

ret *globalisation*nak nevezi. Ez azt jelenti, hogy az iskola kövesse a természetes ismeretszerzési módot, s ne tantárgyakra tagolva közvetítse a tapasztalati ismeretanyagot. Az összefogható tárgyak természetes egységben taníttassanak. Ez az elv a legtökéletesebb koncentrációra, vagy még inkább az ún. n. össztanításra (Gesamtunterricht) emlékeztet. Decroly az egyes tárgyak módszeres elveit is kifejtette, de ezeknek ismertetésére itt nincs terünk.

Az V. fejezet a nevelő játékokról szól. Decroly nagy fontosságot tulajdonít a játéknak: átmenetnek tekinti a céltudatos cselekvés, a munka felé. A játékösztönt az érdeklődés felkeltésére, homályos fogalmak tisztázására, új fogalmak szerzésére s az ismeretek begyakorlására használja fel.

A VI. fejezet az erkölcsi nevelés kérdéséről méltatja. Decroly nevelői célkitűzése (a társas életre való előkészítés) és a tanítási anyag kiszemelése az erkölcsi nevelés szolgálatában áll. Az iskolai nevelés három eszközt állít az erkölcsi nevelés szolgálatába: a tanító példaadását, a nagy személyiségek életrajzának olvastatását, s a tanulóknak a társas közösség életébe való bevonását (a tevékeny, munkás életre való ránevelést).

A VII. fejezet Decroly rendszerének alkalmazásáról tájékoztat. Belgiumban az egész népoktatás Decroly szellemében folyik, de más államokban is alkalmazzák egyik-másik gondolatát. A módszer s a tanterv anyagának megállapítása terén engedélyezett szabadság nagy veszélyt jelenthet a felületes és kevésbé tehetséges tanító esetén.

A könyvet Decroly műveinek jegyzéke, bibliográfia és jegyzetek egészítik ki.

Bassola Zoltán érdemes vállalkozása nem volt könnyű, mert Decroly nem foglalta rendszerbe pedagógiai gondolatait, s így több százra menő cikk és értekezés alapján kellett a rendszert megalkotnia. Műve lelkiismeretes, komoly munka gyümölcse. Nagy előnye, hogy a lényegábrázolást akadályozó apró-cseprő részletek mellőzésével, erőteljes és jellemző színekkel vetíti az olvasó elé a nagy nevelő egyéniségét, működését, jelentőségét és hatását. Külön érdeme az összehasonlító vizsgálat, Rousseau, Herbart, Montessori és mások hatásának éreztetése. A művet az iskolaszervezet bármely fokán működő pedagógusok haszonnal tanulmányozhatják.

Szántó Lőrinc.

Hermann Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie Verlag G. Schultke—Bulmke. Frankfurt am Main. 1935. 500 p.

Néhány évvel ezelőtt Herman Nohl és Ludwig Pallat szerkesztésében *Handbuch der Pädagogik* néven ismert többkötetes sorozat indult meg. Az első kötet *Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens* címen jelent meg 1933-ban. Herman Nohl ebben a gyűjteményes munkában közzétett két nagyszabású tanulmányát szükségesnek látta külön könyvalakban is megjelentetni. Ugy látszik, hogy egyrészt szélesebb körökben való elterjedést várt a különválasztástól, másrészt talán azt akarta igazolni, hogy a nemzeti

szociálizmus uralomrajutása után a könyvében már előbb lefektetett elvek nem szorulnak az új eszmévilág szellemében való átdolgozásra. Valóban, nem is változtat a szövegen, csupán az előszó és utószó újkeletű.

Könyvének *előszavában* azt mondja, hogy egy nemzetet két módon lehet átalakítani: neveléssel és politikával. Ebben a munkában a német népnek nevelés útján kifejtett erőfeszítését tárja elénk az 1850-es évektől napjainkig. Mivel a nevelésnek ez az újjáalakító szándéka hiábavalónak bizonyult, mert minden jószándék megbukott az egyes pártok széthúzásán, végül a politika vette kezébe az irányítást és kísérli meg azt, ami a nevelésnek — minden igyekezeté ellenére, — nem sikerült.

Mint a címből is következtetni lehet, a könyv két főrésze tagolódik. Az első a németországi nevelési mozgalmakat ismerteti, a másik pedig a művelődés elméletét tárgyalja.

