

műveltséget és kiegészíti állampolgári neveléssel. Ennek az évnek folyamán, amelyben nagy szerep jut a műhelybeli munkának, meg kell állapítani, hogy milyen munkaterület felel meg a tanulónak képességeire, ízlésére és a közösség érdekeire való tekintettel a nép életében. Kisebb közlemények: Bottai olasz közoktatásügyi miniszternek 1937. június havában valamennyi olasz tanítóhoz és tanulóhoz intézet rádiószózata. Német iskolázó tábor az angol nyelvet tanító tanárok számára (németül és angolul). A lapszemle a többi közt megemlékezik a magyar polgári iskolák utolsó tízévbeli statisztikájáról; a könyvszemle behatóan ismerteti Baeumlernek most megjelent *Politik und Erziehung* c. munkáját; a nemzetközi szemlében Magyarország két rövid hírel van képviselve: Horthy-ösztöndíjak, iskolaköteles gyermekek részvétele mezőgazdasági munkában. kf.

**Peter Petersen: Führungslehre des Unterrichts.** Verlag von Julius Beltz. Langensalza—Berlin—Leipzig. 1937. 264 l.

A szerzőnek neveléstudományi munkásságát mindig élénk érdeklődéssel kíséri a pedagógiai közvélemény. A gyakorlati nevelőket főleg a jénai egyetemmel kapcsolatos gyakorlóiskolában folyó munka érdekli, amely az egész világon mint jénai terv ismeretes. Az elmélet munkásai pedig főleg azért fogadják szívesen könyveit, mert eredeti gondolkodó, bizonyos fokig teljesen új csapásokon halad. Mesterien ért ahhoz, miként kell a legelvontabb kérdéseket is léletszerűvé tenni. Ez a munkája is tanújelét adja a neveléstudományi megismerés és az új iskolai élet szerves egységének.

Ez a könyv már régi adóssága Petersennek. Hisz a sok beszámoló ellenére is nélkülöztük eddig az irányítása alatt működő iskolák oktatásának elvi alapozását. Mert ez a könyv a régi didaktikák helyett készült. Nem az oktatás módszertanát fejt ki benne, hanem az oktatás vezetéstánáról beszél. Véleménye szerint az iskolát nem a módszer alakítja, hanem az iskolai életnek teljesen újjá kell alakulnia; a tanítók és a növendékek, valamint a növendékek egymásközötti együttélését kell mássá tenni. A módszertannak az oktatás neveléstanába kell torkollania, amint az előszóban kifejti.

Nyolc fejezetre oszlik a könyv.

Az első fejezet az egész munka alapját, a *pedagógiai helyzet* fogalmi taglalását tartalmazza (11—47. l.). Az új iskolát az különbözteti meg a régitől, hogy bevonulnak falai közé a különféle élethelyzetek. De ezek mégis mások, mint általában az élet helyzetei. Az iskolai séta, a kerti munka, a beszélgetés, a műhelyfoglalkozás stb. helyzetei mások, mint általában a séta, a kerti munka stb. Az élethelyzetből az iskolában pedagógiai helyzet lett. Az iskolában előforduló sok-sok helyzetet többé már nem a módszer fűzi össze, hanem a közös jelző, hogy valamennyi „pedagógiai“, azaz tudatosan előkészített aktusok s bizonyos nevelői szándékból fakadtak. A pedagógiai helyzet három fontos mozzanatot foglal magában: 1. egy ifjúsági vezető körül keletkezett és problémákkal teli *életkör* (amely tehát céljainak megfelelően igyekszik a környező világot átalakítani), 2. a vezető nevelő szándékkal úgy

rendezi Isten, a természet és az emberi világ valóságait, hogy a növendékben *feszültség* keletkezzék, 3. az életkörnek valamennyi tagja szükségét érzi a tevékenykedésnek, az előbbi *feszültség átvételének*. A pedagógiai helyzetben belül minden feszültségnek az a célja, hogy cselekvéssé változzék. A feszültséget teljesen át kell vennie a növendéknek. A növendék ezeket a feszültségeket magáévé teheti és *szemlélés, érzékelés, tapasztalás* révén a természet; *megfontolás, bölcselkedés* által az emberi világ és *elmélyedés, áhitat* segítségével Isten világát ismeri meg. Belsőleg ugyanakkor állást is foglal s másokkal egyetemben cselekszik. E tevékenységnek ősfarmája: a *beszélgetés, a játék, a munka* és az *ünnep*. Nem elég pusztán csak a tevékenykedés. Az öntevékenységhoz *elmélyedés* is kell, ami benső munkát, beleélést, gondolkodást, mérlegelést kíván. Csak mindezek után következhet a megoldás és a tevékenykedés.

