

Persze, hogy a példaképen felsorolt ötletek mindegyikével, például avval, hogy „olvassák a tanulók a magyar remekírók idegennyelvű fordításait is“, egészen egyetértünk-e, az más kérdés.

Szívesen jegyezzük föl Vajthó dolgozatának olvasása közben, hogy voltaképeni szorosabb értelemben vett témájának beható tárgyalása mellett igen sok más érdekes általános gondolata is van az irodalmi tanításra vonatkozólag. Szigorú felfogással bírálja el például a tanári munka hibáit s a tanárok iskolai beosztásának különféle kártokozó bajait, így többek közt azt, hogy nem egy iskolában ugyanazon osztály irodalmi oktatása a középiskolai tanfolyam során nyolc év alatt több, néha sok tanár kezén megy keresztül, — vagy más ehhez hasonló, didaktikai szempontból káros anomáliákat.

Vajthó füzetének értékét abban foglalhatjuk össze, hogy az egész dolgozat voltaképen az irodalmi olvasottság nemcsak irodalomtörténeti ismereteink életteljessége szempontjából, hanem egész műveltségünkre nézve nagy jelentőségének hangsúlyozása, az irodalmi olvasmányok úgyszólván apoteózisai. Ennek fényében azt kívánta megláttatni az érdeklődő pedagógusokkal, hogyan lehetne eredményesebbé tenni az irodalmi oktatást, hogyan lehetne a jó könyv szeretetét jobban beleoltani tanítványaink lelkébe, hogyan ébreszthetnénk bennük egy egész életre való kedvet mindannak élvezetéhez, amit szellemi alkotásnak nevezünk.

Érdeklődéssel várjuk A Tanítás Problémáinak további füzeitet.

Gyulai Agost.

Kemény Gábor: Iskolai értékelés és kiválasztás. A kérdés társadalmi háttere
— új értékelés. 1934. 70 l.

A szerző a pedagógiának régi szorgalmas, ügybuzgó munkása, akit megbecsülés illet meg; meggyőződésbeli ellenfél, akinek írását nem intézhetjük el általános szölamokkal vagy vállveregetéssel, hanem akivel a komoly kritika porondján kell szóbaállani.¹

Az előttünk levő füzet voltaképen az osztályozáson és kiválasztáson keresztül heves vádirat a mai társadalom és az uralkodó „rendszer“ ellen, amiben szinte minden és mindenki bennfoglaltatik, a pedagógiai elvtársak kivételével. A fejtegetéseket mindvégig nyomon kísérik a fennálló társadalmi rend és oktatási módszer ellen intézett éles támadások, a jegyzetekben sűrűn fellépő és a tárgyhoz nem illő kifakadások, kirohanások, amelyek higgadt tárgyilagosság híján nem válnak a munkának előnyére. Lépten-nyomon kiütöközik a szerző kesergése, ami hova-tovább kesernyés, utóíz kelt az olvasóban. Ime mutatoul csak néhány példa: Ez a görögütüzes kultúrfölény meglegészik a hatalmi fölényvel is . . . , ez a kultúrfölény, mely idegesen és ravaszul húzódozik az igazi népkultúra kiépítésétől . . . (43). Nagyon jellemző nemcsak a mai kultúrpolitikánkra, de a kapitalista rendre általában az a páni félelem és igyekezet, mellyel a középiskolából a nép

¹ „Az osztályozás eltörléséről“ még tordai tanárkorában írt cikket A Gyermekek-1912-i évfolyamának 9—10. számában:

fiait távol akarja és tudja tartani (44). Az *irány* adva van s ez magyarázza meg (maradjunk az elhúnytaknál), hogy miért nem lehetett nálunk egy Nagy Lászlónak vezető pozícióba jutni (47). Az iskola hirdeti ugyan a tehetség érvényesülését, de valójában a protekciót érvényesíti az egész vonalon (52). Tudományos életünkön és az egész magyar közéleten klikkek uralkodnak (53). Régen átcsúsztak a jómódú és előkelő úrfiak, de imponáltak azok a tanulók, akik tudtak. Ma a tanulók az egész vonalon ezt kérdezik, tudakolják egymástól: Van e *protti*? S akinek nincs protija, mit keres az a nap alatt? (49) stb. stb.

