

ciónak. A kép tartalmának a felfogása lélektanilag magába zárja a percepció, asszociáció és asszimiláció folyamatát, ezek együttvéve adják a kép appercepcióját. A kép tartalmának a megértése beleélés útján történik. A kép felfogása akkor tökéletes, hogyha általa ugyanazok a képzettartalmak közvetítődnek, mint amit ábrázolni akart. A kép tartalmának a megnevezése a képértelmezés (Bilddeutung). A képről szóló vallomás (Bildaussage) pedig a jegyzőkönyvbe felvett kísérleti eredmények összessége.

Amint látjuk, e könyv sok újat nem mond, de eredményeit pontos kísérletek alapján és nagy körültekintéssel vonja le.

*Kiss Margit.*

**A. Herget: Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart.** Prag, 1915 és 1916, A. Haase. 8° I: 94 l.; II: 131 l. Ára 1-25 és 2 M.

E munka a modern pedagógiai áramlatokat tárgyalja olyan formán, hogy egy-egy fejezetben szól mindazokról, akik egy zászló alá gyülekeznek, egy jelszót hirdetnek. Először is fejtegeti a *munka-iskola* (Arbeitsschule) különböző értelmezéseit. Kerschensteiner a közügyesség fejlesztését, Seinig a rajzot tartja nagyfontosságúnak, Gaudig viszont az önálló munkát a tanulás minden ágában érvényre akarja juttatni és az önálló szellemi tevékenységet tartja legfőbbnek. E programnak a gyakorlatban való megvalósítása célja a csehországi, svéd, francia, angol, japán és amerikai munkaiskoláknak. A *művészetre való nevelés* (Kunsterziehung) célja a szépnak érvényesítése az egyoldalú neveléssel szemben. Lichtwark, Rein, valamint maga a szerző (I. 35—49. l.) fejtegetik részletesen, hogy miben álljon a művészi nevelés gyakorlati kivitele (iskola felszerelése, képek szemlélése, rajzolás, mintázás, ének, torna, tánc, kézimunka, irodalmi tanítás). Az *állampolgári nevelés* (Staatsbürgerliche Erziehung) a jellemfejlesztést helyezi a nevelés középpontjába. Kerschensteiner erkölcsi alapon nyugvó együttélésre akarja szoktatni a gyermeket azért, hogy munkaközösséget szervez, mely a felelősségérzést fejleszti. Foerster ugyanennek a célnak elérésére önkormányzati alapon szervezi a tanulókat. Burkhardt a köztársaság mintájára szervezi a svájci iskolákat. Ugyancsak a felelősségérzést, erkölcsi jellemet akarja kifejleszteni az angol mintára mindenfelé elterjedt cserkészintézmény. A *morálpedagógia* (Morálpädagogik) benső élménnyé akarja tenni a morális tanokat. Itt az a vitás kérdés, vajjon elég-e az ilyen erkölcsi oktatást alkalmoszerűen a tanításhoz vagy az előforduló élményekhez fűzni, vagy pedig rendszeres órákban foglalkozunk-e az erkölcsi kérdésekkel. Jahn az utóbbi

nézetet vallja. Egyes, határozott élményekből akar kiindulni Berger és mintaszerű e téren Foerster «Jugendlehre»-je. Kerscheneister ismét a közös munkálkodásból eredő szabad versenyt, szabad érvényesülést tartja a jellemfejlődés termékeny forrásának. Az önmegismerésre fordítja a főgondot Langermann és Messmer. Ez az írásbeli «vallomások» tekinteti itt célravezető eszköznek. Az erkölcsi gondolkodás mélyítésének végül is a vallásos érzés kifejlődésében kell csúcsosodni, ezt tartja Foerster és Jahn is. A *kísérleti pedagógia* (Experimentelle Pädagogik) jelszavát hangoztatók tulajdonképpen többet ígérnek ezzel, mint amennyit eddigi munkájokkal elértek: kísérleteik, melyeknek végső célja a legtermészetesebb, a gyermek lelki világához, egyéni hajlamaihoz mért nevelői módszer megállapítása, ez idő szerint még alig terjednek túl a didaktikai kísérletek és megállapítások határain. E téren igen értékes eredményekhez jutottak. Binet, Lay és különösen Meumann megmutatta, hogyan kell a gyermek képességeit a tanulásra legtakarékosabban felhasználni, hogyan kell — saját gyermekkorunkra emlékezve — a megtanítandó anyagot a lehető legjobban a növendék felfogó képességéhez alkalmazni.

