

Nézetem szerint e tekintetben van a módszernek legnagyobb hibája. Eltekintve attól, hogy a sablonok használata a nyelvtanulót állandóan szerkesztési szabályok latolgatására kényszeríti, a sablonok állandó elevenen tartása folytonos mellék munkát követel a tanulótól, mely alól tudását sohasem fogja felszabadítani. Hasonló ez ahhoz, mintha a még járni nem tudó gyermeknek, hogy könnyebben tudjon állni és egyenesen tartva magát, meginduljon, mankót teszünk a hóna alá, s arra kényszerítjük, hogy ennek segítségével a járást hamarabb megtanulja. Ez a módszer mesterkelt, erőltetett, főleg munkát végeztet kétes értékű eredménnyel. Az örökké változatos, élettől lüktető beszéd mondatszerkesztésének, nyelvtanának szabályait hieroglifszerű bonyolult sémákba akarja beleszorítani, s helyett, hogy a tanulót a folyékony beszédben észlelhető szabályosságok felismerésére vezetné rá, arra akarja kényszeríteni, hogy holt sablonokat szavakkal felöltöztetve tanuljon meg beszélni.

Továbbá minék a nyelvtannak ez a túlságos hangsúlyozása, hiszen nem nyelvtant tanítunk, hanem nyelvet; a cél nem a nyelvtan, hanem a nyelv tudása, a nyelvtan csak szükséges segítőeszköz az ismeretek tudatossá tételére. S a nyelvtan kevés szükséges elemét az érdekes és értékes olvasmányok alapján építjük fel módszeresen. A grammatika a tanulók számára mindig csak bizonyos szabályok áttekinthetetlen tömegét jelenti, mely nyomasztó súllyal nehezedik élet és eleveenség után szomjazó lelkükre. Az önmagáért való grammatizálás mindjárt a maga teljes ridegségében teszi tudatossá a tanulóban azokat a nehézségeket, amelyekről ösztönösen irtózik, s amelyek miatt sokszor kimondhatatlanul gyötrődik is. Éppen ezen nehézségeket kell eltüntetni, s éppen ezért minden grammatikai szabály és tudnivaló az élő mondatból nőjön ki, szinte észrevétlenül, magától értetődő természetességgel. Ne állítsunk tehát *egy* sablont és ne keressünk ennek megfelelő 50—60, sőt 200—300 mondatot!

Nem is szólunk végül ama rettenetes nagy idővesztéséről, amely velejár e sokféle jelnek, mindegyik jel alaki és helyi értékének begyakorlásával és e túlságos bonyolult szerkezetek megértésével. Ilyenformán a segédkönyvnek gyakorlati értéke nincs.

Puhr Ferenc.

**Eduard Spranger:** *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulforschungslehre und Schulpolitik.* Berlin, 1928, 51 nagy 4-r. l., a porosz tud. akadémia kiadása, ára 7 márka.

A tudománypolitika körébe tartozó mélyen szántó tanulmány, amelyet a nagyhírű szerző tavaly a porosz tud. akadémia bölcelet-történelmi szakosztályában mutatott be. Spranger már ismert szigorúan tudományos módszeréhez híven, ezúttal is arra törekszik, hogy elméleti, bölcelet-pedagógiai elgondolását mindvégig összeegyeztesse a való élet adottságaival, s ilyen módon megmaradjon a realitás síkján. Ritka elmélettel és folytonos önenlőzéssel boncolja a problémával kapcsolatos fogalmakat s tényezőket, azokat legapróbb elemeire bontja, folyton összehasonlítja, kölcsönhatásukat kutatja, mérlegeli,

s ennek alapján vonja le végső következtetéseit. Mindennek a végére jár s még a tudománynak sem kegyelmez meg, amikor értékmivoltát elemezi. Szerzőnk kettős feladatot tűz maga elé: „Egy konkrét példán az elmélet és a gyakorlat viszonyát a szellem-társadalmi összefüggések terén szemléltetni“, továbbá „egy látszólag tudományosan megokolható gyakorlati iskolapolitika hatása alatt az ennek keretébe tartozó néhány kezdeményezésnek kétséges tudományos jellegét megvizsgálni.“ Ilyenek: az iskolai alkotmány- és közigazgatásban, az iskolaszervezés elmélete és általában az *iskolapolitika*. Olyan kérdések ezek, amelyek Zedlitz br.-nak 1777-i és Schleiermachernek 1814-i tanulmányai óta a porosz akadémián nem kerültek szóba, jóllehet a pedagógusokat és bölcse-  
 lőket már a XVII., de főleg a XVIII. század második felében kiváltképen foglalkoztatták (7—8 l.).

