

szabb fejezet foglalkozik a módszerrel. Szerzőnk e tekintetben a problémaalakító eljárás híve: az elvégzendő feladatokat problémákká óhajta tenni a tanulók számára, hogy így egyéni képességeik kifejlődhessenek, s öntevékenységük minél jobban meginduljon. E gondolat nem új, de helyes és megtermékenyítő, s Masszi figyelemreméltó észrevételekkel tudja kiegészíteni és gazdagítani. Részletesen elemzi a problémanyújtás előkészítését, a kérdés kialakítási módját, a problémacsoportok fajait, a megoldás lépéseit. Természetesen az egész középiskolai művelődési anyagot ilyen módon feldolgozni nem lehet.

A kötet utolsó fejezetei az oktatás és nevelés néhány gyakorlati kérdéséről szólnak. Közülük nagyobb érdeklődésre tarthat számot a tanmenet és az óratervek ügye. Kétségtelen, hogy munkatervre, az anyag egész évi elosztására szükség van, mert tervszerűség nélkül céltudatos oktatás el nem lehet. Az sem vitás, hogy a tanárnak minden egyes órájára gondosan készülnie kell. Csak az a kérdés, hogy ez utóbbi munka okvetlenül írásban, részletező kidolgozásban történjék-e. E követelmény ellen nem csekély megfontolások emelhetők, s megnyugvással látjuk, hogy szerzőnk is józan mérsékletet tanúsít e tárgyban. Nem az egyes órák pontos kiméretegetésére van szükség, hanem minta-óratervekre, a tárgy, az anyag és az osztály különbözősége szerint.

Az, amit a mű az osztályozás kérdéséről mond, helyes megítélésre vall; az egységesítésre vonatkozó javaslatok azonban nehezen volnának megvalósíthatók. A tanulók önképzésszerű foglalkoztatásáról, a testfejlesztés irányításáról, az első osztályosok problémáiról előadottakban szintén sok a megízlelésre méltó.

A mondottakat összegezve, megállapíthatjuk, hogy Masszi könyve bő gondolati anyagot nyújt, s hivatását valóban szerető, elmélyedő léleknek alkotása. Olvasottsága alapos; fejtegetései a legjelesebb hazai és külföldi szerzők munkáira támaszkodnak. Irodalmi tájékozottsága azonban némileg hátrányára is volt, mert túlságosan sok szempont értékelésére készítette, s ez egyrészt a mű gyakorlati használhatóságát csökkenti, másrészt a szerkezet tömörségének sem válik előnyére. Végül, nem gáncsoskodásképpen, de a bírálat kötelező őszinteségével meg kell jegyeznünk, hogy a kötet stílusán helyenkint az utolsó símítás hiánya érzik, s gyakori benne a fölöslegesen használt idegen szó is.

Azt a célt, melyet a szerző maga elé tűzött, hogy tudniillik bevezesse a középiskolai tanárságot a nevelői gondolkodásba, eszmét éberszen és kedvet kapasson hozzá, e könyve derekasan és érdemesen szolgálja.

*Hajdu János.*

**Bassola Zoltán: Decroly pedagógiai rendszere.** Budapest, 1937. A szerző kiadása. 68 l.

Nevelésügyi irodalmunk igen szegény az új nevelés képviselőit ismertető művekben. Csak néha lát napvilágot egy-egy idevágó rövid cikk valamelyik folyóiratunkban. Részletesebb összefoglaló tanulmányunk nincs is, de az egyes

didaktikai rendszerekkel foglalkozó monográfiánk száma szintén nem nagy. Decroly pedig éppenséggel ismeretlen volt azok előtt a magyar nevelők előtt, akik más nyelven nem olvastak. Csak néhány cikk jelent meg róla, az is régebben, tehát Bassola Zoltán tanulmánya nagy hiányt pótol.

Röviden, de azért a lényegre rámutatva, ismerteti tárgyát. Felosztása is egyszerű, mesterkéletlen, mindenki számára könnyen érthető. Mondanivalóját hét fejezetre osztja. Ezek: Decroly életrajza, pedagógiai rendszerének lélektani alapvetése, a tanítási anyag feldolgozása, a nevelő játékok, erkölcsi nevelés, a rendszer alkalmazása.

Decroly életrajzáról szólva, a szerző tömören sűríti az eseményeket. Csak azokat a mozzanatokot ragadja ki, amelyek a rendszer megértése szempontjából fontosak. Már itt módját ejti, hogy megértesse, miért látszik Decroly munkássága első pillanatban rendszertelennek és szétágazónak. Bemutatja Decroly jellemző gondolatmenetét, majd kísérleteinek és működésének színhelyével, a *l'Institut*-vel és a *l'Ermitage*-zal ismerteti meg.

