

dolog is. A magyar közoktatásügy időrendi fejlődését így, lépésről-lépésre egybeállítva sehol nem láttuk még, sehol másutt ily kitűnő áttekintést erről még nem kaptunk. Semmi kétség, hogy az évkönyvnek erre vonatkozó lapjai a magyar nevelésügy történetének pompás kronológiáját tartalmazzák. Ugyan-ebben a fejezetben, mint a magyar tanításügynek egyik érdekes részlete, a budapesti tankerületi főigazgatóság története is föl van dolgozva s benne a budapesti középiskolák kifejlődésének, valamint a tankerület 1936. évi újjászervezésének ismertetése.

A *Vegyes közlések* során az országos középiskolai tanulmányi versenyek intézményének tárgyalása mellett egy, a kegyelet nemes érzésétől áthatott fejezet az 1936-ban elhunyt Erődi-Harrach Bélának, a tankerület 26 éven át működött ötödik főigazgatójának nekrológiát, részletes életrajzát és hivatali s irodalmi munkásságának az eddig megjelentek között legteljesebb jellemzését adja. A meleghangú megemlékezést hálásan értékeli a Magyar Paedagogiai Társaság is, melynek a jeles főigazgató sok éven át alelnöke és tiszteleti tagja volt.

Pintér Jenő legújabb évkönyvében a magyar közoktatásügyi irodalom példaadóan pontos, lelkiismeretes és mindenképen megbízható, hasznos történeti forrásművel gyarapodott.

Gyulai Agost.

Sebes Gyula: A korszerű oktatás. Budapest, 1937. Stephaneum Rt. A szerző kiadása. 171 l. Ára 3 P.

Nevelésügyi irodalmunknak gyakorlati kérdésekkel foglalkozó része örvendetesen gyarapszik. Egyre több módszeres kézikönyv és a tanító, tanár munkáját összefoglaló útmutatás hagyja el a sajtót. Főleg a pályája kezdetén álló és még kevés tapasztalattal rendelkező nevelők veszik hasznát az ilyesféle munkáknak, de mások is okulással forgathatják, mert mindig találunk bennük újabb meggondolnivalókat. Sok nevelőt megnyugtának ezek a könyvek, mert eljárása helyességéről győzik meg; másokban kétséget támasztanak és az illetők talán éppen a kétségek nyomán módosítják eddigi munkájukat. S állapítsuk meg már előre, hogy csakis azok a könyvek gyümölcsözők, amelyek az olvasó lelkében gondolatokat ébresztenek és bár megmutatják az irányt, a maguk felfogását mégsem kényszerítik rá senkire.

Sebes Gyulának előttünk levő könyvecskéje eleget tesz a fenti kívánalomnak. Allást foglal ugyan minden felvetett kérdésben, de elég tárgyilagosan sorakoztat érveket és ellenérveket egymás mellé, hogy az olvasó egybevetve a fejtegetéseket saját tapasztalataival és más irányú olvasmányjaival, a maga véleményét kialakítsa. Célul azt tűzi ki, hogy egy-két gondolattal hozzájáruljon az oktatás válságba jutott ügyének tisztázásához (4. l.). E célból könyvét négy nagyobb fejezetre osztja.

Az első részben (5—20. l.) röviden az oktatás történetét vázolja, s az ókori, majd a középkori oktatás jellemzése után néhány sort szentel Rabelais, Montaigne, Verulami Bacon, Comenius, Fénelon, Rousseau, Pesta-

lozzi, Fichte és Herbart munkásságának, mutatván azokat az állomásokat, amelyek idők folyamán előbbre vitték az oktatást. Végül az újabb, úgynevezett reformpedagógiai irányokra is kitér.

A második fejezet (21—29. l.) a középiskolába járó tanulóval, az ifjúval foglalkozik, aki a középiskolában éli át a gyermekkor utolsó éveit, a serdülés válságos korát és az ifjúvá válás első esztendőit. Ezzel a fejezettel is mintegy jelzi, hogy az iskola nem önmagáért, nem is a tananyagért van, hanem az ifjúért.

