, ami viszont tapasztalatok szerzésére vezet. Meg kell tehát állapítani, hogy mily természetű cselekvések, mily tapasztalatok származnak ebből az érdeklődésből, *e)* A testi vágyak kielégíthetlensége önuralom gyakorlására ad alkalmat. Ezt a tételt is szükséges nevelési szempontból kidolgozni, így például vizsgálható az a kérdés, hogy az önuralom fellépésében a kielégíthetlenség oka milyen szerepet játszik (pl. szomjúság kielégíthetlensége esetében valamely másik személy önkénye, vagy a kényszerítő körülmények.)

3. *Az esztétikai érzelemből folyó érdeklődés* lényegét a szabályszerűen váltakozó ingerhatás teszi, amilyeneket okoz a hang, mozgás, formák, fény és színek. Nagy László az esztétikai érdeklődés genetikai rendszerét is felállította. Megkülönbözteti először is az esztétikai érdeklődés két alakját: a természeti szép és az emberi alkotások iránti érdeklődést. Az elsőnek fokai a következők:

a) Az esztétikai érzélem a csecsemőkorban mint az érzéletek visszahatása jelentkezik, mint ezekből közvetlenül származó gyönyörűség. Ez a primitív fok az esztétikai érdeklődés érzéleti foka (a 4—5 éves korig).

b) Az előbbi fokkal szemben ezen a fokon az alak-, szín-, fényes hangelemek nem csupán mint érzéleti, hanem mint képzeti elemek is szerepelnek, vagyis az érzékelhető jelenségeket a gyermek összeköti belső (érzelmi) folyamataival. Ez a fok az esztétikai érdeklődés képzeleti foka (5—7 év)

c) E korban a gyermeket a biológiai szükségérzet a külvilági benyomások objektív felfogására utalja, azért esztétikai érzéke a külvilági tárgyak esztétikai felfogásában nyilvánul. Minthogy a szociális érzék ekkor még nem nyomul előtérbe és így érdeklődés

kevésbé mutatkozik emberi alkotások iránt, e kor (8—14 év), H természet külső jelenségei iránti esztétikai érdeklődés kora (22; 78—88), Az emberi alkotások iránti esztétikai érdeklődés körülbelül ugyanolyan törvényeknek van alávetve, mint a természeti szép iránti érdeklődés. Először, a 7—8 éves korban, az esztétikai jelenségnek érzékleti elemei, majd később a képzeleti tartalma és végre az objektív tartalma kelt érdeklődést. Itt megjegyzi Nagy László, hogy a gyermek esztétikai érzelmeiben az érzékleti és képzeleti elemek egyensúlya más, mint a felnőttben, mert a gyermekben az emberi szép hatására létrejött kedélymozgalomban az érzékletnek nagyobb és az érzékletektől mentes képzeletnek kisebb szerepe van, mint a felnőttben. A természet iránti esztétikai érdeklődésre vonatkozó megfigyeléseiből pedig azt a megállapítást vonja le, hogy a gyermek érdeklődése a nagyarányú természeti tárgyaknak inkább részleteire, mint egészére irányul (22; 81).

a) E tételek egyik neveléstani következtetését érezteti Nagy László *azzal* a panaszával, hogy a gyermek esztétikai érdeklődésének a természeti szépre irányuló alakját a lélektanban eddig elhanyagolták, pedig ebből az a nevelési lehetőség is folyik, hogy a szemléletésben esztétikai érdeklődés is hathat közre. További vizsgálatok vannak hivatva azt eldönteni, hogy a szemlélet rögzítésében mekkora a szerepe az esztétikai érdeklődésnek, b) Annak megállapítása, hogy a gyermek a nagyarányú természeti szépnek csak részleteiben való felfogására képes, kizárja azt, hogy a gyermektől ilyenek szintetikus felfogását várjuk el. A neveléstudomány kikutathatja az ilyen meddő törekvéseket a múlt gyakorlatában (pl. azok az írásbeli dolgozatok, melyeknek tárgya ilyen élmény), c) Az esztétikai érdeklődésnek a gyermekben a felnőttétől különböző alakja azt a feladatot rója a nevelésre, hogy az esztétikai érzék fejlesztését célzó irodalmi művek és művészeti tárgyak tárgyalását (amelyek hatásukban csak benső képzetkapcsolatokra szorítkozhatnak), kösse össze a külső érzékleteket keltő hang- és taglejtéssel, hangutánzással, leíró mozgással stb. Nagy Lászlónak erre vonatkozó lélektani tétele ismét egy ismert, külföldről kiinduló pedagógiai áramlatnak lélektani jogosultságát igazolja, ez az u. n. dramatizálás, - mely többek között az amerikai modern iskolának (progressive school) egyik legfőbb elve. Magyarországon ez a törekvés eredeti alakot mutat az Új Iskolában, hol az intuitív beleélés a módszer egyik legfontosabb követelménye. Itt látjuk Nagy László előbbi lélektani tételeinek neveléstani kidolgozását.

4. *A rokonszenvi érdeklődés* alapjául szolgáló rokonszenvi érzelm fejlődésében Nagy László a következő szakaszokat különbözteti meg:

a) Legprimitívebb fok az érzékleti rokonszenv, amikor a rokonszenv nem a személynek, mint szociális egyéniségnek, hanem a személy külső tulajdonságainak és cselekvéseinek szól és pillanatnyi tartalmú. Ez a csecsemő rokonszenvi érzése.

b) A rokonszenvi érzelm a 2—7 éves korban szubjektív, mert

a személyben, aki iránt megnyilatkozik, a gyermek saját képének mását látja. Ezt a kort jellemzi a változékonyság; minthogy a rokonszenvnek nincs konkrét tartalma, tehát csak addig tart, míg a személy, ki iránt rokonszenv nyilvánul meg, jelen van. Másik vonása az általánosság, mert bárki iránt megnyilvánul.

c) A rokonszenvi érzelem az objektív fokon konkrét tartalmat nyer a társadalmi érintkezés folytán. A rokonszenv ezen a fokon már a szociális ösztönek a megnyilatkozása. Az ebben a korban nagy intenzitású szociális tevékenység a rokonszenvi érzelem elágazását eredményezi, így származik a szimpátia és az antipátia. (Ekkor a gyermek értékelése még a személyek külső cselekvéseire és magatartására vonatkozik.) Ez a 8—15. évben következik be. Ezt jellemzi a nagyfokú állandóság (22; 118).

d) A rokonszenvi érzelem a következő fokon a bensőség jellegével bír. Ez az ifjúkori rokonszenvi érzelem.

A rokonszenvi érzelemmel összekötött jelenség a félelem annyiban, hogy szociális jellegű, mert személyekkel- vagy személyeknek gondolt lényekkel szemben mutatkozik. A félelem a rokonszenvi érzelmre gátlólag hat. Az előbbinek első megnyilatkozási alakja az ijedség, az érzékleti rokonszenv fokán (1—5 év) tapasztalható, második a szégyenlősség (5—7 év), a harmadik az, mely a rokonszenvi érzemtől elválva, objektív tartalommal bír (8—15 év) (22; 107—109).

A rokonszenvi érdeklődés jegyeit már a 5 éves gyermekben is lehet tapasztalni, amikor ez a legközvetlenebb formájában a hasonló korú gyermekek iránt megnyilatkozik. A rokonszenvi érdeklődés azonban közvetett utakon is származhat. Abból a meghatározásból kiindulva, hogy a rokonszenv két egyén tudatközösségén alapul, a rokonszenvi érdeklődés közvetett úton való felkeltésének motívumait Nagy László a következőkben állapítja meg:

- a) Testi együttérzés, mely a második gyermekkorban szimbó-lummá fejlődik.
- b) Együttes tevékenység, melynek első alakja az utánzás.
- c) Közös környezet, amit az előbbivel szemben külső tényezőnek lehetne nevezni.
- d) Időbeli ingerkapcsolatok.
- e) Esztétikai hatású érzékletek.
- f) Jóindulat a felnőtt gyermekben, mely az erőkülönbséget érzésének és a szociális érzésnek egymásrahatásából keletkezik.
- g) Gyönyörködés az erőben.

A rokonszenvi érdeklődés tényei is feladatokat rónak a nevelésre. Ezek között említjük a következőket: *a)* Az iskolatársak barátkozását a nevelés felhasználhatja arra, hogy az iskolai életközösséget a nagy társadalom mintájára alakítsa ki, ennek módját kísérletezés alapján meg lehet állapítani, *b)* A nagyobb gyermekek a kisebb iránt nyilvánuló rokonszenvét a felelősségérzés felkeltésével a nevelés van hivatva erkölcsi tartalommal kitölteni; ennek módjait is ki kell dolgozni. *c)* A neveléstudományra hárul annak vizsgálata, hogy lehet-e a nevelésnek szerepe és milyen lehet ez a félelem leküzdésében.

5. *A szociális érzélem kifejlődésének tényezői*, melyek egyúttal bizonyos tekintetben a szociális érzélem különböző fokait is képviselik, a következők:

a) önzés a 3 éves korig. Ekkor a szociális vonzódást az önzés határozza meg. Ez valójában nem első alakja a szociális érzésnek, csak kiséri, módosítja, esetleg zavarja.

b) A függőség érzése a gyenge gyermeket az erőshöz, tehát leginkább a felnőttökhöz köti. Ez a 3—7 éves kor.

c) Az utánzás ösztöne a gyermekkor minden fázisában megnyilatkozik. A gyermek egyrészt a hasonló életkorúak társaságába, másrészt a felnőttek társadalmába éli bele magát. Ez utóbbi szakasznak két része van, a 8—9 éves korban a gyermek közvetlen környezetének társas életét utánozza, azután inkább a nagy társadalom életének eseményeit éli át.

d) A szociális érvényesülésre való törekvés a hasonlókat küzdelemre indítja. A harc egyrészt természetesen gátolja a szociális érzések felszínre kerülését, másrészt fejleszti azokat, mert létrehozza az együttselekvést, ami a társadalmi közösség bizonyos ösztönös megérezéséhez vezet.

e) A szociális érvényesülésre való törekvés második eredménye a verseny, melynek célja nem reális cél, mint a küzdelemé, hanem a társadalmi érvényesülés, tehát a versenyzésből már bizonyos tárgyú és irányú érdeklődésfolyamatok származnak.

f) A szociális öntudat, mely a szervezkedés mozzanata révén jön létre.

g) ■ A gyermekek szervezkedésében, nem belső tényezők, hanem külső körülmények játszanak szerepet, pl. hely és helyzet.

h) A nemi különbségek fontos tényezői a társulásoknak.

i) A rokonszenv nagy szerepe a gyermeki társulásokban. A társulok közötti rokonszenv erkölcsi vonásokat ad a gyermekek társas életének.

A szociális érzés kezdetben ösztönszerű, később a szociális öntudat érésevel mind tudatosabbá válik. Szorosabb értelemben véve csak ebből a tudatos szociális érzésből indulnak ki érdeklődésfolyamatok. Ez a 8. életévben következik be. A szociális érdeklődés irányai:

a) önmaga társas életének jelenségei iránti érdeklődés;

b) a felnőttek társas életének jelenségei iránti érdeklődés egyik faja, mely elegendő érzékleti anyagot szolgáltat (pl. látványosságok);

c) a felnőttek társas életének jelenségei iránti érdeklődés másik faja, mely a gyermek képzeletét foglalkoztatja.

A nevelés e tények alapján a következő kérdések után kutathat: milyen értékűek az általában gyakorlatban lévő nevelési eljárások a szociális érzés fejlesztése céljából. Milyen szociális eszmények megvalósítására képesek a különböző korú gyermekek. Másik kérdés az, hogy milyen eljárások által erősíthető a szociális érzés pl. az iskolában, vagyis mily alkalmak vannak itt az együttselekvésnek, versenynek, szervezkedésnek, melyek az előbbieket szerint a szociális érzés fejlődésének tényezői. Ezzel kapcsolatban ki lehet kutatni azt, hogy

mennyivel erősebb a szociális érzésük azoknak a gyermekeknek, akik a modern iskolákban csoportmunkákra szervezkednek, mint azoknak, akik a régi iskolában igazi munkaközösségekben nem vesznek részt.

II. Közvetett motívumok:

6. *A képzettartalom*ból folyó érdeklődés az emlékezeti képzetkapcsolatok nyomán jön létre. E kapcsolatok érdeklődéstkeltő hatásának törvényeit Nagy László a következőkben állapítja meg:

a) Egyenlő erősségű és természetű ingerek közül a gyermek érdeklődése azon külső hatások iránt ébred fel, amelyekre vonatkozólag a legtöbb ismerete van (22; 136).

b) Teljesen ismeretes tárgyak érdeklődést nem keltenek, csak akkor, ha a teljesen ismert tárgy ingercsoportjába új inger vegyül (22; 137).

c) Az ismerettartalmak közül azoknak van érdeklődéstkeltő hatásuk, amelyekhez érzelmi elemek csatlakoznak s ez a hatásuk annál nagyobb, minél erősebb az érzelmi tartalom (22; 139).

d) A logikai kapcsolatoknak az érdeklődést irányító hatása abban áll, hogy a gyermek az érzékelt jegyekből következtet a nem érzékeltre. A gyermek érdeklődésében megnyilatkozó logikai kapcsolatok a következők:

tárgy és cél, (A cél iránti érdeklődés a cselekvés iránti érdeklődésből származik. Ezt magyarázza az, hogy a cél iránti érdeklődés főleg az emberi tevékenységek eszközeivel szemben nyilvánul. Ezzel szemben a természeti tárgyak célja iránt nem mutatkozik érdeklődés, csak a haszna iránt, mely a testi érzelmekkel van összefüggésben);

tárgy és név. (A tárgy neve iránti érdeklődésben a tárgy faji meghatározására való törekvés nyilvánul meg);

tárgy és anyag. (Ez a fajta érdeklődés ritkábban jelentkezik);

tárgy és ok.

Ezek a kapcsolatok nem fűződnek össze, hanem a gyermek elméjében elkülönülten maradnak. Képes ugyan a gyermeki elme szintetikus tevékenységre, de ez nem logikai természetű, mint a felnőttben, hanem érzelmi természetű, vagyis a gyermek érdeklődésében a nagyobb összefoglalásokat, egymás alá rendeléseket stb. az érzelmi motívumok hozzák létre.

A gyermekek analitikai tevékenységében az a törvényszerűség működik, hogy minél inkább kiképzett valamely ismerettartalom logikailag, annál inkább készíti az elmét az elemzésre (22; 144—147).

e) *A képzetkapcsolatok* subjektív neme az akarati célképzet. Az ebből származó érdeklődés ereje és tárgyi tartalma függ az előidéző vágy subjektív és objektív motívumainak viszonyától (22; 147).

E tételből a nevelést illetően következik: *a)* Az iskolai nevelésnek eljárásokat kell szerkeszteni avégre, hogy könnyen és röviden meg legyen állapítható, mennyi ismerettel bírnak a tanulók valamely tárgy tanítása előtt az illető tárgyról, *b)* Kérdés, hogy a szintetikai elmeműködésekre vonatkozólag mily eljárásokat kell használnia a nevelésnek, hogy a szintetikai elmeműködést, annak érzelmi természetéhez először alkalmazkodva, az érzelmi motívumok-

tól fokozatosan elválassza és tisztán logikai természetű elmeműködésekre vezessen.

7. *A tevékenységből származó érdeklődés.* A kiseded mozgásai az érzelmi élet kifejezései. Ezek nem tárgyyszerű cselekvések, hanem a belső alanyi állapotnak visszatükrözése. Az érzetek és képzetek mindig mint a belső folyamatot megindító, folyton ingerlő tényezők szerepelnek. Ez a tevékenységi érdeklődés első foka (3—6 év).

A következő korban a tevékenység a belső erők meggyarapodása által azzal a szándékkal jön létre, hogy a külvilágra hasson, ez a második, fok (8—9 év).

A későbbi korban a tevékenységet a külső érzéklet és emlékezet határozza meg, a tevékenységnek reális célja van, mely a külvilágból származik és oda irányul, ez a harmadik fok (8—14 év) (22; 66—69).

A tevékenység genetikai tényei mellett az érdeklődés létrejöttének körülményeire Nagy László a következő tapasztalati tételeket állítja fel:

a) A külső érzéklet egymagában igen gyakran nem elegendő az érdeklődési folyamat létrehozására.

b) Egyenlő ingerű különböző külső tárgyak közül a gyermek azon tárgy iránt érdeklődik, mely cselekvésének vágyát felébreszti.

c) Ugyanazon tárgy akkor támaszt a gyermekben érdeklődési folyamatot, amikor őt cselekvésre ingerelni képes“ (22; 64).

A nevelés a tevékenységből folyó érdeklődés tényeit a gyermekek foglalkoztatására vonatkozólag dolgozhatja ki.

8. *A birtokból származó érdeklődések* Nagy László szerint a gyermekkorban nem olyan koncentráltak és állandók, mint a felnőtt korban, hanem pillanatnyi vágyak szerint lépnek fel, változók s éppen ösztönszerűségükkel fogva heves lefolyásúak és korlátokat riem ismernek. A birtoklás vágya az érdeklődésnek közvetett motívuma, ezt más érdeklődésmotívumok, mint a tevékenységi, esztétikai érzelem, érzékleti érdeklődés és a testi érzelem hozzák létre. A birtoklás vágyának felkeltése függ az értékelés érzelmétől, amely az előbbi motívumok szempontjaiból, a tárgyakra nézve ösztönszerűleg létrejön, továbbá a birtokbaejtés lehetőségétől, a megszerzéssel járó küzdelemtől és attól a kellemes érzelemtől, mely valamely tárgy megszerzésének és birtokbaejtésének emlékezetéhez kapcsolódik.

Azok közül a motívumok közül, melyek a birtoklás jellemzik, nem mind lép fel egyszerre ugyanabban a környezetben. Egyéniség szerint is vannak változatok. De különösen a fejlettség a döntő és ez hoz különböző típusokat létre: a 2—7 éves korban a birtoklás vágyának uralkodó motívuma a tulajdon miatti kedvérézés. A 8—14 éves korban emellett előtérbe lép a birtok megszerzésével járó tevékenységnek és küzdelemnek érzése. A birtok gyarapítására irányuló öntudatos tevékenység csak későbbben jelenik meg.

A birtoklás felébresztésére szolgáló motívumok is fejlődési rendbe sorakoznak egymás után:

A csecsemőkorban a gyermek birtoklásvágya azon tárgyakkal szemben mutatkozik, amelyek érzékszerveit foglalkoztatják.

A 7—8 éves korban a játéktárgyak keltik fel a gyermekek birtoklásvágyát.

A 8—14 éves korban a birtoklás vágya az esztétikai érzélemmel kapcsolatos.

Az életszükségletek kielégítésére szolgáló tárgyak minden korban tárgyai a birtoklásnak, csak míg a csecsemő s a kisded ezeket közvetlenül felhasználja szükségletei kielégítésére, addig a 8—15 éves gyermek gyűjti a tárgyakat anélkül, hogy azokat közvetlenül felhasználná.

A birtoklásból származó ismeret- és akaratfolyamatok a nevelés céljaira felhasználhatók. Ezek fejlődési fokainak ismerete a birtoklás ápolásának módjaira nézve támaszpontul szolgálhat. E módok kidolgozásra várnak.

Az érdeklődés tipikus fajtáin kívül az egyéni érdeklődésre vonatkozólag is tesz Nagy László megállapításokat:

Mind a gyermekkel született egyéni hajlamoknak, mind a szerzett képzettartalomnak egyaránt részük van az érdeklődés egyéni különbségeinek létrejöttében; az egyéni érdeklődés kialakulása az eredeti hajlamok s a kívülről jövő hajlamok kölcsönös egymásrahatásának eredménye (22; 169).

Ez a megállapítás a nevelésügyi kutatásra azt a követelményt rója, hogy a gyermekek környezetét az érdeklődés szempontjából is vizsgálja, hogy megállapíthassa, milyen eredetű a gyermek érdeklődése. Ha majd az a további feladat is megoldást nyer, hogy t. i. az érdeklődést az eredete szerint is tudjuk értékelni, a gyermeki érdeklődés eredetének vizsgálata fontos adat lesz a pályaválasztási tanácsadás esetében.

A kisgyermekkorban (8 évig) az érdeklődés alapmotívumai nem válnak annyira szét, hogy különbségeket tennének az egyéni érdeklődésben, csak a gyermekkorban (8—15 év), amikor a tevékenységi, érzelmi és objektív motívumok egymástól elkülönülnek és ezek a különböző egyéneknél különböző mértékben érvényesülnek. Ekkor az egyéni érdeklődésnek a három motívum szerint három típusát lehet megkülönböztetni. E típusok keverednek is, leggyakoribb keveredések az objektív-aktív és a szubjektív-aktív típusok (22; 177).

Egyéni különbségek forrása a nem is. A lányok szubjektivitása nagyobb fokú, érzelmi életük színesebb; ez különösen az esztétikai érzelemben, a birtokszerezés vágyában, a rokonszenvi érzelemben s a félelemben nyilatkozik meg. Ilyen sajátság -más oldalról a fiúk nágyobb fokú aktivitása, amiből nágyobb fokú önérzet is származik, mert a küzdelem és verseny elemeit foglalja magában, továbbá a fiúknak a közös cselekvésre való nágyobb hajlandósága. A lányok a konkrét szemlélet terén fejtenek ki nágyobb tevékenységet, a fiúk inkább képesek kitartó, passzív figyelem kifejtésére, valamint a szemléletek logikai kapcsolatai iránt több érdeklődést mutatnak, aminek következménye a fiúk cselekvéseinek és ítéleteinek nágyobb objektivitása

(25; 177—183). A fiúk és lányok eme általában tapasztalt sajátosságait tehát az érdeklődés jelenségeinek lélektani vizsgálata is kimutatta.*

Nagy László az érdeklődés tipikus jelenségeinek megállapításával a nevelésre is fontos munkái végzett, mert ezek azok az alapvető munkálatok, amelyek az érdeklődés nevelési követelményeinek feltárásához szükségesek. Mind az érdeklődés fejlődésének fokozata, mind az érdeklődés motívumai különféle feladatokat rónak a nevelés gyakorlatára s így befolyásolják a nevelés elméletét is. Ezek neveléstani követelményei közül sokat maga Nagy László dolgozott ki, másokat az Uj Iskola, de még mindig termékeny kutatási területnek mutatkoznak Nagy László vizsgálatának eredményei a nevelés szempontjából.

Kevesebbet foglalkozott Nagy László az egyéni érdeklődés vizsgálatával; még ha erről beszél, akkor is állandó törekvése került előtérbe: a típus jegyeit akarja tisztázni. Az egyéni érdeklődés irányainak fejezetében legfőképpen a nemek tipikus különbségeit tárgyalja.

Az érdeklődésnek Nagy László által megállapított, tényei közül egyesek modern pedagógiai mozgalmaknak adnak lélektani igazolást, ilyen pl. a tananyag egyes részleteinek dramatizálása.

B) Elvek.