Az *első részben* (3—130. o.) főleg azt keresi, található-e a német nevelési mozgalmak sokaságában és tarkaságában valami egység. A nevelés lassú önállósulása adott tulajdonképpen lendületet a nevelésügynek. A népi nevelési mozgalmak, a reformtörekvések és az iskolába is bevonuló új elgondolások tükrözik vissza leginkább az új nevelésnek mindenhová eljutó szellemét. Az *ifjúsági mozgalom* egyik legjellemzőbb tünete a nevelésügyben beállott változásnak. Az ifjúság öntudata, az egész néppel szemben érzett felelőssége s az ifjúság nagybecsülése lett az eredmény. A *népfőiskolák* elszaporodása mutatja, hogy a művelődés vágya kiterjeszkedett s ennek az egyes társadalmi osztályok között tátongó ellentétek csökkenése lett a következménye. A pedagógiai reformtörekvések közül először a *művészi nevelés* térhódítását ismerteti részletesen, mintegy annak igazolásául, hogy az új életszemlélet és alkotóvágy rendszerint a művészetben nyilatkozik meg leghamarabb. A *munkaiskola* gyűjtőnéven emlegetett iránynak történeti alakulását is behatóan tárgyalja s a külföld nagy visszhangjáról is megemlékezik. Leszögezi, hogy a munkát minden megbecsülése mellett sem lehet céljá tenni, mert a munka elvének a túlfeszítése neveli az ideges, türelmetlen aktív típusú embert, aki a szellemi elmélyedésre nem képes. A növendékek *erkölcsi önállóságára* és az *iskolai önkormányzatra* irányuló törekvésekre szintén kitér, valamint az *iskolai közösségek* megújulására vonatkozó mozgalmakra is. — A kimondottan iskolát érdeklő kérdések közül az egységes iskola megteremtésére irányuló javaslatokat veszi sorra.

A *második részben* (131—279. o.) a művelődés elméletét fejti ki. Ennek a résznek első fejezetében az egyetemesen érvényes *nevelési elmélet* lehetőségének kérdését veti fel s arra az eredményre jut, hogy a nevelés valóságának a hátterében ma már nem állhat az a kész és lezárt rendszer, amire még a XIX. század második felében is minduntalan törekedtek. A nevelésben mutatkozó eltérések nemcsak hamis elméleti alapozásból származnak, hanem elsősorban az egyes nevelők nevelői magatartásának egymástól eltérő formulázásán múlnak. A szerző a nevelést művészetnek tartja, s ennek elméletét egyetlen, egyetemes célból levezetni nem gondolja lehetségesnek. E nehézséget sokan úgy akarták megkerülni, hogy a művelődés folyamatának nem az objektív, hanem a szubjektív oldaláról közelítettek a kérdéshez s a nevelő-

eszközök elméletét dolgozták fel. Ez a lélektani folyamat természetéből felépíthető. Ebben az elgondolásból az az alapvetés, hogy az eszköz sohasem független a céltől. S éppen ezért a lélektani oldalról sem sikerült a nevelés elméletének megszerkesztése. Nohl azt találja egyedüli megoldásnak, ha a nevelés ténylegesen végbemenő folyamatából indul ki. Vagy a nevelő pedagógiai magatartása a kiinduló pont, vagy a növendék művelődési szándéka. A nevelői beállítottságnak lényegét és titkát abban látja, hogy mindent a gyermek érdekében tesz és minden a gyermek életére vonatkozik. Legnagyobb hatást a nevelőközösségeknek tulajdonít, ezek mellett a módszer mindig csak másodlagos lehet. A nevelői közösségeket két hatalom fűzi össze: a szeretet és a tekintély. A nevelő személyiségének három mozzanatát emeli ki: az alkotó jelleget, a szeretetből fakadó állandó derűt és hűmört, valamint a tökéletes pártatlanságot. Szerinte a legfontosabb nevelőeszköz a növendék felelősségérzésének a felkeltése. Ha ennek felébresztése nem sikerül, a nevelés nem érte el célját. Az akaratképzés szempontjából nagyra értékeli a testi nevelést, a figyelemre szoktatást és a munkamagatartásra vezetéskét.

A nevelési mozgalmak törvényszerűsége abban mutatkozik, hogy mivel a mai gyermek más, mint a tegnapi, azért a nevelés feladatai, eszközei, valamint a nevelhetőség kérdése állandóan felülvizsgálatra szorulnak. Minden pedagógiai mozgalom három fázisban folyik le: Először mindig valamely túlhaladott álláspont ellentétéként jelenik meg s csak olyanokat ragad magával, akik a régítől el tudnak szakadni; ennek a korszaknak jelszava a *személyiség*. A második fázisban terjed és szociális, demokratikus irányban halad; vitt a *közösség* a jelszó. Végül az egyén és közösség egyaránt feloldódnak egy magasabbrendű objektív mozzanatban, amelyet mindketten *szolgálni* tartoznak. Ennek a törvényszerűségnek az a sajátja, hogy valamelyik későbbi állapot nem teszi fölöslegessé és nem haladja túl az előbbi, ellenkezőleg arra épít s nélküle értelmetlen volna. Amelyik nevelő ezt megérti, az sohasem eshet abba a hibába, hogy a nevelés eddigi rendjét nem veszi figyelembe és gyökérnélküli újításokat nem eszközöl. De annak a másik szélsőséges felfogásnak sem lehet a hirdetője, amely elzárkózik a korszerű haladástól és mindent a régi eljárások hű követésétől vár.

