

a barbárságból és erejét s a gépet minél inkább ki tudja használni, vagy mint Trockij mondta: produktivitását a maximumra tudja fokozni. A régi nemzeti bourgeois-kultúra helyébe nemzetközi osztálykultúrát akar teremteni. Ezért minden historizmus elvetendő a vallástanítással együtt. A tanítás központjába az exakt tudományok lépnek. Csak egyféle munkásiskola van fiúk- és lányok részére 8—17 évig. A főiskolára hároméves munkásfakultás készíti elő a tehetségeseket. A főiskolának három fakultása van: mérnöki, orvosi és humanista, ill. technikai, biológiai és szociológiai. Mindenesetre nagy érdeklődéssel várjuk: mire mehet ez a bolsevista pedagógia a maga forradalmi elveivel?

Az 1923. évi október 1-én életbelépett olasz elemi iskolai reformot viszont azzal a váddal illeti könyvünk, hogy a hősök tiszteletére, a vezetőemberek feltétlen elismerésére s az emberi különbözőségek erős érzésre való nevelés által bizonyos nietzschei antidemokratikus színezetet kap. Az olasz reform egyébként megegyezik az angollal abban, hogy csak kereteket ad, melyeknek kitöltését a tanítókra bízta. A középiskolát az 1923 május 6-i királyi decretum 5 éves gimnáziumra és 3 éves liceumra osztotta. Van ezenkívül 8 éves technikus iskola a gyakorlati kiképzésre és 4 éves természettudományi liceum a 4 középiskola után az egyetem természettudományi és orvosi fakultásaira való előkészítésére.

Az 1918. és 1921. évi angol iskolareform hármas célt szolgál: szellemi értékek nyújtása széles néprétegeknek (szociális vonás), intenzív technikai tanítás (gyakorlati szempont) és az angol nemzeti öntudatnak a demokratikus ethos szerint való kiképzése (nemzeti cél). Belső tartalmát tekintve a reform nem sok újat ad; inkább csak a demokratikus, társas eszmék és polgári erények fokozottabb hangsúlyozása feltűnő.

A háború utáni új szellemiség kifejezőjekép tehát mindenütt útban van az új iskola is. Hogy mikor és miképp alakul ki végleges formája, az attól függ, hová fejlődik és torkollik majd ez az új szellemiség. *Gál János.*

Prof. Dr. H. Weimer: Psychologie der Fehler. N. Klinkhardt, Leipzig, 1925.

Weimer jelen munkája minden egyéb jelentőségén kívül kitűnő példája annak, hogy komplikált műszerek és módszerek nélkül, pusztán pontos pedagógiai megfigyelés és pszichológiai szempontok szerint való rendszerezés útján is gyakorlati és elméleti szempontból egyaránt értékes eredményeket találhatunk. Sajátképeni célja pedig az, hogy megismertette a pedagógussal azokat a hibaforrásokat, melyek magukban az iskolai feladatokban rejlenek s az értelmileg és érzelmileg ép és jó képességű gyermekeket is hibákra vezetik, lehetővé tegye ezen hibaforrások kiküszöbölését vagy hatástalanná tételét; vagy legalább is megóvja a pedagógust attól, hogy ily eredetű hibák kapcsán helytelenül ítélje meg növendékei képességeit vagy szorgalmát.

Az iskolai feladatokban előforduló hibákat a szerző öt genetikai csoportba osztja.

1. Nagyobb gyakorlaton alapuló avagy szokásszerű hibák (*Geläufig-*

keitsfehler), melyeket az okoz, hogy a helyes reakciót vagy annak egy részét valamely begyakorlottabb, de a feladat szempontjából helytelen reakció pótolja. Így például *EGGE* helyett igen gyakran ír a német gyermek *Ecke-t*, annak megfelelően, hogy Kaeding *Handwörterbuch*-jának tanúsága szerint válogatatlan német szövegben az *EGGE* egyszer sem fordul elő addig, amíg az *Ecke* 314-szer szerepel. Ily genezise van sok, a köznyelvben keletkezett hibáknak is.

2. Perseveratió alapultó hibák. Weimer szerint a perseveratio akkor okoz hibát, ha részaránytalanságot hoz létre a kifejező mozgások (beszéd, illetőleg írás) s a tudat világosságát lefoglaló tartalom között. Ide sorolja a szerző a megelőző képzetek utóhatása folytán keletkező hibákat, pl.: *die Rose ist rot, woss* (*weiss* helyett) *oder gelb*; a beállítottságnak nevezett vezérképzet-megtapadáson alapuló hibákat (e psychomechanismust tréfás beugratásokra is szokták használni), pl.: *Womit frisst der Vogel? Mit dem Schnabel.* — *Wodurch entstand die Sprachenverwirrung? Durch den Turm zu Babel.* — *Wer erschlug den Kain?* (A rím által segített, helytelen reakció:) *Abel*. Ugyancsak a kifejező mozgások és az aktuális tudattartalom szétterése teszi lehetővé a gondolat előresietése folytán keletkező ú. n. előhatási hibákat, pl. *Stromschlenken* (*Stromschnellen* helyett) *zu lenken*.

