

A szerző alkotó törekvéseit, céljait érdekesen jellemzi könyve előszavának a végén. Lassanként hozzászokott már — írja —, hogy a pszichológusok pedagógusnak, a pedagógusok pedig pszichológusnak tartják; ő azonban feltétlenül pedagógusnak vallja magát, aki tudatában van annak, hogy nincs más tudományos út számára, mint az, hogy a pedagógiát az emberről szóló tudományokra építse fel.

HALÁSZ IMRE

J. LEIF, G. RUSTIN: PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION. TOM. I.
PÉDAGOGIE GÉNÉRALE (PAR L'ÉTUDE DES DOCTRINES)

A nevelés filozófiája. I. kötet. Általános pedagógia (az elméletek tanulmányozása alapján)

Párizs, 1970. Ed. Delagrave. 373. o.

A kötet belső címlapján levő tájékoztatásból kiderül, hogy az összefogó főcímen szereplő mű két további kötete később jelenik meg: a II. kötet szerzője J. LEIF, címe: *Inspirations et tendances nouvelles de l'éducation* (A nevelés új ösztönzései és tendenciái); a III. kötet szerzői J. LEIF és A. BIANCHERI, címe: *Les doctrines pédagogiques par les textes* (A pedagógiai elméletek a szövegek alapján).

A megjelent I. kötet Bevezetése viszont arról is tájékoztat, hogy tulajdonképpen egy pedagógusképző-intézeti tankönyv köteteiről van szó; első kiadása még 1967-ben, két kötetben, a mostani I. kötet címe alatt jelent meg (Általános pedagógiai az elméletek tanulmányozása alapján) és e cím alatt akkor is a pedagógia filozófiai alapvetését tartalmazta.

A francia oktatásügyi minisztérium 1969. június 6-i körlevelében a pedagógusképző intézetek kétéves tanfolyamának pedagógiai tárgyai (általános pedagógia, szaktárgyi pedagógia, az intézmények története, pszichológia és társadalmi tények) közül az elsőt „a nevelés filozófiájá”-ra, az utolsót pedig „társadalmi anthropológiá”-ra változtatta. Most tehát végül is nincs másról szó, mint hogy ugyanazzal a nevelésfilozófiai tartalommal, de a kívánt új terminológia szerinti cím alatt jelenik meg a régi két kötet új kiadása, illetve most még csak az I. kötet.

Az új kiadás megjelent kötetének említett Bevezetés-e arról is értesít, hogy a nevelés filozófiájának számos problémája nem szerepel e kötetben; az olvashatunk a szaktárgyi episztemológia rész kérdéseiről, de az oktatási értékek axiológiája lehetőségeiről, az oktató-nevelő tevékenység etikájáról, az oktatási folyamat fenomenológiájáról, pszichoanalíziséről, szociológiájáról, politikájáról stb. sem. Ezeket a kérdéseket a II. kötet tartalmazza.

A most ismertetésre kerülő I. kötet a mindezeknél lényegesen alapvetőbb kérdéseket, minden nevelésfilozófia szükségszerű kulcskérdéseit tárgyalja: a nevelés céljának, jogosságának, értelmének, lehetőségeinek, további eljárási módjainak és különféle módszereinek részleteit. Ennek megfelelően az egész kötet három fő fejezetre oszlik.

Az 1. fejezet *A nevelés értelme* címet viseli. Első részében a *nevelés lehetőségeit* elemzi, a kérdés mindenoldalú bemutatásával, az igenlő, majd a nevelés lehetőségét tagadó álláspontok ismertetésével, bő idézetekkel, nagyjából időrendben, a legmodernebb, mai vélemények és helyzet ismertetésével; végül összefoglalja a felvetett kérdést: a nevelés sikerességéhez a nevelő lelkesedése és szakértelme, a tanuló jó képessége, valamint a megfelelő környezet együttes összehatása szükséges. A fejezet második részében az oktató-nevelő munka *jogosságának* kérdését veti fel, a nevelő *felelősségét*, aki — HERBART szavaival — „tulajdonképpen megzavarja a lélek eredeti békéjét s a gyermeki lélekben korán elveti az eljövendő évek nyugtalanságainak csíráit”.

