

Nagy-Kína térképe a kétes területek bevonásával nyitja meg a sort, következnek olvasmányok az ókor neves férfiairól, a nemzeti párt (*Kuomintang*) szervezete, tanításai és célja, végül a nyersanyagok belföldi értékesítésének szükséges voltáról igyekeznek a legkisebb falu népét is meggyőzni.

Szerzőnk tanulmányának címe egyúttal célkitűzés is: „Kína néptömegeinek nemzeti gondolkodásra nevelése az írás-olvasás segítségével, eszközként az állam és nép megmentésére.“ Ez a tétel egyetemesen érvényes, mert közművelődés híján egy állam és nép sem maradhat fenn. Otte professzor színes előadásából lépten-nyomon kiütköznek annak nyomai, hogy a kínaiak immár tudatára ébredtek annak, hogy a kultúra milyen fontos nemzeti egységesítő és összefogó erő. Ebben látják az egyetlen biztosítékot az északról fenyegető kommunizmussal szemben is. A főtanulság pedig az, hogy akár Kelet, akár Nyugat, minden nép és faj lelkében öcsesíráként szunnyad a létfenntartást egyedül biztosító egységes nemzeti összefogás eszméje. K. F.

## IRODALOM.

**Dékány István: Pedagógiai elvek.** Bevezetés a nevelői gondolkodásba. (Pedagógiai Szakkönyvek. 1. kötet.) Budapest, 1936. Orsz. Középiskolai Tanáregyesület. 98 lap.

Didaktikai irodalmunk egyáltalában nem gazdag módszertani könyvekben, holott a módszeres tanításra való törekvés tanító- és tanárképzőintézeti gyakorló iskoláink révén elég hosszú multra tekinthet már vissza. Így a középiskolában is, melybe e törekvést az Eötvös József báró kezdeményezésére 1872-ben, utóda, Pauler Tivadar által alapított gyakorló főgimnázium kezdte beolttani. S mégis ez az iskolatípus az, mely legkésőbb, csupán napjainkban éri meg, hogy módszertani irodalmunk foglalkozzék vele, hacsak a gyakorló főgimnáziumban kezdettől fogva Kármán Mór vezetése alatt tartott s később Waldapfel János által kiadott ú. n. teoretikumokat (*Adalékok a gimnáziumi oktatás elméletéhez.* 1898.) nem tekintjük annak. Ügynevezett vezérkönyveket a középiskolai tanítás egyes tárgyaihoz eddig nem írtak tanáraink közül azok sem, akik a gyakorló főgimnáziumban mint a tanárképzés gyakorlati munkájának részesei legközelebb állhattak volna e feladat megoldásához, még kevésbé a középiskolai tanári rendnek más tagjai. Nem csalódnunk és nem is árulunk el nagy titkot, ha ennek a hiánynak okát abban véljük megállapítani, hogy a magyar középiskola tanáraiban 1867-től kezdve félszázadnál hosszabb időn át inkább a szaktudományok szeretete élt, mint a pedagógiáé, inkább a szaktudományok irodalmában kívántak dolgozni és kitűnni, semmint tárgyaik didaktikájának művelésében. Messzire s nem kívánatos területekre vezetne annak vizsgálata, hogy mi volt ennek eredő oka. Elég megállapítanunk, hogy a közép-

iskolai tanárképzésben s utána a középiskolai tanári munkában e tekintetben a helyesebb irányzatot annak a jó példának köszönhetjük, mely más közép-fokú iskolatípusokban, a kiváltképpen pedagógiai jellegű polgári iskolai tanárképzés nyomán főleg a polgári iskolákban mutatkozott. A középiskolai tanárképzésbe e szellemet éppen az említett példa hatása alatt oltotta be az elmúlt évtizedben az 1924. évi XXVII. t.-c. útján a magyar közoktatás akkori vezetőjének, Klebelsberg Kunó grófnak ambíciója, mikor a négyévi egyetemi tanulmánnyal és az egyévi gyakorlattal egyidejűleg mind az öt évfolyamban kötelező tanárképzőintézeti tanulmányokat rendelt el. Attól kezdve most már tudatos és teljes középiskolai tanárképzés, amennyiben az egyetemi oktatás adja a szaktárgyakban, a filozófiában és a pedagógiában az elméleti képzést, a tanárképzőintézet pedig a szaktárgyak középiskolai vonatkozású anyagát (ez a részlet van legkevésbé kiépitve) és a tanítás módszertanát, a gyakorlóév végül a tanításba való gyakorlati bevezetést.