A harmadik egységben (30—105. l.) az oktatás lelki tényezőit: az érdeklődést, a figyelmet, az ismeretszerző élményt, a rendszerező értelmet és a megőrző emlékezetet veszi sorra. Az érdeklődést fontosnak tartja és a növendék érdeklődésére épített oktatást sürget. Aki nem ezt teszi, süppedő talajra épít (35. l.), mert ami az ifjút érdekli, azt szorgalmasan tanulja, amit pedig szorgalmasan tanul, az újabb érdeklődést kelt benne. Ezzel a felfogásával tör pácát azok felett az eljárások felett, amelyek kizárólag a növendék érdeklődésére építik munkájukat. Az oktatásnak az is feladata, hogy az ismeretek alapján újabb érdeklődést hozzon létre. A figyelem mibenlétének, összetevőinek, belső törvényeinek taglalására és nevelésére szenteli ennek a fejezetnek legnagyobb részét, mert véleménye szerint a figyelem nevelése sohasem volt annyira elengedhetetlen kötelessége az iskolának, mint ma. Minél inkább gépiessé válik az élet, annál inkább növekszik a figyelem értéke, mert a mai élet nagyobbára a figyelem feltételén épül fel (43. l.). A figyelem nevelése egyúttal az akarat nevelésének is legjobb eszköze. De az oktatás szempontjából is hangoztatja, hogy a kikényszerített figyelem értéke messze felülmúlja a szellemi közönyt (71. l.). Az élményt a szemlélet rokonfogalmának tartja. Az alkotó munkára való nevelés legjobb módja az élménnyel telített oktatás. A túlzásba vitt élményszerűség azonban elhomályosítja az eszméket, éppen ezért az öntevékenységre való hivatkozásnak is megvan az észszerű határa (82. l.). Az értelmi munka szerepét nem szabad az oktatásban lekicsinyelni, valamint az emlékezetét sem. Az újítók általában az emlékezet megterhelése ellen harcoltak, ami helyes, de csakhamar túlzásba estek. Az emlékezetnek meg kell adni az őt megillető helyet, hisz az szolgáltatja azt az anyagot, amellyel az értelem dolgozik.

A negyedik fejezet (106—168. l.) a módszeres tevékenységgel foglalkozik és a módszer, a tanár, a számonkérés, a tanítás alakjai, a magyarázat, az ismétlés, az írásbeliek és a tankönyv című apróbb egységekben tárgyalja a kérdést. A módszer lényegét a rendben látja, s a módszer az elveken, a tanár adottságain és tapasztalatain épül fel. Az elvek viszont a tanítás céljából, a tantárgyak természetéből, a gondolkodás törvényeiből és az ifjú lelki életének törvényszerűségéből folynak. A jó tanárral szemben sok követelményt állít fel. Ha lehet, hárítsa el a nehézségeket a növendék útjából, mégse tegye a tanulást túlságos könnyűvé (118. l.). Fájjalja, hogy a számonkérésben ma a kérdezés uralkodik. Nehéz

kérdést vet fel azzal, hogy mi előnyösebb: a feleletben eleve újtát állni a hiba elkövetésének vagy engedni, hogy az ifjú kövesse el a hibát s utána a tévedés feltárásával okuljon. Felelete az, hogy ahol a gépiesség és megszokás játszik nagy szerepet, ott óvjuk az ifjút a tévedéstől, ahol ellenben az értelem állásfoglalásának jut nagyobb szerep, ott jogosultabb az utóbbi eljárás. A tanítás alakjaiban óv az egyoldalúságtól, mert egyik tantárgy sem kíván kizárólagosan egy alakot, de egyik sem zárja ki a többi. A magyarázatban az élőszó szerepét hangsúlyozza, pedig a reformpedagógia hajlandó a tanár előadását lebecsülni. Az ismétlés leghathatósabb alakjának az alkalmazást tartja. Az írásbeliek tökéletesebb számonkérését tesznek lehetővé, éppen ezért nem mellőzhetők. A tankönyv szerepét nem szabad túlozni, mert amilyen veszedelmes az egyoldalú rátámaszkodás, éppoly megokolatlan teljes mellőzése.

A könyv gondolatmenetéből nyilvánvaló, hogy szerzője az ellentétes kérdésekben mindig a középen foglal helyet. Ahol csak lehet, egyeztet. Az egész oktatásnak ma inkább csak a lélektanra építő jellegével szemben a logikát tartja sokra. Nemcsak az előszóban állapítja ezt meg, hanem például Herbart tárgyalásakor is nagyon fájjalja, hogy a „nagy termékenységgel dolgozó lélektan alkalmat talált arra, hogy befektítse az okoskodó észet és megbépezza a meghatározások, a felosztások, a szabályok és a gondolkodás többi formáinak tekintélyét és csökkentse azok hitelét a tanításban“ (17. l.). De azért a lélektant is az őt megillető szerephez juttatja (19. l.). Más példa az egyeztetésre: „A túlterhelés és a játék között van egy középút, és ez a helyes“ (118. l.). Ez a középúton haladás a gyakorlatban általában kívánatos. A szerző nem kényelemszeretetből lép — legalább is ez érzik a sorokból — erre az útra, hanem a szélsőséges felfogások tárgyilagos és higgadt számbavétele után.