Ez a kérdés kapcsolódik aztán a *nevelés céljaihoz*, ezek filozófiai-teleológiai vizsgálatához; mindezek kapesán a könyv e része átsiklik a legterjedelmesebb további részbe, egy mintegy száz oldalas *neveléstörténeti áttekintésbe*. Itt sokoldalúan vizsgálja az *antik* nevelést, párhuzamosan a görögöt és a római, kimutatni kívánva, hogy korunk lényeges kérdései már ott és akkor felmerültek, az antik hagyományokra és örökségre való hagyományos hivatkozás nem frázis. A *középkori* nevelés taglalásából azt szűrhetjük le, hogy e vallásos fogantatású, szüleit a túlvilágra függesztő korszak ugyanakkor igen aktív egyházi tisztségviselőket, harcias államférfiakat, ügyes adminisztrátorokat nevelt. A *renaissance* és a *humanizmus* korszakának árnyalt elemzése azt mutatja, hogy ez az elit fényűző esztétikai-erkölcsi nevelésének időszaka volt, melynek ideálja a szabályozott életű, udvarias, erkölcsös, művelt „becsületes ember”. A *XVII—XVIII. század* ról szólva, főként KOMENSKYRÓL, ROUSSEAURÓL, PESTALOZZIRÓL, valamint a németekről, KANTRÓL, HERBARTRÓL s GOETHERÓL ír hosszan. A *modern elméleteket* pozitivistákra (RENAN, COMTE, SPEN-

CER), szabadsághívő-individualisztikus irányra (TOLSZTOJ, KEY), liberális-szociális irányzatúakra (DÜRCKHEIM, NATORP, KERSCHENSTEINER, DEWEY) osztja, végül a totalitárius irányokról beszél, a fasiszta és náci nevelési ideál mellett elemzi a *kommunista nevelést* is.

Ez utóbbi részleteiben is érdekes számunkra: vajon mit tanítanak a hivatalos tankönyvek a leendő francia tanítóknak a marxizmus—leninizmus pedagógiájáról? A könyv leszögezi, hogy a Szovjetunió pedagógiája *átmeneti* jellegű: folyamatos előkészítés a jövő társadalomhoz. Ugyanakkor *kettős irányú* is: pozitíven formálja az ideális társadalom ideális emberét, felszítva tartja a szovjet ifjúságban az állam gigászi vállalkozásaiban, sikereiben való hitet, kommunista öntudatot, ugyanakkor viszont negatív, elfojtó irányú munkát is kénytelen végezni: eltörli a régi mentalitás veszélyes maradványait, védi az ifjúság gondolkozásmódját az idegen és ellenséges behatásokkal szemben. A szovjet pedagógia igaza tudatában nem ismer el más igazságot. Az elemzésnek méltányos megállapítása — bő KALININ és MAKARENKO idézetekkel megtámogatva — az, hogy a kommunista pedagógia céljainak meghatározására a *humanizmus* szókészletét alkalmazza: a szovjet pedagógia ki akarja alakítani a szovjet ifjúságban „a legszebb emberi tulajdonságokat: a haza, a munka, az embertársak szeretetét, a bátorságot, becsületességet, bajtársiasságot”. „A szovjet nevelő a leghatékonyabb módokat és utakat keresi a szovjet gyermekeknek a kommunizmus igényei szerint való kiformalásához”. „A gyakorlat azt mutatja, hogy az ismereteket sikerül a bolshevik párt szellemében meggyőződésekké átalakítani”.

E hosszú neveléstörténeti részt befejezve, a könyv most már végleg leszögezi a nevelés célját és jogosságát: *olyan embereket kell formálni, akik az adott társadalom aktív tagjaként valósítják meg „a civilizáció és a szellemiség értékeit”*. Nem hallgathatjuk el, hogy például a francia elemi iskolai rendtartások 1887, 1923 és 1945 különböző dátumai során azonosan fogalmazott meghatározásai a francia nevelés céljairól, bármily tiszteletre méltóan is polgári-emberi szempontból, marxista olvasó számára olykor mesterkélt, dagályos szövirágoknak hatnak csupán: „a pedagógus neveljen egyidőben hasznosan és érdektelenül, formálja ki a holnap emberét és állampolgárát, de ne hanyagolja el az ideál kultuszát sem, hangsúlyozza a lelkiismeret és gondolat méltóságát, az értékek rendjét, a jó, szép és igaz összhangját . . .” stb.

