

zépiskolában intonált élet nem olvad bele a Teremtő által megszabott fejlődés folyamába, akkor az iskola gyakorlatilag öncélúvá válik.“ Megállapítja, hogy „a gyermek- és ifjúságtanulmány a tanárképzésnek még ma is elhanyagolt területe, pedig a kész tanár számára is egész életre szóló feladat.“

A tanuló éppen a legkritikusabb éveit tölti a középiskolában. Erre az időre három fejlődési kor esik: a gyermekkor vége (I.—III. osztály), a serdülés kora (V.—VI. o.), és az ifjúkor eleje (VII.—VIII. o.) A továbbiakban tehát ezekkel a fejlődési korokkal foglalkozik és seholsem mulasztja el kidomborítását annak, hogy a tanár milyen módon kapcsolódhat be a helyes irányításba. A következőkben a középiskola helyét és szerepét keresi az egész nevelésben és vizsgálja, hogy a középiskolai nevelés milyen kapcsolatban áll az egyidejű más nevelőhatásokkal és az étellel. Összefoglalja a nevelés eszközeit, majd a nevelő helyzetével foglalkozik. A nevelő tanárnak „el kell fogadnia egy meghatározott szervezethez, bele kell élnie magát egy meghatározott ételszemléletbe és ezt oly mértékben kell magába olvasztani, hogy minden körülmények között mint sajátját, a felelősség érzésével tudja továbbjuttatni a nevelőjéhez.“ „A nevelthez pedig szolgálatkészséggel, megértéssel, az önmegtagadás lelkiületével kell lennie.“

A középiskolai nevelésnek és oktatásnak általános követelményei: „a tanuló kötelességei Isten, haza és önmaga iránt.“ Különleges követelményei: „a tanuló általános műveltsége, a főiskolai tanulmányokhoz szükséges szellemi képesség és a hivatásérzet kialakulása.“ A követelményeknek a nevelő, oktató és önképző középiskola igyekezik eleget tenni. „A tanár oktatással segíti a tanulót abban a törekvésben, hogy a mai fogalmak szerint, önmagát kifejlessze, kiművelje.“ Részletesen foglalkozik az oktatás fogalmával, módjával. Nem tartja elégségesnek azt, hogy a tanítás módszere megfeleljen az osztály átlagának, hanem szükséges, hogy az osztály egyes tanulóinak képességeit is fejlessze. Ezt elérhetjük, „ha az osztálynak problémákat tudunk adni, illetőleg, ha úgy tudjuk beállítani az osztályba az elvégzendő feladatot, hogy ahhoz minden tanuló problémászerűen nyuljon hozzá.“ Böven tárgyalja a problémaadás lehetőségeit, azok megoldását, a házi feladatok kérdését, a feleltetést, szóval mindazokat a kérdéseket, amelyek ezen a téren a középiskola életében felmerülnek.

Utolsó két fejezete az oktatás és nevelés gyakorlatához fűz megjegyzéseket. Itt csak azokat a kérdéseket kívánja említeni, „amelyek rendszeresen hozzátartoznak az oktatás technikájához“. Ezek: a tanmenet, óratervek, fegyelmezés, az osztályozás, a tankönyv stb. A nevelő középiskolában azzal is számot kell vetni, „hogy vannak tanítványaink, akiknél a családi élet irányító hatása korrekatívumokra szorul. Ezek számára kívánatos volna az iskolában olyan tanuló-olvasó szoba, ahol egy kis békét, lelki-teszt melegséget találhatnak. Jó szolgálatot tenne ez a helyiség azokban az iskolákban is, ahol sok a bejáró tanuló“. Általában szükséges az, hogy a középiskola a rossz környezethatásokat csökkentse, ellensúlyozza. — Masszi Ferenc könyvének minden betűjét áthatja a lángoló szeretet, minden oldal tanulságos volta mellett élvezetes olvasmány is.

Masznyik Lajos.

Borbély András: Gondolatok az érzelmi élet nevelése köréből. (A M. Kir. Tisza István Tudományegyetem Pedagógiai Szemináriuma és Pszichológiai Intézete). Kisújszállás 1936. 76 l.