A többi fejezetek ennek az elsőnek a kifejtései.

A vezetőknél a környező világ átalakítására és a feszültségek megteremtésére vonatkozó tevékenységét az *oktatás vezetésének (Führung des Unterrichts)* nevezi. Az oktatás vezetése mindazt tartalmazza, ami szükséges ahhoz, hogy előkészítse az oktatást. Ennek az előkészületnek egyik része az iskolai élet rendje az oktatás szolgálatában. Ezzel a II. fejezet foglalkozik (48—90. l.). Másik része pedig az oktatás tervezése s ezt a III. fejezet tartalmazza (91—139. l.). Mindebben az előrelátó tanító nevelői szándéka mutatkozik. A térnek berendezése, a gyermekek csoportosítása, a heti munkaterv stb. tartozik ebbe az előkészítő munkába, amit a vezető nevelői felelőssége, a szerzett szakismeretek és tapasztalatok irányítanak. Ezek a külső intézkedések is fontosak, mert a közösségi iskola megteremtéséhez hozzájárulnak. A közösségi iskolában mégis a legfontosabb az idősebbek tisztelete, a társak iránt mutató segítőkézség és az erkölcs, valamint a szokások iránti hűség elültetése. A régi osztályokban minden a külső figyelem megteremtését célozta. Az új iskolában az örök belső összeszedettség a cél. A divatos iskolai önkormányzatokat Petersen elveti, mert ezek siralmas utánzatai a felnőttek demokratikus berendezéseinek. Az iskola és az oktatás az életet szolgálja. A régi iskola elhanyagolta a testnevelést, illetőleg heti 2—3 órában elintéztnek gondolta, s ezzel elveszítette az ifjúságot. Elfejtette, hogy a test, lélek és szellem egységet alkot. Az oktatást előre kell tervezni, nem lehet mindent a pillanat hatására, a pedagógiai géniuszra hagyni. A régi órarendeket — jól tudjuk — elveti s helyettük heti munkatervet ad, amely beékeli az iskolai munkát a család életének menetébe és tekintettel van a munka rendjére, elosztására, valamint a napi és heti munkaritmusra. Azokat az ősfarmákat is meg kell a vezetőnek teremtenie, amelyek a nevelői helyzetek feszültségét adják (*beszélgetés, játék, munka, ünnep*). A vezető kezében ezek művelődési formák, s ezekkel szabadon rendelkezhet.

Amikor a növendék átveszi a pedagógiai helyzetekben rejlő feszültségeket és tevékeny lesz, akkor lép előtérbe az *oktatásban való vezetés (Führung im Unterricht)*. Ez a nevelőnek oktatás közben kifejtett tevékenységét jelenti s a IV. és V. fejezet foglalkozik vele (140—205. l.). A régi iskolában az

oktatás súlypontja a tanítón nyugodott. Az új iskolában az oktató tanítóból a munkálkodó növendékek vezetője lett. S ettől az új beállítottságtól függ minden! A régi osztályrendszerrel szemben a kis csoportokban való foglalkozásnak főleg az az előnye, hogy testi és szellemi fejlődésükben összetartozó növendékek kerülnek össze és hogy az élet törvényei, valamint a munka természetes lefolyásának feltételei vétetnek figyelembe, végül, hogy a művelődés alapformái váltakozva fordulnak elő. A csoportos foglalkozásban jut leginkább jogaikhoz az egyén is, és a hallgató elmélyedésnek szintén nagy szerep jut itt, azonkívül szoros kapcsolat létesül a növendék és a művelődési anyag között. Gyakorlatból fakadó tanácsokat ad ebben a részben Petersen arra, mik a szabadon mozgó és dolgozó gyermekcsoport vezetésének a főszabályai. Ilyenek: legyen a tanító pontos, nyugodt, mindig határozott és vidám; legyen természetes, ne burkolódzzék titokzatosságba; lásson és halljon mindent; a növendéket soha ne engedje kitérni a kötelességek alól; helyezzen a látszólagos kicsiségekre is nagy súlyt stb.