A könyv 2. fejezetének címe: *A nevelő tevékenység módjai*. Itt a szerző ismét a nevelés jogosságából indul ki és azzal foglalkozik, hogy mi módon biztosítja a nevelő a szabályossági feltételeket, azaz a külső és belső fegyelmet a szó legszélesebb értelmében, egészen az önfegyelemig. Ide kívánkoznak az erkölcsi nevelés részletes tárgyalása, de e kérdésekre csak érintőlegesen tér itt ki. E fejezetben a *kényszerítő nevelésről, a büntetésekéről, ösztönzésekről, jutalmazásokról, szuggerációkról, az iskolai versenyekről, a zene nevelő szerepéről, majd a nevelő személyiségéről, általában a személyiség nevelő hatásáról, a liberális felfogásokról, az iskolai önkormányzat ma oly sokat szereplő kérdéseiről, az ifjúsági szervezetekről, a helyes osztályközösségekről* olvashatunk. A fejelem, a szervezett osztályszellem persze nem öncélú, hanem fő értelme és értéke a tanulók jövő magatartásának meghatározása. Nem véletlen, hogy véleményünk szerint ez a fő fejezet a könyv legrövidebb, alig 70 oldal terjedelmű és talán a legpapiroosízűbb, kevéssé színes része: a franciáknál a nevelés, a fejelem, stb. inkább szólam, mint átélt tartalom, csak másod-harmadrangú cél az egyoldalúan intellektuális oktatás után.

A 3. fejezet *Az oktatás módszereit* ismerteti. A szerzők maguk is bevallják, hogy nem volt könnyű a helyes tárgyalás rendjének kialakítása, minden mindennel összefügg, az egyes módszerek át-simulnak egymásba, az időrend csak önkényes keret, hiszen a legrégebb módszerek megújult formákban ma is élnek s szinte mindennek van régi gyökere. Előbb a legrégebb és legegyszerűbb didaktikai módszerekről, a mnemotechnikus és formális emlékeztetésről, majd ennek kritikájáról is olvasunk, a verbalizmus lélektelen didaktizmusáról. Majd az érdeklődés felkeltésének pszichopedagógiájáról, a játékos tanulásról, az életkori sajátosságokról, a szókratészi kérdező módszerekről, s mindezek túlhajtásairól, negatívumairól, bírálatáról. Talán túlhosszan és kevéssé világosan beszél e fejezet az intuitív módszerről, a dolgok megismerésén (leçon des choses) és az érzéki ismerésen alapuló oktatásról, ezeknek sokszor oly passzív eredménytelenségeiről is. Minden módszer csak bevezetőül szolgált az igazi, a gyermek aktivitását felkeltő, legjobb eredményeket hozó cselekedtető-tevékeny módszerek tárgyalásához. A gyermekhez alkalmazkodva, a modern lélektan eredményeit felhasználva, Émile példáját követve kell a helyes, gyors gondolkodást kifejleszteni a szellemi képességek folytonos gyakorlása útján.

Ezek részletezése során olvasunk az iskolai instrukciók ide vonatkozó előírásairól, a Dalton-tervről, a winnetkai rendszerről, MONTESSORI, DECROLY, FREINET, FERRIERE, KERSCHENSTEINER és DEWEY tanításairól. Az e nagy fejezetet bezáró rész szépen fejtegeti, hogy a legjobb módszer sem hatékony a rossz oktató kezében, a jó oktató viszont jó módszerével megsokszorozza eredményeit. Hasonlóképpen igaz, hogy a módszert is fejleszteni lehet és kell is, gyakorlattal, próbálgatásokkal, tökéletesítéssel. E tekintetben egy csokor megszívlelendő gyakorlati tanácsot is ad a könyv a leendő oktatóknak.

A könyv végén bezárul a kör annak befejező, ismételt hangsúlyozásával, hogy a tanítási anyag, az oktatás módja, a *fegyelmzési minta, az elsajátítás mellett, sőt annál fontosabb az, hogy mi*

célból, milyen emberré akarjuk formálni a gyermeket a társadalom számára? A módszer, a fegyelem és a célok összefonódnak a fejlődésre képes, öntudatos társas lény, az ember formálásának művészi, szép munkájában!

A tárgyalt könyvnek több *függeléke* is van. „Útmutató” részében gyakorlati tanácsokat ad a pedagógusjelölteknek iskolai munkájukhoz, későbbi óráikra való felkészülésükhöz, óravázlataik elkészítéséhez, majd a tanítással kapcsolatos összes pedagógiai tudnivalókat kérdésvázlat- és vezérszószerűen felsorolja, hogy ki lehessen dolgozni a fő tételeket, végül iskolaszervezési anyagokat is nyújt. — Ugyancsak hasznos a két segédtablázat a könyv legvégén: a könyv szövegében csillaggal megjelölt legfontosabb de talán mégis kevésbé ismert és értett pedagógiai fogalmak, idegen szakkifejezések lexikonszerű betűrendes felsorolása és magyarázata, valamint a másik: az egész anyag mintegy 20 oldalas, vázlatyszerű ismétlő összefoglalása, rövid életrajzokkal, a könyv tartalomjegyzékének mintegy bővített, de tömör anyaga, a tárgyalás sorrendjében és tagolásában, vizsgatétel-jelleggel, a felkészülés elősegítésére.