Ennek a munkának egyik legfőbb érdeme az, hogy bátran hozzányult a nevelés-

lélektan egyik legkényesebb természetű kérdéséhez: az érzelmek neveléséhez. Aki ismeri a mai lélektan vitáit és küzdelmeit az érzelmek pszichológiai kérdésének tisztázása körül, bizonyára előzetes elismeréssel vesz kezébe minden olyan munkát, mely az érzelmek lélektanára vonatkozik, annak vitás pontjait megvilágítani törekszik, — még inkább olyan tanulmányt, mely az érzelmi világnak nevelési lehetőségeit van hivatva rendszeresen feltárni.

Borbély András munkája bizonyos elmélyedésről tesz tanúságot. Midőn azt a feladatot tűzi ki maga elé, hogy „az érzelmek pszichológiáját és fiziológiáját felvázolja“ (15. l.), akkor valóban rámutat néhány alaptételre, melyekkel az idetartozó irodalom az érzelmek sajátosságait jellemezni szokta, bár ezekkel nem meríti ki a tárgyat. Sokkal szivesebben láttuk volna e helyen az érzellem rövid, de alapos meghatározását, kapcsolatban az indulat, szenvedély és hangulat fogalmainak elvi pontos megkülönböztetéseivel, annál is inkább, mert ezen a téren nem csekély a zűrzavar a neveléslélektani írók körében sem. *Krueger* nevét és elméletét is meg kellett volna említeni ebben a részben. E helyett szerzőnk két oly mozzanatot tüzetesebb kidolgozásával szolgál, melyek egyfelől csakugyan újat adnak, másfelől a nevelésben csak ezután jutnak majd nagyobb fontosságra és jelentőségre. Az egyik ilyen mozzanat: a szerző a belső szekréciós szervek működésének hatását vizsgálja az érzelmek kifejlődésére és változásaira. A szerző e helyen majdnem kizárólagosan Klobusitzky Dénes jó összefoglaló tanulmányát követi, végül pedig a test-lélek probléma filozófiai megoldására nézve a „kölcsonös hatás“ elméletében állapodik meg. A hormonoknak az érzelmi étellel való összefüggésére helyesen mutat rá és érdeme szerzőnknek, hogy ezen összefüggésnek nevelési lehetőségeit is felismeri. Egyelőre azonban nagyon tartózkodó álláspontot foglal el és semmiképen sem vonja le az előzményekből azt az „utópszitikus furcsaságot“, hogy „hormonokból álló vegyületekből... adagoljuk növendékeinknek a szép és magasztos érzelmeket, vagy operatív teyünk bűnözőket jámbor emberbarátokká“ (28. l.). A hormonális összefüggések tényéből a szerző csupán ezt a nevelői következményt vonja le: a nevelő türelemmel álljon növendékének alkati megnyilvánulásaival szemben és „ne törjön pálcát annak olyan érzelmi megnyilvánulása felett, melyről a nevelt legtöbbször nem is tehet“ (u. o.).

A belső elválasztásnak és az érzelmi világnak ezen összefüggésén kívül még egy olyan vonatkozásra utal szerzőnk, mely az érzelmek irodalmában szintén nem jutott még elegendő hangsúlyozáshoz. A VIII. fej.-ben (53. kk. II.) az „*érzelemértékekről*“ szól, melyek részint a *Wundt*-féle „*érzethangulatra*“, részint *Krueger* érzelemelméletére emlékeztetnek. Ez a fejezet, mely az érzéseknek, hangulatoknak a lelki szerveződést, strukturálódást előmozdító szerepéről szól, a legjobban sikerültnek mondható. *Bleuler* (és nem *Bleurer*, l. 53. l.) szavát idézi, ki szerint az „*affektivitás* a személyiség domináns kifejezője“, — az érzéseknek nagyon nagy szerepük van egész személyiségünk struktúrájának felépítésében, különösen pedig az embernek az érték-eszmékhez való viszonyában. E helyen szól a szerző az erkölcsi, esztétikai, vallásos nevelésről is. Sikerült a VI. fej. is, mely a szenvedésben előforduló legfontosabb érzelmeket (indulatokat) ismerteti; ezek: a félelem, a harag, a gyűlölet, a vetélkedés, a becsvágy, kegyetlenség, a heteropatikus érzelmek stb.