1. A nevelés célja és feladatai.

A nevelés Nagy László szerint „nem más, mint a gyermek fejlődésének mesterséges hatásokkal való előmozdítása céltudatos, határozott eszménykép felé“ (22; 48). A nevelés fogalmát tehát nem fejt ki teljesen, csak annyit mond belőle, amennyi a gyermektanulmánnyal érintkezésben van. Nem mondja meg, hogy mi az az eszménykép, csak azt, hogy a nevelés egy eszménykép felé való törekvés. Az ebből levezetett nevelési cél is csak az általános nevelési cél egyik részlete és pedig egy bizonyos eszménykép elérése, amely eszménykép itt nincs kifejtve. Nagy László tehát — mint gyermektanulmányozó — nem vesz részt a nevelés végső céljának meghatározásában, de hatalmas részt kér a nevelés részletcéljainak, vagyis feladatainak meghatározásában. Az előbbi meghatározásból kiindulva, arra az eredményre jut, hogy vizsgálni kell a gyermek fejlődését és ennek szakaszai szerint kell az egyes időszakok feladatait a nevelésben megállapítani" (22; 48). Ebből következik továbbá, hogy „A nevelés célja mindegyik életkorban abban áll, ennek genetikai tulajdonságait teljes éréshez segíteni" (22; 49). Tehát a gyermek fejlődésének tényeiből kívánja a nevelési feladatok levezetését. A gyermek szellemi fejlődésének tényei közül sokat éppen ő maga kutatott ki. E tények alapján az értelmi nevelés iskolai feladatait a következőképpen állítja fel:

* Nagy László megállapításaiból vont követelményeket 1. Az érdeklődés nevelése c. fejezetben.

Az első tanfolyamon (1—2 iskolai év) a gyermeki kedélyvilág nemes irányú foglalkoztatása, mert a 7—8 éves korban a gyermek a szubjektív érdeklődés korát éli;

a második tanfolyamon (3—4. iskolai év) a gyermek külső tapasztalatszerzésre való törekvésének kielégítése, mert a 9 éves korban lép a gyermek az objektív érdeklődés korába, amikor egy darabig, a 9—10 éves korban, főjellemben a nagyfokú receptivitás;

a harmadik tanfolyamon (5—6. iskolai év) a gyermek gyakorlatias gondolkodásának kielégítése gyakorlati foglalkozásokkal, mert a 11—12 éves korban a gyermeki elme empirikus iránya megmarad, magartatása azonban a természettel szemben aktívabb. Ez a gyakorlatias gondolkodás virágzó kora;

a negyedik tanfolyamon (7—8. iskolai év) a gyermek etikai és esztétikai énjének kiképzése, illetőleg e célnak intenzívebb felkarolása, mert a gyermek etikai énjének kialakulása a 13—14 éves korral kezdődik (32; 24—25).

A feladatokat összehasonlítva az akkor érvényben lévő, 1905. évi népiskolai tantervben foglalt feladatokkal, azt találjuk, hogy a népiskolai tanterv a feladatokat nem osztályonként, hanem tárgyanként tűzi ki (67). Ebből származott azután a tanítási anyagnak is más csoportosítása, amire az anyag tárgyalásakor még visszatérünk. A feladatoknak osztályok, tehát fejlődési korok szerint való kitzése mutatja Nagy László tantervében e feladatok megállapításának lélektani eredetét.

Éppenígy az erkölcsi nevelés feladatait is a fejlődés tényei határozzák meg tantervében. Az erkölcsi nevelés eszközének a szociális érzések ápolását tartja és ezek közül a nemzeti érzést mondja a leghatékonyabbnak, legtöbb eleven erőt tartalmazónak s legtöbb gyakorlati értékkel bírónak (32; 27). Itt a feladatok a korok szerint a következőképpen változnak: „Már a 7—8 éves korú gyermek önértetének elemévé tesszük a nemzeti érzést. A 9—12 éves gyermek gyakorlati cselekvéseinek tárgyává tesszük ezt az érzést (hazai iparcikkek vásárlása). A 13—14 éves korú gyermeknél pedig már arra törekszünk, hogy az ébredő köleltségűt és önzetlenséget a haza szolgálatába állítsák“ (32; 27). Az akarat nevelése terén a feladatok a következők: „A 7—8 éves korban a tekintély előtt való meghajolást fogjuk kívánni. A 9 éves korban és attól kezdve fokozatosan fejleszteni fogjuk a gyermek szociális érzékét s a 13—14 éves korban már az erkölcsi és szociális eszmék előtt való meghajolásra fogjuk nevelni“ (32; 28). Az 1905. évi népiskolai tantervben egyrészt az egyes tárgyak céljához függesztve találunk feladatokat az erkölcsi nevelés számára, másrészt az utasításban az erkölcsi nevelés feladatai általánosságban vannak benn. Meg vannak itt ugyan jelölve a fokok is az erkölcsi nevelés feladataiban, de ezek nincsenek a gyermek szellemi fejlődésének tipikus fokaihoz illesztve. *Nagy László érdeme iehái az, hogy a nevelés feladatait elsősorban fejlődéstani szempontból határozza meg, vagyis a feladatokat az egyes fejlődési korok követelményeihez szabja.*

A fejlődési korok típusokat jelentenek s így tehát a feladatokat típusokhoz szabta. Azonban nem felejt el, hogy a nevelőnek nemcsak a típusra kell tekintettel lennie, hanem az egyénre is. Az egyén pedig, sajátos hajlamaival, tulajdonságaival új feladatokat tűz a nevelés elé. E feladatok meghatározása céljából az egyénnek a nevelés általános céljához való viszonyát vizsgálja. „A tanítás végső célja a szociális életből van merítve. A közbeeső célokat a szociális célok fokainak és a gyermekfejlődésnek megegyezéséből kapjuk. Az egyéni nevelés módosítja ezeket a közbeeső célokat. A módosító hatás a tartalom mennyiségére vonatkozik, amennyiben a gyermek egyéni szellemi ereje szerint jut közelebb vagy távolabb az általános célhoz. És a tartalom minőségére is vonatkozással van, mert a gyermek lelkében az erők különböző minőségei szerint lesznek a tartalom részei különböző értékeké“ (22; 184). Minthogy az egyes ember egyéni tulajdonságai szerint jut közelebb vagy távolabb az általános célhoz, a feladatok az általános cél és az egyén hajlamainak összevetéséből keletkeznek. Az egyén viszonyát az általános célhoz tovább tárgyalja a következő fejtegetés: „Az az általános képzettség, melynek elemei közreműködnek a jellegzetes cselekvésekben, a léleknek nem elszigetelt tartalma az egyénileg szerzett mellett; nem egy külön beraktározott anyag; hanem az öntudat konkrét folyamatainak többé vagy kevésbé vezető motívuma“ (22; 186). Tehát az általános képzettség nem az egyéni képzettség mellett áll elő, hanem azzal együtt, vagyis az egyéni képzettség mintegy funkcionális eleme az általános képzettségnek. Ebből következik, hogy az általános cél érdekében is ki kell tűzni az egyéni képzés feladatait. Minthogy az értelmi nevelés általános feladata szerinte „az öntudatos egyéni jellem kialakulásának elősegítése“ (22; 187), ebből olyan feladat következik, mely az egyéniség kívánalmainak is helyet akar juttatni. „Minthogy azonban a jellegzetes cselekvések (tehát a jellem) az állandósult érdeklődési folyamatokból származnak, azért a tanítás közelebbi célja az egyéni érdeklődési folyamatok létrehozása...“ (22; 187). A nevelés általános célja és az egyén követelésének összhangzásából származik az a tétele, hogy „minden oktatás feladata az egyénben a szellemi fejlődésnek azon legmagasabb fokát létrehozni, amelyre azon egyén az ő eredeti diszpozíciójánál fogva képes“ (24; 249). Ha Nagy László a gyermek tipikus lelki alkatának tényeiből vezetett le nevelési feladatokat, úgy még természetesebb, hogy a gyermek egyéni lelki alkatának tényei alapján is kitűz ilyen feladatokat.

A nevelésre tehát a tanuló egyéniségét illető sajátos feladatokat is ró. Ez a szempont nem kell hogy egyoldalúvá tegye a tanulót, csak azt jelenti, hogy az általános cél érdekében, az egyéniséget, mint fejlődést elősegítő tényezőt, szintén fel kell használni. Itt tehát nincs ellentét Herbart-tal, a mindenirányú képzés követelményére vonatkozólag, hanem csak megvilágítja azt a szerepet, amit ebben a képzésben az egyéniség vihet. „Mikor a tanításban a gyermek egyéni érdeklődésének motívumait akarjuk érvényrejuttatni, nem akarjuk az általános kiképzés elvét, vagy, mint a herbarti pedagógia kifejezi,

a sokoldalú érdeklődés következtetését megdönteni. Mi is elítéljük a gyermeki szellemi funkciók egyoldalú képzését és szükségesnek tartjuk az akarat többféle irányát biztosítani. Az egyoldalúság biztosítja a fejlődés kontinuitását. Az egyéni képzés eszméje nem áll ellentétben az általános képzéssel, az érdeklődés sokoldalú képzésének eszméjével, hanem csak módosítja. A sokoldalúság és az egyéniség nem ellentétes fogalmak. A sokoldalúság csak az egyéni érdeklődési folyamatok sokféle irányát és a belőlük származó cselekvéseket jelenti“ (22; 185—186). Egy másik helyen pedig ezt mondja: „...oda kell hatni, hogy a gyermek önkéntelenül megszerzett ismeretei öntudatos ismeretké váljanak. Erre vezet a törvényszerű vonatkozások belső kapcsolata és az ismeretek rendszere. Az öntudatnak ez a kialakítása a rendszeres tanítás feladata. Rendszeres tanítás alatt azonban nem elsáncolt területen való mozgást értünk, az egyéni érdeklődési köröktől távolálló, független érdeklődési körök képzését, hanem az egyéniség továbbépítését. Az ismeretrendszer kiképzésének alapjául szolgálnak az egyéni érdeklődési körök“ (22; 188).

Megállapíthatjuk tehát, hogy Nagy László a nevelési feladatokat egyrészt a típus lelki alkatából, másrészt az egyén lelki alkatából vezeti le. E jellemek mélyreható ismerete volt az a tapasztalati alap, melyre a nevelés feladataival foglalkozó elméletét építette. A típusokat különösen fejlődéstani szempontból állította fel, bár foglalkozott másféle típusokkal is, pl. a társadalmi környezet szerint kialakult típusokkal (34). *Fontos itt az, hogy a feladatok kitűzésében a gyermeki típusok követelményeinek akar eleget tenni, ami új szempontot jelent a nevelési feladatok kitűzésében.* Ami pedig az egyéniséget illeti, ezt illetően az volt a szempont, hogy a nevelési eljárás módszerét kell hozzá alkalmazni, vagyis az egyéniséget éppen figyelembe vette a régi neveléstan, de nem szabott hozzá feladatokat. Nagy László újítása e téren abban áll, hogy *ő az egyéniséget nem más feladatok elérésére használja eszköznek, hanem egyenesen a végső cél alkotó eleméül, melynek önmagából folyó feladatai egyszersmind az általános cél részesei.*

2. Didaktika.

Tananyag és tanterv.

Nagy László Didaktikája (36) Tájékoztatójában ezt írja: „A régi didaktika a maga egységes céljával és tanulmányi szervezetével helytelen lélektani alapon állott. A tanulmányi szempontokat, a rendszert, a tantárgyi érdekeket, a szakmát tette a képzés alapjává és emelte a gyermeki lélek fejlődésének szempontjai és érdekei fölé. Ennek a berendezkedésnek következménye lett, hogy az iskola megelégedett a szaktudás gyarapodásával, de nem kereste, nem látta a gyermeki és ifjúlélek egységes fejlődését, szerves kibontakozását, egyéni konstrukcióját. Pedig minden egyes tantárgy és foglalkozás, a számolás, mérés, kézimunka, az irodalom, az élőbeszéd, a fogalmazás, nemcsak a szaktudományt növeli a gyermekben, hanem jól meg-

szervezve képes hatni az egész individuumra, bele kapcsolódhatik az összes többi szakmába, azok szövedékéből erőszakos operáció nélkül ki nem szakítható. Sőt valamennyi szakmának hatása csak akkor értékes, ha bekapcsolódik az egészbe s a didaktikai hatáskörök egymást támogatva egységesen hozzák létre a személyiség fejlődését“. Ebben a bírálóban mindjárt program is van a tantervre vonatkozólag. E programot két pontban-lehet összefoglalni: 1. A tantervet a gyermeklélektan eredményeinek alapjára kívánja fektetni és ezen belül a gyermekfejlődéstan törvényeinek alapján felépíteni, 2. a tananyagot a személyiség fejlesztése eszközeként tartja, tehát nem az anyag közlésére, hanem az anyag feldolgozása folytán várható szellemi fejlődésre fordítja a főgondot, ezen belül pedig az egyéniség fejlődésére. Lássuk most, mennyire igazoltak Nagy Lászlónak a régi didakszisra vonatkozó állításai a tananyagot és tantervet illetően és mennyiben jelent ettől eltérést a bírálóban kifejezett programja.

Az 1905. évi elemi népiskolai tanterv az utasításban a népiskola feladatait a következőkben jelöli meg: . . . „hogy növendékeit vallás-erkölcsi alapon nevelje, az élet gyakorlati munkájára előkészítse és üemzeti műveltséget adjon nekik. Lássá et tehát őket a legszükségesebb elemi ismeretekkel, ügyességekkel, készségekkel, fejlessze értelmüket, irányozza akarataikat, szoktassa őket munkásságra, és nemesítse erkölceiket és Ízlésüket“ (67; 1). Az értelmi nevelésre vonatkozó általános utasításokban a következőt olvassuk: „Ami a helyes csoportosítást illeti, itt a főelv az, hogy az ismereteket nem szabad elszigetelten, kapcsolatlanul közölni a tanulókkal. Az ismeretek összekapcsolása az egész tanítás legfőbb elve“ (67; 15). A tantervnek a fenti idézetekben kifejezett elvei jellemzőknek látszanak az akkori didaktikai felfogásra. Az egyik idézet azt mondja, hogy az iskola lássa e! a tanulót a legszükségesebb elemi ismeretekkel, ügyességekkel és csak azután következik az, hogy „fejlessze értelmüket“ Az akkori didaktikai felfogás tehát nyilvánvalóan legfontosabbnak az ismeretek átadását látta, nem pedig a fejlődés elősegítését Ez igazolja Nagy László állítását, mely szerint, a régi didakszis a tanulmányi szempontokat, a szakmát tette a képzés alapjává. A másik idézett utasítás az egymással össze nem függő ismeretek összekapcsolását ajánlja, tehát először nyújtja az ismeretet anélkül, hogy annak a való élet rendszerében helyét már előbb kijelölné. Nagy László az idézett bírálóban a növendék egységes fejlődése érdekében úgy kívánja szervezni a nevelésben az egyes foglalkozásokat és tárgyakat, hogy azok az egész egyéniségre hassanak azáltal, hogy szervesen vannak egymásba kapcsolva, mely szövedékből — amint ő mondja — egy-egy tárgy „erőszakos operáció nélkül ki nem szakítható“. Tehát az ismeretek megszerzésében azok szerves kapcsolatának útját óhajtja követni, nem pedig a megszerzett ismeretet a régihez, nagy részben csak a megtartás érdekében, hozzákapcsolni. Az ily módon kifejlesztett ismeretek azok sokoldalú vonatkozásainál fogva szerinte az egész egyéniségre hatnak és így a szellemi fejlődésben részt vesznek.

Másik kifogását, hogy a gyermekfejlődéstani szempont hiányzik a tantervekből, igazolja az akkori tantervek ama tulajdonságával, hogy azokban a súlypont mindig egyféle ismeretkörre esik, a növekedék korára való tekintet nélkül, aszerint, hogy milyen irányú, célú stb. az iskola. Ezzel szemben a gyermekfejlődéstani szempontot tantervében főleg azzal juttatja érvényre, hogy abban a súlypont a különböző fokokon tantárgycsoportok szerint változik, sőt ezenfelül még arra is törekszik, hogy a tipikus fokok (életkor) mellett az egyéni fejlődési fokokra is tekintettel legyen. Erre vonatkozólag mondja: „Az új pedagógiai rendszer alapja a gyermektanulmány. E tudomány megállapította az életjelenségeket a gyermekfejlődés különböző fokain, ennek alapján felépülhet az iskolai nevelési és oktatási rendszer. E tanulmány nemcsak a különböző korok lelki típusait, hanem az ugyanazon fejlődési fokon lévő különböző csoportok típusait is meg tudja állapítani, valamint képes a tanulók egyéni sajátosságait és képességeit felismerni“ (52; 23).

Vizsgáljuk most, hogy mi különbséget okoznak ez elvek a tanterv megszerkesztésében más, régi tantervekkel szemben. E célra összehasonlítjuk az 1905-ben kiadott népiskolai tantervet Nagy Lászlónak az Uj Iskola számára készített 8 osztályos el. iskolai tantervével.* A különbségeket nem annyira az anyagban és annak részleteiben keressük, hanem az irányelvekben, melyek a tantervben kifejeződnek. E célra megfelel az a vázlat is, melyet Nagy László az Uj Iskola nyolc osztályának tantervéül készített.

Az első szembetűnő különbség a két tanterv között az, hogy Nagy László 2-2 osztály ,anyagát összevonta ama lélektani feltevéis alapján, hogy az összevont osztályok különböző korú tanulóinak szellemi fejlettsége között, nincs olyan nagy különbség, hogy az osztályok szétválasztása szükséges volna. Később a tapasztalatok alapján megállapították azt, hogy pl. a 7 és 8 éves gyermektípus között lényeges különbségek vannak s így később az alsó osztályokat egymástól elválasztották. Második szembeötlő eltérés Nagy László tanterve és az akkori népisk. tanterv között az, hogy Nagy László a tantervet tanfolyamonként, vagyis osztályonként állította össze, míg a népiskolai tanterv tárgyanként. E látszólag lényegtelen mozzanat mögött fontos gyermeklélektani megállapítás rejtőzik, melyből folyik e berendezés alapjául szolgáló didaktikai elv. Nagy László a Didaktika Tájékoztatójában ezt így fejezi ki: „Minden fejlődési időszaknak megvan a maga sajátos jellege, amely csak úgy domborítható ki világosan, ha egy-egy osztály egész tanulmányi szerkezetét külön készítjük el. E

* Az Új Iskola tantervét a Magy. Gyermektanulmányi Társaság megbízásából készítette. Először a négy első osztály vázlata készül el, melyet a Gyermek 1916. évf.-ában közölt. Az Uj Iskola tantestülete azután, a gyakorlat folyamán maga dolgozta ki ezt a vázlatot. Mikor az Uj Iskolát a további, négy osztállyal továbbépítették, Nagy László a felső négy osztály részletes tervét is elkészítette. Ez a Gyermek 1920. évf.-ában, valamint némi kiegészítéssel Didaktika gyermekfejlődéstani alapon címen önálló műként is megjelent (36).

felfogás szerint minden évfolyam vagy ciklus külön lélektani célt kap, külön problémát old meg a gyermek oktatása számára; egy-egy sajátos pedagógiai eszmének szolgálatában áll, amely az illető fejlődés-tani korszak lélektanából származik“ (36; 4). Ez- az eltérés a népiskolai tantervtől világosan mutatja a gyermektanulmány elhatározó szerepét Nagy László pedagógiai gondolkozásában. Ez ugyanis azt jelenti, hogy a tananyagot a gyermeklélek fejlődésében mutatkozó tipikus fokok szerint kívánja felállítani, vagyis a lélektani szempontot a nevelésben minden egyéb szempont elé helyezi. A tanterv ily módon való elrendezéséből folyik az is, hogy Nagy László a tanítás közelebbi céljait tanfolyamok, illetve osztályok szerint tűzi ki, míg a népiskolai tanterv tárgyanként. A népiskolai tanterv ilyen berendezése igazolja Nagy Lászlónak az akkori didakszis bírálatában . közölt állítását, hogy t. i. a régi didakszis a tárgyat teszi a képzés alapjává, nem pedig a különböző fejlődési korszakokból, származó szükségletek kielégítését.

A két tanterv részletesebb összehasonlítása folyamán feltűnő nagyobb különbségek abból a felfogásbeli eltérésekből folynak, mely a tananyag rendeltetését illetően Nagy László és az akkori népiskolai tanterv készítői között volt s amelyet fentebb jeleztünk. A következőkben osztályonként tárgyaljuk a nagyobb eltéréseket s ezzel egyszerre megjelöljük az újításokat, amiket Nagy László vitt be a tantervbe. Emellett jelezzük az újítások lélektani alapjait, amelyekre építette Nagy László tantervét. Ezeket az Új Iskola céljai, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása c. cikkében (32) közli. (A két tantervet Új Isk. tt. és népisk. tt. jelzéssel említjük.)

7. osztály.

Magyar nyelv az Új Isk. tt.-ben ilyen néven nem szerepel, ennek anyaga egyrészt az Olvasás-írás csoportjába, másrészt az írod. és Műv. csoportjába tartozik.

Az olvasás-írás tanításában Nagy L. csak játékszerű hanggyakorlatokat és elemzéseket ajánl, csak a második félévben van írás-olvasás és pedig előbb olvasás, azután írás.. „Lélektani indokolása ennek az, hogy a 6 éves gyermek még nem képes felfogni a betűk szimbolikus jelentését s még kevésbé képes a még fejletlen beszédtechnikájú gyermek az elvont jegyek alapján öntudatosan kiejteni s összefűzni a hangokat.“ A népisk. tt.-ben az írás-olvasás az I. oszt.-ban megkezdődik és pedig itt először az írás, azután az olvasás.

Az írod. és Műv. csoportjában az Új Isk. tt.-ben a mesemondásnak is van helye és pedig a gyermekek költik a meséket. A népisk. tt. a képzeletnek nem ad helyet, ott csak vers és mondóka „emiékltetése“ szerepel „utánmondás“ útján.

Beszéd és értelemgyakorlatok tárgya Nagy L. szerint foglalkozások a gyermek egyéni életéből, közvetlen környezetéből. A népisk. tt. szerint szülői ház, templom, iskola stb., tehát tárgyak. Az Új Isk. tt.-ben a beszélgetés a funkcióból indul ki és pedig olyan tévé-

kenységből, melyben a gyermek résztvesz, így jut el a tárgyakhoz. A népisk. tt. a tárgyakból indul ki és azoknál is marad.

Az újítás lélektani indokolása az, hogy a gyermek, különösen a 7—8 éves korban nem a merev formákat s az elvont fogalmakat, hanem a történést, az életet keresi s ezt a .körülötte élő emberek s állatok cselekvéseiben találja meg.

A számtan tanításában szerepelnek játékszerű foglalkozások (adás-vevés). Itt megjegyzi Nagy L., hogy a mértékekkel és pénzzel való *bánás* különösen fontos. A népisk. tt. a mértékek *ismeretét* írja elő, mely nyilvánvalóan nem az ezekkel való bánásból folyik, tehát nem funkcionális úton származik.

Az újítás lélektani indokolása az, hogy a gyermek tudatvilága a 7—8 éves korban mind fogékonyabbá válik az objektív ismeretek befogadására. Ebben az átmeneti korban a gyermek lelki kiképzésének legalkalmasabb eszköze az a tantárgy, mely egyaránt lehetővé (eszi) a gyermekek játékszerű foglalkoztatását és objektív okulását.

Az Új Isk. tt. a művészetet a foglalkozások állandó kísérője és kisegítőjeként használja. Az alkotó képzeletet foglalkoztatja pl. a rajzban, mesék, elbeszélések illusztráltatása által. A népisk. tt.-ben kifejezett cél a rajztanításra vonatkozólag: „A megfigyelő és ábrázoló képességnek szoros egységben való fejlesztése és nevelése.“ Itt tehát a képzeletről nincs szó, míg az Új Isk. tt.-ben ez fontos szempont. A művészeti tárgyak között Nagy L. táncot és ritmikus gyakorlatot is bevezet.