Ennek a fejlődésnek eredménye vagy legalább is ennek tulajdonítható, úgy gondoljuk, az a törekvés, melynek gyümölcsei most kezdenek érni az előttünk levő kötettel meginduló „Pedagógiai Szakkönyvek“ szerény címét viselő sorozatban.

A sorozat célja az egyes szakok tanításának módszereiről felvilágosítást nyújtani, a hasznos és eredményes eljárásokat elemezni s ezáltal a helyes gyakorlatot tudatosabbá tenni. Általában ez a gondolat és törekvés: tudatosá tenni a tanító eljárást, még akkor is, ha az oktatónak tanári vénája van, mely nélkül viszont semmit sem ér a legfurfangosabb módszerselkedés sem, — a lényege annak, amivel dolgunk van a meginduló könyvsorozatban. Tudatosá tenni a tanítás munkájában érvényesülő intuíciót, szinte ellenmondásnak látszik első pillanatra. Pedig mégis úgy kell lenni. Egyszer mégis csak végig kell gondolnia a tanítónak és tanárnak, hogy mi rejlik a tanítás ihletett munkájának mélyén, mik azok a magasabb erők, melyek vezérlik, s ha ezt megérteni törekedett s talán sikerült is, átadhatja magát egészen a lelkéből sugárzó erők játékának.

Mínthogy a gyakorlat azt mutatja, hogy az általános didaktikák, melyekben nem is túlságosan gazdag a pedagógiai irodalom, még kevésbé a miénk, nem igen érik el céljukat, hiszen „kényszerűen lebegnek a maguk általánosságában az egyes szaktárgyak követelményei felett“, azért nem ez a voltaképeni szükséglet a magyar középiskolai tanítás életében sem. A Pedagógiai Szakkönyvek c. sorozat első kötete szerzőjének szándéka szerint nem is tűzi ki első és voltaképeni feladatnak az általános didaktika művelését, de mégsem helyezkedhet arra az álláspontra sem, hogy a nevelési gyakorlat annyifelé szakadjon szét, ahány tantárgy van. Úgy érzi, hogy bizonyos elvszerűség közös alappjáról lemondani nem lehet. Ezért bocsátja előre a sorozat külön bevezető kötete gyanánt a legáltalánosabb uralkodó pedagógiai, helyesen voltaképen inkább didaktikai elvek ismertetését. Ebben az első, hatíves kis kötetben még nem ad gyakorlatias jellegű tanácsokat a tanításra, de előkészíti a gyakorlatot, kijelöli főbb útvonalaait, nehogy a gyakorlat előzetes útjelzés nélkül ingadozó, tévedező,

„elvnélküli“ legyen, s nehogy a gyakorlat „pusztán személyes kíváncsiaknak“ tűnjék fel.

Szerzőnk módszeresen képzett, filozófiailag iskolázott fő módjára bevezetésül pontosan megállapítani törekszik a „pedagógiai elv“ fogalmát. Úgy tűnik fel, hogy ezek az elvek történetileg, szinte szándékosság és tudatosság nélkül alakultak ki, pl. a régi könyviskola pusztá szótanulásával szemben a való élettel, a dolgokkal való érintkezésnek, vagyis a „szemléltetésnek elve“, vagy a tömegtanítás hátrányaival ellentétben az „egyéni nevelés elve“ stb. Akik alkalmazzák ez elveket vagy másokat, szinte dogmatikusan meg is vannak győződve a gyakorlat számára üdvözítő, egyedül célravezető voltokról. Pedig bizonyára akad köztük csupán divatos, de múlt értékű jelszó is, mely az elv magaslatára csak látszólag emelkedik. Szerzőnk törekvése mindezeket objektív jelentőségükre nézve megvizsgálni, és kutatni azt is, hogy a jelentésükben immár tisztázott elvek minő rendszeres kapcsolatba hozhatók egymással, minő a viszonyuk és minő mértékben egészítik ki egymást.