A második részben a lélektani alapvetés következik, mert ennek előrebocsátása szükséges a neveléstan megértéséhez; Decroly nevelő tevékenysége ugyanis lélektani munkásságának következménye. Leglényegesebb tanítása, hogy a lélek összefüggő egész, csak erőszakkal különíthető részekre. A lelki jelenségek közt nem az érzelmet, az akaratot, az értelmet tartja alapvetőnek, hanem a léleknek igazi alapjait a tendenciákban látja. Ezek rangsora: elsődleges, egyéni tendenciák (oxigénszükséglet, éhség, szomjúság stb.), másodlagos tendenciák (éntudat, a tulajdon tendenciája stb.), társas tendenciák (rokonérzés, csoportösztön stb.). A nevelőnek ismernie kell e tendenciák természetét, megjelenési idejét, mert különben nem tudja kihasználni a bennük levő erőforrást. Az akarati jelenségek önálló létezését Decroly nem ismeri el, hanem az értelem és érzelem körébe utalja őket.

A tananyag kiszemelésének kérdésében az érdeklődéshez jut el, mint előtte oly sokan mások is. Szerinte az érdeklődés nem különálló ösztönjelenség, hanem a ki nem elégített szükségletek és érzelmek megnyilvánulása. Csúpan a természet lehet Decroly szerint az a környezet, amely a gyermek érdeklődésének megfelelő teret nyújt. Főleg clemi fokon érje szabadon a természet ezerféle hatása a gyermeket. Az iskola éppen ezért a városon kívül, nagy kert közepében épüljön. Az anyag a következő négy érdeklődési központ köré csoportosul: 1. táplálkozás, 2. az időjárás viszonyosságai elleni védekezés, 3. a veszélyek és ellenségek elleni védekezés, végül 4. a munka szükséglete. A tananyagot nemcsak az érdeklődési körök, hanem a birtokbavevés lelki mozzanata alapján is csoportosítja, s e két csoportosítás teszi lehetővé azt az eszményi tantervi koncentrációt, amely Decroly rendszerének legnagyobb előnye. A tantervi keret rugalmassága szabadságot biztosít a tanítónak és mozgási teret a növendéknek.

A tanítási anyag feldolgozásában is a gyermek érdeklődése vezeti Decrolyt. Eljárása a globális módszer, amelyet előtte már többen alkalmaztak ugyan, de előnyeit csak ő aknáztta ki teljesen. Decroly maga csak általános

módszertani utasításokat ad, munkáiban csupán az írás, olvasás és a számo-lás tanítására tér ki részletesen.

A nevelő játékokat az elemi ismeretek begyakorlásának szolgálatába állítja s az érdeklődés felkeltése útján a szellemi tevékenységek gyorsabb üte-mét akarja velük elérni. A játékot olyan ösztönnek fogja fel, amelynek rendel-tetése a jövő életfeladatok elvégzésére történő előkészítés.

Az értekezésnek hatodik fejezete az erkölcsi neveléssel foglalkozik. Decroly három olyan eszközt lát, amelyet az iskola eredménnyel használhat. Ezek: a tanító példája, nagy személyiségek életrajzának olvastatása és a tanulónak a társas életközösségbe való bevonása. Alapfelfogása az, hogy ha a gyermek látja, mit élvez a társadalom részéről, maga is iparkodik majd a közösség munkájába bekapcsolódni.

Az utolsó fejezetben azt tudjuk meg, mennyivel hamarabb terjedt el Decroly módszere külföldön, mint hazájában. Csak 1935 júniusában rendelte el a belga tanügyi kormány a Decroly módszere alapján készült tantervek életbeléptetését. De szelleme teljes egészében a nagy pedagógusnak 1932-ben be-következett halálával is továbbműködő l'Ermitage-ban és leghívebb követője, A. Hamade iskolájában él.

A tanulmány Decroly fényképét is tartalmazza első lapján, befejezésül pedig a belga pedagógus összes megjelent műveinek jegyzékét közli, valamint a vele foglalkozó legfontosabb franciayelvű műveket.

Már a bevezetőben utaltunk e munkának egyik előnyére, hogy tömören csak a lényegre szorítkozik. Részletkérdésekre nem tér ki; ezt terjedelme sem engedné. Kárpótlásul az érdeklődőket Decroly műveinek nagy gonddal össze-állított jegyzékére utalja.