II. osztály.

Ennek tanterve Nagy L. tervezete szerint nagyjában ugyanaz, mint az első osztályé csupán helyenként van eltérés. így pl. az olvasás körében a II. oszt.-ban ajánlja a szóelemzéseket és szóösszerakásokat optikailag, akusztikailag és motorikusan. A népisk. tt.-ben szóösszerakás nem, csak szóelemzés szerepel és pedig ez inkább akusztikai természetű.

A beszéd- és ért. gyakorlatok Nagy L. szerint ki kell, hogy terjedjenek a társas élet szélesebb köreire és szövevényesebb jelenségeire (istentisztelet, betegápolás, katonai élet, földművelés stb.). A népisk. tt.-ben is a szélesebb körű társadalmi közösség a tárgy, de itt inkább a közösség személyei, életének helye stb. magukban tárgyaltnak, nem pedig közösségi életfunkciókban, mint az Új Isk. tantervében.

III. osztály.

Nyelvtani ismeretek közül, de nem nyelvtani osztályozás szerint az Új Isk. tt. csak a szóragozást és szóképzést ismerteti. A népisk. tt. a mondattant és szótant is tárgyalatja. Az írásbeli fogalmazás az Új Isk. tt.-ben nyilvánvalóan kifejezés, míg a népisk. tt.-ben inkább a fogalmazás technikájának tökéletesítése, erre mutatnak az ilyen feladatok: „átalakítás“ vagyis olvasmányokban a cselekmény idejének áttétele más ideidőkbé stb.

A beszéd- és értelemgyakorlatok az Új Isk. tt.-ben a III. oszt.-ban is szerepelnek, míg a népisk. tt.-ben a földrajz veszi át ennek szerepét. A tárgy hasonló mindkét tt.-ben, ez a természeti környezet, de Nagy L. ezt az emberi ősi foglalkozások kapcsán akarja megismertetni és a természeti környezetbe való beleélést akarja előmozdítani és nem halad a földrajzi tudomány módszere szerint, mint a népisk. tt.

Az újításnak lélektani indokolása az, hogy a 9-ik évben lép a gyermek az objektív érdeklődés korába, amikor egy darabig, főjellemvonása a nagyfokú receptivitás. A gyermek külső tapasztalatszerzésre törekszik, melynek biológiai célja a külső természetbe való beleélés.

IV. osztály.

Itt sincs nagyobb eltérés az ugyanezen tanfolyamba tartozó osztálytól (III. oszt.). Az írással kapcsolatban kell az Új Isk. tt. szerint tárgyalni a mondattant és szótant és mondattani és szótani elemzéseket csinálni. Már abból is, hogy Nagy L. nem „nyelvtan“ cím alatt kívánja ezt tárgyaltatni, látszik, hogy nem akar nyelvtani fogalmakat adni, mint a népisk. tt.

A besz.-értelemgyakorlatok itt is szerepelnek, de itt a földrajzi vonatkozású beszélgetésekből történeti jelenségek tárgyalása fejlődik ki. A népisk. tt.-ben a besz.-ért. gyakorlatok helyét a földrajz foglalja el.

A további osztályok anyagát nem hasonlítjuk össze a népisk. tt.-vel, mert az Új Iskola négy felső osztálya Nagy László szerint a középiskolára készít elő, tehát egészen más a rendeltetése, mint a népisk. V—VI. osztályainak. Az előbbi összehasonlítás általában elégségesnek látszik arra, hogy Nagy László újító törekvéseinek iránya a tananyag összeállításában kidomborodjék.

Mielőtt erre térnénk, vessünk egy tekintetet az új, 1925. évi népiskolai tantervbe (68). Ebben a tantervben a beszéd- és értelemgyakorlatok az első négy osztályon keresztül középponti szerepet visznek, ehhez kapcsolódnak, illetve ebből fejlődnek ki a szakismeretek. Még az V. oszt.-ban is pl. a vegytan anyaga az előbbi osztály besz.-és ért. gyakorlatainak vegytani vonatkozású részeiből indul ki. Ez azt jelenti, hogy ez a tanterv jobban igyekszik a való élet elemeiből levezetni az ismereteket, mint azt az előbbi tanterv tette. Elhamarkodott állítás volna azt mondani, hogy ez Nagy László hatása, sőt valószínű, hogy nem Nagy László hatása, hanem külföldi, inkább ismert és elfogadott áramlatok hatása nyilatkozott meg ebben. De ha nem Nagy László hatásáról van is szó, ez a tény Nagy Lászlót új nevelési gondolatok előfutárjaként mutatja meg. Az ő tanterve jóval előbb hirdetett oly didaktikai elvet, melyet a hivatalos tanterv csak későbbben valósított meg. A magyar neveléstörténetben feljegyzésre méltó tény, hogy volt olyan iskola, mely előtte járt a hivatalos

nevelői gondolkodásnak. Ez különösen nevezetes Magyarországon, a központosított nevelési rendszerű országban; sokkal kevésbé volna jelentős pl. Angolországban, ahol a magániskolarendszerrel együtt jár a nevelési kísérletezés lehetősége s így annak gondolata is természetesebb.

Nagy Lászlónak a tantervre vonatkozó újításaiban a következő mozzanatok látszanak jelentősnek a neveléstudományra:

1. *A tanterv lélektani alapjainak részletes kiépítéséhez hozzájárult.*

2. *A lélektanon belül a gyermekfejlődés tényeit használta fel a tanterv szerkesztésében.* Ez a szempont a tantervszerkesztés történetében a legjelentősebb, mert annyit jelent, hogy a gyermek szükségleteit veszi alapul. Ez az alap csak a legmodernebb tantervekben található meg, amilyenek Dewey-é, Claparède-é. Még becsesebbé teszi Nagy László munkáját az, hogy a tanítás tervének ilyenfajta felállításához, saját kísérletei nyomán jutott: az érdeklődés vizsgálata vezetett a különböző életkorok lelki típusainak vizsgálatához, melyek a tanítás anyagának megválasztására a szempontokat adták. A gyermek szellemi szükségleteinek felismerése az a gondolat, mely Claparède-nek az „education fonctionnelle“-néven ismert nevelési koncepcióját sugalmazta (69). *Nagy László e szükségleteket differenciálta a különböző fejlődési típusok leírásával.* Gondolata egészen eredeti, ezt az mutatja, hogy előzményei voltak: a gyermekfejlődéstan típusok vizsgálata.

5. Minthogy Nagy Lászlónak tanterve megszerkesztésében azok a gyermekfejlődéstani tételek szolgáltak alapul, melyeket magyar gyermekek vizsgálatából vezetett le, az ő *tanterve sajátosan magyar tanterv és* a maga nemében első, mert ilyen még nem volt a magyar didaktika történetében, azaz nem volt soha olyan tanterv, mely magyar lélektani anyagra épített volna.* Amit külföldi reformiskoláktól átvett, az csak saját eredeti eredményeinek szűrőjén jutott be és csak annyira használta fel azokat, amennyire bármely tanterv általános vonásául szolgálhattak.

Az első fokú oktatás módszere.

A módszer alkalmazása a gyakorlatra tartozik, de felállítása és ennek indokolása elméleti kérdés. A módszer a nevelői gondolkodásnak, illetőleg a nevelésről való felfogásnak különösen jellemző kifejezője. Ezt bizonyítja tapasztalatilag az, hogy a nevelői gondolkodás alakulása mindig elsősorban a módszeren látszott meg (70); elméleti oldalát vizsgálva pedig nyilvánvalónak látszik, hogy a nevelői felfogás a módszerben jut a legerősebb kifejezésre, minthogy a

* Ez a megállapítás teljesen érintetlenül hagyja Kármán Mór középiskolai tantervének éppen magyar szempontból való érdemeit.

nevelésre vonatkozó elmélet megvalósítása a módszeren, vagyis a nevelés tárgyát illető közvetlen eljárásokon keresztül történik. Nagy László is, az általa megállapított lélektani tények alapján álló nevelői gondolkozása szerint különösen a módszer megváltoztatására helyezi a súlyt: „... nem mulaszthatom el nyomatékosan hangsúlyozni, hogy az Új Iskola és a többi iskola közötti különbség lényegét nem a tanítás céljaiban s anyagában keressük és látjuk, hanem inkább a módszeres eljárásokban. Mi legalább megvalósítandó reformjainkban erre kívánjuk a súlyt helyezni' (32; 29).

Nagy László, a pszichológus, a gyermek lélektanának számtalan tényét kutatta ki. Természetes, hogy Nagy László, a pedagógus e tényekre építi módszertani elveit. Ezek, minthogy a természet vizsgálatából nyert ismeretekből folynak, nyilvánvalóan a természethez való alkalmazkodás elvét követik. Erre a feltevésre indít az a tapasztalás, hogy a didaktika történetében mindaddig nem használták a természetet utánzó módszereket, míg nem ismerték a természet útjait; mihelyt ezekről csak sejtés támad, mint pl. Rousseau-ban, mindjárt találkozunk a természethez való alkalmazkodás ajánlásával. Nagy László a következőket írja erre vonatkozólag: „Oktatásunkban tart-
suk mi is szem előtt ezt a törvényt (a legkisebb erők kifejtése törvényét), mert a legegyszerűbb, a célhoz leginkább vezető út mindig az, amelyet a természet követ s a legjobb módszer, amely a természet útján halad“ (22; 185). Nagy László a természet útjait részletesen vizsgálta s e vizsgálat eredményeiből sajátos nevelési következtetéseket vont. Ily módon konkretizálta a természethez való alkalmazkodás általános irányelvét. Vegyük tehát számba, mily módszertani elveket következtet a természet útjainak részletes ismeretéből.

Az érdeklődésre vonatkozó vizsgálataiban kimutatta az érdeklődés hatását a szellemi fejlődésre. Joggal ajánlja tehát, hogy a természetes érdeklődés formáit kell a mesterséges hatásoknak követniök, ebben látja a természet útjainak követését a módszerben. Mint ahogy a tananyag megállapításában, úgy tehát a módszer felvázolásában is az érdeklődést veszi alapul. Az érdeklődést a módszerben Nagy László is, úgy mint más pedagógusok, eszköznek használja bizonyos feladatok betöltésére. Megkülönbözteti azonban ettől az érdeklődésnek közvetlenül való felhasználását általánosabb nevelési célokra. Erre már nemcsak a meglévő, illetőleg ösztönös érdeklődés szolgál, hanem e célra az érdeklődés felkeltését, ápolását, irányítását ajánlja. Erről külön fejezetben szólunk. Itt, a módszer tárgyalásánál, csak a természetes, illetőleg meglévő érdeklődés felhasználásáról van szó. Tárgyaljuk a módszerre vonatkozó javaslatait az értelmi nevelés terén általában és az egyes tárgyakban és foglalkozásokban egyenkint, összehasonlítva az 1905.-Í népisk.-i tantervi utasítással. Különösen azokat a javaslatokat tüntetjük fel, melyek a népiskolai tantervvel szemben más módszertani elveket képviselnek. Tárgyaljuk továbbá általános módszertani javaslatait az érzelmi, erkölcsi és testi nevelés terén és végre a módszer differenciálását az egyes fejlődési korokra az értelmi és erkölcsi nevelés terén.

Nagy László módszeres újításainak gyökere az akkor érvényben lévő módszerekkel való elégedetlenség. A Gyermektanulmányi Társaságnak a gyermek érdeklődésére vonatkozó adatgyűjtéséből kiderül, hogy az idegen nyelveket a tanulók többsége nem szereti és ez az ellenszenv Nagy László szerint a helytelen módszerből származik. Pedagógiai működése alatt számtalan alkalma volt ilyen irányú megfigyelésekre is és ezeket a megfigyeléseket később támogatták a lélektani kutatásaiból nyert eredmények, melyeket alkalmazott a nevelés módszereire is. (E megfigyeléseket felemlítve sokszor bírálta az iskolai tanítás módszerét: 22; 161, 185, 71; 160). Így az érdeklődésre vonatkozó megállapításaiból folynak az értelmi nevelés általános módszertani elvei:

„Főszabályul tekintsük, hogy tanító eljárásunkban legyen mozgás, cselekvés. Evégből szemléltetéskor az érzéketek térbeli kapcsolatait csak akkor alkalmazzuk, ha azok bizonyos viszonyaiknál, sajátágaiknál, például esztétikai hatásuknál fogva alkalmasak értelmek ébresztésére. Egyébiránt a térbeli kapcsolatokat alakítsuk át időbeli kapcsolatokká. A tárgyakat ne úgy mutassuk be, mint a természetnek elszigetelt, tétlen lényeit, hanem úgy, amiként más tárgyakra hatnak. A gazdaság, halászat, ipar eszközeit az ő működésükben szemléltessük, a kereskedelem anyagait, mint a tényleges adás-vevés tárgyait“ (22; 163). A népisk.-i tt.-i ut.-ban (67; 21) csak arról van szó, hogy a szemléltetés ne annyira képeken, mint tárgyakon történjék. Itt a szemléltetés felfogásában nem nyilatkozik meg az az elv, amit Nagy László hirdetett, hogy t. i. a szemléltetésben mozgás legyen. Ez utóbbi esetben ugyanis valamely tárgy más tárgyra tett hatása által nyeri jelentőségét és a természetes helyzetet utánozza, hol a tárgyakat nem elszigetelt mivoltukban ismerjük meg, hanem másokkal való kölcsönös hatásukban.

„Vigyük be a tanításba a gyermekek cselekvéseit. A gyermek legyen külsőleg tevékeny, amikor csak arra alkalma nyílik...

Ne csak a tanító cselekedjék, hanem a gyermek is, mert a gyermek tanul cselekedni, nem a tanító. A tanító cselekvése csak a példa természetével bírjon. Ha pedig a kültevékenység létrehozása a körülményeknél vagy a tanítás természeténél fogva nem lehetséges, akkor a tanítás indítsa a gyermek képzeletét tevékenységre“ (22; 163—164). A népisk.-i tt.-i ut. követeli ugyan a gyermek „önmunkásságát“, azt kívánja, hogy a gyermekek „éljenek érzékeikkel, gyűjtsenek tapasztalatokat“ és „a gondolkodást is hasonló önállóságra, eleven tevékenységre kell szoktatni“ (67; 23). De a felfogás itt nyilvánvalóan más, mert Nagy László azt a külső tevékenységet sürgeti, mely a lélektani eredmények szerint a gyermek szükségleteinek megfelel. A népisk.-i tt.-i ut.-ban inkább a belső tevékenységre esik a súly és pedig a tevékenységnek inkább logikai oldalára. Nagy László, amikor belső tevékenységet sürget is, logika helyett inkább a képzeletnek akar teret adni.

„A tanításban fődolog a külső érzéklet. Azért a tanítás bevezetésében, az ú. n. apperpciálós gondolatkör elemzésénél ne sokat időz-

zünk. A képzettartalomból csak annyi képzetkapcsolatot hozunk működésbe, amennyi szükséges ahhoz, hogy az érdeklődés az irányát megkapja. Ez az előkészítés tulajdonképpen arra való, hogy a tanítandó anyagot a gyermek saját akaratának céljává tegye“ (22; 164). Itt tehát a már meglévő ismeretből való kiindulás arra a célra szolgál, hogy az érdeklődés megkapja irányát és a tanulás, illetőleg a foglalkozás a gyermek szemében is megkapja célját. A népisk.-i tt.-i ut. ezzel szemben azért helyez az ismeretek összekapcsolására súlyt. mert egyrészt a megértést elősegíti, másrészt több ismeret befogadására képesíti. Itt is látszik a dinamikai szempont Nagy László nevelői felfogásában, neki nincs szüksége arra, hogy az ismeretet jobban megérttesse, mert az ismeret kifejlődik az egyénben egy belső impulzusból kifolyólag, mintegy belülről kifelé, nincs szükség tehát arra, hogy az ismeret és a megértés közé egy kívülről befelé haladó folyamatot iktasson. Ez a felfogás pedig abból a lélektani megismerésből származik, hogy a gyermek nem érett az ismereteknek logikai úton való szerzésére, hanem az ő szellemi minősége szerint szerzi meg ismereteit (1. az érdeklődés hatását a szellemi fejlődésre). Arról pedig, amit Nagy László hangoztat ezzel kapcsolatban, hogy a tanítás célját a növendék akaratának tárgyává kell tenni, nincs szó a népisk.-i tt.-i ut.-ban. Az előbbi idézet folytatásaképpen Nagy László ezt mondja: „Szabálya a külső érzékeltetésnek ez is: ha az érdeklődés világosan és erőteljesen megkapta az irányát, akkor engedjük a külső érzékek folyamatát lehetőleg szabadon lefolyni. Ne sokat igazgassuk a gyermeket. Közbelépéseinkkel csak az legyen a szándékunk, hogy a szemléletek az objektív érdeklődés eredeti viszonyától végleg el ne térjenek. Az elvont logikai kapcsolatok kifejlesztését hagyjuk az összefoglalásra“, tehát szabadságot akar engedni a tanulóknak és pedig szabadságot a tapasztalata megszerzésében. A tanító munkája először csak abban áll, amint írásából kitetszik, hogy a növendék számára alkalmat adjon tapasztalatok szerzésére és csak ezután következik a tanító aktív szerepe. A népisk.-i tt.-i ut.-ban nem történik említés a tanuló szabadságáról. -

„A gyermeket ne gyötörjük ieljesen ismeretes dolgok érzékeltetésével. De keressük ki az ismert dologban azt, ami új s állapítsuk meg világosan és határozottan az új tulajdonságnak a többihez, az egészhez való viszonyát. Az ismeretes dolgokat ismeretes szempontból tárgyalnunk értéktelen eljárás“ (22; 164). Eszerint nem ismeretlen dolgot kell az ismerethez kötni, hanem az ismertet elemezni és abban az ismeretlen elemet felfedezni. A kiindulás az ismertben van. A népisk.-i tt.-i ut. az ismeretlent kívánja az ismerethez kötni; az ismeretek összefoglalásáról úgy beszél, mint későbbi feladatról; Nagy László az ismereteket éppen összetartozásukból kiindulva, összefüggő egységekben elfoglalt helyük vagy szerepük szerint akarja megszereztetni.

„A természetszerűen megindult érdeklődésfolyamatban az érzelmi motívumok önkénynt is fellépnek. A tanítónak csak arra kell ügyelnie, hogy eljárásával ezen érzelmi motívumok keletkezését ne

akadályozza meg. Sőt vegye észre jelentkezésüket s fejlessze ki őket... De használja is fel, zsákmányolja ki az érzelmi motívumot objektív szemléletek származtatására“, (22; 164). A népisk.-i tt.-i ut. is ajánlja az érzelmek ápolását, de nem beszél ezek kihasználásáról ismeretek szerzésére.

Az értelmi nevelés egyes tárgyainak tanításában és a foglalkoztatásokban követendő módszereket nagyjából a Didaktikában (36) fejti ki részletesebben az 5—8. osztály tantervével kapcsolatban:

Az alkotó munka terén lényeges Nagy László módszerében az, hogy a *„produktív munkának is teret ad a reproductív munka mellett*, a természettan, vegytan, mértan stb. körében szerepelnek nemcsak a reproductív, de a produktív munkák is, így szabad rajzolás, mintázás, stb. A népisk.-i tt.-i ut. csak a reproductív munkát véve is, a kézi foglalkoztatásnak kisebb teret ad, ez inkább csak az u. n. művészeti tárgyak körén belül érvényesül. Még kevésbé jut szerephez az igazán alkotó munka. Másik fontos módszertani jelenség Nagy László módszerében az, hogy amint a fenti példából kitűnik, a *kézi foglalkoztatást az elméleti tárgyak tanításában is alkalmazza*. „*A kézi foglalkoztatást nem tekintjük külön tantárgynak, hanem az egész oktatást átszövő módszernek*“ (32; 26). Ez elvnek megfelelően a természettan, vegytan, mértan, gazdaságtan tanítását az 5—6. oszt.-okban az alkotó munka körébe vonja és ebből kiindulva tárgyalja az előbbi tárgyak körébe tartozó ismereteket. Csak a 7—8. oszt.-okban válik el a természettan, vegytan, technológia tanítása a kézi foglalkozásoktól. A népisk.-i tt.-i ut. ott, ahol ajánlja is a kézi foglalkoztatásokat, ezeket csak mint az egyes tárgyak kísérő tartozékát említi, segítő eszközt lát bennük, nem pedig e tárgyak tanításának alapját.

Az alkotó munkára való nevelés lélektani alapját és igazolását Nagy László „A kölcsönös egymásrahatás törvénye“ c. tanulmányában adja. Itt kifejtve a hatásoknak a hajlamokkal való viszonyát („a külső ingerek csak a nekik megfelelő hajlamokat képesek működésre indítani“) (35; 50), Stern tételének (bármely személyben a hajlamok egységes rendszert alkotnak) felhasználásával az egyéniség pedagógiájának főtvényét vonja le: „Minden külső inger annyival inkább képes pedagógiai hatást fejteni ki, minél inkább képes az összes hajlamokat együtt- és ellenműködésre készíteni, vagyis minél inkább Judja az egész személy összes hajlamait foglalkoztatni“ (35; 52). Az alkotó munka ebben találja igazolását, mert ez fejlődő, mozgó, változó természeténél fogva több hajlamot mozgat meg, mint a részletismeretek közlése. Emellett az egyén sajátos egyéni hajlamait hozza működésbe, nem általános készségeket s éppen ezért az alkotó munka az egyéni nevelésnek lélektanilag is igazolható alakja. Az egyéniség pedagógiájának főtvényét azután alkalmazza Nagy László a nevelés gyakorlatára is: „... ha valamely külső hatás a gyermekben produktív erő kifejtést vált ki, ebben a cselekvésben már megnyilvánul az egész személy összes hajlamaival s ellenhajlamaival együtt. A produktív munkára indító pedagógusok közelítik meg leginkább az igazi pedagógus fogaknát“ (35) 52). Nagy Lászlónak

ezt a felfogását vessük össze Ferrière-nek az École Active-ban szokásos kézi foglalkoztatások lélektanáról tett megjegyzésével: „Les travaux manuels favorisent la coordination des facultés. Ils mettent en oeuvre tous les sens, tous les organes, toutes les fonctions du corps et de l'esprit. Leur concentration en vue de l'exécution d'un plan est un moyen merveilleux d'exercer l'enfant á une activité systematique et réglée“ (72; 56). Amint látjuk, mindketten abban látják az alkotó munka nevelési értékét, hogy az az *egész egyént* foglalkoztatja. Az alkotó munkára való nevelésről írt magyar tanulmány, Lechnitzky Gyuláé (73), ezt nem emeli ki; egyéb normatív szempontokon kívül az alkotó munkát csak az egyes egyéni hajlamok szempontjából nézi, nem pedig, mint Nagy László, a hajlamok egymásbafonódó működése, vagyis az egész egyén szempontjából.

Nagy Lászlónak tehát az a megállapítása, hogy az alkotó munkával való nevelés „természetszerű“ (74; 173), pontos lélektani alappal bír az előbbi tételben, hogy t. i. az alkotó munkában az egész személy megnyilvánul. Lechnitzky az alkotó munka természetességét csak azzal indokolja, hogy „lelkünk, sajátos természeténél fogva, minden működésében új elemeket hoz felszínre s bizonyos tekintetben azt mondhatjuk, hogy mindig teremt. Lelkünk alaptermészete tehát rokon az alkotó munkával“ (73; 91—92).