Az egész műről, bemutatása és ismertetése után, azt a sommás értékelést mondhatjuk, hogy mint tankönyv túlságosan is magas szintű, igényes, maximalista, még a filozófiailag iskolázottabb francia pedagógus-jelöltek számára is. Ugyanakkor mint könyv elismerést érdemel, éppen igen bő anyaga, színes és olvasmányos stílusa, franciás világosságú, értelmes logikájú, érthető és nem tolvajnyelvbe burkolózó nyelve, vitázó, tételeket felállító, minden oldalról kiemelező, bíráló és rostáló módszere miatt. — Mint a szerzők utalnak is rá: a sok idézet részletes forrását, lelőhelyét a lapok alján azonnal feltüntetik, hogy így könnyebb legyen a tárgyalt kérdés és a vonatkozó magyarázó idézet azonnali közös felhasználása, egybevetése. Hasznos az a nyomdatechnikai megoldás is, hogy az idézeteket kurzív szedés mutatja. Az idézethalmaz már-már az eredetiség rovására is megy. Mindamellett a szerzők önálló elképzelései megmutatkoznak a feldolgozás módjában, amelynek során lelkes, rokonszenves pedagógus-írókat ismerhettünk meg.

HODINKA LÁSZLÓ

A SZOMBATHELYI NAGY LAJOS GIMNÁZIUM JUBILEUMI ÉVKÖNYVE

Az intézet 200 éves alapítási évfordulója alkalmából.

Szerkesztette Kővári Ferenc.

Szombathely, 1972. Kiadta a Vas megyei Tanács VB művelődési osztálya. 163 o.

Messze kimagaslik a szerkesztőségünkbe küldött középiskolai értesítők, évkönyvek közül a szombathelyi Nagy Lajos Gimnázium jubileumi kötete, amely az intézet 200 éves alapítási évfordulója alkalmából 1972 szeptemberében jelent meg, Kővári Ferenc igazgató szerkesztésében.

Az egy-egy tanév eseményeit megőrkítő „értesítők” is fontos szerepet töltenek be: összefoglaló képet adnak egy iskola belső életéről a kortársak számára, s forrásanyagot szolgáltatnak a jövő neveléstörténezeinek. A terjedelmes szombathelyi kötet azonban jóval több ennél: alapos és széleskörű kutatómunka alapján jó módszerrel megoldott kitűnő művelődéstörténeti feldolgozás, amely részletes képet ad az iskola két évszázadának életéről. Nemcsak „értesítő” tehát, hanem történeti és pedagógiai vonatkozásban egyaránt tudományos értékű szakmunka.

Miért töltenek be olyan fontos szerepet a magyar neveléstörténeti kutatásban az ilyen kitűnően megírt iskolamonográfiák? Egyrészt azért, mert a régebbi és újabb korszak-összefoglalások általános megállapításai, kikövetkeztetett törvényszerűség-megfogalmazásai, folyamatleírásai az azóta megjelent helyi iskolatörténetekben újabb és újabb deduktív bizonyítékot vagy cáfolatot kapnak, különféle előjelű „visszajelentésekben” erősítik meg a nagy összefoglalások konkluzióit, vagy készítetik azokat újragondolásra. Másrészt pedig éppen ezek a helyi iskolamonográfiák készítik elő az újabb összefoglaló korszak-szintéziseket, s az ilyen jól sikerült kötetek, mint ez a szombathelyi, elősegítik, hogy az ezután megírandó általános összefoglalások teljesebbek, jobbak, jobb megalapozásúak lehessenek.

Szombathelyi kötetünk szerkezetileg arányosan megkomponált. Terjedelmes tanulmány foglalkozik az *iskola átfogó történetével* (Kővári Ferenc: *Iskolánk 200 éve*, 5—46. o.), majd *történeti hosszmetsetek* következnek (Heigl István: *A természettudományok oktatásának elvi kérdései, iskolai hagyományai*, 46—55. o.; Hargitai Sándor: *A fizikatanítás 200 éves útja iskolánkban*, 56—69. o.; Farkas Cellért: *A fizikai szertár fejlesztésének története, s szertárunk mai állománya*, 70—80. o.; Gróf Edit-Kokoly Miklós: *Az ifjúság tanórán kívüli önképzésének szervezetei a 200*