A VI. fejezet (206—223. l.) a *munkaeszközök* pedagógiai értékét tárja fel. Ezek olyan eszközök, amelyek azzal a nevelői szándékkal készültek, hogy általuk a gyermek szabadon és önállóan művelődjék. A munkaeszközök a kultúraátsharmasztatásnak a szolgálatában állanak, a tudás és készségek megszerzését könnyítik meg. Nevelő értékük kevés. Csak akkor felelnek meg rendeltetésüknek, ha bizonyos kellékeknek eleget tesznek. Valamilyen ingert kell elsősorban tartalmazniok, hogy a gyermek akarjon velük foglalkozni; egyszerűeknek kell lenniök, hogy a gyermek el tudjon igazodni rajtuk; fontos, hogy ellenőrizhetőek legyenek és a növendék meg tudja őket ismételni; a becsületes munkára és bajtársias munkaszellemlre neveljenek, végül segítségére legyenek a nevelőknek a gyermek megismerésében. A munkaeszközök értéke az, hogy a nevelő becsalja a gyermeket a teremtett pedagógiai helyzetekbe s míg a gyermek látszólag szabadon tesz-vesz, voltaképen szigorúan kötött menetben dolgozik, mert azt csinálja, amit a nevelő akart. A gyermek közben azt hiszi, hogy alkot. A munkaeszközök bevonulása az iskolába már mindenestre az új nevelés vívmánya.

A VII. fejezet (224—246. l.) a régi, oktatásban két alaptévedésére mutat rá. Ez a didaktika túlbecsülte az oktatás racionális elemeit és nevelő lehetőségeit. Az oktatás mindenhatóságába vetett hit származott az előbbiből, az utóbbi pedig a nevelő oktatás ferdeségeit eredményezte. Az oktatásnak — Petersen szerint — csak akkor van lélekformáló, azaz nevelő hatása, ha a növendék a tanító által eléje állított célt valóban követésre méltónak találja, amiért érdemes fáradoznia.

A VIII. fejezet (247—260. l.) azt fejtegeti, hogy azért kellett az oktatás módszertana helyett annak neveléstanát ebben a könyvben kifejtenie, mert a régi oktatás nem érte el azokat a lélekformáló hatásokat, amelyeket vártak tőle. Az oktatás nem hozhat létre neveltséget, csak műveltséget. Eppen ezért az iskolának csak másodsorban feladata az oktatás. Az egész ember testi és szellemi irányításának szolgálatában áll az oktatás is. A nevelés

az ember érzületére vonatkozik, tehát arra, ami az ember legbenső lényege. Ez több a művelődésnél s az akaratképzésnél. Nagy műveltség még nem biztosítéka az igazi emberiségnek. Az akarat erő szintén lehet fontos az életben, csak ne feledjük, hogy közösségellenes tevékenységek szolgálatába is állítható. Mind a műveltség, mind az akarat erő leplezheti az érzületet. Aki a műveltséget tekinti a nevelés legfőbb céljának, az osztályokat választ el egymástól, mert minden ember más és más típusú s értelmileg nem fejleszthető egyformán. De az érzület mindenkiben egyaránt kifejleszthető, az nincs örökléshez kötve. Az igazi emberi érzést mindenkiben ki lehet fejleszteni. A nevelésnek tehát ez a legfőbb feladata.

Eddig szól a könyvnek néhány kiragadott gondolata.

Az olvasónak elsősorban meg kell állapítania, hogy ismét néhány új szemponttal gazdagodott, bármennyire ismerte is eddig a jénai terv alapjait. De az is kétségtelen, hogy ennek a munkának tartalmát csak az értheti meg igazán, aki a jénai gyakorlóiskolának eddigi beszámolóit ismeri s Petersen előbbi műveit szintén olvasta. Főleg *Ursprung der Pädagogik* (Berlin, 1931) című munkájára hivatkozik gyakran elméleti alapozásul.

Érdekes jelenség, hogy a nevelésben hosszú időn keresztül az értelemre alapított irány uralkodott. Akarati alapozású nevelés tan felépítésével is megpróbálkoztak már. De az érzelmek nevelését középpontul elfogadó pedagógiai emocionalizmus mindezekig még nem keletkezett. Pedig az érzelmeknek, illetőleg az érzelmek állandósult alapjának, az érzületnek középponti szerepe az ember lelki életében nyilvánvaló. Tudtunkkal Petersennek ez a könyve az első olyan próbálkozás, amelyik az érzület nevelését tartja az iskola legfontosabb tennivalójának. Ennek érdekében hangsúlyozza az örökös agyonbeszélés és szóval való nevelés helyett a tevékenységet megelőző belső lelki munkát, az elmélyedést, beleélést, gondolkodást s az iskolában a csendet és a hallgatást. A könyvnek ez az iránya megszívlelendő.