A következőkben röviden vázoljuk a hat fejezetre osztott értekezés tartalmát és gondolatmenetét, az élére illesztett tanulságosan áttekinthető szillabus alapján. I. Az iskolapolitikai irodalom fejlődésének áttekintése Németországban a reformáció óta: összefoglalás, a probléma megoldását a nehézségek késéltetik, Lorenz v. Stein *Verwaltungslehre*-je mint úttörő kísérlet. II. Legáltalánosabb tudományos alapvetés: az iskolapolitika csak része annak a gyakorlati politikának, amely az iskolának vagy általában a művelődés ügyének az államban való helyzetére irányul; az iskolapolitika elmélete feltételezi az iskolai alkotmány- és közigazgatást. Az államra összpontosított kultúra négy tényezővel kapcsolatos és ugyanannyi oldalról közelíthető meg, amelyek mindegyike önmagában problematikus. A főkérdés: mire kell ma törekedni a teljes kultúretika érdekében? III. A természetjog utóhatásai az iskolapolitika eddigi tárgyalásában. Az iskolapolitikai irodalom áttekintése és összehasonlító elemzése: W. v. Humboldt: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (1792). Schleiermacher, *Über den Beruf des Staates zur Erziehung* (1814). Dörpfeld, *Die freie Schulgemeinde etc.* (1863). E. Bourgeois, *La liberté d'enseignement* (1902). Corrado Barbagallo, *Lo stato e l'istruzione pubblica nell'Impero Romano* (1911). Eredmény: egy konkrét iskolapolitika tudományos alapjai nem találhatók meg olyan eszményi-típusos fogalomképzésben, amely egészen történelemfeletti (*überhistorisch*) formákra támaszkodik, hanem a kor egész konkrét helyzetének megértésén kell nyugodniok. IV. Normatív kérdések felállítása a valóságos történelmi szellemi állapotok figyelembevételével. A racionális és a történelmi szempontok összeegyeztetése. A kulturális és szellemi erők az állam keretén túl terjedhetnek, az állam tehát nem a legmagasabb kultúrérték, a „nevelés“ nem azonosítható pusztán az állami neveléssel s „iskolapolitika“ alatt csak az iskola helyzete az államban értendő. A főkérdés tehát ez: kultúretikai szempontok figyelembevételével miként szabályozandó az állam és iskola jövő viszonya? *Ezt egyetlen mértékben befolyásolják az állam, a világnézeti csoportok és a tudomány; ez utóbbi egy-  
 magában nem dönthet, mert Wissen allein macht kein Gewissen.* V. A művelődési élet autonómiájának problémája. Az iskolapolitika részére nincsenek tudományosan levezethető konkrét normák. A nevelés autonómiájának lehető-

sége az összkultúrában elméleti, etikai és államjogi értelemben. Itt csak másodrendű autonómiáról lehet szó: pedagógiai úton elért erkölcsi hozzájárulás megközelített értéktartalmakhoz. Ezzel kapcsolatban a szerző (35. l.) a következő fontos megállapításra jut: „A ma oly gyakran hangoztatott formula „A gyermekből kiinduló nevelés“ (*Pädagogik vom Kinde aus*) nem pusztán merőben metodikai fordulat, hanem egy olyan sajátos normának ösztönös kutatásából ered, amely a nevelés területét uralja . . . A látszólag pusztán pszichológiai elv kizárólag nem is az, hanem „etikai-pedagógiai“. A nevelésnek lényege: az érzületnek az érzületre való hatása (*dass Gesinnung auf Gesinnung wirkt*), de itt támadnak súlyos ellentétek növendék és tanító, továbbá az egyes felekezetek és az iskolák felügyelete közt. VI. Az 1919. évi alkotmány iskolacikkelyeinek kultúrelméleti elemzése. A német államnak ma nincs egységes struktúrája, mert különböző világnézeteknek hódol, illetőleg ezekkel szemben semleges tartozik maradni (49. l.) és nagyobb engedelményeket kell tennie (39. l.). A szülők nevelési jogának történeti fejlődése, amivel kapcsolatban szerzőnk egy felette figyelemreméltó vállalkozásnak, a család bölcséletének (*Philosophie der Familie*) összefoglaló megírását pendíti meg. VII. Befejezés. Az iskola és állam viszonya a gyakorlatban az államnak hatalmi viszonyaitól függ a fennálló parlamenti demokráciák keretén belül; de etikailag attól függ, vajjon az állam hajlandó-e iskoláiban a világnézeti irányoknak kielégítő szabad mozgást biztosítani. Saját hatalma és fennmaradása érdekében elengedhetetlen, hogy az állami iskola megmaradjon. A tárgyalt problémát nem lehet merőben elvont fogalmi osztályozásokkal megoldani, mert a döntő szempontok és fogalmak, amint már Hegel felismerte, az objektív-szellemi valóság konkrét alkotásaiból bontakoznak ki. Nem csupán az egyes alakulatok megértésére kell törekedni, hanem struktúrtípusok alkotására, majd összehasonlítására. Ennek a munkának még csak legkezdétén állunk.