Sebes Gyula gyakorlati útmutatót ad, mégsem hanyagolja el az elméleti megalapozást, de elméleti fejtegetésekbe csak annyira bocsátkozik, amennyire a gyakorlat megokolása kívánja. Főleg az oktatás lelki tényezőit elénk táró fejezetben érezhető ez a szempont. Mindenhol megvilágítja a szóbanforgó lelki működés mibenlétét, de ezekből a lélektani fejtegetésekből azonnal gyakorlati tanácsot szűr le az oktatás számára. Éppen ezek a tanácsok a legértékesebbek. A módszeres tevékenységgel foglalkozó részben ez az elvi megalapozás kevésbé található meg. Mintha nagyon sok lenne itt a kíváncsóság hangoztatása (például a tanárról szóló fejezetben), anélkül, hogy a megvalósítás módjaira is útbaigazítást adna. Ez a negyedik fejezet kevésbé szerves egész, egy kissé szétesik; minden pontja külön-külön is megállná helyét. Igaz, hogy gyakorlati könyvtől nem kívánható meg a rendszerre való törekvés, s a rendszer hiánya nem is hiba.

A könyvnek középúton haladó jellegéből érthető és jogos a mindenáron való újítás ellenzése, mégis úgy érezzük, hogy bár hangoztatja az új szellemű nevelésnek minden észszerű s a régivel összeegyeztethető kívánalmát, egy kissé mostohán bánik a reformpedagógiának nevezett iránnyal.

Az „új iskola, munkaiskola, munkáltató iskola“ és még több más néven szereplő iskola nem csupán lélektani irányú, mint a szerző állítja (19. l.), hiszen Montessorinál, Kerschensteinernél (akikre szintén hivatkozik) éppúgy megtalálható az oktatásban a tárgyi megkötöttség elve, tehát a logikai szempont, mint a lélektani megalapozás.

Az ifjúról nagy megértéssel szól, mégis helytelen az a felfogása, hogy a gyermekkor, a serdülőkor és az ifjúkor „egymástól élesen elkülönített állapot. Az egyikből a másikba az ifjú nem fejlődés, hanem átalakulás útján jut át“ (21. l.). Az átalakulás a fejlődésnek olyan módja, amely lényegében különbözik az előbbi állapottól. Márpedig a gyermekkor, a serdülőkor és az ifjúkor közvetlenül egymásután következő fejlődési szakaszok. Ha egyikből a másikba nem fejlődés, hanem átalakulás útján jutnának, ez ellene mondana az egyik legalapvetőbb nevelési tételnek, amely szerint az ember élete folytonos alakulás, és minden fejlődési szakasz olyan, amilyenné az előző tette. Sajátos állapot mindegyik, de ninosenek élesen elkülönítve. Az ifjú jellemző vonásai gyökereikben megtalálhatók a serdülőben, a gyermekben, sőt a kisedben és a csecsemőben is.

Végül a munka címében kifejeződő „korszerű“ jelzőre utalunk. Előszavában a szerző ezt a korszerűséget úgy értelmezi, hogy „napjaink igényeinek megfelelő középfokú oktatás“ elveit iparkodik megvilágítani és rendszeres egészbe foglalni. Hogy azonban mit tart napjaink igényeinek megfelelő oktatásnak, azt sehol nem fejti ki. Nyilván nem a reformpedagógia követelményeire gondol; hisz azokkal legnagyobb mértékben szembeszáll. Ez a korszerűség a középfokú oktatásra vonatkoztatva csak azt jelentheti, hogy a nemzetnek mai állapotában milyen tanult középosztályra van szüksége, s e kívánalomhoz alkalmazkodva milyennek kell a középfokú oktatásnak éppen ma lennie. De éppen erről alig szól a könyv. A benne kifejtett oktatás nincs nagyon tekintettel a mai állapotokra, nem a „most“ és „itt“ kívánalmait veszi figyelembe, hanem általános keretek között mozog, éppen a korszerűséget nélkülözi. Kár volt a címben a figyelmet magára vonnia, különben aligha kerestük volna.

A könyvre tett megjegyzéseink nem vonnak le értékéből, hisz apróságokra vonatkoznak. Ha nem készítené gondolkozásra, akkor a fenti észrevételeket sem tettük volna. A szerző nem végzett hiábavaló munkát, mert hozzájárult a megbolygatott oktatás ügyének tisztázásához.

Jankovits Miklós.

Cser János: Korszerű magyar lélektani és nevelésügyi tanulmányok. (Közlemények a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumából. I. köt.) Budapest, 1936. Sárkány-nyomda rt. 272 lap.

Huszonöt évi, sokszor küzdelmes, de mindig ernyedetlen kutató munka után a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriuma új vezetőjének, Cser Jánosnak tevékenysége és lelkesedése, szóval teljes energiája nyomán eljutott ahhoz, hogy beszámolót adjon a pedagógiai szakkörök és az