Az *utószóban* (280—288. o.) az egyénből kiinduló és a közösségre építő nevelés egyoldalúságára mutat rá. (Az előbbinek képviselője Sokrates, az utóbbié Platon.) A látszólagos ellentétet fel kell oldani. A hangsúly egyes korokban mégis csak az egyiken nyugszik. Ez a történeti pillanattól függ. Németországban pl. 1933-ban a *sokratesi forma* hirtelen átcsapott a *platoniba*.

Érdeme ennek a könyvnek, hogy a felvetett kérdéseket nem elszigeteltségükben tárgyalja, hanem jelentőségüket mindig a nagy kultúráramlatok összefüggésébe ágyazva vizsgálja. Egyiknek a másikkal való összefüggését is állandóan hangoztatja s az egyes mozgalmakat egy szorosan összefonódó egész tagjaiként tárja elénk. Minden fejezetben megemlíti azokat, akik először látták meg a problémát és kitér mindenre, aki fejlődésében előbbre vitte. A gondolatok szálainak végigkövetése jellemzi ezt a munkát. Bő és gazdag irodalom egészíti ki minden egyes fejezet tartalmát. Ez nagyban emeli értékét és használhatóságát.

Bár a nevelésügy megújításának mozgalma ma már nem Németország-
ból táplálkozik elsősorban, mint nem is olyan régen, ez a könyv mégis je-
lentős forrásmunka mindenki számára, aki az új nevelési mozgalmak gyö-
kereit keresi. Mert a legtöbb mai reformnak gyökerét a közelmúltban mégis
csak a német pedagógusok ringatták. Aki ezeket a szálakat akarja kibogozni,
az Herman Nohl munkáját nem nélkülözheti.

Jankovits Miklós dr.

Makkai János: A világháború utáni Magyarország. (Bp. 1937., 213 lap.)

Közvéleményünk történelmi érdeklődése napjainkban öröndetesen meg-
újult, mintha megérezné nemzeti fejlődésünk várható sorsfordulatait. Vele
párhuzamosan azután az irodalmi lélek csodálatos finomságú műszere is ki-
lengett nyugalmi helyzetéből s termi a már könyvtárra menő irodalmat: a
magyarságtudomány szolgálatában. Ezeknek a műveknek van egy szembe-
ötölő sajátosságuk, ellentététül a századvég hasonnemű termékeinek. Míg azok
ugyanis *történetellenes célú*, roppant selejtes retorikai szólamkincsen neve-
kedtek, addig napjaink közírói keresik a *jelen és múlt egybefonódásának tör-
téneti mozzanatait*. E modern szemléleti síkon ábrázolja népünk Trianon óta
lepergett eseményeit Makkai János is. Könyve műfajilag a történeti publi-
cisztika alkotása, melynek publicisztikai része élesszemű megfigyelőre vall,
történeti oldala azonban már több helyütt gyűrődéseket mutat. Már címében
is a *magyar élet egész* problematikáját hordozza, részletező előadásában azon-
ban 2 jellemző árnyalatot felejt ki a világháború utáni magyar sors színeké-
péből. Fejezetcímeinek pusztá emlegetése is utal a magyar élet problémakö-
reire (I. A magyarság sorsa Trianon után; II. Az új magyar állam európai
elhelyezkedése; III. Mai társadalmunk alapjai; IV. Gazdasági rendszerünk;
V. Közéletünk válsága; VI. *A szellem útjai* VII. Utóhang.). Midőn a magyar-
ság fenti életkérdéseit elemezi, számára a „kritikai nacionalizmus“ az érték-
mutató (150. l.), mely elvi állásfoglalás a gyakorlati tevékenység vonalára
vetítve azt jelenti, hogy ellensége a „kollektív diktatúrának“ s a forradalmi
kilengéseket elítélő „konzervatív reformpolitika“ híve. E mondatba összesü-
rítettük mindazt, amit elveiről és gyakorlatáról, velős rövidséggel, elmond-
hatunk.

Probléma-szemlélete tagadhatatlan teljességre törekszik akkor, midőn
a *szellem és anyag* küzdelmét vázolja a magyar élet egészének vonalán s ko-
moly formában méri le az iskolapolitika nemzeti jelentőségét. A magyar
közoktatásügy sohasem volt intenzívebb és nem volt eredményesebb, mint
manapság, — írja. Örömmel köszönti a „*minőségi többtermelés*“ gyakorlatá-
nak bevezetését. A trianoni Magyarország első szellemi jelszavát, a *kultúrfő-
lényt*, vitatja, mivel nem társul hozzá megfelelő „*gazdasági és szociális fő-
lény*“ s ebben jelöli meg egyúttal a kultúrfőlényes politika alapvető tévedé-
sét (192. l.). Klebelsberg Kúnnal kapcsolatban érdekesen vélekedik, amikor
a *túlméretezett művelődéspolitiká* szociális válságokat szülő eredményeit is-
merteti (190. l.). Ugyancsak a kultúrfőlényes szemléletből vezeti le a *magyar
tudományosság szélesebb sodrú megszervezésének* gondolatát, a *decentrali-
zációt*; a *vidéki egyetemek rendszerét* is (191. sk. l. *Múlt és jelen* művelődés-