Az ezekre a kérdésekre adott feleletek során van szerzőnk könyvének egy pedagógiai tudományelméleti részlete is, melyről ő maga nem reméli, hogy általános érdeklődést keltene a könyv olvasóiban, akik bizonyára a tárgy gyakorlati oldala iránt érdeklődnek. Eppen azért ehhez a részlethez fűzött előzetes jegyzetben — valljuk meg — bizonyos lemondással a könyv gyakorlatias II. részéhez utasítja őket. Nem lehet azonban megtagadni a szerzőtől mint filozófustól, mint az ismeretelméleti témákkal szívesen foglalkozó tudóstól azt a jogot, hogy e helyütt a pedagógiai elvek jelentését filozófiailag is meg ne alapozza. Tagadhatatlan, hogy a tiszta vagy ideális és az instrumentális vagy szintetikus irányelvekről, normákról és a nevelő aktus természetéről szóló fejtegetései magas színvonalon állók és tudományosan valóban értékesek ugyan, de könyvének népszerűvé, sűrűn olvasottá válásához kevésbé fognak hozzájárulni. Mindenesetre tanulságos az a jellemzés, melyet a pedagógiai elvekre vonatkozó végső következtetésként megalkothatunk magunknak. A pedagógiai elvekből kiérteni az értékhez közelállás melegségét, megvan bennük a cselekvés-sugallás, az átváltódási hajlam a cselekvés felé, s ebben különböznek a teoretikus elvektől. Legfőbb értékük az, hogy érzületként áthatják a nevelő mentalitást belső feszültségekkel.

Közérthetőbb, életközelséget jelentőbb része szerzőnk könyvének az, mely az uralkodó pedagógiai elvek ismertetését tartalmazza. S ez a rész valóban gazdag új szempontokban. Oly elvek szerepét, jelentőségét tudatosítja az érdeklődő tanárban, ha olvassa e lapokat, melyek jórészt, hol egyik, hol másik, önkénytelenül, ösztönszerűen, intuitíve élnek és működnek benne és munkájában.

Ilyen értelemben sorra veszi szerzőnk a *köznevelés elvét*, mely szerint helyes és követendő az, hogy a gyermek a közösségekben neveltesse, szemben a magánneveléssel. A köznevelés elve magától értetődik, mégpedig azért, mert a társas valóság, az élet nem engedi meg az ellenkezőt. Nincs ellene tiltakozás, mert gyakorlatilag nem is lehet máskép. Az *egyéni szabad fejlődés elve*, melyet

másodiknak fejteget szerzőnk, részben ellentétes az előbbivel, mert míg az az egyént a közösség tagjává rendeli, ez fel is szabadítja bizonyos célra és bizonyos mértékben. Az egyén nemcsak a közösségeké, neki magának is vannak önálló életcéljai, mert személyiség, melynek fejlődése kell hogy szabad legyen. Ez az elv az egész mai pedagógia mélyén felfedezhető s főképen a növendék ú. n. öntevékenységre vonatkozik, elhanyagolása az önállótlan, felelősségmentesség és önrözhány esetleges kifejlődésére vezethet. A *tekintély elve* ellentétes a szabadság elvével annyiban, amennyiben a nevelő és a nevelt viszonyában valakire irányuló legszorosabb tekintetet jelenti. A nevelő maga tekintély, e nélkül nevelői misszióérzés nincs. A *fejlődési sorrend vagy fokozatosság elve* az, hogy nevelő és oktató munkánkban mindent a maga idejében kell tennünk, a fejlődés normális stádiumaiban. Baj, ha a tanításban a szakműveltségéből folyó túlzott ambíció elfeledteti a tanárral a fokozatosság elvét, mely szerint nem azt kell adni a gyermeknek, amit szak szempontból akarna, hanem ami a gyermeknek való életkora szerint. Nem kevésbé fontos elve a didaktikának az *életre vonatkozás* vagy — Kornis Gyula szavával elve — a *preritizmus elve*. Ez is stadiológiai elv, de az ezen alapuló nevelés a történeti élet jelen fokozatához akar alkalmazkodni. E korszempontra figyelmen kívül maradásával az iskolából kikerülő ifjú idegen világban érezné magát, nem ismerne fel saját korát a jelen korban. További elv az oktatásban s nevelésben a *szülőföldismeret elve*, mely az otthoni környezettel való kapcsolatot jelenti a nélkül, hogy túlságba vinnék és partikularizmusba tévednénk. A *kiegészítő vagy korrekciós elvek* olyan, időnkint fel-feltűnő elvek, melyek nem követelnek vagy tiltanak valamit, hanem téves irányúnak minősítet rendszer visszasságait leplezik s a gyakorlatot ellenkező irányba terelik, pl. a *munkaoktatás elve* szembeszáll a pusztá könyvtanulással. Ilyen kiegészítő elv volt a régebben nagy szerepet játszó *formális képzés elve*, mely a szellem, a lelki funkciók, a belső forma fejlesztését követelte az egyes tantárgyak anyagának betanulása, a didaktikai materializmus helyett. Összefoglaló néven *indulási elveknek* nevezük azokat, melyek arra vonatkoznak, hogyan kell és lehet a tanulókat egy ismeretbe bevezetni, egy gondolatsort megkezdeni, valaminek az alapját megvetni, a gyermek gondolkodásába bekapcsolódni. Ilyenek: az *ismeretesből kiindulás elve*, mely a fejlődésfokozatosság elvének következménye, és kivételesen érvényesül a tantervben is, súlypontja azonban az egyes órákra, a tanmenetre esik; az *érdeklődéskeltés elve*: bármit adjunk is, készítsük elő a talajt úgy, hogy meleg érdeklődés fogadja a tárgyat. Ez is, mint az előbbi, a megkezdés nehézségeire vonatkozik. Végül az indulás elvei közé tartozik a *szemléletkeltés elve*: a tanuló elé kell vinni a tárgyakat, hogy lássa, hallja, tapintsa, azaz érzéki benyomásai keletkezzenek. Szemléleteket kell kelteni minden dologra nézve, amihez az iskola csak hozzáférhet. Ennek az elvnek helyes értelmezése a *tárggyal való kapcsolatnak, vagyis az életközelségnek elve*. Azonban a preritizmus elve, az otthoni környezet elve és az életközelség elve dacára az iskola bizonyos önjogúságot mutat az ú. n. étellel, a külvilággal szemben. Az életnek az iskola nem egyszerű atomja, hanem sajátos szükségképeni élet-