A kézi foglalkoztatások körébe tartozó rajz, mintázás stb. tanításában egyik módszertani elv Nagy László szerint az, hogy a gyermek szabad alkotására módot kell adni. Ennek egyik sarkalatos pontja, hogy a gyermek ilyirányú tevékenységét nem szabad megkötni utasításokkal, csak utólagos bírálatnak van helye. A népisk.-i tt. ut.-ban ilyen szabad kifejezésre nem látunk törekvést. A rajz, mint kifejezőmód Nagy László Didaktikájában minden tantárgyban szerepel annak az elvnek megfelelően, hogy a kézi foglalkoztatás az egész oktatást átszövő módszer kell hogy legyen. Az akkori népisk.-i tt. ut.-ban ez az elv nincs kifejezve. Azóta a népiskolai tanítás módszerének fejlődése a Nagy László követelte irányban halad a rajzot illetően, mert a rajz a népiskolában újabban az elméleti tantárgyakban is nagy szerepet nyert. Az ének tanításában Nagy László kiemeli azokat a társas érzelem kielégítését célzó énekléseket, melyek közös mozgással, járással stb. vannak összekötve.

A természetrajz tanításában Nagy László a gyermek tevékenységét e tudomány módszerébe való bevezetésben érvényesíti, így mikroszkópot használtat, boncoltat stb. A népisk.-i tt.-i ut. a gyermek tevékenységét csak a megfigyelésre korlátozza.

A földrajzban Nagy László szerint a gyermekek felfedezéseket tesznek különböző eszközök segítségével és ily módon maguk állapítják meg a földrajzi tényeket. Ez az u. n. felfedeztető módszer a gyermeki tevékenység elvének a földrajzban való térhódítását jelenti. A népiskolában még akkor az u. n. utaztató módszer volt gyakorlatban.

A számtan tanítását Nagy László szerint úgy kell intézni, hogy

ez a kézi foglalkozásoknak eredménye, bizonyos irányban összefoglalása legyen. A gyermek tevékenységének annyi teret ad itt, hogy a gyermekek még a példákat is maguk szerkesztik. A népisk.-i tt.-i ut. is kívánja a számtani ismereteknek a közvetlen tapasztalatból való kifejtését, de úgy látszik, hogy itt az ismeret céljára szerzett, izolált tapasztalatról van szó, nem pedig az összefüggő tevékenységekből folyó tapasztalatról. Ez a tantervi utasítás a példákat csak közli a tanulóval, nem pedig vele csináltatja azokat.

A történelem tanításában Nagy László tantervében feltűnik a kézi foglalkoztatás, ami ennek az általános elvnek a történelemre való alkalmazása. Így a tanulók rajzolnak, előadnak stb. a történelmi tanulmányok folyamán. A népisk.-i tt.-i ut. szerint a történelem tanításának leghelyesebb módja az elbeszélés és pedig a tanító elbeszélése, a gyermekek foglalkoztatásáról nincs szó. A lélektani vonatkozásokból az a követelmény is származik Nagy László tantervében, hogy a történelmi eseményeket konkrét formában kell nyújtani. Abból a lélektani megismerésből, hogy a tekintély kultusza még a 13—14 éves gyermekekben is igen erős, származik az a módszertani követelmény, hogy az eseményeket egy vezetőegység köré kell csoportosítani. Ezt a népisk.-i tt.-i ut. is ajánlja, de emellett a kor jellemzését tartja főfeladatnak. A magyar irodalom úgy, mint a kézi foglalkozás, bekapcsolódik minden más tantárgyba. Ennek lélektani alapja az, hogy a gyermek érdeklődése az irodalom iránt általános irányú érzelemből fakad, tehát a tárgy nem játszik itt nagy szerepet. A tárgyi célú olvasmányokat Nagy László csak egyénileg olvastatja, az iskolában csak a számonkérés következik. A népisk.-i tt.-i ut. csak osztály-olvasmányokról beszél. Az olvasmánytárgyalásban feltűnő a különbség a két tanterv, illetőleg két módszer között. Nagy László szerint fontos az olyan előkészítés, amely hangulateltetésből áll. A tárgyalás folyamán, az író hangulatának átélése céljából, tehát a képzelet működésének fokozására, a gyermeket a beleélés stádiumába vezetjük' megjelenítő leírásokkal. A gyermek felgyülemelő érzelmeinek levezetése végett "pedig alkalmat kell adni ezek kifejezésére, ami történhet párbeszédes formában, drámai előadással, énekkel, rajzzal stb. A népisk.-i tt.-i ut. nem törekszik ennyire az olvasmányt . a gyermek személyes élményévé tenni és az olvasmány hangulatából őt mintegy kihagyva, csak ítéletek formálására ösztönzi. Ilyen módon a képzeletnek és a kedély megnyilvánulásainak nem ad teret. Nagy László az élőbeszéd közvetlenségét akarja megőrizni, ez azt jelenti, hogy a beszéd személyes élményből folyjék. Az élőbeszédben szerinte „öntevékenység“, „erőkifejtés“ nyilvánuljon meg és a tanítónak számba kell vennie az egyéni különbségeket is. Minderről a népisk.-i tt.-i ut.-ban nincs szó. Az élőbeszédnek Nagy László szerint az 5—6. oszt.-okban elfoglalt fontos helye abból a megállapításból ered, hogy az élőbeszéd a legegyetemesebb s a legközvetlenebb kifejezőmódja a 11—12 éves gyermekeknek“ (36; 57). A későbbi korban a vita az élőbeszéd gyakorlásának főeszköze. A fogalmazás tanításában is szabad teret ad a gyer-

nek tevékenységének, ennek megfelelően a tárgy sokszor egészen egyéni, személyes élményből fakad.

Nagy László tantervéből azonban nemcsak az egyes tárgyak tanításában követendő módszeres eljárások tűnnek ki, hanem az egyes tárgycsoportok kezelése is. Abból a fejlődéstani tételből kiindulva, hogy az ember kifejlődését az egyénben rejlő eredeti hajlamok s a természeti és társadalmi környezet kölcsönös hatása hozza létre, egyes tantárgyakat nagyobb egységbe foglal. így az „ember” című egységbe foglalja a 7—8. oszt.-okban az ember testi és lelki életét, gazdaságtant és háztartástant, földrajzot, a társadalom életét, történelmet. E tárgyak tanításának módszerében az egyes tárgyak körébe tartozó tények egymásrahatását hangsúlyozza, a tényeket mindig másokhoz való viszonylatukban ismerteti meg. A népisk.-i tt.-i ut. ezzel szemben mindig az egyes különálló ismereteket igyekszik összekapcsolni a koncentráció elve alapján. Nagy László tantervében a koncentráció az összefüggésekből való kiindulásban nyilvánul meg, a népisk.-i tantervben pedig az összefüggések utólagos felismerésében. Erről különben az egyes tárgyaknál és foglalkozásoknál is volt már szó.

Az *érzelmi* nevelés módszerének Nagy László általában a külső természettel s a társadalommal való szabad érintkezést ajánlja: „.....tanításunk lehetőleg alapuljon a szabad természettel s az emberekkel s az emberi társaságoknak erre alkalmas életjelenségeivel való közvetlen érintkezésen. A dolgokkal és személyekkel való képzeleti érintkezés kevesebbet ér a közvetlennél. De ha a külső körülményeknél fogva egyébre nem szorítkozhatunk, mint a képzelt érintkezésre, akkor a közvetlen érintkezés pótlására származtatott képzeleti folyamatok alkalmas helyettesítői legyenek a közvetlen érintkezésnek; főleg arra törekedjünk, hogy a gyermek képzeletének folyamatában olyan mozzanatokat származtassunk, amelyek különösen alkalmasak bizonyos érzelmek keletkeztetésére. Ezekben a mesterséges érzelmi hangulatokban tér el és térjen el a mesterséges folyamat a természetestől.... Csakis a hangulatok származtatása jogosítja fel a tanítást mesterséges folyamatok létrehozására” (22; 164—165.) Érzelmi motívumok felébresztését Nagy László az értelmi neveléssel kapcsolatban is ajánlja, pl. a mérésekbe úgy lehet belevenni érzelmi motívumokat, ha versenyt támasztunk a gyermekek között. Az érzelmi motívumok ápolása az értelmi nevelés terén is azt a törekvést mutatja, hogy a tanítás mindig az egész emberre való hatást jelentse. Nagy László tehát a *kedélyvilág*^ *mélyítésére* is nagy súlyt helyez, a népisk.-i tt.-i ut. pedig inkább csak az erkölcsi érzést emeli ki, „csak ennek felkeltését és kifejlesztését tartja fontosnak. Az *erkölcsi nevelés* alapjául Nagy László szerint az a megfontolás szolgáljon, hogy „az erkölcsi erők s érzelmek nem elszigetelten, hanem egymásba fonódottan, egymásra kölcsönösen hatva működnek. Az egyik erkölcsi érzés a másik kifejlődésének, megerősödésének feltétele” (22; 142). Ebből következik a módszer: „az erkölcsi nevelés főelve legyen tehát az összes erkölcsi tényezőkre kiható egységes

képzés“. A népisk.-i tt.-i ut. nem hangsúlyozza az erkölcsi tényezők szoros összefüggését, minek következtében módszere is inkább az egyes erkölcsi eszményeknek elérésére, mint- az egyén egész erkölcsi mivoltának egységes emelésére látszik hivatva. Erre mutat az is, hogy az erkölcsi oktatást is beiktatja az erkölcsi nevelés eszközei közé. Nagy Lászlónak az erkölcsi nevelésre vonatkozó elgondolásában nem szerepel az erkölcsi oktatás. Az erkölcsi nevelés az 6 felfogásában inkább gyakorlati irányú, pl. az erkölcsi nevelés céljára eszközül akarja felhasználni a gyermekek társadalmát, mert ez alkalmat nyújt erkölcsi cselekvésekre. A gyermekek titkos társaságait, jóllehet ezek sok esetben erkölcsi eszmények szolgálatában állanak, megengedhetőnek nem tartja, de azt kívánja, hogy „szervezze meg a gyermektársadalmat maga az iskola, az önrendelkezés fokozatos fejlődése alapján. Legyen minden iskolában egy gyermekállam, illetőleg gyermekkörtársaság, amelyben legyen megszervezve az erkölcsi nevelés is“ (3?; 59—40). Az akarat nevelésében a módszer egyik része Nagy László szerint az, hogy alkalmat adunk tettekre. „Tanítványaink virágokat, kerti veteményeket, fákat fognak termesztetni s mind ezt saját akaratukból. Munkaszobáikat maguk fogják gondozni és rendben tartani“ (32; 28).

Nagy László a *testi nevelést* szoros kapcsolatba akarja hozni az akarat nevelésével. Ennek egyik része az, hogy a célt (erős, edzett test) megismertetjük a gyermekekkel. „Igyekszünk szuggerálni a gyermeknek, hogy akarja az erős és edzett testet. Ezért fárasztó munkákat, nagyobb erőfeszítéseket kell végrehajtania“ (32; 27). A testgyakorlás és az akarat nevelésének kapcsolata különben a népisk.-i tt.-i ut.-ban is szerepel, de az nem annyira törekszik arra, hogy a célt is magáévá tegye a gyermek.

Nagy László a nevelői eljárásban az egyént is figyelemben részesíti: „Célunk tehát: gyermekfejlődéstani és individuális lélektani alapon álló nevelési rendszert alkalmazni“ (32; 23). Ott, ahol az iskola szerepéről szól a szaktudás kifejlesztését illetően, az egyéni tanítást sürgeti, mely minden egyes tanulóban az egyéni munkára való képességet fokozza, ezáltal hozzájárul a „minden ember a maga helyén“ közgazdasági elvének megvalósításához. Ugyanitt felrója az iskolának azt, hogy „még mindig csupán az átlagok kiképzésére törekszik“ (75; 46). A Didaktikában az egyes tantárgyaknál is említi, hogy a kiválóbb növendékeknek behatóbb és szakszerűbb képzést kell nyújtani. A népisk.-i tt.-i ut.-ban csak a művészeti tárgyaknál történik említés a tanulók különböző egyéni képességéről és ennek megfelelően egyéni foglalkoztatásáról, az elméleti tárgyaknál nincs szó erről, amivel igazolódik Nagy László amaz állítása, hogy az iskola csak átlagok nevelésére törekszik. Nagy László az egyénhez alkalmazott módszerről a következőket írja: „A módszer szabályai, miként a célok, szintén általánosak. Azonban a módszer végrehajtása csak akkor vezet sikerre, ha minden egyes esetben az egyéni erőkhöz alkalmazkodik“ (22; 184). Az ebben kifejezett elméleti követelést a gyakorlatra vonatkozólag úgy alkalmazza, hogy „a módszer végre-

hajtásának a gyermek egyéni érdeklődésmotívumai szerint kell igazodnia“ (22; 184).

A nevelés módszereit nemcsak a nevelés különböző feladatai szerint különíti el, hanem a gyermek fejlődésének fázisai szerint is. Itt is úgy, mint a nevelés más kérdéseiben, megjelenik a fejlődéstani szempont. Ott, ahol arról beszél, hogy a célok változnak a különböző fejlődési korszakokban, azt mondja: „... de nemcsak a célok, hanem a módszerek is változnak, a fejlődés időszakai szerint“ (36; Tájékoztató). Az iskolák kapcsolatát célzó javaslatai között sürgeti, hogy az elemi iskola alsó osztályait a kiseddévó közvetlen folytatásának tekintsék. Szerint módszerének is közel kell állnia a kiseddévó módszeréhez. E javaslatában a következő követelményeket sorolja fel az elemi iskola alsó osztályainak anyagára és módszerére nézve: (27; 513—514).

„1. Objektív megfigyelésekre való szoktatások s realiztikus irányú kézi foglalkoztatások.

2. Alak-, szám és beszédgyakorlatok részben a Montessori rendszer szerint. Ide tartoznak az olvasást és írást előkészítő gyakorlatok.

3. A gyermekek szabad fantáziájának gyakorlása, mese, játék, szabad rajzolás (illusztrálás) és kézi alkotások útján“. Amint ebből látszik, a módszer lényege ezekben az osztályokban, tehát ezen a fejlődési fokon a kézi foglalkoztatás játékos módon. Az Új iskoláról készített felterjesztésében hangsúlyozza is ezt Nagy László (52; 24). Az elemi iskola II—IV. osztályaiban a módszertani elv a természeti környezettel való közvetlen érintkezés. Az V—VI. oszt.-okban a gyakorlatias foglalkoztatások, a VII—VIII. oszt.-okban az önismeretre vezetés. A módszer ilyen elkülönültségének lélektani alapját részben említettük a tananyag tárgyalásakor; kiegészítésként hozzáfüzzük, hogy az V—VI. oszt.-ok tanításának lélektani alapja Nagy László szerint az, hogy a fejlődő elme ugyan a 11—12 éves korban megtartja empirikus irányát, de magatartása a természettel szemben aktívabb és tapasztalatait tettekké, gondolatait alkotásokká akarja átváltoztatni. A 7—8. oszt.-ok tanulójának elméjét pedig e korban (15—14 év) az erkölcsi eszmék foglalkoztatják (32; 25).

A fejlődés e tényeinek alapján határozza meg Nagy László a középiskola alsó osztályainak módszerét is és ezzel is biztosítani akarja az elemi iskolának a középiskolával való kapcsolatát. Ez a módszer nagyjában megegyezik az el. isk. V—VI. osztályainak módszerével.

Amint a lélektani megokolásokból látszik. Nagy László módszertani elveit lélektani alapokon építette fel, illetőleg lélektani kutatásai adtak indítást az elvek felállítására. Ezek mellett az eredeti elvek mellett a külföldi reformiskolák pár általános elvét is átvette és fejlődéstani kutatásai alapján ezeket életkorok szerint részletezte. így azt az általános elvet, hogy a gyermek a természettel közvetlenül érintkezzék, a következőképpen részletezi: „A 7—8 éves gyermek

a szabadban való játékot űzi, a 9—10 éves gyermekkel megfigyel-
tetjük a természetet, a 11—12 évesekkel sok kerti és mezei munkát
végeztetünk, a 13—14 éves korban pedig fontosak a társas kirándu-
lások“ (32; 25). A kézi foglalkoztatások általános elvének (utal
Meumann e követelményére) tartalmát szintén fejlődési korok sze-
rint adja meg: „*a*) Az első tanfolyamban (1—2. oszt.-ok) a kézimunka
és rajz körülbelül egyenlő értékű kifejezőmód az élőlőszóval. Ezért
bármit tanul és fejez ki a gyermek, nemcsak az élőlőszót fogja a ki-
fejezésre használni, hanem a kézi alkotást, rajzot és drámai meg-
jelenítéseket is. Ez alkotások főleg a kedély megnyilatkozásai, tehát
játékszerűek lesznek, *b*) A második tanfolyamban (3—4. oszt.-ok)
még mindig használjuk ugyan a kézimunkát s a rajzot a kedély játék-
szerű foglalkoztatására, de már kezdi a gyermek a természetet hűen
utánozni (földrajz) továbbá a maga egyszerűbb természeti szükség-
leteit, ruházati cikkeit előállítani, *c*) A kézi foglalkoztatás a har-
madik tanfolyamban (5—6. oszt.-ok) éri el alkalmaztatásának tetőr-
pontját, amikor már egészen realiztikus irányt követ. Az ősfoglal-
kozások keretében szükségleteinek jelentékeny részét s az iskolai ok-
tatás keretében az ismeretgyarapítás eszközeit maga állítja elő. Az
írásbeli fogalmazások akkor még többnyire a kézi alkotás és rajz kap-
csán jelennek meg. *d*) A negyedik tanfolyamban (7—8. oszt.-ok) a
kézimunka és rajz fokozatosan mind több esztétikai elemet vesznek
fel. Az írásbeli fogalmazás, minthogy ereje s főleg tartalma meg-
gyarapodott, mindinkább önállóvá válik“ (32; 25—26).

Az erkölcsi nevelés módszereit a Gyermektanulmányi Társaság
háborús adatai alapján tett megállapításokból vezeti le. A módszert
az ily módon nyert erkölcsi fejlődési fokokhoz szabja (31; 159—161):
Az első gyermekkorban (3—9) a szoktatás mellett a szeretetet kell
felébreszteni mindazok iránt, kik valamely erkölcsi szempontot kép-
viselnek (szülők, tanítók stb.), sőt a kisebbekben az állatok iránt is
és a gyermek erkölcsi megérzéseit mesékkel, játékokkal kell tisztá-
zni. A második gyermekkorban (9—14 év) az erkölcsi nevelés a
gyermek aktivitásának keretében helyezkedjék el. A gyermek tevé-
kenységét elő kell mozdítani, de ügyélni kell arra, hogy a gyermek
e korban nyilatkozó társulási kedvét kielégíthesse. Erre legkitűnőbb
eszköz a cserkészeti. (Ez az elv későbbi munkájában, a Didaktikában,
további fejlődéstani differenciáltságot mutat, itt csak az idősebb
gyermeket kívánja a cserkészetbe belevonni, az ifjabbak számára
más társulásokat ajánl és pedig olyanokat, melyeknek tartalma és
célja a munka, tehát munkaközösségét óhajt kiépíteni a gyermekek
között. Ilyen munkaközösségek alakulhatnak szerinte a műhely-
munkában és a gazdasági munkában.) Az erkölcsi nevelés legfontosabb
feladatának a gyermekek valóságos és képzeleti tevékenységeinek
erkölcsi tartalommal való ellátását tartja. Ennek megoldására erő-
síteni kell a gyermekben az alapvető, primer. erkölcsi érzelmekből
álló lelkiismeretet, az erkölcsi intuíciót, az ő egyéni erkölcsi világát.
Ehhez a külső tevékenységek és társulások mellett szükséges az
oktatásnak az erkölcsi nevelés keretébe való vonása. Ebben a leg-

nagyobb szerep a történelemé. A történelem tanításának a 9—14 éves korban az eddiginél nagyobb teret kell engedni és a történelmi eseményeket összeköttetésbe kell hozni a gyermek különböző irányú tevékenységeivel, rajzzal, agyagmunkával, fogalmazással, énekkel, olvasmányokkal. Az ifjúkorban, avéigie, hogy az erkölcsi jellem önállóságát biztosítsuk, meg kell adni az ifjúnak a kezdeményezés' lehetőségét és feltételeit, de vállalkozása kivitelében ellenőrizzük. A tömeges nevelésben pedig adjuk meg a módot, hogy az ifjak a maguk iskoláiban, osztályaiban s különböző egyesületeiben maguk vigyázzanak a becsületre s ellenőrizzék egymást ebből a szempontból. Az erkölcsi nevelést az autonóm bíraskodás elvére lehetne alapítani. Az ifjúság tanításának a jövőre eszméltetőnek kell lennie. Mind a reális, mind a humánus tanítás pontjai azt a célt szolgálják, hogy az ifjak szemei előtt minden alkalommal a nemzeti élet egy-egy kulturális, közgazdasági, szociális és erkölcsi problémája táruljon fel. E cél érdekében a tanítást közelebb kell hozni a jelenhez. Közvetlenül értékesíthetők az ifjak nevelésében a jelen korszak eseményei, közgazdasági, társadalmi és közművelődési viszonyai s az ezeket előkészítő történelmi események s közállapotok. Tanításunkat úgy alkalmazzuk, hogy az ifjaknak a nagy jellemekben való erkölcsi hitét s a nemzet- jövőjébe vetett bizalmát meg ne ingassuk. Vezérlő motívumunk legyen a tiszta, fenkölt ideáлизmus.

Nagy Lászlónak az érzelmi, erkölcsi nevelés terén vallott elvei lépten-nyomon megjelennek az értelmi neveléssel kapcsolatban is és különösen nagy helyet foglalnak el az iskolai nevelésben. Ha azt a népisk.-i tt.-i ut. rendelkezéseivel összehasonlítjuk, úgy találjuk, hogy ha a népisk.-i utasítás ajánl is hasonló módszeres eljárásokat, pl. munkaközösségek alakulásának elősegítését, mégis az erkölcsi és érzelmi nevelés Nagy László tanácsaiban nagyobb súlyt kap. Ez nem abban áll, mintha Nagy László e tárgygal többet foglalkoznék, vagy magasabb eszményeket tűzne ki, hanem éppen a módszerben rejlő mozzanatban, t. i., hogy *az értelmi nevelés tárgyaiban az egyes részletek távolabbi vonatkozásaira is kitér; illetőleg olyan nagyobb összefüggésekből indul ki, melyek az értelrfű vonatkozások mellett érzelmi és erkölcsi vonatkozásokat is felölelnek*. Az ilyen összefüggéseknek különböző szempontokból való megvilágítása hat a gyermek értelmi, érzelmi, erkölcsi minőségére, ily módon tehát az egész egyénre. Erre törekszik Nagy László s azt ki is fejezi: „Oktatásunk keresztülvitelében tartsuk mindig szem előtt a totalitás, vagyis az egész egyénre való hatás módszertani törvényét. Minden egyes tanításunkat úgy állítsuk be, hogy az hasson az egész gyermek-egyénnre, tehát a gyermek érzelmeire, erősítse vagy módosítsa társadalmi, erkölcsi, hazafias, vallásos és egyéb felfogását, teremtsünk szellemet a gyermek lelki világában, amely nyilvánuljon meg az ő cselekedeteiben, ítéleteiben“ (36; 61—62).

