

stb.) szoktatni, abból a célból, hogy a tanítás felsőbb fokon is a gyermek önálló aktivitásával folyhassék.

Az egész módszertani szemléletben a gyermek aktivitása és spontaneitása érvényesül, de alkalmazkodik az iskolai gyakorlat lehetőségeihez is. Nem akar a tanuló-ból olyat „kihozni“, amit az nem tudhat, nem akar minden tanári vezetést kikapcsolni a tanításból, mégis mindig olyan megoldásokat talál, amelyekkel a gyermek önállóságára építhet.

Az elvszerűség és céltudatosság mellett ez a józanság jellemzi még a művet. Az egész munka elsősorban a gyakorlatnak szól, s abból is nőtt ki. Ebben a szempontban kell látnunk legnagyobb jelentőségét. A gyakorlat azonban elvi alapokon nyugszik, az egész munkát széleskörű tanulmányok támogatják. Ha elméleti alapvetésének néhány részletével nem értünk is egészen egyet, olvasójának ilyen tudományos elmélyülően alapuló nevelő munkára ad buzdítást és irodalmi útmutatást. Lehet-e egy tanár számára megfelelőbb példát mutatni?

Buvári András.

KERTÉSZ-ROTTER LILLIAN DR.: *A gyermek lelki fejlődése. A lelki hygiéne alapvonalai.* Budapest, 1946. Cserépfalvi. 173 l.

Az elmúlt években nagyon népszerű Kék Könyvek sorozatában jelentette meg most a Cserépfalvi kiadóvállalat Kertész-Rotter Lillian dr. könyvét a gyermek lelki fejlődéséről. A könyv a nagyközönség számára készült: egy analitikus munkaközösség eredményeinek, sok tapasztalatnak és olvasmányoknak a leszűrődése. Tartalmazza az emberi lélek fejlődésének analitikus szempontból nézett vázlatát a csecsemőkortól az ifjúkor befejezéséig, a kifejlődésig.

Az első, aránytalanul bővebb rész, a szerző irányának megfelelően a csecsemőkör és a kisgyermekkor rajza, s ebben a részében nagyon jól használható. Sok kitűnő tanácsot ad a szülőknek a terhesség első hónapjaitól kezdve a gyermek elválasztásáig, tisztaságra szoktatásáig. Minél tovább jutottunk azonban a könyvben, bevalljuk, számunkra annál kevésbé tűnt fel meggyőzőnek. Az elmélet és feltevés különösen a serdülés problematikuskorának vázolásában látszott legjobban eltávolodni a megszokott tudományos módszerektől, s ez a távolodás egészen a tudomány és a mítosz határáig jutott. A serdüléssel onánia filogenetikuskor elmélete, amelyet a szerző konstruált, jelentette itt a csúcspontot (157. l.).

A könyv általános használhatósága attól kezdve csökken, amikor a gyermek iskolába kerülésének korához ér. Az iskola problémájához a szerző nem nyúl hozzá, mert — mint írja — ez a társadalomkritika területére tartozik, s ezért könyvében nem lehet alkalom meg tárgyalására. Másrészt azonban az embert ő is testi-lelki-szociális vonatkozásnak fogja föl, s kérdés, lehetséges-e kiszakítani e hármasságból egyet — éppen a tudományos vizsgálódás kedvéért — az egyoldalúság veszedelme nélkül. Az iskolába lépés kora az, amikor az egyéni lelki elemzés egymagában egészen bizonyosan nem elegendő többé a teljes kép, azaz a helyes kép felvázolásához, amikor a fejlődő egyén a társadalom, az iskola társadalma felől éppen annyira megvilágítást igényel, mint önmaga felől.

Sokszor úgy érezzük, a szerző az iskola szerepét a gyermek életében kevesebbre becsüli, mint amennyi az valójában. Idézzük: „...nem szólhatunk most a 'jó' és 'rossz' iskoláról, vagy a vallási nevelésről, szabadgondolkodásról, vagy hasonló kérdésekről sem. A kisgyermek részére az iskolázás alatti időkből mindez nem is lényeges — természetesen kihatása a későbbi életére annál nagyobb lesz“ (97. l.). Ugy gondoljuk, valaminek a lényeges voltát mindenféle folyamatban éppen az dönti el, van-e hatása a továbbiakra vagy nincs. Lényegtelen dolgoknak a gyermek, ill. már felnőtt későbbi életében nagy hatásuk alig képzelhető el. Ha tehát az iskola a felnőtt ember életvitelét determinálja, alig képzelhető el, hogy a nevelés iránya a fejlődő ember életében lényegtelen legyen, aminthogy nem is az.

Ha a szerző az iskola nevelői állásfoglalását nem tartja a gyermek szempontjából aktuálisan fontosnak, ebből az is következhetik, hogy a gyermeki lélek fejlődése szempontjából az ő elvi kiindulásai sem lényegesekek, márpedig ilyen megfontolás alapján lelki egészségtant írni önellentmondás.