formája. Ez a szükségképeniség az *iskolaszerűség elve*. Ertelme az, hogy minden pedagógiai tevékenység az iskolában csakis oly mértékben folyhat le, ahogy az egyöntetű és rendezett iskolai étellel összefér. Minden mozzanat támogatja és fejleszti az iskolai életet mint intézményes keretet. Ennek változata a *nevelés autonómájának elve* is, mely szerint a nevelés érdeke az, hogy az iskola önmagáé legyen, magát a nevelést szolgálja. A *hatás-bensőség elvét* és az *élményalkotás aktualitását, az erőbeosztás és gazdaságosság elvét, a konvergencia elvét*, vagyis az ú. n. *koncentrációt, a totalitást és univerzalitást elvét, az alkotó élet transzcendenciájának elvét* fejtegeti még a továbbiakban szerzőnk, végül az elveknek egymáshoz való viszonyát is tárgyalja.

Ez utóbbit nem tekinti valami függetlenkérdésnek, hanem sok tekintetben alapvetőnek. Az elvek általában kiegészítik egymást, vannak köztük olyanok, melyeknek viszonya speciálisan korrelatív, mint pl. a szabadság és a tekintély elve; vannak összevont elvek, pl. az öntevékenység elve, vagy összevontaknak látszó, pl. az újabban gyakran emlegetett *művelődésrajz elve*.

Könyve harmadik részének szerzőnk „a pedagógiai elvek alkalmazása” összefoglaló címét adta. Ennek a résznek első szakaszában az elv és a módszer különbségeit, vagyis azt vizsgálja, hogy mi következik az elvekből. Megállapítja, hogy az elvek dinamikus sémák, amelyekből egyes módszerek folynak, vagyis az egyes módszereknek van elvi alapjuk, t. i. egy vagy több elv. Maguk az egyes pedagógiai aktusok tehát módszerezsek vagy módszertelenek, az elvek azonban még nem tekinthetők eo ipso módszernek. Itt tartja helyénvalónak szerzőnk az egyetlen módszerhez való ragaszkodás, az egyedül üdvözítő módszer hite, a módszer-dogmatizmus vagy módszer-monizmus ellen föllépni. Tétéle az, hogy az elvek terén legyen a nevelő szilárd, módszerek tekintetében ellenben hajlékony.