Összegezve az előbbieket. *Nagy László tehát általános módszertani tételeket állít fel a nevelés különböző területein, ezeket a tételekét azután specializálja a gyermek fejlődésének különböző fokaira-*

és az értelmi nevelés terén ennek különböző tárgyaira. Általános módszertani tanácsaiban és az egyes tárgyak tanítására vonatkozó módszeres tanácsokban kifejezett elveit a következőkben foglalhatjuk össze:

Szabadság	{	a gyermek értelmi tevékenységében, a gyermek erkölcsi tevékenységében, a gyermek kézi foglalkoztatásában.
Nagy gondolat vagy tapasztalat-komplexumok	{	kiindulás az összefüggésekből hatás az egész gyermekre.
Egyéniség	{	személyes élmények kifejezése különböző formában, képzelet, egyénihez alkalmazott foglalkoztatás.

Ezek mindegyike, amint az 1905. évi népisk.-i it.-i ut.-ból láttuk, Magyarországon újítást jelentett akkor. A külföldi áramlatok azonban hasonló elveket vallottak, Nagy László ismerte is ezeket az áramlatokat, át is vett reformeszméket, de ezek indokolását már nem vette idegenből, hanem saját vizsgálataiból merítette. Sőt azt lehet mondani, hogy több olyan reformgondolathoz, melyet külföldön vallottak, saját vizsgálatai útján jutott el. Így pl. Nagy Lászlónak az egyik, az érdeklődés vizsgálatából levezetett tétele kitűnő megokolásul szolgálhat annak a pedagógiai mozgalomnak, mely Amerikában project plán néven ismeretes. E mozgalom arra törekszik, hogy a tanuló a munkálkodásában valami célt lásson, illetőleg hogy a tanító célja átvitesse a gyermekre úgy, hogy magáénak érezze azt. Nagy László egyik fejtegetése ennek módját vázolja: „Az oktatás a felnőttnak behatása a gyermekre oly célok érdekében, melyek a felnőttöz közelebb állanak, mint a gyermekhez. Ebből azonban nem következik az, hogy az érdekkeltést a felnőtt érdeklődésének természete szerint intézzük. Sőt minthogy az elmefolyamatok ténylegesen a gyermekben folynak le s az eredmény semmi más, mint kisebbszerű fejlődés, mely a gyermek elméműködésében jön létre, ezért az eljárást a gyermek érdeklődéseinek motívumai szerint szabjuk meg. Már pedig a gyermekben másféle motívumok hozzák létre az érdeklődéseket, mint a felnőttben.“ (22; 162).

Nagy László érdeme a nevelés módszerének kialakítását illetően abban áll, hogy az eljárásokat fejlődési korok, szerint, nem csupán a nevelés tárgyai szerint határozza meg. E meghatározás alapja az érdeklődés. Ennek érvényesítése a módszerre újat jelent és pedig új az érdeklődés különböző fokainak bevitele a módszer általános követelményeibe. Ehhez képest Nagy László a módszert a fejlődés tipikus fokaihoz alkalmazta. Ezt a módszert meghatározta először általában, vagyis meghatározta azt, hogy a különböző fejlődési korok lélektani sajátásai alapján milyen eljárásokat kívánnak. Másodsor pedig meghatározta azt, hogy a nevelés egyes ágainak körén belül,

a tárgy ismertetésének, vagy a vele való foglalkozásnak mily sorrendjét követelik ugyanezen lélektani sajátságok. *Nagy László tehát úgy az általános, mint a részletes módszertani élőiben a lelki sajátságokhoz igazodik, tehát a természet útjait követi.*

Ez a gyermeklélektani szempont, melyet Nagy László a didaktikába belevitt, különösen a módszerből hiányzott. A tananyag kitűzésében még inkább derengett ilyen szempont azelőtt is, ha nem volt is olyan határozottan kidolgozva, mint ahogy Nagy László tette. De a módszer legfeljebb a tárgy lélektanára, vagyis, a tárgy elsajátításának általános lélektani törvényeire volt tekintettel, és semmi esetre a gyermek lélektanára. *A módszer fejlődésében a logikai szempont után megjelent a lélektani szempont, de a gyermeklélektani szempont bevétele a módszer felállításába s- különösen ennek tudományos igazolása Nagy László érdeme.*

A felsőbb fokú oktatás módszere.

Nagy László tehát az elsőfokú oktatásban a gyermeklélektani eredményeket akarta érvényesíteni, illetőleg az oktatás módszerét ezekre az eredményekre alapítja. A módszer elgondolásában tehát a gyermeklélektanból indult ki. Ezenkívül azonban a módszerre nézve olyan javaslata is van, mely nem a gyermeklélektan eredményein alapult, hanem az illető ismereti anyagnak, mint tudománynak a követeléséből származott. Ez a lélektannak a tanítóképzőintézetekben való tanítására vonatkozik. Ezt kísérleti alapon kívánja szervezni, hogy összhangban legyen a lélektannak abban az időben mutatott fejlődésével. Ez a törekvése a tanítás anyagául szolgáló tudomány fejlődésével van kapcsolatban (?6; 7), tehát a módszer alapja nem lélektani, mint amilyen volt az elsőfokú oktatásban. A lélektan tanításának általa ajánlott módszere abban áll, hogy lélektani kísérletek eredményéből vonják le a növendékek a lélektani tételeket. A kísérletek a lélektani laboratóriumban folynak az e célra szolgáló kísérleti eszközökkel. A lélektan tanításának módszere szerint alakul, ellentétben azzal a régebbi módszerrel, mely csak elképzelésekkel dolgozott: „El akarjuk érni, hogy mindazok a tételek, amelyek a lélektanban induktív úton születtek meg, amennyiben az iskolai oktatás keretébe tartoznak, induktíve is taníttassanak. Azonban, a tanítás induktív keresztülviteléhez korántsem tartjuk elegendőnek a képzeletbeli példák módszerét, hanem szükségesnek véljük, hogy az induktív oktatás anyagául szolgáló folyamatok valósággal, érzékeltető módon hozassanak létre és pedig legalább megközelítőleg azon a megfelelő módon, amelyen keresztül a tudomány is hozzájutott azoknak ismeretéhez {??; 1). *Nagy László tehát oly módszert is javasolt, mely magából a tantárgyból következik, nemcsak a gyermeklélektanból. Ez is mutatja, hogy pedagógus is volt. Az előbbiekből kitűnik, hogy Nagy L. a tanítóképző-intézeti lélektani tanítás módszerét meg akarta újítani, e célra egyik intézetben lélektani laboratórium felállítását is keresztülvitte.*

A fogyatékosok nevelésének módszere.

Nagy László a siketnéma gyermekek lélektani tanulmányozásának eredményeiből is módszeres eljárásokat állít fel (78):

1. A gondolatoknak élőszóval és' gesztusokkal való kifejezési össze kell kapcsolni.
2. A rajzolásnak, valamint
3. az utánzásnak nagy szerepe van a siketnémák oktatásában.
4. A siketnémák oktatásában egyáltalán nagy szerepet játszik a cselekvési, motorikus elem.

A fogyatékos gyermekek oktatásának módjára nézve is adott tehát támaszpontokat, melyek ismét lélektani eredetűek, mert a fogyatékos gyermekek lélektani vizsgálatából folynak. Tehát a módszert a fogyatékosok nevelésében is, úgy mint a normálisokéban, ismét a lélektanból vezeti le, ami különben, a fogyatékosokról lévén szó, éppen nagyon természetes. (A fogyatékosokkal foglalkozó pedagógia előbb alkalmazta a lélektan megállapításait, mint a normálisoké.) Ez nem is jelent különös újítást, csak a teljesség kedvéért említettük. Figyelemreméltó, hogy az érdeklődésnek általa megvilágított alakjait fel lehet találni a szellemi fogyatékosokban is, többnyire torzított formában (1. H-né dr. Révész Margit emlékbeszédét Nagy Lászlóról a Magy. Gyógypedagógiai Társaság 1931. évi nov. 12-i közgyűlésén).* E tétel részletes kidolgozása valószínűleg a szellemi fogyatékosok nevelésének módjára nézve is fog következtetéseket hozni.

3. Iskolaszervezet.

A gyermekfejlődéstani tanulmányok, a Gyermektanulmányi Társaság égisze alatt működő Új Iskola szem előtt lévő problémái s a háborúnak és forradalomnak a nevelésügyet érintő rázkódásai mind hozzájárultak ahhoz, hogy Nagy László iskolaszervezeti kérdésekkel is foglalkozzék.

A gyermeklélek fejlődésére vonatkozó vizsgálatai úgy mutatták, hogy az iskolák akkori szervezete nem simul a fejlődés jelenségeihez. Ugyanis a gyermekek iskolai nevelésének a 10 éves korig egységes ' iránya akkor, különböző irányokra bomlik szét, vagyis a 10 éves kortól kezdve specializálódik. Másrésről a nemzet művelődési követelménye többre tart igényt, mint amennyi teljeseedik a 12 éves korig való iskolakötelezettséggel. Ezt szerinte a 17 éves korig kell kiterjeszteni. Felmerül tehát a másodfokú iskolák szervezetének kérdése is. Nagy László az iskolaszervezetre, vonatkozó“ reformjavaslatait a Gyermektanulmányi Társaság Reformbizottsága számára dolgozza ki (79). Ezt a programot a Társaság 1919-ben elfogadta és 1922-ben módosította. Szól ebben az alsó-, közép- és felső oktatás szervezetéről. E tervszerint a Társaságnak az elemi iskolák szervezetére vonatkozó programja a 8, illetőleg 9 osztályos elemi iskola. (A nyolc elemi

* Kéziratban.

iskolai osztály előtt van a kiseddévó felső tagozata.) „Oly népiskolát tartunk helyesnek, amely az 5 éves kortól a 14 éves korig egységesen és megszakítás nélkül viszi előre a gyermekek oktatását anélkül, hogy a társadalmi tagozódásnak bár-mely irányban helyet adna¹ (75; 50). Ennek alapját a gyermeklélektan adja *azzal* az általa megállapított ténnyel, hogy a gyermek fejlődési rendje az első és második gyermekkorban (kb. a serdülés idejéig) inkább tipikus, mint egyéni vonásokat mutat. Nagy László szerint „... a gyermek fejlődése, különösen a 14 éves korig, jól kimutatható egységes törvények szerint történik“ (80; 29). Ugyanitt mondja: „Teljesen téves, a tudományos kutatások eredményeivel össze nem egyeztethető eljárás a hasonló korú gyermekek képzését oly eltérő módon és rendszerekkel hajtani végre, mint amelyeket a 10—14 éves korú gyermekek számára létesített ti mai iskolarendszer.“ összefügg ez a kérdés a pályaválasztás kérdésével is. A specializált irányú másodfokú iskolákba való belépés bizonyos pályákra való előkészülést jelent, amivel a jövőbeli pálya a 10 éves korban meg van határozva (75; 48). Ezt sem igazolja a gyermektanulmány, minthogy ennek előzményét a 10 éves korban való specializálást sem igazolta.

Nagy László az elemi iskolai belső szervezetet léleki fejlődéstani alapon négy fokra tagozza:

„Az első tagozat (1., 2. és 3. tanfolyam) magában foglalja az 5—8 éves korú gyermekek osztályait, tehát a kiseddnevelőintézetek felső tagozatát is. Ez lenne az úgynevezett játékkiskola.

A 2. tagozat (4. és 5. évfolyam) a 9 és 10 éves gyermekek iskolája lesz s feladata lesz a gyermekek megismertetése a természettel.

A 3. tagozat (6. és 7. évfolyam) a 11 és 12 évesek iskolája lesz = ezen két osztály fő oktatási elve lesz a munkaoktatás.

A 4. tagozat (8. és 9. évfolyam) a 13 és 14 évesek osztályait foglalja magában s az oktatás centrumában az ember fog állani“ (75; 50).

Nagy László a nyolcosztályú egységes népiskola tantervét különösen az Új Iskolára való tekintettel dolgozta ki. Az állami népiskolák azonban nem voltak nyolcosztályosak, az Új Iskolának pedig alkalmazkodnia kellett ahhoz a rendszerhez s ezért ez a program Nagy László első elgondolásában nem került kivételre, de a hivatalos előírások mellett az Új Iskola — Nagy László szerint — lehetőleg igyekezett ezeknek az elgondolásoknak érvényt szerezni (80; 29).

Az elemi iskolák mellett Nagy László a másodfokú iskolák szervezetét is vázolta (79). A másodfokú iskolák két típusát különbözteti meg: továbbképző iskolákat és középiskolákat. A továbbképző iskolák tanulói 14—17 évesek, a középiskolákéi 14—19 évesek. A továbbképző iskolák további három típusra tagolódnak, gazdasági, ipari és kereskedelmi továbbképző iskolákra, ezek alsó fokon a gazdasági, ipari és kereskedelmi pályákra készítenek elő. A középiskolák két tagozatból állanak, a három évfolyamú alsó tagozatból és a két évfolyamú felső tagozatból. A középiskolák tananyagukban három irányban ágaznak szét, amely elágazás a fakultatív tárgy-rendszer, illetőleg a korlátozottan szabad tantárgyválasztás alapján áll elő. Ez a három

irány a természettudományi, szellemi tudományi és művészeti irány. (Ez utóbbi különösen a lányoknál.) Eszerint a 14. életévig egységes iskolázás a másodfokon specializálódik. A gyermektanulmányi alap a másodfokú iskolák szervezetében is jelentkezik. Jóllehet a másodfokú iskolák széttagolása a különböző pályákra való szétosztás céljából, tehát iskolapolitikai és végeredményben közgazdasági célból is szükséges s ez a szempont természetesen Nagy Lászlóban is megvolt, de emellett a gyermektanulmányi szempontnak is nagy szerepe van Nagy László iskolaszervezeti programjában. Ez abban jelentkezik, hogy az iskoláknak a másodfokon való szétágazása az egyéniség érdekében is történik, erre mutat a középiskolának további differenciálása a tanuló különböző hajlamai szerint. Ez a differenciálás a fennálló középiskola-rendszerben is megvolt azáltal, hogy a középiskolának különböző fajtái voltak, de ott a tanulmányi irány megválasztása abban az életkorban történt, mikor az egyéni hajlamok a lélektan szerint még nem jelentkeznek egész határozottsággal. A felsőoktatásnak Nagy László által vázolt tervezetével most itt nem foglalkozunk.

Egy másik munkájában még további differenciálást javasol (34). Ebben tanuló-típusok vizsgálatáról számol be. Négy gimnázium tanulóit sorozza az iskolák szerint csoportokba a bennük uralkodó lelki működések alapján. Ezzel a vizsgálatával mintát ad a különböző vidékek gyermeklélektani típusának megállapítására, tekintetbe véve a környezet társadalmi viszonyait, foglalkozásait stb. s ennek alapján történhetné az iskolák egyéniesítése. Nagy László szavai szerint „... amikor az egységesítés eszméjét feltaláltuk és alkalmazzuk, a fejlődésnek csak a fél útján maradtunk. Ha teljesen célt akarunk érni, úgy ki kell emelnünk az iskolát a sablonból s bele kell vinnünk az egyéniség jogait és tevékenységeit, egyszóval az életet. Az iskolák szerinti egyéni pedagógia az alapja és tényezője a gyermekek szerinti egyéni pedagógiának“ (34; 145). A differenciálás alapja itt is a lélektani szempont, az egyén szellemi szükséglete.

Nagy Lászlónak tehát az iskolaszervezetre vonatkozó javaslata nyolc osztályos elemi és öt osztályos másodfokú iskolát kíván, a másodfokúnak szétágazását két típusra, ezeken belül a továbbképző iskolák és a középiskolák elágazását és végre minden iskolának a tanuló-közönségéhez, tehát az illető vidék gyermektípusához való alkalmazkodását, vagyis az iskolák egyéniesítését. A nyolc osztályos egységes népiskola nem új gondolat, külföldön is megvolt akkor, de Nagy László fejlődéstani kutatásainak eredményeivel ad ehhez lélektani alapot és pedig azzal a megállapítással, hogy a 14 éves korig a gyermek szellemi fejlődése egységes törvények szerint halad. A másodfokon való differenciálás Nagy László elgondolásában nem társadalmi osztályok szerint történik, hanem szintén a gyermeklélektan útmutatásai alapján, vagyis a tanuló egyéni hajlama szerint, mert a másodfokú iskola a tervezet szerint abban az életkorban kezdődik, melyben az egyéni hajlamok határozott irányt vesznek. Az iskola egyéniesítésének eszméje nem nagyon ismert gondolat volt akkor

Magyarországon. Ez a gondolat fakadhat egyfelől a nevelés szervezésének olyan elgondolásából, mely a nevelés szükségleteit a nevelés feladatának szempontjából fogja fel, tehát az iskola egyéniesítésének gondolatában lehet a pedagógiai szemponton a hangsúly.* Fakadhat másfelől az egyén vagy csoport hajlamainak számbavételéből, ez a nevelés szükségleteit az egyén vagy csoport lelki alkatának szempontjából fogja fel, tehát az iskola egyéniesítésének gondolatában lehet — az előbbtől eltérően — a lélektani szemponton a hangsúly. Ez a szempont jelentkezik Nagy Lászlónak az iskola egyéniesítésére vonatkozó javaslatában.

4. Az érdeklődés nevelésének feladatai és az egyéniség nevelése.

Az érdeklődés alakító szerepére vonatkozó megállapításokból önként folyik az érdeklődés nevelésének szüksége és egyszersmind következnek az érdeklődés nevelésének feladatai.

Nagy László szerint: „Minden egyes külső vagy belső cselekvés konkrét folyamat, amelyben a tudatelemek: a külső ingerek és a képzettartalom az egyéni hajlamok erői szerint vesznek részt. A tudattartalomban csakis az a tevékeny elem, amelyet az egyéni erők átalakítottak“ (22; 186). így tehát a szellemi növekedés folyamatában is az egyéni hajlamok játszanak közre és a szellemi tevékenység az egyéni erők szerint alakul. Az egyéni erőket pedig nyilvánvalóan az érdeklődés mozgósítja. Az érdeklődéstől függ tehát a szellemi folyamat lefolyása.

A szellemi folyamat a nevelésben nagyon sokszor ismeretek felvételét jelenti. Ebben az esetben az érdeklődésnek „objektív“ oldala működik közre. Az érdeklődésnek ezt az általunk objektívnek nevezett oldalát a nevelés régi idők óta kihasználja. Ez úgy történt, hogy a nevelés a gyermek érdeklődését bizonyos meghatározott anyag iránt megnyerni igyekezett. Az érdeklődés felhasználásában tehát az irányító gondolat az anyag volt, amit az érdeklődés által akart a nevelés megközelíteni. Nagy László az érdeklődés ilyen oldalról való figyelembevételét is szükségesnek ismeri el, de emellett az érdeklődés másik oldalát is megmutatja, amikor például arról beszél, hogy „a mai oktatás nem veszi eléggé számba az egyéni érdeklődés jogait“ (22; 185). Az érdeklődésnek ezt az oldalát az előbbivel szemben szubjektívnek lehetne nevezni. Tehát ennek akar teret adni Nagy László. (Az érdeklődésnek az itt „objektív“-nak és „szubjektív“-nak nevezett oldala nem azonos az érdeklődés ama fokaival, melyeket objektív és szubjektív érdeklődésnek nevez. Ezek csak jelzik a különbséget az érdeklődés két alakja között, melyek közül az egyik visszahatás valamely külső hatásra, a másik belső impulzus, mely kifelé irányul és hatást hoz létre.) Az érdeklődésnek ezt a szubjektív oldalát úgy kíséreltük meg az érdeklődés alakító hatása c. fejezetben bemutatni, mint amely

* Erre példa Imre Sándornak az iskolák egyéniesítésére vonatkozó tervének indokolása (81: 75).

nem más célok szerint, hanem saját céljai szerint vesz részt az alakulás, vagyis az eredmény létrehozásában. Eszerint az egyéni erők nemcsak befelé tartó irányt mutatnak, hanem kifelé tartó irányt is, "tehát nemcsak bizonyos meglévő anyaggal szemben mutatnak valamilyen magatartást, hanem kifelé irányulva, maguknak anyagot teremtenek. Az ilyen teremtő érdeklődésben az egyéni jelleg természetesen még nagyobb súlyt kap, mint a befogadó érdeklődésben. Azonban ez a teremtő, vagy dinamikusnak nevezhető érdeklődés tevékenysége folyamán — Nagy László szerint — az egyéniből az általánosba megy át, amennyiben „az egyéni erők intenzitásából könnyen kifejlődik a gazdagabb lelki tartalom" s ebből sokoldalúság következik (22; 186). A sokoldalúság — mondja Nagy László — csak az egyéni érdeklődésfolyamatoknak és a belőlük származó cselekvéseknek sokféle irányát jelenti. A sokoldalúság tehát éppen az egyéniség útján fejlődik ki és ezzel elhárul az a vád, mintha az egyéni érdeklődésnek adott jogok egyoldalúságra vezetnének. Tehát az érdeklődés — mint fentebb mondtuk — az általa mozgásba hozott egyéni erők útján tényezője az eredmény, vagyis a szellemi alakulás létrejöttének. Az érdeklődésnek ilyen felfogása az érdeklődéssel kapcsolatos nevelői feladatok körét kiterjeszti, ugyanis azt a feladatot rója a nevelőre, hogy az ilyen, itt teremtőnek nevezett érdeklődésnek is alkalmat nyújtson, vagyis ennek teret engedjen. „A mai tanítás nem veszi eléggé figyelembe az individuális érdeklődés jogait, hanem általános sémákat követel. Hogy azonban a mai általánosító oktatás mégsem képe s a legtöbb esetben a gyermek egyéniségét elfojtani, az nem a módszer érdeme, hanem annak következménye, hogy a gyermek individuális erői ösztönszerű erővel áttörik a sémák korlátait s azok ŐÜenére érvényesülnek“ (22; 185).

Az érdeklődéssel kapcsolatos nevelői eljárások ujjakkal bővülnek ki és pedig a szorosabb értelemben vett érdeklődés-neveléssel. Ez utolsónak sorakozik az érdeklődéssel kapcsolatos nevelői eljárásokhoz, amelyek közül az első régi idők óta az volt, hogy az érdeklődést valamely tárgy iránt felkeltette, azután következett az, hogy a bizonyos irányban felkeltett érdeklődés irányításával az érdeklődést tovább plántálta és az önművelést ebben az irányban biztosította (82). Nagy László ezekhez a feladatokhoz még azt is hozzáfűzi, hogy a nevelésnek a belülről jött, kifelé irányuló teremtő érdeklődés kielégítésére alkalmat kell adnia s így az érdeklődésnek a lélek gazdagítását szolgáló hatását elő kell segítenie. Egyszóval Nagy László az egyéni érdeklődésnek oly jogokat kíván biztosítani a nevelésben, amiket addig, különösen Magyarországon nem ismerték el. Ebben áll az újsága annak a feladatnak, amit Nagy László az érdeklődés nevelésében kitűz.