3. A hasonlatosságon alapuló hibák között általános hasonlatossági hibákat, választási hibákat és a Ranschburg-féle gátlás folytán létrejött hibákat különböztet meg szerzőnk. Általános hasonlatossági hibák néven azokat foglalja össze, melyek a reakciónak részben vagy egészben hasonlóval való pótlása folytán jöttek létre, pl.: *Anmut* helyett *Armut*. Ide tartozik a telefonkapcsolási hibák nagy része is, melyeknek csökkentése céljából a német telefonigazgatóság a hasonló hangzású számoknak konvencionálisan megváltoztatott alakban való bemondását ajánlja, pl.: *Zwei* helyett (mely *ein-, drei-,* esetleg *einf-*nek is érthető) a *zwo* használatát, természetesen csakis telefonszám-kérésének céljára. Választási hibákon azon hibákat érti, melyek hasonló elmetartalmak közötti választásnak a hasonlóság által feltételezett megzavartsága folytán keletkeztek, pl. erős ragozású igének gyenge ragozása képeben: *schlug* helyett *schlachte*. Végül Ranschburg-féle gátláson alapulóknak azokat a hibákat tartja, amelyekben a reakció azonos vagy részben azonos elemei egybeolvadtak s így — esetleg illuzióval kitöltött — hiány támadt a reprodukcióban.

4. A tudatba egyidejűleg belépett több képzet azonos elemeinek egybeolvadása s heterogén elemeinek versengése folytán keletkezett hibákat, mint pl.: *betlogen*, mely a *betrogen* és *belogen* egymásra hatása folytán jött létre, összevonásos hibáknak nevezi Weimer.

5. Az érzelem-akarati jelenségeken alapuló hibákat négy csoportra osztja. Az első csoportba azokat a hibákat sorolja, melyek egy erős hangulati színnel bíró képzetnek felfogás vagy reprodukció közben történő előnyomulása folytán jöttek létre, mikor pl. elbeszélés alkalmával az egyént különösen érdeklő komplexum a sorrendet vagy saját jelentőségét a maga javára meg-

hamisítja; a másodikba a képzeteknek érzelmek, vágyak által való meghamisítása, fokozása folytán (példa rá az írásban vagy hangos beszédben történő túlzott elszólások), a harmadikba a kérdések útján sugallott szuggesztiónak való engedés folytán, a negyedikbe a Freud-féle elnyomás folytán létrejött hibákat sorolja. Ez utóbbi csoportra nézve, a Freud-féle kutatások jelentőségének elismerő hangsúlyozása mellett, igen óvatosan nyilatkozik s amennyiben a gyermekkorban gyakorlatilag számbavehető jelentőséget tulajdonít neki, inkább hibára hajlamosító elmeállapot forrásának tartja, mint normális elmeállapotban hatékony közvetlen pszichológiai hibaforrásnak.

Két összefoglaló fejezet zárja le a könyvet. Az egyikben, melyet jobb lett volna a részletes tárgyalás előtt közölni, azt a meggyőződését fejezi ki a szerző, hogy a hibák, ritka kivétellel, sok ok kölcsönhatása folytán keletkeznek, amennyiben a feladat hibakeltő minősége csak a feladat megoldására hivatott egyén elmeképességének (relatív, esetleg átmeneti) elégtelensége esetén érvényesül (mint már bevezetésében is hangsúlyozza), a feladat minőségéből folyó hibakeltő ok pedig rendszerint az okok egész csoportját képviseli s mi csak gyakorlati célszerűséget követünk, midőn ez okok egyikét, mint gyakorlatilag legfontosabbat, hibaforrásként jelöljük meg. Nem hangsúlyozza Weimer eléggé, hogy ezen hibakeltő okok közül — éppen saját anyagának tanúsága szerint — sohasem hiányzik a hasonlatosságnak kisebb-nagyobb foka.

Az utolsó fejezetben a hibáknak az egyéni elmefejlődésben elfoglalt helyzetük alapján való osztályozhatóságáról, a hibáknak az egész egyéniséggel, valamint a tömeggel való vonatkozásairól tesz említést.

Ennek a nagyon érdekes, a pedagógiai gyakorlat számára igen fontos és élvezetesen megírt könyvnek olvasásában a psychologust némileg zavarja a szerző rendszertanának vitatható volta.

Focher László.

Das Lebenswerk der grossen Pädagogen von Lic. Dr. Kurt Kessler, Oberstudiendirektor. Dritte Auflage. 1925. Julius Klinkhardt, Verlagsbuchhandlung in Leipzig. 200 l.

E könyv 12 év alatt három kiadást ért. Ezt az aránylag nagy sikerét bizonyára annak köszöni, hogy a tárgyalt pedagógusokról, illetőleg pedagógiai irányokról egységes szkéma szerint elég ügyesen megszerkesztett képeket ad és összegező megállapításait rövid, határozott formulákba tudja foglalni, de talán annak is, hogy kis terjedelem mellett sokat ölel fel. Huszonkét fejezetben a következő pedagógiai irányokról, illetőleg pedagógusokról és egyéb, a pedagógiai gondolkodásra irányító befolyással volt írókról ad számot: 1. A középkor. 2. A humanisták (Agricola, Erasmus). 3. A reformátorok (Luther, Melanchthon). 4. Katholikus humanisták (Vives, a jezsuiták). 5. Comenius. 6. Leibniz. 7. Locke. 8. Francke. 9. Rousseau. 10. A philanthropok (Basedow, Salzmann). 11. A neohumanisták (Gesner, Herder, Wolf, Humboldt). 12. Kant és Fichte. 13. Goethe és Schiller. 14. Schleiermacher. 15. Hegel. 16. Pestalozzi. 17. Fröbel. 18. Diesterweg. 19. Herbart. 20. Dörpfeld. 21. Spencer. 22.