A *szociális pedagógia* (Socialpädagogik) életre való, a közösségben helyét jól betöltő embert akar a gyermekből formálni. Natorp e célt az akaratnak szabályozhatóvá való szoktatásában látja elértnek. Bergemann, Rein, Willmann, Toischer nem ethikai cél kitűzésében, hanem az egyéniségnek kellő határok közé való szorításának, a közösség javának szemeltartásával véli a helyes irányt megtalálni. Az *egyéni pedagógia* (Individualpädagogik) Rousseau evangéliumának folytatója. Legszélsőbb képviselője e szabadságot hirdető iránynak Ellen Key, aki — amint egyik mérsékeltbb felfogású bírálója, Paulsen fejtegeti — azt a fontos igazságot magyarázza, hogy a gyermekkel nagyobb gondtal, szeretettel teljesebb megértéssel kell foglalkoznunk, de abba a túlzásba esik, hogy isteníti a gyermeket s jogait feltétleneknek hirdeti. Gurlitt különösen a gimn. tanításban kíván igazságosabb, egyénibb elbírálást. Otto szerint az «átlag ember» csak az iskola egyformásító hatása miatt válik azzá. Nem szabad a nevelésbe idegen célokat, kívülről vett vallás-erkölcsi eszményeket vegyíteni: a személyiség legtermészetesebb kifejllesztése az egyedüli igaz cél, amelyet sem társadalmi, sem etikai céloknak nem szabad alávetni. Ezt hangoztatják Budde és Eucken. A *személyiség pedagógiája* (Persönlichkeitspädagogik) minden eredményt a nevelő vagy tanító egyéniségétől teszi függővé. Ezért kellene a tanítói, tanári pályára készülőknak első sorban rátermettségük megfelelő vagy meg nem felelő voltát megállapítaniok. Amellett, hogy a pedagógusnak erkölcsi jellemnek kell lennie, tudását is folytonos továbbtanulással kell bővítenie. Linde és Weber azt

mondja, hogy a tanulási anyagot a gyermekkel együtt át kell élni, a holt «Lernstoff»-ból «Lebensstoff»-ot kell teremtenünk. A tanító szabadságát a legszélsőbb határokig kell kiterjeszteni: ez a jelszava Scharrelmannak és Gansbergnek, ezek minden szabályzatnak, előírt anyagnak, órarendnek ellenségei. Sajátosan német nemzeti intézmény a *Nationalschule* névvel jelölt Lietz-féle nevelőintézetek csoportja (*Land-Erziehungs-Heime*). Alapelve az erkölcsi életfelfogáson, társadalmi érületen, vallásosságon nyugvó nemzeti öntudat kifejlesztése. Ennek elérésére úgy szellemi, mint testi nevelésben és munkában részesíti a növendékeket. A természetet, a gyermek életéhez közel álló környezetet választja az oktatás kiinduló pontjául a *természetes nevelés* (*Natürliche Erziehung*). Haufe és Fischer a szabadban folytatott sétákhoz kívánják a tárgyi megfigyelések mellett az erkölcsi tartalmat hozzákapcsolni.

Hergel, tehát minden jelentősebb pedagógiai író megemlíti könyveiben, minden új iránnyal foglalkozik. Munkáját — amint az előszóban mondja — első sorban tájékoztatóul írta azok számára, akik a mai pedagógiai mozgalmak útvesztőin el akarnak igazodni, hogy végül némi áttekintést szerezzenek a sokféle ágazó irányok fölött. Ezt a célját nem sikerült kielégítő módon elérnie, mert, bár egységes címek alatt tárgyalja a rokon felfogású írókat, nem ad kellő háttérteret eszmekörük kialakulásához, nem mutatja ki eléggé, mennyiben tüntetik fel véleményeik egy és ugyanazon alap gondolatnak különféle változatait. Bevezető vagy végső fejezetben igen célszerű lett volna kifejtetni azt is, hogy korunk annyira szétágazó pedagógiai irányai tulajdonképpen mind azt célozzák, hogy a nevelést és tanítást közelebb juttassák a gyermek természetének megfelelő formához, valamint, hogy az iskolát az élet szolgálatába helyezték s az egyoldalú értelemfejlesztést más irányú neveléssel, sokoldalúsággal ellensúlyozzák. Egyszóval Hergel módszere inkább leíró s kevésbé rendszerező. E fogyatékoság ellenére is érdemes munkát végzett, mert bár népszerű alakban, de tudományos tájékozottságon alapuló összefoglalást nyújtott az elszórta megjelenő újabb pedagógiai könyvek és cikkek tartalmáról. A II. kötet végén igen jó szolgálatot tesz a tárgymutató.

(Késmárk.)

*Révayné Zuber Marianne.*

## ÚJ KÖNYVEK.

### 1. Hazai művek.

A debreceni m. k. tudomány-egyetem népszerű főiskolai tanfolyamán tartott előadások. Debrecen, 1916, Csáthy, k 8°, 1—12. sz.