E feladatnak Nagy László szerint több része van. Először a gyermekek egyéni érdeklődésének felébredésére kedvező körülményeket teremtünk. Majd teret engedünk az egyéni érdeklődésnek, illetőleg az egyéni érdeklődés kifejezésének, végre a gyermekek érdeklődé-

sének egyéni motívumait erősítjük. E végre szolgál az az eljárás, hogy kipuhatóljuk az egyes gyermekek érdeklődésének egyéni alapmotívumait és azután ennek megfelelően olyan külső hatásokat hozunk létre, melyek az alapmotívum erősítésére szolgálnak. Ily módon a gyermek érdeklődése a középponti motívum az ismeretek szerzésére. Ebből a középponti motívumból a nevelő más motívumokat is kifejleszt, hogy a gyermekben sokoldalú érdeklődéskörök képződjenek. Ezek a motívumok azonban csak a középponti motívumnak alárendelve használhatók. Ezzel Nagy László elismeri az egyéni érdeklődés jogosultságát a nevelésben s ebből külön nevelői feladatot vezet le, és pedig: az egyéni érdeklődésfolyamatok sajátos tendenciájuk szerint való megnyilvánulásának és működésének elősegítését. Az érdeklődés nevelésének ez a feladata tehát az érdeklődésből magából indul ki és ennek útmutatását veszi alapul. Nagy László számbaveszi az érdeklődés nevelésének többi feladatait is, pl. az érdeklődés felkeltését stb., de minthogy ezek a feladatok már addig is ismertek voltak, ezeket külön nem tárgyaljuk.

Az érdeklődés olyan nevelése, mely annak egyéni természetéből nyeri irányát, átvezet az egyéni nevelés területére. Azzal, hogy Nagy László az érdeklődés nevelésének ezt a feladatát felállította és ennek lélektani alapját kidolgozta, az egyéni nevelés egyik fontos fejezetét körvonalazta. Ennek részletes kidolgozását, valamint az egyéni nevelés egyéb részletes eljárásait nem találjuk Nagy László munkáiban. Mint-hogy munkásságának legnagyobb részét a típusok megalkotása foglalja el, az egyének leírásával kevesebbet, mondhatni alig foglalkozott. Mégis, az egyéni érdeklődés szóhozjuttatásával az egyéni nevelés methodikáját gazdagította. Mint sok más, ez a törekvése is találkozik külföldi pedagógiai törekvésekkel, pl. egyik-másik modern amerikai iskolában vannak olyan órák, melyek alatt a növendékek tetszés szerinti foglalkozásaikkal egyéni érdeklődésüket elégíthetik ki.

Nagy László tehát az érdeklődés nevelésében új feladatot tűz ki. az érdeklődésnek saját természete és útmutatása szerint való ápolását s ezzel egyszersmind az egyéni nevelés egyik részletét határozza meg.

Összefoglalás;

1. Amikor Nagy Lászlónak a neveléstudománya érintő működéséi így nevezetesebb mozzanataiban végigkísérve, tisztázni akarnók annak a neveléstudományra való jelentőségét, meg kell vizsgálni azt is, hogy valójában mi volt Nagy László felfogása a nevelésről, Ennek fi kérdésnek a tisztázásától ugyanis azt lehet remélni, hogy összefüggő egységben mutatja majd meg Nagy Lászlónak a nevelést illető újító törekvéseit.

Nagy László a neveléstudomány számára tényeket kutatott ki, ezek alapján elveket is állított fel, de az elvekből nem keletkezett rendszer, mert ő nem volt elméleti pedagógus, csak gyakorlati, de legfőképpen „gyermektanulmányozó“, ahogy ő magát nevezte, tehát pszichológus. Mint pszichológustól a neveléstudomány csak tényeket várhatott, melyeket saját céljai szerint használhat fel. A kikutatott lélektani tények nevelési következéseit is végigkísérte ugyan, mindamelllett ebből természetesen nem alakulhatott ki rendszer. Azért Nagy Lászlónak csak a „nevelésről való felfogásáról“ beszélhetünk.

A nevelésről való felfogását különös mértékben színezte sajátos működési területe, a gyermektanulmány. Ebből származott az egység nevelői felfogásában. Ez az egységes felfogás mutatkozik meg abban, hogy munkásságában a lélektan nevelési vonatkozású kérdései egymással kapcsolódtak és egész kérdés-csoportokat alkottak, melyek a nevelés területének egy-egy jókora részletébe világítottak bele. (Ilyenek az értelmi nevelés iskolai részét illető különböző kérdések csoportjai.) A különböző kérdések alig kapcsolódtak volna, illetőleg nem közelítette volna meg őket egymással összefüggő viszonylatban, ha a szempontjai nem lettek volna egységesekek a nevelésben. Ezt az egységes felfogást mutatják még a nevelés számos területére tartozó megjegyzései, melyek a legkülönbözőbb kérdések alapján keresésében hasonló szempontokat mutatnak. Ilyen kérdéseket találunk munkáiban szétszórva: a nemzeti nevelésről (11; 196—197), a családi nevelésről (83; 414 és 22.; 188), a tehetségesek neveléséről (?i; 160 és 39; 52—65), a pályaválasztási tanácsadásról (?5), a gyógyító pedagógiáról (78; 7—9), a szexuális nevelésről (42; 73), az egyes szervek gyakorlásáról (84) stb.

Mindezekből a nevelésről való felfogását a következőkben kísérleljük meg összefoglalni: A nevelés kétségtelenül fejthet ki alakító hatásokat (23), ezek a hatások az egyén fejlődését szolgálják. A fejlődés az általánosból halad a sajátos felé (22; 186), tehát végső pon-

ton az egyéniség kialakulásához vezet. Mind az egyén, mind a köz érdekében a nevelésnek elő kell segítenie az egyéniség kialakulását (75; 46), ami nem egyoldalúságot jelent, hanem a sokféle ágazó lelki működéseknek az egyén hajlamainak megfelelő központtal bíró szerkezetét (22; 186). A gyermek biológiai egység (46), akit a nevelésben is egységnek kell felfogni (14; 45). Ehhez képest a nevelés egyes ágaiba tartozó eljárások az arra tartozó összes tényezőkre igyekezzenek kihatni (29; 142) és tartásuk szem előtt a gyermek egész lelki és testi alkatát (14; 43). A nevelés alkalmazkodjék a gyermeklélektan által megállapított tényekhez, ezekből kell levonni a gyermeknevelés eljárásait, ez eljárások tartalmát és módjait, mert a gyermeknek a neveléssel szemben természeti joga, hogy az hozzá, tehát korának szellemi minőségéhez és-egyéni sajátosságaihoz alkalmazkodjék (83; 413). A gyermeklélektani tények közül legfontosabbak a fejlődés-tényei. E tények egyéb útnitátása szerint a nevelés eljárásainak a nagy társadalom természetes hatásait kell utánozniok. Így pl. az erkölcsi nevelés a nemzeti érzésből és a társadalmi erények gyakorlásából (31; 152 és 22; 190—191), az értelmi nevelés a társadalom foglalkozásaiból induljon ki (22; 190 és 35; 52).

Ez a felfogás Nagy László működésének első idejében még mondhatni új volt Magyarországon. Új volt az egyéniség ápolása, mert mint ő maga is mondja, az iskolák csak átlagokat neveltek. Új volt a gyermeklélek szintetikus felfogása, mert a nevelés különböző ágai a maguk kérdéseit a többiektől elszigetelve kezelték és a nevelés egyes ágairól, melyek a gyermek egész nevelésének teljességéhez tartoznak, pl. az érzelmi nevelésről, nem is igen esett szó. A gyermektanulmány érvényesítése a nevelés elméleti és gyakorlati kérdéseiben szintén új gondolat volt, valamint az értelmi és erkölcsi nevelésnek a gyakorlati tevékenységekkel való összekötése is. Külföldön azonban már terjedni kezdett hasonló felfogás s valószínű, hogy Nagy Lászlónak a nevelésről való felfogásában nagy része van a külföldi nevelési áramlatoknak. Bár a társadalmi tevékenységeknek az iskolai tevékenységek programjául való kijelölésében rokon Dewey-val (85; XV. és XVI. fejezet 212—242), mégis bizonyosra vehető, hogy ebben nem Dewey, hanem a német Arbeitsschule-k hatottak rá. Ha azonban ezek elvét átvette is Nagy László, azt eredeti lélektani indoklással támogatta (1. alkotó munka a Módszer c. fejezetben), vagyis saját lélektani kutatásai adtak alapot hozzá. A gyermekegységnek, mint szellemi egységnek a felfogása rokon az u. n. strukturpszichológia felfogásával, mely az egyén lelki jelenségeinek összefüggéséből akarja az egész egyént megérteni (86; 12), és a strukturpszichológia térhódításával csak megerősödött, de Nagy Lászlónak ez a felfogása már legrégebb munkáiban is megnyilatkozik.

A nevelésre vonatkozó gondolatai azt mutatják, hogy ebbeli felfogása egységes volt ugyan, de ez az egység nem a nevelés mivoltának meggondolásából, tehát a nevelői gondolkozásból származott, hanem a lélektani gondolkozásból, ha ennek tárgya a gyermek, volt is. Erre mutat az a tétéle, hogy a gyermek biológiai egység. Ez a gondolat

nem neveléstudományi értékeszmét fejez ki, hanem az egyén saját fenntartására irányuló céljait, melyek a biológia mellett a lélektan természettudományi oldalának teszik elsődleges anyagát, nem a neveléstudománynak. Jóllehet másirányú megfontolások is közrejátszottak Nagy László felfogásának kialakulásában, amilyen pl. a nemzeti szempont az erkölcsi nevelésben, mégis, a nevelésről való gondolkodását általában egyoldalúnak lehetne mondani, ha ugyan e gondolkodása a nevelés egész elméletét felölelte volna. Azonban sohasem akarta még csak ezt a látszatot sem kelteni és gondolkodásában inkább a nevelés gyakorlati oldalára szorítkozott, illetőleg a gyakorlati eljárások lélektani alapjait foglalta össze elméletté, de nem hirdette ennek a nevelés valamennyi kérdésére szóló általános érvényét. Ez következett a gyermektanulmányi alapvetéséből. A nevelés általános elméletével csak annyiban foglalkozott, amennyi a gyakorlati szemponthoz szükséges volt, ennek alapja a gyermektanulmány, tehát a nevelés általános elméletének egy része is a gyermektanulmányra támaszkodik. Csak ennyit vallott és csak ennyit követelt a gyermektanulmány részére a nevelés általános elméletéből. Rendszeres nevelélméletet, de még mindenre kiterjedő nevelői gondolkodást sem várhatott tőle senki, mert hiszen elsősorban pszichológus volt. Ugyanúgy, mint a vele rokon irányú külföldi kutatók, vallotta ugyan pedagógusnak is magát, hiszen a lélektani kérdések mindig a hatás szempontjából is érdekelték, de ilyen minőségén túlnő a gyermektanulmányozó mivolta, mely kifejezést maga is leggyakrabban használta. *Nagy Lászlónak a nevelést illető felfogásából következik, hogy a neveléstudomány megújulását a gyermektanulmány révén akarta biztosítani.*

2. Ez a megállapítás már magában foglalja felfogását a neveléstudomány és a gyermektanulmány viszonyáról. E felfogást különben egyenesen megvilágítják e viszonyra vonatkozó megjegyzései is. E megjegyzések ily irányú gondolkozásának leszűrt eredménye és egyszerűsített tükröződik bennük neveléstani vonatkozású lélektani munkássága is, mert ezt a munkásságot azok az elvek vezették, melyek a neveléstudomány és a gyermektanulmány viszonyára vonatkozó felfogásából folytak. Nagy László ezt a viszonyt úgy határozza meg, hogy a gyermektanulmány a gyermek szellemi minőségére vonatkozó tényeket bocsát a neveléstudomány rendelkezésére, amelyeket a neveléstudomány saját szempontjai szerint használ fel (29; 20). így az anyaggyűjtés egy részét elvégzi a neveléstudomány számára. Éppen ezt tűzte ki a gyermektanulmány céljául, nem pedig rendszerek építését. A tények mint adatok szerinte bármely irányú neveléstudományi felfogás keretébe beilleszthetők s így a gyermektanulmánytól nem rendszerek megdöntése várható, hanem az, hogy a régi anyag új anyaggal cserélődik fel (11; 205). E tények azonban lehetnek olyan horderejűek, hogy a neveléstudomány alakulását befolyásolják s így a neveléstudomány fejlődésében, átalakulásában nagy szereppel bírhatnak (29; 20). A nevelés célját illetően a gyermektanulmány szerepe kétféle: egyrészt megvonja a kört, amin belül valamely cél ki-

tűzhető, vagyis megvizsgálja a célul kitűzött eszményt, hogy mennyiben tartható elérhetőnek a gyermektanulmányi tények alapján. Másrészt a lélektani tények az egyénben bizonyos irányt ismertetnek fel, ezt az irányt pedig a belső, természetes hatások határozzák meg. A nevelés mesterséges hatásainak — ha nem akar természetellenes lenni — ezeket a természetes hatásokat kell követniök. A gyermektanulmány tehát nemcsak megvizsgálja a neveléstudomány által kitűzött nevelési célt, hanem a cél tartalmának egy részét meg is határozhatja (22; 48—49). Nem mondja azonban ezzel természetesen azt, hogy a gyermektanulmány a nevelés célját ki is meríti. A gyermektanulmány ténytudomány-voltához képest tehát csak azt mutatja meg főképen, hogy mivé lehet a gyermeket alakítani, nem pedig azt, hogy mivé kell; így megvonja a kört, amin belül az értéktudomány kitűzheti a célt. Ezzel a gyermektanulmány meghatározza a nevelés lehetőségeit is. A közelebbi nevelési feladatok kitűzésében és a nevelés anyagában nagyobb szerepe van a gyermektanulmánynak, mint a cél meghatározásában, a nevelés módszerére nézve pedig csaknem kizárólagosan döntő. *Nagy Lászlónak a neveléstudomány és a gyermektanulmány viszonyát illető felfogása szerint tehát a gyermektanulmány legnagyobb mértékben a nevelés gyakorlatára hat, illetőleg az ennek alapjául szolgáló elméletre és nem a nevelés általános elméiére (79; 211).*

3. Ezekután azt kell megvizsgálni, hogy mi hatása volt Nagy László gyermektanulmányi munkásságának a neveléstudományra. A megfigyelt jelenségeket két csoportra lehet osztani. Az egyik a neveléstudományban már érvényesült hatásokat foglalja magában, ez azt jelenti, hogy a már előbb is felhasznált gyermeklélektani anyagot a nevelés szempontjából rendezte, illetőleg átdolgozta; ez már a neveléstudományban helyet foglalt eredmény. A másik csoport a neveléstudományra indítóan ható, a gyermektanulmánynak még neveléstani kidolgozására váró tényeiből áll. E csoportokat az alábbiakban egymás után tárgyaljuk.

a) Nagy László a gyermeklélektani tények alapján mindeneelőtt meghatározza a nevelés feladatait. *E feladatokat a gyermekek életkorára jellemző szellemi minőségből vezeti le.* Ez a különböző korok szellemi alkata, melyeket Nagy László lélektani szempontból ír le és pedig a maguk egységes mivoltában. Ezekhez illeszti a nevelés feladatait, melyek szintén egységet mutatnak és teljességet, amennyiben a gyermek korára jellemző szellemi alkat minden vonatkozását felölelik, vagyis a nevelés értelmi, erkölcsi és. testi ágában a feladatok minden korban mások, de egy ugyanazon életkorban egyetlen irányra olvadnak össze, mely irány egy-egy életkorban magában foglalja az összes nevelő hatásokat. A nevelés olyan elméletének, mely szerint a nevelés egy, csak a tevékenységei különbözők, további differenciálódását jelenti Nagy László munkája, amivel a nevelés egységének követelményét a különböző életkorokra nézve ezek zárt szellemi egységéből vezeti le. Ezek az általa felvett zárt szellemi egységek, amint mondtuk, az egyes életkorok szellemi alkatát jelentik.

A lélek fejlődését tekintve nem zártak ezek, mert a fejlődésben egyik egységből a másikig átmenet van, nem pedig hirtelen ugrás. Azonban ezek az egységek nem időbeli szakaszt jelentenek, hanem bizonyos életkorok lelki működéseinek jellemző egészét, tehát típust, mely ilyen értelemben mégis zárt egység.

A tanterv és módszer meghatározásában Nagy László ugyanazeket a szellemi egységeket veszi alapul. Az érdeklődés jelenségeit a gyermek szellemi szükséglete jelének fogja fel. Az érdeklődés jelenségeinek differenciálásával, vagyis azzal, hogy a gyermeki érdeklődés tipikus formáit állapítja meg, differenciálja a gyermek szellemi szükségleteit is. Az érdeklődés tipikus formáinak a fejlődés rendjében való keresésével pedig a gyermek szellemi szükségleteinek genetikai rendjét állapítja meg. Ehhez illeszti a gyermek foglalkoztatására szánt anyagot és a foglalkoztatás módját. *Annak a nevelési elméjének, mely a nevelés által a gyermek szellemi szükségleteit akarja kielégíteni, további kiépítését jelenti Nagy Lászlónak a szellemi szükségletek differenciálására vonatkozó munkálata.*

A zárt szellemi egységeknek (az egyes életkorok szellemi alkotásának) a nevelés anyagában való érvényesítése azt eredményezte, hogy ez a különböző korokra differenciált anyag egységes lett és az emberi tevékenységeknek strukturális formáit ölti fel, nem esik szét részletekre, mint akkor, amikor az anyag meghatározásában nem a lelki alkotás egysége, hanem különböző ismeretek felvétele volt a szempont. A modern tananyagban nem koncentráció szerepel, hanem a szerves egészéből való kiindulás. *Az a nevelési elmélet, mely ezt vallja, Nagy Lászlónak köszönheti az elmélet továbbfejlesztését abban az irányban, hogy felmutatta a lélektan segítségével a zárt szellemi egységeket, vagyis a különböző fejlődési korok szerves egészet mutató szellemi alkotását, tehát a nevelési elméletet a lélektan tényeivel megerősítette.*

Nagy Lászlónak a módszerre vonatkozó, már említett követelménye mellett, hogy t. i. a módszer is a gyermek fejlődésében megállapítható változó szellemi alkotásokhoz igazodjék, még egy elvnek van a módszerre különös fontossága. Ez az alkotó munka elve. Ennek az elvnek, mely az u. n. munkaiskolák (nálunk az „alkotó munka iskolája“, ahogy az Új Iskolát nevezik) elméleti alapja, Nagy László lélektani alapot ad azzal a tanulmányával, mely a hatásnak s ezen belül a nevelő hatásnak az egyéni hajlamok rendszeréhez való viszonyát tárgyalja (35). Ez a lélektani magyarázat a dolgoztató iskolák addigi elméletében azt a fejlődést mutatja, hogy ebben különös súly esik az egyéniségre, aminek az a nevelési következménye, hogy a kézi foglalkozásokat inkább produktív, mint reprodukzív munkának fogja fel, hogy ilyen módon az egyéniségnek tágabb teret adjon. Az akkori dolgoztató iskolák kevésbé választották el a produktív munkát a reprodukzív munkától, illetőleg inkább reprodukzív munkával foglalkoztattak. Nagy Lászlónak itt -vázolt törekvése megnyilatkozik az „alkotó munka“ kifejezésben is, ő és pedagógus munkatársai „alkottató“ tanításról beszélnek és nemcsak egyszerűen a „kézi

munkát“ teszik az iskolai foglalkozások központjává. *Nagy László a fentiek szerint tehát a munkáltató oktatás mozgalmának lélektani alapját segít kiépíteni és evt. a mozgalmat az egyéniség nevelése szempontjának bevitelével gazdagítja.*

Vége az iskolák szervezetére vonatkozó elve is gyermeklélektani alapokon nyugszik. A fejlődés rendjének általa felvett szellemi típusai azt követelik, hogy az iskolai nevelés irányainak szétágazása csak a J4 éves életkorban következ-zék be., A fejlődéslélektani típusok tehát alapját adják annak az elgondolásnak és a külföldön érvényben volt gyakorlatnak, mely a gyermekek nevelésében a 14 éves korig egységes alapokat ismer el. A 14 éven felüli differenciálásban pedig Nagy. László hangsúlyozta az egyéniség követelményeinek szempontját, mely külföldön ugyan több helyen megvolt, de Magyarországon egészen figyelmen kívül maradt. A középiskolában Schneller által javasolt elágazás például egyáltalában nem érvényesült (56).

Amiut az előbbiekből kitűnik. Nagy László nevelési munkálatai legnagyobbrrészt lélektani kutatásainak azokra az eredményeire támaszkodnak, melyeket a fejlődési típusok leírása jelent. A fejlődési típusok középponti jelentősége a munkásságában és az ezekből folyó nevelési következtetések bősége indokolja, hogy ezekre lélektani szempontból — amennyire ez a nevelési szemponttal összetartozik — egy tekintetet vessünk.

Nagy László fejlődéstani típusai a teljesség tendenciáját mutatják, vagyis olyan törekvés látszik megalkotásukban, hogy az összes lelki- működéseket magukban foglalják, illetőleg ezek belőlük levezethetők legyenek. Ilyen típusokhoz úgy jutott, hogy egy lelki jelenségből, mely az egyén lelki életében középponti szereppel látszott bírni, magyarázta a többi lelki jelenséget, illetőleg a középponti szereppel bíró lelki jeleusséggel viszonyba hozta a többi jelenséget. Ez a lelki jelenség az érdeklődés. Ilyen viszonyban van pl. az objektív érdeklődés és a passzív figyelem. A gyermeki érdeklődés iránya az egyes életkorokban változik. Az érdeklődésnek a különböző életkorokban való különböző alakulása adja meg az illető életkornak lélektani jellegét. Az érdeklődés ily alakulásának leírásával rajzolta meg a fejlődési típusokat. Fejlődési típusokat előtte is kutattak, de azok nem a lelki működések összességére, hanem csak egyes tevékenységekre vonatkoztak, pl., ilyenek a tér-, szám- stb. képzetek fejlődésének típusai. Arra is történtek kísérletek, hogy az egyes tevékenységek összetevése révén alakuljanak ki különböző lélektani típusok (psychogramm). Nagy László munkássága e két irányt egyesíti, a fejlődésnek mindenoldalú típusait állítja fel. Ez a lélektan nyeresége először tárgyi szempontból, mert azt a lélektani rendszert támogatja, mely alaklélektan néven vált ismeretessé, másodsor nyeresége módszertani szempontból, mert az alaklélektan módszerének kiépítését jelenti a gyermeklélektan területén. Az alaklélektan a lelki jelenségeket egypáshoz.. való viszonylatukban és egymásra való hatásukban mutatja, Nagy László típusai is ilyen szerves összefüggést mutatnak. A mostanában nagy erővel előretörő alaklélektan szempontjai

éppen ilyen szerves típusok felállítására vezettek (86), de abban az időben, mikor ő a fejlődéstani típusokat felállította, tehát 1908 táján, a lélektan ez a szellemtudományi iránya még nem volt ismeretes, tehát az ő munkája egészen önállónak mondható. Az alaklélektan egyik ismert típuscsoportja (Spranger-é) a kifejlett ember változatait mutatja, vagyis a több közös vonással bíró v. hasonló egyéniségek csoportjait. Nagy László a fejlődés folyamatában mutatkozó csoportváltásokat kutatja, mely csoportokat, nem hasonló egyéniségek, hanem a különféle fejlődési fokok képviselik. Itt kapcsolódik típus-tana a neveléssel. Spranger típusai továbbá ideális típusok, ami azzal függ össze, hogy a szellemi tudomány inkább deduktív módszerét használta. Nagy László típusai reálisak, a tapasztalatból elvontak, ami annak eredménye, hogy a természettudomány induktív módszerével dolgozott, melyet szintézisbe olvasztott az alaklélektan módszerével. *Ha nem oldotta is meg a fejlődési típustan kérdését olyan kielégítően, mint ahogy kritikusai állítják, mégis előbbrevitte a gyermeklélektan ezt az ágát és ezért nevezetes a munkássága. Az érdeklődésre vonatkozó kutatásainak is a fejlődési típustan felállításában van a legfőbb jelentősége, nem annyira e jelenség kimerítő leírásában. Az érdeklődés jelenségében azt a háttérrel találta meg, amiből gyér-“ mektípusokat alkothatott. Módszertani szempontból pedig az érdeklődés kutatásának abban van a jelentősége, hogy a lelki egységhez valamely központi természetű lelki működés révén próbál hozzáférfközöni.* A fejlődési típusoknak Nagy László munkásságában nagy a jelentőségük, mert ezekből vezeti le a nevelés feladatait, anyagát stb.