Nem tartjuk szerencsésnek már a munka beosztását, módszerét sem. Szerintünk minden vitás kérdésnél önként kínálkozik a következő logikus, tehát észszerű sorrend: a) érvek mellette, b) ellene, c) tanulságok, eredmények, megoldás. E helyett 16 — megengedem, érdekes — fejezetet kapunk, tarka mozaikot, amelynek egyes kiemelkedő részeiből nem bontakozik ki egységes kép, ha csak ezen nem értjük a tagadás szellemét és a gyermektanulmány egyedül üdvözítő voltának állandó hirdetését. Fejtegetésein megérzik, hogy már elege felesküdt az osztályozás ellenségei lelkes hívének és ennek érdekében csoportosítja adatait, ami következtetéseknek tárgyilagos voltába vetett hitünket erősen megrendíti. Megállapítja ugyan, hogy Imre szerint „nagy nemzetnevelő erő van az osztályozásban, de rosszul csinálva, ez a nemzetnevelő erő nem derül ki“ (5); hogy Ranschburg elfogadja Imrének az osztályozás mellett felhozott érveit és Bognár szerint a szelekció végett van szükség az osztályozásra (6); hogy 1912-ben megkérdezett tanítványai közül 50% helyeselte, ugyanannyi helytelenítette az osztályozást (15); hogy egy szlovenszkoí magyar tanítóképzőnek 79 fiú- és lányjelöltje közül 44-en-helyeselték az osztályozást és bár „a mienktől eltérő atmoszféra különös értéket ad az írásoknak“ (30), néhány lappal tovább mégis kijelenti, hogy ezek 44-en „akaratlanul is a mai uralkodó osztály társadalomszemléletének kifejezői, míg azok, akik csak feltételesen helyeslik az osztályozást, már áttörték ezt az elavult életszemléletet“ (34). Schneller állásfoglalását az érettségivel szemben ugyancsak az osztályozás ellen való érvek minősíti, jóllehet annak eltörlése esetén is megmarad a VIII. osztálybeli végbizonyítvány (10). Közben (16—29) huszonkét egyén nyilatkozatát közli 70 tanárról, illetőleg tanárnőről. Ezek a vallomások („tanári arcképek“) a szerző szerint azt bizonyítják, „hogy a gyermek sokszor jobban tud ítélni, mint az, aki őt megítéli“. Őszintén szólva, nem lelkesedünk ezekért az, újabban a nemzetközi pedagógiai irodalomban is túltengő önvallomásokért, amelyek teljesen magukon hordják a szubjektivitás bélyegét, tehát tudományos szempontból felette kétes értékűek.

Az osztályozás lejtőjén szerzőnk természetesen a *vizsgálatokhoz* jut: „A vizsgákért izgulni, idegesnek lenni, neuraszténiába esni annyi, mint a *jegyekért* izgulni, idegeskedni és neuraszténiába esni“ (10). Természetes ezután, hogy a rossz szelektálásért is az az átkozott osztályozás a felelős (35). Ezzel szemben nem hangsúlyozhatjuk eléggé, hogy maga az élet lépten-

nyomon osztályoz, vizsgál, szelektál és ezek eltörlésével még jobban eltávolodnak az iskola az életközösségtől, amelytől már eddig is nagy úr választja el. Igenis, az élet az igazságos, könyörtelen szelektáló, amely helyreüti az osztályozás esetleges tévedéseit (a *protit* is!): mindannyian ismerünk jeles tanulókat, akik az életben alig boldogultak, míg a csak jók és elégségesek életrealitásával többre vitték. Külön fejezetben (54—58) foglalkozik a szerző a legújabb középiskolai reformmal, amelynek főleg hatályossági záradékát kifogásolja nem ok nélkül: „Nyolc esztendeig lógatni a Damokles kardját tanulók és szülők feje felett, azaz: nyolc évig állandóan kétségben hagyni őket a felől, hogy megkapják-e végül a külön képesítést, fölösleges tortúra, mely teljesen széttronsolná ennek a gyötrődő magyar társadalomnak már amúgy is megviselt idegeit“ (56).

Nézzünk most bátran szemébe annak a megoldásnak, amely a gyermektanulmányozók üdvhadserege javaslata alapján hivatott arra, hogy az osztályozás súlyos kártevését kiküszöbölje. „Az új értékelés nem ismer érdemjegyeket, melyek a gyermektanulmányozás mai stádiumában már úgy hatnak, mint a mult kísértetei... A tanulóra nem az jellemző, amiben gyenge, hanem az, amiben erős (tévedés: mindkettő!)... Az egyes tantárgyakban elért eredményeket pontokkal lehet jelezni... Itt a tényleges munka számít (rajzolás, írás, grafikon, térkép, egy-egy munkarészletről való beszámolás stb.)... A próba alapján adott érdemjegyek (!) igazságosabbak, mint a véleményen alapuló... Az osztályozást tehát el kell törölni s e helyett az általános tehetségpróbák s a tárgyanként végzett ismeretpróbák, tehát lényegében véve munkateljesítmény alapján kell minden tanulót értékelni“ (60—62. l.). Vajjon kell-e bizonyítani, hogy a lényegét illetőleg ez a „cselekedtetési módszer“ is csak más nyelvi köpenybe burkolt vizsgálat: érdemjegyek helyett „pontozás“, vizsgálat helyett „próba“. Súlyosbító körülmény, hogy míg a szóbeli reproductív feleletnél a tanító, tanár irányítóan, segítően léphet közbe, ezeknél a produktív (alkotó) próbáknál a tanuló egészen magára van utalva, ami súlyos teherként nehezedik idegállapotára. Egyébként ezeket a szabadalomnak látszó „próbákat“ a régi iskola már réges-régen felfedezte, sűrűn és sikerrel alkalmazza az *iskolai írásbeli dolgozatok* alakjában. Azután akár feleltetés érdemjeggel, akár próbapontozással, a dolog a személyen, a tanítón, tanáron fordul meg: aki egyúttal igazi pedagógus, az képes lesz az osztályozásnak valódi vagy képzelt hátrányait a lehető legkisebb mértékre csökkenteni. Hogy tehát „a szelektálók is jól legyenek szelektálva“ (63), azt nemcsak az új, hanem a régi pedagógia szelleme is megköveteli.