Spranger mélyen szántó tanulmánya klasszikus példája annak, hogy egy laikusok előtt látszólag egyszerű kérdés a szigorú tudományosság szemüvegén át nézve, milyen egyetemes problémává bővül. Fejtegetéseinek lényege, hogy az államilag összpontosított kultúrának, iskolapolitikának tudományos alapjait nem egy, hanem együttesen négy tényező állapítja meg: a történelmi szellemi adottságok, a művelődési intézmények és szerveik, a szervezett szellemi élettel összefüggő jogszabályok és az ezek alapján kialakult szellemi áramlatok és művelődési eszmények (15, 40. l.). Megannyi változó tényező, amelyekkel szemben még az állandó (maradandó?) tudományos értékek is háttérbe szorulnak. Ez magyarázza meg az iskolapolitikának szüntelen változását ugyanazon országban és sokféleségét világszerte, amit kézzelfoghatóan szemléltetnek a világháborút követő idők, amikor is csaknem mindenütt irányvagy legalább erőváltozást észlelhetünk. A dolgok ilyen állása mellett, ezerrintünk, felmerülhet az a kérdés is, vajjon az iskolai alkotmánytan és iskolapolitika ügyében nem inkább időleges (*zeitlich*) mint tudományos (*wissenschaftlich*) alapokról lehet-e szó. Kornis Gyulának „A magyar művelődés eszményei“ c. munkája lépten-nyomon bőséges történeti adatokkal és anyaggal szolgál e

súlyos problémának fejlődésére hazánkban, amelyet mindvégig a *nemzeti* eszme és eszmény irányít. (Erre a szempontra, *nationaler Staat*, amely nem mindenben fedi az államiság eszméjét, szerzőnk is utal a 28. l.)

Spränger értekezésének tanulmányozását (s nem pusztá olvasását) csak azoknak ajánlhatjuk, akik eléggé iskolázott elmével rendelkeznek, hogy nem lankadó figyelemmel kövessék szigorú logikai okfejtéseit. Ezért az igyekezetért azonban busás jutalomban lesz részük: egy előttük mind jobban szélesedő távlatban, amely valósággal pedagógiai világnézetté fejlődik. Mintha a szerző íróasztalán fényszóró lenne, amely homályos és sötét területeket nappali fényben tár elénk.

*Kemény Ferenc.*

**P. Mendousse:** *L'âme de l'adolescent.* Paris, Alcan, 3. kiad. 1924. — *L'âme de l'adolescente.* U. o. 1928.

Mendousse e két műve, mely a serdülés korának lélektanát és ezzel együtt annak rendkívüli pedagógiai fontosságát legkimerítőbben tárgyalja a francia tudományos irodalomban, harminc évi megfigyelésnek, tapasztalatgyűjtésnek és elmélkedésnek eredménye. A fiúk serdülőkoráról írt műve először 1910-ben jelent meg; a leányokról szóló tanulmány 1928-ban. De mind a kettő egyformán aktuális. Mindössze az ifjacról írt tanulmányon vehető észre, hogy szemmel láthatóan egy kissé elavult irodalomra támaszkodik, pl. a lélektani fogalmak megalapozásában sokszor Ribot-t követi. Minthogy könyvének igazi ereje részint a helyes és gazdag megfigyelésekben van, másrészt pedig az itt tárgyalt lelki élet alaptörvényeinek világos megvilágításában, az említett hiba nem nagyjelentőségű. Kissé fontosabb mozzanat Mendousse műveiben az a körülmény, hogy az idevonatkozó német irodalomnak kevés hatását láthatjuk bennük. Pedig, hogy csak egy körülményt említsünk, a bécsi Bühleréknek, Meumann-nak az ifjúság lélektanát kutató munkássága vagy a német neveléstudományi folyóiratok (500-nál több van) anyaga nem mellőzhető az ifjúság lelki fejlődését kutató munkákban. A francia tudósok azonban szívesebben fordulnak az angol és amerikai munkák felé.

Mendousse módszere az értelmes megfigyelés. A számszerűsített, mértékeken alapuló lélektani kísérletekben nem igen bízunk. Ennek oka az az elméleti felfogása, hogy a lelki élet annyira egyéni és „lényegesen kvalitatív” valami, hogy az ú. n. intelligencia-mércékkel („*échelle métrique*”) s az ehhez hasonló kvantitatív vizsgálati eszközökkel sohasem ragadhatjuk meg a lelki élet igazi lefolyását és törvényeit. Ezek megértéséig inkább a judicious megfigyelés ér fel.

Tartalmilag mind a két munkáról elismeréssel kell szólnunk. Az ifjak serdülő korának rajzát, az azt megelőző s bevezető fiziológiai és lelki jelenségeket ismerteti, majd magát a pubertás lényegét fejti ki, teljesen kimerítve annak mindenoldalú vonatkozásait. Lelkileg e kort az állhatatlanság mozzanatával igyekszik jellemezni, mint központi jelentőségű lelki jelenséggel, melynek alapján a többi serdüléskori jelenséget is fokozatosan megérthetjük. A könyv egyik értékes sajátosságát alkotják azok a példák, melyekkel tetteit