Kérdés ezután az, hogy jogosult volt-e ezekből a fejlődési típusokból oly messzemenő nevelési következtetéseket vonni. Ennek tisztázása céljából hasonlítsuk össze Decroly-nak a gyermek iskolai nevelésére vonatkozó tervét (8?) Nagy László tervével. Mindjárt szembetűnik, hogy Decroly kitűzi a nevelés célját és pedig a gyermeknek az életre való előkészítése gondolatából indul ki. Ezért a gyermekkel az életet akarja megismertetni az egyén és a társadalmi közösség szempontjából. Ebből folynak a feladatok, melyeket hozzá-illeszt a gyermek szellemi minőségéhez, tehát a benne lévő valóság-hoz. Nagy László a feladatok felállításában ebből a valóságból indul ki, vagyis a lélektani tényekből és erre építi a nevelés gyakorlati rendszerét. Decroly a nevelésnek általa kitűzött (filozófiai tartalmú) céljából egyenesen vezeti le a nevelés tartalmát és ezt hozzáilleszti a gyermek lelki alkatahoz, Nagy László a nevelés tartalmát a gyermek lelki alkataból vezeti le és ezt hozzáilleszti a nevelésnek más által meghatározott céljához. Eszerint Decroly kiindulása nevelési, Nagy Lászlóé lélektani természetű. A külső hatások alakító erejét elismerve nyilvánvaló, hogy e hatásoknak egy nevelési eszményből kell folyniok, egy értékeszméből, hogy belőlük nevelés legyen. A hatások nem folyhatnak lélektani valóságból, bármennyire is szükséges, hogy ezt számbavegyék. *Nem állhat meg tehát Nagy László fejlődéstana úgy, mint amely egyedül ad alapot a nevelés tartalmá-*

nak, de szolgálatot tett a neveléstudománynak abban a tekintetben, hogy leírta a fejlődés típusait s ezzel felhívta a figyelmet arra, hogy a nevelésnek minden ágában és eljárásában ezeket a típusokat tekintetbe kell venni.

A fejlődési típusok mellett a nevelésnek szüksége van az egyéni érdeklődés fejlődésének leírására. Nagy László — talán mert éppen típusok alkotása volt főgondja — a lélektannak ezzel az ágával kevésbé foglalkozik, mint a tipológiával. Az érdeklődésről írott tanulmányában tett ugyan kísérletet egy gyermek egyéni érdeklődése fejlődésének leírására, de általában az *egyéni vonatkozó tények tekintetében nem fejt ki oly jelentős munkásságot, mint a típusok felkutatásában.* Viszont a nevelésben, nevelési elvei között, az egyéniség fejlődésének biztosítása egyike a legnagyobb hangsúllyal vallott elveinek. Ilyen pl. az alkotó munka, az érdeklődés egyéni irányainak ápolása stb. Lépten-nyomon hangsúlyozza az egyéniség jogait, de ennek az elvnek — más elveitől eltérően — lélektani alapot alig adott, illetőleg a lélektani alap itt csak általános és nem differenciált, mint más elveinél. Azért az egyéni nevelésnek általa hangoztatott elvei nem bírnak oly szilárd alappal, mint a típusokhoz alkalmazott nevelési elvei. Az egyéni nevelési elvei inkább az akkori reformmozgalmakból kerültek Nagy László elvei közé, nem annyira saját kutatásaiból. Ez különben az egyetlen pont, ahol Nagy László elveket vett át, mert inkább éppen az jellemző munkásságára, hogy elveket tények alapján állított fel, a tényeket pedig saját vizsgálataiból nyerte.

b) Eredményeinek másik csoportját azok a lélektani tények alkotják, melyeknek nevelési következményeit ő nem dolgozta ki ugyan, illetőleg nem vitte át a neveléstudomány területére, de e tények arra indítóan hathatnak. Itt ismét két csoport kínálkozik, egyik azokat a tényeket foglalja magában, melyek nevelési következményeit ha nem dolgozta is ki, de utalt rájuk, másik azokat, melyek tisztán lélektani mivoltukban maradtak meg, de belőlük nevelési következmények vonhatók. Mind a két csoportba tartozó tények a neveléstudomány leíró részében érvényesíthetők, csak azután, ha a nevelés szempontjából már fel vannak dolgozva, kerülnek esetleg a neveléstudomány elvi részébe.

Az első csoportba tartozik a nevelő hatások értékének tisztázása a szellemi fejlődésre. Nagy László *Siern konvergencia-törvényét tovább fejleszti abban az irányban, hogy a szándékos nevelő hatásokat szétválasztotta magasabb- és alacsonyabbrendű értelmi működések és erkölcsi érzelmek szempontjából.* Ezeknek a neveléssel való kapcsolatára utal, de ezt nem dolgozta ki. Ugyanide tartoznak munkái közül a nagyrésztben lélektani részletkérdésekkel foglalkozó *dolgozatai, ezekben mondhatni mindig utal a tárgy nevelési kapcsolatára és pedig legtöbbször neveléstanai kapcsolatra, minthogy ezek legtöbbször a nevelés gyakorlatára jelentősek.* Ilyenek például a gyermekrajzok lélektani tanulságai, melyek kidolgozása a neveléstanba vág, vagy a gyermekek szellemi munkabíráására vonatkozó vizsgálatának

beszámolója, melyben szintén nevelési kérdést vet fel (az iskolai munkaidő beosztása).

A másik csoportba tartoznak azok a nagyrészt az érdeklődés vizsgálatából nyert tények, melyekből ugyan részben maga is vont nevelési következtetéseket, de ezekből más irányú tanulságok is származhatnak, amikkel ő nem foglalkozott. Ilyenek például az érdeklődésnek a szellemi fejlődésre vonatkozó tényei. Ezek azt mutatják ki, hogy milyen gyarapodás származik az érdeklődés szellemi mozgalmasságából az egyén szellemi fejlődésére. Ez a gondolat azt a kérdést veti fel, hogy mi származik az érdeklődésből, nem pedig azt, hogy mi okozza az érdeklődést, tehát a nevelést különösebben érdeklő, az utóbbi kérdés pedig inkább a lélektanba vág. Nagy László szempontja ebben az értelemben inkább nevelési szempont, ezt azonban nem fejtette ki és *a neveléstudományra vár annak kidolgozása, hogy az érdeklődés különböző eredeti irányai a gyermekben a fejlődés egyazon fokán milyen szellemi alkatok kialakulására vezetnek.* — Különös jelentőséget nyerne ez a serdülés időszaka után, amikor az egyéni irányok határozottabban válnak szét. Másik ténycsoport, mely a nevelés szempontjából kidolgozásra vár, az érdeklődés motívumainak vizsgálásából származott. Itt már az érdeklődés létrejöttének okairól van szó, ami azonban szintén érdeklő a nevelést, mert a *motívumok vizsgálásából nyert lélektani eredmények a nevelés eljárásainak meghatározására, tehát a neveléstanra szintén termékenyek lehetnek.*

Nagy László működésének jelentőségét az általános neveléstudományra úgy foglalnók össze, hogy *ő a neveléstudomány leíró részét a gyermeklélektan tényeivel gazdagította, mely tényeknek a nevelés szempontjából való kidolgozása a nevelés általános elméletének, de különösen a gyakorlati eljárások alapjául szolgáló elméletnek kiépítéséhez járul hozzá: E tények legnagyobb része összetartozik és egy fejlődési típustant alkot, mely részben új szempontokat hoz a nevelésbe, részben a meglévő pedagógiai mozgalmak és áramlatok eszméinek lélektani indokolását adja.*

4. Hátra van még, hogy Nagy László működésének jelentőségét a hazai neveléstudomány szempontjából vizsgáljuk. Erre is áll, amit általában Nagy László jelentőségének tartunk az általános neveléstudományra nézve. Emellett azonban még egyéb, a hazai neveléstudományt és nevelésügyet sajátosan érintő mozzanatot is tekintetbe kell venni. Nagy László jelentősége a neveléstudományra vonatkozóan, amint fentebb mondtunk, a neveléstanban van, vagyis a nevelés gyakorlati eljárásainak elméleti alapjában, tehát a nevelés gyakorlatát illeti. A nevelés iskolai gyakorlata Magyarországon Nagy László idejében elmaradt a külföldön végbement fejlődéstől. Hol van Magyarországon 1889-ben olyan iskola, mint Abbotsholme, mely az iskolai gyakorlatnak akkor egészen új alakját kezdeményezte azzal, hogy kiment a természetbe és a természettel való közeli érintkezésből vette tanulmánya anyagát, vagy az angol kezdeményezés visszhangjaképei keletkezett hasonló törekvésű kontinentális iskolák? A

magyar közoktatás központi szervezete nem volt alkalmas kísérletezésre és magániskolák pedig nem próbálkoztak újításokkal. Az Abbotsholme-i reformirányt mások váltották fel, újabb és újabb módokon igyekeztek a kor nevelési eszményeit megvalósítani, de Magyarországon e kísérletezések nyomát sem találjuk. Ezek ismeretése A Gyermekekben indul meg s így az iskolai gyakorlat külföldi reformirányai A Gyermekek közvetítésével kerülnek Magyarországra.

Nagy László iskolaújító törekvése azonban többet tett, mint csupán közvetítette a külföldi reformmozgalmakat Magyarországra. Ennél fontosabb, az Új Iskola felállítása és működése. Ebben természetesen nagyobb rész illeti Nagy László munkatársait: az iskola alapító-igazgatóját és tantestületét. De az iskola működésének alapját Nagy László adja meg fejlődéstani rendszerével, amint Domokos Lászlóné írja: „A magyar talajból kinőtt „Új Iskola“-nak biztos tudományos és nemzeti jelleget a magyar kutatónak, Nagy Lászlónak érdeklődés-fejlődéstana adott“ (88; 7). Éppen ez a nemzeti jelleg teszi az Új Iskolát különösen jelentékennyé a magyar, iskolaújítás történetében. Ez a jelleg a kutatás eredetiségéből származik, abból, hogy vizsgálatait Nagy László magyar gyermekanyagon végezte. Az iskola tudományos alapjának eredetisége viszont a külföld szempontjából is jelentős körülmény. Lélektani kiindulás, vagy más tudományos alapvetés a külföldi reformiskoláknál sem mindig fordul elő. Legtöbbször a megérzett nevelési szükségletek hozták ezeket létre, anélkül, hogy lélektani, vagy más tudományos vizsgálódás ezeket megelőzte volna. Kétszeresen figyelemreméltó tehát, hogy egy magyar kísérleti iskolának ilyen alapvetése is volt, amikor a gyermeklélektant akkoriban oly kevéssé művelték Magyarországon. Az eredeti, alap mellett külföldi elvek és gyakorlatok is átkerültek az Új Iskolába vagy eredeti alakjukban, vagy módosítva. Ez természetes volt, mert külföldi iskolaújító áramlatok kipróbálására az Új Iskola hivatottnak, sőt kötelezettnek érezte magát. Mindamellet az Új Iskola megtartotta az újításban való eredetiségét. Ennek az iskolának elvi alapjai teremtdtek meg Nagy László és a tantestület munkája által s az iskola sohasem volt fdegen mintáknak másolata vagy módosítása. Az Új Iskola működésének méltatása nem tartozik jelen tanulmány körébe, ez érdekes“ fejezete lesz a magyar nevelési kísérletek történetének; azért az iskolával, magával, érdemben nem foglalkozunk. Az Új Iskolának csak az az oldala érinti tárgyunkat, mely Nagy Lászlóval kapcsolatban volt. Ebből a kapcsolatból folyik Nagy Lászlónak a magyar iskolaújításban való szerepe, ez pedig a •magyar neveléstudomány körébe tartozik. *A magyar neveléstudomány tehát egy kísérleti iskola létrejöttét köszöni Nagy Lászlónak. illetőleg azt, hogy a magyar kísérletnek eredeti jelleget adott saját kutatásai alapján felállított lélektani alapvetéssel.*

Az iskolai nevelés egy-egy kísérletének vagy az a hatása, hogy újabb és újabb kísérletező iskolák keletkeznek, vagy az, hogy a kísérlet eredménye átme gy egész iskolai szervezetbe. Az Új Iskola nyomában alig keletkezett egy-egy kísérletező iskola, aminek

oka abban lehet, hogy Magyarországon általában kevés a magániskola, mely szabadon kísérletezhet. Ami pedig az Új Iskolának egy iskolai szervezetre, tehát a magyar állami iskolákra való hatását illeti, ilyent nem tudunk kimutatni az 1925. évi új tanterv újításai mellett sem. Ha nemcsak az Új Iskola, de Nagy László egész működésének hatását nézzük az iskola közszervezetének alakulására, akkor sem látunk hatást az elemi iskolákban, hol pedig Nagy László gyermeklélektani eredményeit különösen óhajtotta érvényesíteni. A népiskola legújabbkeletű 8 osztályos szervezetében sem látszik ez a hatás, mert ez különben, a 8 osztályos szervezeten kívül nem mutat hasonlóságot Nagy László elgondolásával. Hatás legfeljebb helyenként a tanítóképzőkben látszik, hol a lélektan tanítása egyidőben a lélektan nagy port felvert eredményei szerint igazodik.

Ha Nagy László hatása nem látszik is meg oly mértékben a közoktatás intézményein, mint ahogy azt várni lehetne, annál nagyobb a hatása a gyermektanulmány hazai művelésében. Itt a Magyar Gyermektanulmányi Társaságban vitt vezető szerepére gondolunk. Az ő munkássága nyomán és irányítása mellett számosan munkálkodtak a gyermektanulmány egy-egy kérdésén. A Társaság együttes munkái mellett, (amilyenek pl. a háború hatásának vizsgálata az ifjak erkölcsi fejlődésére vagy az érdeklődés vizsgálata) egyesek saját témakörüket munkálták. A Társaság munkásságának tükrö A Gyermek c. folyóirat, melyet Nagy László szerkesztett. Ez különböző rovataival a gyermektanulmány minden vonatkozása iránt érdeklődést keltett és kutató munkára ösztönzött nemcsak éppen neveléssel foglalkozó egyéni neket is. Ily módon, a gyermeknek különböző szempontokból való (pl. szociális, higiénia stb.) vizsgálatából számos tanulmány keletkezik.

Nagy László hatása tehát a hazai neveléstudományra az általános neveléstudomány nyereségei mellett abban látszik, hogy az iskolai nevelés gyakorlatában való kísérletezést elősegítette, annak lélektani alapot adott, de legfőképen, hogy a gyermektanulmánynak, mely a neveléstudomány egyik alapvetése, művelésére Magyarországon alkalmat szerzett, példájával e tudomány művelőit munkára serkentette, munkásságukat szervezte és annak irányt adott. Nagy László körül olyan munkaközösség alakult ki, mely figyelemreméltó a magyar tudományosság történetében.

Nagy László az első gyermektanulmányi értekezleten a Társaság munkája elé nemzeti feladatot tűzött: „Az a feladat áll előttünk, hogy nevelési szervezetünk és irodalmunk fájának gyökérszárait lassankint kihúzogassuk az idegen talajból, amelybe most hatalmas ágakkal kapaszkodik és átültetgessük a nemzeti talajba“ (II; 196—197). Nagy László ebből a feladatból elvégezte a maga részét.

Zárószó.

E tanulmány tárgyán kívül áll annak a hatásnak tárgyalása, amely Nagy László indításából a Magyar Gyermektanulmányi Társaság működéséből és a Gyermek megjelenéséből a társadalom szélesebb rétegeire származott. A tanulmány nem foglalkozik tehát azzal, mi hatást tett a Nagy László vezetése alatt működő gyermektanulmányozók munkája a nevelésről való magyar közfelfogás alakulására, sem pedig a gyermektanulmányozók szándékos tanító törekvéseivel, így a nagyközönség számára rendezett előadásokkal és a szülők, különösen az anyák számára rendezett tanfolyamokkal sem. Ezek még feldolgozásra várnak.

Nagy László munkásságának értékelésében a neveléstudomány mellett különösen nagy szerep jut a lélektannak; ez nevelési elveinek lélektani alapjait, elvonatkoztatva az elvektől, saját szempontjaiból kiindulva és azok tudományos értékét saját mértékei szerint állapítja meg.

Irodalom.¹

- *1. Tanítóképző tanárjelöltjeink az egyetemen.
Tanítóképző tanárok képezése. — Adatok az ügy múltjából.
Magyar tanítóképző 1897. 481—482. és 575—580.
- *2. A tanítóképezítés reformja.
A pedagógiai tárgyak tanterve.
Magyar Tanítóképző 1900. 37—39. rs 45⁵-[^]-i!>---
- *3. Szakszerű-e a tanítóképezés?
Magyar Tanítóképző 1901. 510—513.
- *4. A tanítóképezítő vizsgálatok reformja.
Magyar Tanítóképző 1902. 322—332.
- *5. A tanítóképezés szervezete. — A Tanítóképező Int. Tan. Orsz. Egyesületének 1908. évi közgyűlése elé terjesztett javaslat.
Magyar Tanítóképező 1908. 267—282.
- *6. A gyermekpszichologia Olaszországban. — Fordítás.
Magyar Tanítóképező 1896. 203—209.
- 7. Gyermektanulmányozások az amerikai tanítóképezőintézetekben.
Magyar Tanítóképező 1903. 57—71.
- *8. A gyermeki lélek megfigyelése.
Néptanítók Lapja 1901. 16. sz. 1—4, 17. sz. 2—4, 18. sz. 6—9.
- *9. Megfigyelések a gyermekek társas életéről.
Magyar Tanítóképező 1901. 405—413.
10. Beszámoló a Magyar Gyermektanulmányi Társaság alakuló közgyűléséről. Nagy László beszéde a Társaság történetéről.
A Gyermek 1907. (a Gyermekvédelmi Lap melléklete.)
- *11. A gyermektanulmányozás módja és szempontjai.
Magyar Tanítóképező 1903. 196—208., 266—278.
- 12. Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából.
Singer és Wolfner Budapest, 1905.
13. Gömöri Sándor—Nagy László: A lelki élet ismertetése.
Stampfel Budapest, 1905.
- ,*14. A gyermektanulmányozás mai állapota.
A Magyar Filozófiai Társaság 1906. évi közgyűlésén tartott előadás.
Franklin Társulat Budapest, 1907.
15. Beszámoló a Magyar Gyermektanulmányi Társaság szolnoki fiókkörének megalakulásáról.
A Gyermek 1907. (a Gyermekvédelmi Lap melléklete.)
- *16. Jelentés az adatgyűjtő osztály 1907. évi működéséről.
A Gyermek 1908. (a Gyermekvédelmi Lap melléklete.)
- *17. Az érdeklődés fejlődéstana.
Magyar Paedagogia 1907. 193—208; 271—288.

¹ A *-gal jelölt . munkák szerzője Nagy László.

- *18. Die Entwicklung des Interesses des Kindes.
Zeitschrift für experimentelle Pädagogik. 1907. 198—218.
- *19. Apróságok a gyermek életéből.
A Gyermek 1907. 95—94.
- *20. A gyermek rokonszenvi érdeklődése.
A Gyermek 1908. 21—27.
- *21. A gyermek érdeklődésének lélektana.
Franklin Társulat Budapest, 1908.
- *22. Psychologie des kindlichen Interesses.
Ottó Nemnich Leipzig, 1912.
- *23. Az értelmi fejlődés egyik alapvető problémája.
A Gyermek 1913. 23—29.
- *24. A gyermekek szellemi munkabírása.
A Gyermek 1915. 249—268.
- *25. (összeállította): Tételek a gyermek nyelvének fejlődéséről.
A Gyermek 1915. 559—600., 1914. 65—68.
- *26. A Remete-munkaiskola Brüsszelben.
A Gyermek 1914! 195—210.
- *27. Kapcsolat a különböző fokú iskolák tanítási rendszere között.
A Gyermek 1914. 507—514.
- *28. A gyermektanulmányi mozgalom eredményei hazánkban.
A Gyermek 1914. 357—561.
- *29. A háború és a gyermek lelke. Adatok a gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez.
Eggenberger Budapest, 1915.
- *30. A háború hatása az ifjúság lelkére.
Az Újság' 1915. május 16.
- *31. Az ifjúság erkölcsi nevelése a háború tanulságai alapján.
A Gyermek 1916. 149—162. .
- *32. Az Új Iskola céljai, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása.
A Gyermek 1916. 22—31.
- *33. Az Új Iskola tanterve.
A Gyermek 1916. 285—294.
- ®34. A gyermek lelki fejlődésének típusai az iskolák szerint.
A Gyermek 1917. 145—157.
- *35. A kölcsönös egymásrahatás törvénye a gyermek lelki fejlődésében.
A Gyermek 1919. 1—52.
- *36. Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. II. rész.
Magy. Gyermektanulmányi Társ. kiadása. Budapest 1921.
- *37. A gyermekek erkölcsi és szociális fejlődése.
A Gyermek 1921. 35—40.
- *38. A gyermekek rajzolóképességének fejlődése.
A Tehetséges Gyermek — mint a Gyermek 1922. évfolyama. 30—42.
Bethlen G. irod. és nyomd. R. T. Budapest, 1922.
- *39. Az egyes tehetséges gyermekek rajz- és szoborkiállításai.
Adatok a tehetségek fejlődéséhez.
Ugyanott 52—65.
- *40. A tehetséges gyermekek és ifjak munkakiállításai.
' A Tehetségvédelmi Kongresszus Naplója 119—128.
A Magyar Gyermektanulmányi Társaság kiadása, Budapest, 1927.
- *41. Mese a kontyosról. Néhány szó általában a gyermekmeséről.
A Gyermek 1925. 109—114.