A szerző ezzel a patetikus és utópisztikus mondattal végzi tanulmányát: „A régi osztályozás megtanította az embert *gyűlölni, rombolni*, az új osztályozás a legjobb értékeléssel fog egybeesni s megtanít bennünket *egymásért élni, egymást szeretni s egymásért építeni*.“ Mi régiek és öregek is bünbánóan elismerjük, hogy a régi osztályozás szükséges rossz, de jobb híján szükséges; sőt sok évtizedes tapasztalás alapján a lelkiismeretes tanár megnyugtatósára a 3-as és 4-es közé még egy átmeneti érdemjegyet iktatnánk.

De óva intünk a két szélsőségtől: attól, aki „elvből nem buktat senkit“ és attól, aki ugyancsak elvből senkinek sem ad jelest, mert — úgymond — a jeles én vagyok!

A teljesség kedvéért még megemlítjük, hogy a füzet élén Bárd Oszkár tollából egy „Nagy László emlékének“ című költemény olvasható, a végén pedig lenyomatják a Nagy László-Könyvtár 1. számáról megjelent kedvező ismertetéseket.

lf.

Barankay Lajos dr.: A szaknevelés elméletének alakulása. (Az általános és a hivatásszerű nevelés gondolatának küzdelme.) A Szent István-Társulat bizománya. 212 l.

Ha valaki egy kis figyelmet szentel a tanítóképző, felső kereskedelmi, felső mezőgazdasági vagy ipariskolai tanárok gyűléseinek vagy folyóirataik, pedagógiai beszélgetéseik tárgykörének, észreveheti, hogy állandóan visszatér az a kérdés, hogy a szakiskolák tanulmányi anyagában mekkora részt szentelünk az általános emberképzésnek s mekkorát a szakképzésnek. Nem új probléma ez. Valószínű, hogy azonnal felszínre került, amint az első szakiskola kitérte kapuit, mert az iskola — bármilyen kijelölt, különleges feladata legyen is — sohasem mondhat le arról, hogy a rábízott ifjút minél emberebb emberré nevelje, a mellett, hogy előkészíti valamilyen kenyérkereseti lehetőségre is.

Nemcsak a gyakorlati pedagógusokat foglalkoztatja ez a kérdés, hanem a tudósokat is. Szaktekintélyek széleskörű tudományos munkássága öleli fel a tárgyat, amint Barankay könyvéből megtudhatjuk. E mű azt a feladatot tűzi maga elé, hogy végigvezessen azon az úton, amelyen gondolatok, eszmék, felfogások küzdelme jelzi a szaknevelés elméletének kialakulását s annak a kérdésnek megoldását, hogy „van-e a jövőendő hivatásnak a fiatal lélek fejlődését erkölcsileg befolyásoló, személyiségformáló hatása“.

A szaknevelés, szakiskolai képzés a gyakorlatban Európa legtöbb nemzeténél igen magas színvonalon áll, de idevágó számbavehető irodalmuk csak a németeknek van, úgyhogy a szerző csupán a német szakirodalom alapján ismerteti a szaknevelés elméletének fejlődési fokait.

Kerschensteiner szerint a felnőtt egyén hármas feladat előtt áll az életben: *a)* valamilyen hivatást kell betöltenie, *b)* mint állampolgárnak elő kell segítenie az állam boldogulását és *c)* mint embernek élnie kell a maga egyéni lelki életét. Joggal beszélhetünk hát külön szaknevelésről, állampolgári és embernevelésről. Ezek közül legrégebb a szaknevelés és egyetemes embernevelés gondolata. Az állampolgári nevelés követelményét a XIX. század szociális alakulásai hozták létre.

A szaknevelés kérdését újabban előtérbe tolja az utilitárius világnézet s a gyakorlatiasság értékének hangoztatása. Van azonban ennél értékesebb és súlyosabb érv is, mely mellette szól. Mégpedig az, hogy a munka gyakorlati haszná mellett kezdik felismerni mindenütt a munka ideális értékét, a *munkaethos* központi szerepét, mely legtisztábban a hivatásszerű munkában jelentkezik.