Az iskolával szemben elfoglalt álláspontja magyarázza veszedelmes tanácsát azokhoz a szülőkhez, akik nem értenek egyet az iskola eszményeivel, illetve a társadaloméval, amelyet az iskola kifejez. Mit tegyen a szülő, ha ebbe a helyzetbe kerül? Ha a szerző tanácsát követi, és félig-meddig mégis csak az iskola ellen foglal

állást, saját maga nevelőerejének ugyanannyit árt, mint az iskoláénak. A szerző a problémát az elmúlt évekből származó tapasztalatai alapján vetette fel, de a kérdés maga mindig idősebb lesz. S az a megoldási mód, amit ajánl, ilyenformán eléggé kétes értékű. Nem szólva arról a zavarról, amely a szülői ház és az iskola nyíltan megvallott ellentéte folytán a gyermek lelkében keletkezik.

Támadja az érettségi vizsgálat intézményét is, mert ez a primitív népek, férfiatató-szertartásaira emlékezteti. Az értelmiség kiválasztásának ez a módszere támadható, elsősorban azonban azért, mert valóban „szertartás”, nem pedig szűrővizsga. Eléggé ismert dolog, hogy éppen a leghaladóbb nevelési rendszerű országok igyekeznek legjobban a vizsgálatok színvonalának emelésére, s nem eltörlésére. E vizsgálatoknak akkor lesz primitív törzsi avató-szertartás jellegük, ha a vizsgázók társadalmilag körülhatárolt rétegből kerülnek ki vagy vizsgájuk éppen valamelyik társadalmi rétegbe váltott belépőjegynek számít. Kívánatos feltételek mellett azonban nem lehet egyéb, bizonyos társadalmi funkciókra alkalmas egyének kiválasztásánál.

E hasábocon nyugodtan leírhatjuk, nem tesz jó szolgálatot a nevelés ügyének, aki az iskolát mint társadalmi jelenséget másodlagosnak tartja, s csupán az egyén felől kiinduló úton jár. A szülők, külső nevelők és az intézményes nevelés csak együtt érhetnek el eredményt. Igaz, az intézményes nevelés lassan és nehezen mozgatható. Eppen ezért kívánatos, hogy ilyen kiváló felkészültségű szerző együtt nézze a gyermeki fejlődés egész kérdését, és így az iskolának is értékes segítséget adjon.

Vajda György Mihály.

DENT, H. C.: *British Education*. London, 1946. Longmans Green & Co. (Published for the British Council.) 60 l.

A „British Life and Thought” c. sorozatban, amely a British Council célkitűzéseinek szolgálatában a brit élet egész területét, valamennyi intézményeit és megnyilvánulását ismerteti, jelent meg a Times nevelésügyi mellékletének szerkesztője, számos angol neveléstudományi és szervezeti munka szerzője tollából az a füzet, amely Nagy-Britannia közoktatásügyi intézményeit és ezeknek az intézményeknek nevelői szellemét ismerteti. Anglia és Wales, Skócia és Észak-Írország nevelésügyéről, az eltérő történeti fejlődésnek és eltérő szervezetnek megfelelően külön fejezetekben számol be; az angol nevelésügyet ismertetvén, az intézmények összességében az elemi iskolai, középiskolai és szakiskolai rendszert, az ifjúság nevelői gondozásának szerveit, a felnőttek képzésére szolgáló intézményeket, a „public school”-okat, a magániskolákat, végül az egyetemeket különbözteti meg.

A pedagógiai problematika ma úgyszólván az egész világon azonos: a követelmény a nevelésügyi intézményeknek az egyenlőség elve értelmében való megreformálása, a művelődés útjainak valamennyi társadalmi osztály gyermekei előtt való megnyitása, a társadalmi osztálytagozódás képét tükröző iskolarendszer osztálykorlátainak ledöntése és az iskolarendszernek a nemzet gazdasági struktúrájához való hozzáalkalmazása. Nem érdektelen ebből a szempontból a hagyományos iskolarendszeren gyakorolt magyar és angol kritika összehasonlítása.

„Az elmúlt száz év magyar művelődéspolitikájának tengelyében a középosztály állt” — mondotta a miniszter kultúrpolitikájának alapelveit bemutató előadásában (A magyar művelődéspolitikai irányelvei. A „Mai magyar művelődéspolitikai” c. minisztériumi kiadványban. Bpest, 1946.). „Ennek a középosztálynak — folytatta —, minthogy nagy tömegeiben hivatalnokokból állt, műveltsége elsősorban hivatalnoki, tehát igen nagy mértékben formális, jogász, vagy jobb esetben humanisztikus, irodalmi és történelmi volt. Ehhez képest iskoláiban s műveltségében erős túlsúlyban voltak a formális és humanisztikus értékű elemek (11. l.). ... E korszak iskolái... egy anakronisztikus társadalmi szerkezet anakronisztikus szellemét, életformáját, eszményeit hordozták. Az élet túlment rajtuk (12. l.). ... A középső és felsőfokú oktatásnak az a feladata, hogy a különféle foglalkozási ágaknak neveljen megfelelő szakképzettséggel felkészült utánpótlást. A magyar demokráciának nincs szüksége a régi hivatalnoki szellemben nevelt, és elsősorban formális és humanisztikusan képzett középosztályra: egységét más eszközökkel kell biztosítania. De nemcsak társadalmi rendszerünk átalakítása, hanem a világgazdasággal együtt fejlődő gazdasági életünk süllypontjainak eltolódása is szükségessé teszi, hogy fokozottabb figyelmet fordítsunk a természettudományos, mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi szakképzésre.” (19—20. ll.)