- *42. Miként szoktassuk gyermekeinket engedelmességre.
A Gyermekek 1925. 30—36.
- *43. A szexualitás hatása az ifjak társas életének kialakulására.
A Gyermekek 1926. 65—76.
- *44. Adatok a sikétnémák lélektanához.
. Különlenyomat a Sikétnémák és Vakok Országos Oktatásügye XXX.
évf. 5—7. sz.-ből. Budapest, 1928.
- *45. A paedagogiai-psychologiai vizsgálatok célja és módszere.
Különlenyomat a Ranschburg-émlékkönyvből.
Kir. Magy. Egy. Nyomda Budapest, 1929.
- *46. A pedagógiai biológia.
A Gyermekek 1918. 1—4.
47. Enzyklopädisches Handbuch der Padagogik. Herausgegeben von Wilhelm Rein.
Hermanti Beyer und Söhne Langensalza 1903.
48. Lünk, G.: Das Interessé 2 kötet.
Padagogium XII. kötet. Július Klinkhardt Leipzig 1927.
49. Lexikon der Padagogik Herausgegeben von Professor Ernst M. Roloff.
Herder & Co. Freiburg im Breisgau. 1913.
50. Schwartz, Hermann: Padagogisches Lexikon. 3 kötet.
Velhagen und Klasing, Bielefeld und Leipzig 1929.
51. Lexikon der Padagogik der Gegenwart.
Herder & Co. Freiburg im Breisgau 1930. •
52. Dewey, John: Interest in Relation to Training of the Will.
Educational Essays Edited by J. J. Findlay.
Blackie & Son Ltd. Glasgow.
53. Herbart, Johann Friedrich: Umriss Padagogischer Vorlesungen. Herausgegeben von Hermann Wendt.
Philipp Reclam jun. Leipzig.
54. Schneller István: Társadalmi nevelés.
Budapesti Szemle 1912. 152. köt.
55. Schneller István: A személyiség elve a nevelésben.
Athenaeum 1911. 3. füzet.
56. Schneller István: A Kolozsvári Országos Tanárképző Intézet Gyakorló Középiskolájának Tanszervezetére és Tantervére Vonatkozó Javaslat.
Stief Jenő és Tsa Kolozsvár 1918.
57. Kerschensteiner, Georg: Theorie der Bildung.
G. B. Teubner Leipzig, 1926.
58. Tettamanti Béla: A személyiség nevelésének magyar elmélete.
Kiadja a M. Kir. Ferenc József-Tudományegyetem és a Rothermere-alap támogatásával az Egyetem Barátainak Egyesülete. Szeged Városi Nyomda, Szeged, 1932.
59. Domokos Lászlóné: Megvalósítandó gondolatok.
A Gyermekek 1917. 46—i7.
60. Domokos Lászlóné: Az Új Iskola első két éve. •
A Gyermekek 1917. 297—300.
61. Domokos Lászlóné: Módszeres Újítások az Új Iskolában.
A Gyermekek 1917. 301—312.
62. Domokos Lászlóné: Gyermekfejlődéstan és didaktika. — A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszuson tartott előadás.
Dr. Domokos Lászlóné nyilv. jogú leányliceumának Értesítője az 1929—30. évről.

63. Gröber Vilma: Az iskola és az élet.
A Gyermek 1916. 267—284.
64. Tumlirz, Ottó: Einführung in die Jugendkunde. 3 kötet. II. kiad.
Július Klinkhardt, Leipzig, 1925.
65. Claparède, Ed.: Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Experimentale.
XI. kiadás.
Kundig Genève 1926.
66. Stern, William: Psychologie der frühen Kindheit. 4. kiadás.
Quelle & Meyer Leipzig 1927.
67. Tanterv és Utasítás az elemi népiskola számára. Kiadta a Vallás- és
Közoktatásügyi Miniszter 1905. évi június hó 16-án 2.202. eln. számú
rendeletével.
Királyi Magyar Egyetemi Nyomda Budapest, 1906.
68. Tanterv az elemi népiskola számára.
Kiadta a M. Kir. Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter 1925. évi május
hó 14-én 1.467. eln. számú rendeletével.
Királyi Magyar Egyetemi Nyomda Budapest, 1925.
69. Claparède, Ed.: L'éducation fonctionelle. — Collection d'actuali-
tés
.pédagogiques. Delachaux & Niestlé. Nfűchátel 1931.
70. Meiklejohn, Alexander: What next in Progressive Education?
Progressive Education Vol. VI. No. 2. 1929.
- *71. A tehetséges ifjak kiállításán a női kézimunkákból szerzett tapaszta-
latok.
A Gyermek 1925. 159—160.
72. Fer'riere, Adolphe: L'école active. III. kiadás.
Genève, 1926.
73. Lechnitzky Gyula: Alkotó munkára való nevelés.
Athenaeum, Budapest, 1912..
- *74. Irányok és törekvések az alkotó munka terén.
A Gyermek 1913. 172—181.
- *75. A tanulók pályaválasztása.
Pályaválasztás. — Tanulmányok. 45—67.
A Magyar Gyermektan. Társ. kiadása.
Magy. Tud. Társulatok R. T. Budapest, 1924.
- *76. A lélektan tanításának módszere.
A Budapesti VI. ker.-i Állami Tanítónőképző Intézet Értesítője.
1910—11, 1—13.
- *77. 'A lélektani laboratórium célja s berendezésének szempontjai a tanító-
képző intézetekben.
A Budapesti VI. ker.-i Állami Tanítónőképző Intézet Értesítője.
1909—1910. 1—9.
- *78. Adatok a siketnémák lélektanához.
Különlenyomat a Siketnémák és Vakok Oktatásügye XXX. évf.
5—7. számából. Budapest, 1928.
- *79. A magyar közoktatás reformtervezete.
A Gyermek 1919. 210—220.
- *80. A nyolcosztályú egységes népiskola tanterve és főbb didakti-
kai *
problémái.
A Gyermek 1920. 28—70., 130—170.
81. Dr. Imre Sándor: Nemzetnevelés.
A Magyar Társadalomtudományi Egyesület Könyvtára 2. szám.
Ajtai K. Albert Kolozsvár 1912.

82. Dr. Radák Olga: Az érdeklődés és a túlterhelés.
A Budapesti M. Kir. Állami Erzsébet Nőiskola Leányliceum Értesítője. 7—13.
Budapest, 1929.
- *83. A pedagógia reneszánsza.
A Gyermek 1912. 411—414.
- *84. A balkézrel való írástanítás és az ambidextria.
A Gyermek 1917. 175—178.
85. Dewey, John: Democracy and Education. 15. kiadás.
The Macmillan Company, 1925.
86. Spranger, Eduárd: Lebensformen. 6. kiadás.
Max Niemeyer Halié 192-7.
87. Hamai'de, Amélie: Die Methode Decroly.
Hermann Bóhlaus Verlag Weimar, 1928.
88. Dr. Domokos Lászlóné Új Iskolájának Tájékoztatója és Leányliceumi Értesítője. 1930.

Ladislau Nagys

Bedeutung für die Erziehungswissenschaft.

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
<i>Vorwort</i>	3
<i>Geschichte der Tätigkeit L. Nagys</i>	5
<i>Ergebnisse seiner Forschungen</i>	15
A) Tatsachen.	
. Bildender Einfluss des Interesses	15
Kinderpsychologische Typen	23
Natürliche Grenzen der geistigen Entwicklung (Möglichkeit und Grenzen der Erziehung)	2?
Padagogische Ergebnisse der Forschung über das Wesen des Interesses	30
B) Normen.	
Ziel und Aufgaben der Erziehung	40
Didaktik:	
Lehrstoff und Lehrplan	43
Methode auf der ersten Stufe	49
Methode auf der oberen Stufe	62
Methode des Hilfunterrichts	63
Schulorganisation	63
Aufgaben der Bildung des Interesses und Erziehung der Individualität	66
<i>Zusammenfassung</i>	69
<i>Nachwort</i>	80
<i>Literatur</i>	81

Als Einleitung bringt die Studie die Geschichte Ladislaus Nagys Tätigkeit und bezeichnet das Verhältnis der pädagogischen und psychologischen Gesichtspunkte während dieser ganzen Tätigkeit. Aus seinem Interessé für die allgemeinen pädagogischen Fragen entspringt seine Beschäftigung mit Kinderforschung und obwohl er bei jeder Frage die pädagogischen Beziehungen berücksichtigt, treten die psychologischen Gesichtspunkte in den Vordérgrund. Wichtigste Stationen seiner Wirksamkeit: (1907) Gründung der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung; Veröffentlichung der Studie über das Interessé des Kindes; (1913) Erster Ungarischer Kongress für Kinderforschung (mit dem Programm des Schaffensunterrichts); (1915) Entstehung der Neuen Schule auf Grund seiner psychologischen Untersuchungen und (1925) Kongress zur Förderung begabter Kinder.

Die Studie teilt Ladislaus Nagys pädagogische Ergebnisse in zwei Gruppen: Feststellung von Tatsachen und Aufstellung von Normen.

A. Deskriptioer Teil. (Tatsachen).

Die Beschreibung der Entwicklung des Interesses und seiner Motive zeigt gleichzeitig seine Wirkung auf die geistige Entwicklung sowohl in Hinsicht des Intellekts als auch des Willens. Hauptsache ist die Frage: inwiefern das Interessé die Entstehung der objektiven Anschauungen, der logischen Denktätigkeit und der Willensbewußtheit beeinflusst. Ladislaus Nagys erschöpfende Analyse über den Einfluß, den das Interessé ausübt, einerseits durch die einzelnen Stufen seines Entwicklungsganges, andererseits durch seine Motive, bedeutet einen entschiedenen Fortschritt in dieser Fragestellung. Dadurch beweist er auch theoretisch den aus der Erfahrung bereits bekannten Zusammenhang, der zwischen Interessé und geistigem Habitus des Einzelnen besteht. Aus dem Hinweis auf diese Funktion des Interesses folgt zugleich die Erkenntnis, daß die geistige Entwicklung, da sie doch durch das Interessé, u. z. durch ein immer individuell geprägtes Interessé, weithin bestimmt wird, selbst ein individuell bedingter Vorgang ist und als solcher die Erziehung vor die Lösung individueller Aufgaben stellt.

Wichtig in N.-s Tätigkeit sind die Typen, die er aufstellt. Es führten vor allem seine Untersuchungen über das Wesen des Interes-

ses zur Aufstellung verschiedener Typen. Diese Untersuchungen erstrecken sich auf das Formaié und ergeben als Resultat die Entwicklungsstufen des Interesses. Diese Stufen entsprechen zugleich den einzelnen Momenten in der geistigen Entwicklung, so daß die Stufenfolge in der Entwicklung des Interesses auch die charakteristischen Phasen, d. h. die Typen der geistigen Entwicklung des Kindes aufzeigt. Sinnliche, subjektive, objektive, stete und logische Form des Interesses bilden die einzelnen Typen. Doch nicht allein die Frage nach dem Interessé, das im Zentrum des geistigen Lebens steht, sondern auch die Frage nach den geistigen Fähigkeiten führt ihn zu einer Typologie. So z. B. das zeichnerische Talent. Als Typen fungieren weiterhin auch die von ihm bezeichneten moralischen Entwicklungsstufen des Kindes. Neben diesen psychologischen, die verschiedenen Entwicklungsstufen bezeichnenden Typen, gibt er auch die Direktive zur Aufstellung einer Typologie auf Grund der erzieherischen Tatsachen, z. B. die Mentalität der Schüler in den verschiedenen Schulgattungen.

In seinen Untersuchungen über die natürlichen Grenzen der geistigen Entwicklung benützte N. Zeichnungen von Kindern und von ungebildeten Erwachsenen und stellte so fest, daß die Zeichnungen der letzteren in ihrem Niveau mit den Zeichnungen von 8—10 Jahre alten Kindern übereinstimmen, woraus er die Übereinstimmung dieser zwei geistigen Entwicklungsstufen feststellt. Was nun Möglichkeit und Wert der künstlichen Beeinflussung des geistigen Entwicklungsganges betrifft, kommt er zum Resultat, daß der methodische Unterricht auf die höhere geistige Tätigkeit in den höheren Schulen einen ausschlaggebenden, in den Volksschulen aber nur einen geringen Einfluß hat. In der moralischen Welt ist laut seinen Untersuchungen der Wert der künstlichen Beeinflussung der Schule nicht so bedeutend wie in der Entwicklung des Intellekts. Die Frage nach der Beschaffenheit der entwicklungsfördernden künstlichen Einflüsse führt zur doppelten Erkenntnis, daß je mehr der erzieherische Einfluß einer gewissen individuellen Neigung entgegenkommt und je verschiedenere Neigungen er in seinen Wirkungskreis zieht, desto eher dient und fördert er die Entwicklung selbst.

Außer diesen zur theoretischen Begründung der Erziehungswissenschaft notwendigen psychologischen Tatsachen, stellt N. durch seine Untersuchungen über die Motive des Interesses auch die in der erzieherischen Arbeit anwendbaren Tatsachen fest. Solche Motive sind: sinnliche Wahrnehmung, körperliche Gefühle, ästhetisches Vermögen, sympathisches Interessé, sozialer Sinn, Vorstellungsinhalt, Wirksamkeit, Habgier. Diese Studie erstreckt sich auf die möglichen pädagogischen Ergebnisse, die aus der Erkenntnis dieser Motive gewonnen werden, wie z. B. die Forderung, das durch sinnliche Wahrnehmung erweckte Interessé der bloßen Veranschaulichung vorzuziehen.

B. Normativer Teil. (Normen).

Zwar übernimmt L. Nagy die pädagogische Zielsetzung von der Erziehungswissenschaft, doch bestimmt er die näheren Ziele, d. h. die pädagogischen Aufgaben von dem Standpunkt der positivistisch-beschreibenden Kinderforschung. Dementsprechend sind diese Aufgaben nicht von den Prinzipien der Erziehungswissenschaft, sondern von den psychologischen Tatsachen der kindlichen Welt aus bedingt. Auf die typischen Unterschiede, d. h. auf die geistige Struktur der einzelnen Perioden im Kindes- und Jugendalter sind die typischen Aufgaben der intellektuellen und moralischen Erziehung aufzubauen, wogegen die individuelle Beschaffenheit des Kindes auf die Notwendigkeit individuell bedingter Aufgaben weist.

Für die unter dem Protektorat der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung entstandenen Neuen Schule arbeitete Nagy einen eigenen Lehrplan aus, der, verglichen mit dem damaligen offiziellen Volksschullehrplan, die Verwirklichung seiner im Vorwort zur Didaktik und auch sonst verkündeten Prinzipien bedeutet. Da ist vor allem die Forderung, daß man sowohl den Lehrstoff als auch die pädagogischen Aufgaben dem Entwicklungsgang des Kindes anpasse und dadurch der, der typischen Struktur und dem Interessé des Schülers entsprechende Stoff in den Lehrplan aufgenommen werde. Da ihm der Lehrstoff als Mittel der Persönlichkeitsentwicklung gilt, wählt er ihn so aus, daß er durch ihn auf das ganze Kind wirke: d. h. er schafft die Möglichkeit dazu, daß die Kenntnisse verbunden zu organischem Ganzem erworben werden. Die Forderung der Anpassung an die geistigen Bedürfnisse des Kindes erhebt neuerdings auch Claparède. Doch für die ungarische Erziehungswissenschaft ist Nagys Lehrplan besonders wichtig, denn er arbeitete als Erster nicht nur auf Grund der allgemeinen Ergebnisse der Kinderpsychologie, sondern mit dem an ungarischen Kindern gewonnenen Material.

Durch den Vergleich seines Lehrplanes mit dem damaligen offiziellen erhellen sich auch seine methodischen Neuerungen. Allgemeine Prinzipien, wie z. B. auch die freie Betätigung des Schülers, ruhen alle auf kinderpsychologischer Einsicht. In der Aufarbeitung des Stoffes ist die für ihn charakteristische Methode der Arbeitsunterricht, der in seiner Konzeption produktiv und weitgehend mit Hand-Arbeit verbunden sein müsse. Wie für den Stoffwahl, so ist es auch für seine Methode charakteristisch, daß er die einzelnen Kenntnisse organisch verbunden erwirbt, d. h. in der Aufarbeitung eines gewissen Stoffgebietes stets von dem ganzen Fragenkomplex ausgeht. So ist der Lernstoff in der 7—8. Klasse der Mensch und aus diesem zentralen Stoff entwickeln sich die einzelnen Lehrfächer wie Geographie, Naturgeschichte, Zeichnen etc..

Selbst die Methode der moralischen und körperlichen Erziehung begründet er durch die Ergebnisse der Kinderpsychologie. Immerhin paßt er die Methode auch der Individualität und dem Typus an, doch ist der Typus selbst entwicklungsgeinäßig bedingt. Da

er im Unterricht von den großen Zusammenhängen ausgeht, läßt er auf der rein intellektuellen Arbeit auch gefühlsmäßige und moralische Beziehungen gelten und verbindet dadurch die Methoden der intellektuellen und moralischen Erziehung, so daß die Forderung des Einwirkens auf die Totalität des Kindes auch in der Methode berücksichtigt wird. Nagys Reformbestrebungen sind zum größten Teil Resultate seiner eigenen Studien, oder belegt er sie wenigstens mit diesen, falls es sich um fremde Reformideen handelt. Neben den bisherigen logischen und allgemein-psychologischen Einsichten wird durch Nagy in die Methode der Erziehung auch der spezielle Gesichtspunkt der Kinderpsychologie mit einbezogen. Auf der höheren Stufe der Schulausbildung, im Unterricht der Lehrerseminare, schlägt er auch eine Erneuerung der Methode, u. z. der Methode des Psychologieunterrichts vor. Die Reform dieser Methode begründet er aber nicht mehr durch die Kinderpsychologie, sondern sie erfolgt aus der Natur des Unterrichtsstoffes, d. h. aus dem damaligen Stand der Psychologie als Wissenschaft und ist also kein psychologisch begründeter, sondern ein auf pädagogischer Erwägung ruhender Vorschlag. Für die Methode des Hilfsunterrichts dagegen schöpft er die Direktiven wieder aus der Kinderpsychologie.

Die Schulorganisation sollte seines Erachtens auch auf die Kinderpsychologie basiert werden. Er verwirft die bestehende Form der Schulorganisation, wo bereits im 10. Lebensjahr eine Spezialisierung in der Erziehung beginnt und begründet dies damit, daß die Entwicklung im ersten und zweiten Kindesalter, ganz bis zur Zeit der Pubertät, viel eher typisch als individuell ist. Daher fordert er eine einheitliche 8-klassige Elementarschule (die damals noch nicht bestand), darauf baut er die Fortbildung- und höhere Schule, die teils aus individuell psychologischen teils aus stofflich-pädagogischen Gründen sich noch in verschiedene Richtungen spalten; er ist sogar für die Individualisierung einzelner Schulen.

Im Interesse sieht er eine Erscheinung, die in sich besteht, Selbstzweck ist, die geistige Entwicklung unmittelbar, durch seine eigenen Ziele fördert und sich selbst das Material schafft. Solche Auffassung des Interesses stellt auch die Erziehung vor neue Aufgaben, daß sie nämlich das individuell Interessé der Vertiefung der seelischen Kultur dienstbar mache indem sie ihm Rechte sichert. Teile dieser Aufgabe sind: Das Bieten guter Gelegenheiten zur Aufzucht des individuellen Interesses, freier Raum und Stoff zu seiner Geltung, Bekräftigung seines Grundmotivs, das trotz Forderung anderer untergeordneter Motive doch das Zentrum im Aneignen der Kenntnisse bleiben muß.

Die Studie trachtet Ladislaus Nagys Bedeutung für die Erziehungswissenschaft, besonders für die ungarische Erziehungswissenschaft zu überblicken. Zu diesem Zwecke untersucht sie vor allem seine Auffassung von der Erziehung. Seine Konzeption, in der die Individualität, als die seelische Totalität des Kindes zu ihrem Rechte kommt, in der er die Ergebnisse der Kinderforschung voll gelten

láfít und in der er die intellektuelle und moralische Erziehung mit der praktischen Betátigung des Kindes eng verbindet, war für das Ungarn seiner Zeit neu. Die kinderpsychologische Grundlage sichert die Einheit seiner Auffassung, obwohl auch pádagogische, staatspolitische u. a. Gesichtspunkte darin zur Geltung kommen. Auf diese Auffassung baute er kein System theoretischer Pádagogik auf, dóch erwartete er eben von der Kinderforschung die Erneuerung der Erziehungswissenschaft und dies bestimmt seines Erachtens auch das Verhálnis beider zueinander. Vom " Standpunkt der Erziehungswissenschaft hat Nagys Wirken zwei Riehtungen: eme Gruppé seiner Arbeiten umfaßt die durch ihn untersuchten psychologischen Tatsachen, derén erzieherische Folgerungen er selber ausarbeitet, zur anderen Gruppé gehören solche Tatsachen, derén Konsequenzen, obwohl auch möglich, er selber nicht zieht. Resultate seiner Forschungen, die zur ersten Gruppé gehören: Aufgaben der Erziehung bestimmt er aus dem Lebensalter und der dafür charakteristischen Mentalität des Kindes; auf dieselbe Einheit, bezw. áuf derén geistige Bediirfnisse baut er den Lehrplan auf; zum Prinzip der Methode erhebt er die produktive Betátigung; Differenzierung in der Erziehung lafit er durch die Schulorganisation erst nach'dem 14. Lebensjahr zu. Die psychologische Motivierung dieser Forderungen, auf Grund der von ihm aufgestellten Typologie, ist immerhin ein Gewinn sowohl für die ungarische, als für die Erziehungswissenschaft überhaupt. Zür anderen Gruppé seiner Arbeiten gehören die Studien über psychologische Detailfragen, mit bloRem Hinweis auf die pádagogische Beziehung, und die Resultate seiner Untersuchungen über das Wesen des Interesses, die besonders in der Erziehungslehre weithin geltend gemacht werden könnten.

Für die Erziehungswissenschaft überhaupt ist die Bedeutung seines Wirkens: den deskriptiven Teil der Erziehungswissenschaft bereicherte er mit den Ergebnissen der Kinderpsychologie; zum Aufbau einer pádagogischen Theorie, besonders zur theoretischen Begründung der erzieherischen Arbeit trägt die pádagogische Deutung seiner psychologischen Forschungen viel bei. Diese Forschungen ergeben eine entwicklungsbedingte Typologie, die für die Erziehung selbst teilweise neue Gesichtspunkte bringt, teilweise die Ideen der bestehenden pádagogischen Bewegungen und Bestrebungen psychologisch motiviert. Bedeutend für die ungarische Erziehungswissenschaft ist, daß er das Experimentieren in der Praxis der ' Schülerziehung förderte und psychologisch begründete und besonders, daß er die Möglichkeit zur Kinderforschung, als eines Grundpfeilers der Erziehungswissenschaft, verschaffte, durch sein eigenes Beispiel voranging und zur Arbeit ermunterte und eine in der Geschichte des ungarischen wissenschaftlichen Lebens beachtenswerte Arbeitsgemeinschaft ins Lében rief und leitete.

Tartalomjegyzék.

	Oldal
<i>Előszó</i>	3
<i>Nagy László munkásságának története</i>	5
<i>Nagy László kutatásainak eredményei</i>	15
A) Tények.	
Az érdeklődés alakító hatása'	15
Gyermeklélektani típusok	23
A szellemi fejlődés természetes határai. (A nevelés lehetősége és korlátai)	27
Az érdeklődésből folyó, a nevelésre jelentős egyéb tények.....	30
B) E l v e k.	
A nevelés célja és feladatai	40
Didaktika.	
Tananyag és tanterv	43
Az első fokú oktatás módszere.....	49
A felsőbb fokú oktatás módszere	62
A fogyatékosok nevelésének módszert	63
Iskolaszervezet	63
Az érdeklődés nevelésének feladatai és az egyéniség nevelése	66
<i>összefoglalás</i>	69
<i>Zárószó</i>	80
<i>Irodalom</i>	81
<i>Ladislau Nagys Bedeutung für die Erziehungswissenschaft</i>	86—91