Néhány példa az elvek helyes és helytelen alkalmazására, rövid zárószó és a kérdés mai irodalmáról szóló tájékoztatás fejezi be szerzőnk könyvét. A zárószó szerint nem kérdéses, hogy az élet még számos más elvre fog nyomatékos súlyt helyezni, valamint az sem, hogy a már fölmerült elvek egyre újabb módszereknek lesznek termőtalajai s az erre vonatkozó vizsgálódások lozártnak még nem tekinthetők. A pedagógiai elvek rendszeres kutatása — úgy mond szerzőnk — különösképen elhanyagolt terület a pedagógia mai struktúrájában. Elég sajnálatos ez, s így érthető, hogy e könyv az ezirányú eszméltetést szolgálja, mert fiatal tanítóink és tanáraink bizony rászorulnak az ilyen emlékeztető intelmekre. Ezek az elvek élnek, mint maga az élet. Gyakorlat és elmélet csodálatosan össze van bennük fonódva. Tárgyalásuk mindenesetre hasznos dolog a helyes nyomon járó tapasztaltabb pedagógusokra is, kik eljárásuk igazolását fogják benne látni, a fiatalabbakra is, kiket szerzőnk reménye szerint sok kétségtől fog fölmenteni.

Dékány István könyvét, bár nehéz feladatnak megoldására nehéz fegyverzetbe, filozófiai jellegű fejtegetések formájába öltözködve vállalkozott, mégis komoly kísérletnek kell tekintenünk, mely meg akarja valósítani azt, hogy a középiskola szaktárgyainak szempontjai a nevelés egyetemesebb követelményei-



vel összhangba hozassanak egy olyan iskolatípusban, melyben a legújabb időkig a súlypont nem a nevelésben, hanem a tárgyak tanításában rejlett. Ebből a szempontból mint új kezdeményt örömmel üdvözljük Dékány István könyvét.

*Gyulai Agost.*

**Dr. Vincze Frigyes: Szakoktatásunk multja és jelene.** A mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi szakoktatás fejlődése 1750-től napjainkig. Budapest, 1937. Szepes és Urbányi könyvnyomdája. 143 l.

Szerzőnknek a hazai és külföldi kereskedelmi oktatásügyről szóló, régebben megjelent alapvető munkáihoz szegődik most méltó folytatásul legújabb műve. Az első olyan kísérlet ez szakirodalmunkban, amely egységes szempont szerint és összehasonlítón tárgyalja szakoktatásunk három ágának, a mezőgazdaságának, az iparinak s a kereskedelmének megindulását és kifejlődését, régmúlt időktől kezdve egészen máig.

Érdekes adat mindjárt a könyv elején az, hogy hazánkban a mezőgazdaságtannak *oeconomia ruralis* néven már. 1777-ben egyetemi tanszéke volt, tehát abban az évben, amelyben a szaknevelésnek immár korábban felvetődött gondolatát ébrentartó s megerősítő Ratio Educationis életbelépett. Továbbhaladva, az 1797-ben létrejött kecskethelyi Georgikonról megtudjuk azt, hogy egy-egy tagozatát alapítója, Festetics György gróf felsőbbfokú gazdasági tanintézetnek, illetőleg alsóbbfokú földmívesiskolának szánta. Ez az intézmény elsősorban a grófi uradalom számára jól képzett munkaerőket volt hivatva nevelni. Kezdeti kétirányúságának sajátos jellege szinte jelképesen mutatja már jó előre, hogy nálunk a mezőgazdasági oktatás iskolái közül először a felsőfokúak alakultak ki. Utánuk sorrendben az alsófokúak következtek, a középfokúakat pedig csak sokkal később, a világháború lezajlása után valósították meg az illetékes tényezők.

Szerzőnk ezután részletesen ismerteti a mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi szakoktatás keretében megjelölhető összes alsó-, közép- és felsőfokú tanintézeteket, míg el nem jut a három szakoktatási ágazatban legalaposabb képzést adó m. kir. József Nádor műszaki és gazdaságtudományi egyetem három idevágó karának taglalásáig. Majd sajátosan a nőket oktató, valamint a különféle továbbképző, végül a vándorszaktanfolyamokat és a tisztaelvű szaktanfolyamokat sorakoztatja fel (ez utóbbiakon az általános művelés elvének háttérbe szorításával vagy teljes elejtésével a szakirányú képzés a főcél). Minden alkalommal pontosan kifejti a tárgyalt több száz iskolafajtának és különleges tanfolyamnak célját és feladatát. Közismereti és szaktárgyaikat igen áttekinthetően külön-külön felsorolja. Megmondja azt is, hogy az országnak mely városaiban és községeiben állottak fenn az illető iskolatípushoz tartozó tanintézetek, összesen hány ilyen működött az egész ország területén a közelmúltban és mennyi volt növendékeik (hallgatóik) létszáma legutóbb.

Nagy fontosságához mért terjedelemben emeli ki azt a mélyreható tevékenységet is, amelyet az Országos Magyar Gazdasági Egyesület (O. M. G. E.)