Másik érdeme a tanulmánynak, hogy nemcsak ismertét, hanem tárgyila-gosan bírál is. Azt a négy szükségletet például, amelyet Decroly mint érdek-lődési központokat a tananyag tengelyébe állít, a szerző nem tartja egymással egyenrangúaknak, mert a harmadikat (védekezés a veszedelmek és ellenségek ellen) az első kettő már magában foglalja. A társas munka szükségletét sem tartja odaillesőnek (28—29. l.). A tantervi keret rugalmasságát elismeri ugyan a rendszer legnagyobb előnyének, de ezt tartja egyúttal legzebezhetőbb pont-jának is, mert kérde: hol van az a tanító, aki hivatásának ilyen magas fokán állna, s hányban van olyan fokú teremtő képzelet, nevelőérzék, ítélőképes-ség, hogy ez a szabadság nem válik kezében szabadossággá? (33. l.). Méltatja a globális írás-olvasás tanításának előnyét, hogy a gyermek valóban kezdettől fogva a gondolatközlés eszközeként tekinti az írást és az ismeretszerzés egyik módjának az olvasást, de fogyatékoságát is azonnal megállapítja, hogy a han-gokra és szótagokra bontás csak jó későre marad s az eredmény a helyesírás-ban való bizonytalanság (41. l.). Hibául rója fel azt is, hogy az érzelmi és esztétikai nevelés, valamint a vallásos és hazafias nevelés nem kap megfelelő helyet a tantervben. A tökéletes koncentráció kedvéért Decroly az irodalmi műveltséget teljesen mellőzi (50—51. l.). E bíráló megjegyzések annál érté-kesebbek, mert véleményét a szerző nem csupán az irodalom alapján alkotta

meg; hanem — tudunkkal — Belgiumban a helyszínen tanulmányozta a kérdést s olvasmányait saját tapasztalatával egészítette ki.

Szükséges azonban e kis munkának egy-két fogyatékoságára is rámutatni. Ilyen az, hogy há alaposan végigtanulmányozzuk is ez értekezést, mégsem látjuk teljes egészében kibontakozni Decroly pedagógiai „rendszerét“, amit a cím ígér. Vagyis nem látjuk a részeknek azt a szerves összeilleszkedését, amely elengedhetetlen, ha rendszerről beszélünk. Vagy rosszul értelmezte tehát a szerző Decrolyt, ami nem valószínű, hiszen mindent megtett, hogy a belga pedagógus szétszórt műveit „rendszeres“ keretbe foglalja, vagy pedig Decrolynak nincs pedagógiai rendszere, ami valószínűbb, mert ha lenne, saját maga szedte volna rendszerbe tanításait, és nem kellene azt másnak megkísérletnie. Az értekezés címe tehát nem egészen szerencsés.

Nélkülözzük azonkívül a Decroly-rendszer magyarországi vonatkozásait, hogy kik mit valósítottak meg eljárásából nálunk (pl. Nemesné Családi Iskolája jó néhány gondolatot tetterre váltott és egyéb elszigetelt kísérletezések is akadnak). A magyar Decroly-irodalom is hiányzik (a Néptanítók Lapja 1928-i évfolyamában például több folytatásban jelent meg Decrolynak egy cikke. *A globális módszerről* címmel).

Mindent egybevetve, kár, hogy ez a tanulmány kis példányszáma miatt nem került könyvtári forgalomba és még az igazán érdeklődők is csak nehezen férhetnek hozzá. Szélesebb körben elterjedve nagyban hozzájárulhatna nálunk az eléggé ismeretlen Decroly-módszer lényegének megismertetéséhez.

*Jankovits Miklós.*

**Dr. Borbély Andor:** Régi térképek a helyismeret szolgálatában. A jászberényi m. kir. áll. József nádor gimnázium 1936/37. évi értesítője, 5—13. l.

**Ivánka László és dr. Fehér Ede:** A magyar néprajzkutatás nyírségi feladatai. A nagykállói m. kir. áll. Szabolcs vezér gimnázium 1936/37. évi értesítője, 3—8. l.

**Németh Pius:** A földrajz módszeres tanítása. A Szűz Máriáról nevezett Szent Ferenc-rend esztergomi Szent Antal gimnáziumának 1936/37. évi értesítője, 3—7. l.

Az anyagiak miatt szűkreszabott középiskolai értesítőinkben mindenkor örömmel üdvözljük a pedagógiai értekezéseket. Ezt tesszük most is, amikor a címben jelzett három rövid tanulmányra hívjuk fel a figyelmet. Mind a három a föld- és néprajznak egy-egy korszerű kérdéséről szól.

Az első tanulmány bevezető soraiban a térképek alkalmazásának fontosságát emeli ki, majd ismerteti a Jászságra vonatkozó fontosabb XVIII. századbeli katonai és polgári térképeket. Az előbbieket a bécsi katonai levéltárakban csak az utolsó évtizedekben váltak hozzáférhetővé. Köztük legismertebb Mikóvinny Sámuel munkája. Ezt, valamint Bedekovich Lőrinc polgári térképét véve alapul, a szerző igyekszik Jászberénynek és közvetlen környékének XVIII. századbeli képét megrajzolni. Követett módszerét és eredményeit a honismeretetés