Elismerésreméltó az a szellem is, amely minden sorából árad, hogy t. i. a tudás és a készségek megszerzése az iskolában csak másod- és harmadrangú kérdés. Arra a kérdésre, hogy tanulnak-e valamit a gyermekek ebben az iskolában, minden kétséget kizáróan azt feleli: Az iskolában az a legfontosabb, hogy a növendékek egészsége fokozódjék és erősödjék, s hogy embertársainkkal való érintkezésük formáit, szociális és emberi érzületüket ápolják (89. l.). Még az oktatásnak is nagyobb feladatot juttat az ismeret- és készségátszámaztatásnál. Óvnia és fejlesztenie kell a növendéket (92. l.). Ismét más helyen úgy nyilatkozik, hogy a didaktikai háromszögben nem a tananyagra, hanem a gyermekre kell a nevelő figyelmének irányulnia (144. l.). Mégis elveti a divatos „gyermekből kiinduló“ nevelés jelszavát s azt hirdeti, hogy nincs annál pedagógiaellenesebb álláspont, mint ha azt hangoztatjuk, hogy az új nevelésben a tanítónak fölségessé kell magát tennie. Ma sokkal inkább, mint valaha, vezetővé kell a nevelőnek válnia.

Nem hallgathatjuk el azt az érzésünket, amely már régibb keletű ugyan, de főleg ennek a könyvnek olvasása közben vált tudatossá, hogy

milyen sok pontban egyezik *Petersen* felfogása *Imre Sándor* gondolataival. Érdekes és egyúttal tanulságos tanulmánynak ígérkeznek e két nevelési elmélkedő megegyező, hasonló és eltérő nézeteinek összevetése.

Petersennek ez a legújabb munkája ismét nagy nyeresége a nevelésügyi irodalomnak, mert azzal, hogy sok régi gondolatát új megvilágításba helyezi, újabb indítást ad a pedagógiai elmélkedésnek. S mivel a pedagógiai realizmus talaján áll, a gyakorlat is meríthet ezekből a gondolatokból.

*Jankovits Miklós.*

**Fritz Blättner: Der Humanismus im deutschen Bildungswesen.** Leipzig, 1937. Quelle-Meyer. 56 l.

A mai élet követelményei — mondja szerzőnk — a nevelést is egészen új feladatok elé állítják, ezért realiztikus pedagógiára van szükség, amely nem elvont és magasan lebegő eszményekből, hanem az új nevelés — a nemzeti szocialista nevelés — valóságából indul ki. Ezt az új pedagógiát pedig a legjobban úgy dolgozhatjuk ki, ha szembeállítjuk az immár túlhaladott régivel, amelyet teljes egészében a humanisztikus gondolkodás határozott meg.

A nevelés feladata minden időben és minden népnél az, hogy a közösségnek a mintaszerű emberségről alkotott eszménye irányába alakítsa az ifjúságot; ez az eszmény nem konstrukció, hanem eleven, a közösség lelkéből született valóság. Vajjon a humanizmus, amely mindenkor egy szellemi arisztokrácia, a vezető réteg formálására törekedett, meg tud-e felelni ma is feladatának? A humanisztikus eszmények át tudják-e hatni annyira az ifjúságot, hogy az, mint közös eszménytől összetartott közösség, igazi vezető réteggént illeszkedhessenek be a nép nagy egységébe? Nyilván nem — feleli szerzőnk. A humanizmus ma már nem tud oly eszményt nyújtani, amely a nép számára eleven, látható ideál lenne; mai formájában továbbá kiemeli a gyermeket a valóságból, elszakítja az élettől, midőn egyoldalúan csak a szellemi erőket fejleszti. A mai humanisztikus gimnázium sarkalatos elve, a kultúrismereti elv a műveltséget összetéveszti a tudománnyal, a kultúráról való tudást a kultúrával. Az igazi megértést nem a szellemtudományos módszer közvetíti; csak az a megértés lehet gyümölcsöző, amely jelent számomra valamit, amely sorskérdéseimre feleletet ad, amely a jelenhez és annak legégetőbb problémáihoz kapcsolódik. Az ifjú eszményei nem a mult értelmezéséből, hanem a közösség jelen, égető valóságaiból merülnek fel. „Németnek lenni nem oly eszmét jelent, amelyről tudni kell, hogy azt azután fontolgatva és tervezgetve az életbe átültessük; németnek lenni vért és akaratot jelent, vért és akaratot, amely a teoretikus tudáson át vezető kerülő út nélkül eszményekben valósul meg, tettekkel formálja a világot.“ Az új iskola tehát nem lehet szemlélődő jellegű; nem a könyvektől kell vezetnie a munkához, hanem a munkától, az élettől a tanuláshoz. Az új iskola mindenekelőtt a tettet követeli, a cselekvést tűzi ki célul. A humanisztikus gimnázium tehát már nem lehet a tehetőségeknek, a jövő vezéreinek iskolája. A jövő vezetőrétegének tudományos