Mindezek a fejtegetések azonban csak előzményeit alkotják a fő feladatnak, amely az érzelmek nevelésének kérdését kívánja megoldani. Szerzőnk szerény öntudatosságára mutat, hogy értekezésének címétől csak az érzelmek neveléséről közlendő „*Gondolatok*“ szavát választotta. E tekintetben annyit mondhatunk bírálatul, hogy egyfelől inkább a nevelés egyes *alkalmait* ismerteti; másfelől célkitűzései in-

kább *általánosságban* maradnak. Az érzelmek nevelésének alkalmi (topografiája): az értelmi ráhatások, a környezet, a család, az osztályközösség, a tanító hatása, a példaadás, az olvasmányok, a játék stb. (32. kk. II.). E nevelői hatások felsorakoztatásában nélkülözniük a logikus rendszert. Szerzőnknek az erkölcsi nevelésről vallott követelményei nem mindig lépik túl az akadémikus megállapítások és általánosság körét (pl. 20, 51, 52, 73 i.).

Az érzelmek nevelésében a legfontosabb az *önuralom* céljának kitűzése és az érzelmek „*kontrolljának*” elérése a növendék önnevelésével. Szerzőnk ezeket a részleteket nem domborította ki olyan nagy hangsúllyal, mint ahogyan ezek azt megérdemlik, bár szól az érzelmek „gátló, kiemelő és megőrző jellegéről”. Legjobb, ha az érzelmek nevelésének a problematikájában az amerikai szerzőket tartjuk szem előtt, akik a kérdés súlypontját a „control of the Emotions“-ban látják.

Szerzőnk eszményi törekvéseivel, igazi nevelői gondolkozásával és érzületével szemben, melyek az egész munkát átlengik teljes elismeréssel vagyunk. Célját, „hogyan jelenlegi nevelésünket, bármi kevéssel is, közelebb vigyük a lélektani felismerésekhez” (72. l.), bizton elérte.

V. H.

Bódi Ferenc: A középiskolai földrajzoktatás története Magyarországon az első Ratio Educationistól napjainkig. 1935. 153. l. (A szegedi m. kir. Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézete V.).

A bevezetés első mondatában megleljük az okot, ami a szerzőt a munka megírására készítette: „... történeti okfejtéssel járulni hozzá a középiskolai földrajzoktatás módszeres öntudatának fejlesztéséhez...”, s még hozzá tehetné volna azt a szakjával szemben érzett igazi érdeklődést, amely a munka minden sorában megérzik.

A két-három, inkább részletmunkának tekinthető hasonló tárgyú dolgozat mellett érezhető hiányt pótol a szerző munkája. Helyes érzéssel választja kiinduló pontul az első Ratio Educationist, nemcsak azért, mert ekkor lett a nevelés és így a földrajzoktatás ügye is állami ügyvé, hanem mert a földrajzoktatás történeti alakulásának végigkísérése szempontjából a korábbi viszonyok részletes tárgyalása elhanyagolható.

Feladatát egy pillanatil sem téveszti szem elől. A felsorakoztatott hatalmas anyagból biztos ítéllettel vonja le következtetéseit. S ha az olvasó néha fárasztónak ítéli is az adatoknak sokszor látszólagos ismétlődését, feleslegesnek ezt sohasem tartja.

Már a bevezetőben utal a szerző a tudományelméleti tényezők figyelembe vételére. Nem marad előtte észrevétlenül az az összefüggés, amely a kialakulóban lévő földrajztudomány és a földrajz középiskolai oktatása között fennáll. Nézetünk szerint ennek a tényezőnek számbavétele erőteljesebb lehetett volna. Nagyon gyakran csak egyszerű utalás történik erre. Amikor a földrajzról, mint tudományról vallott szakfelfogás olyan elhatározó befolyást gyakorol a középiskolai földrajzoktatásra, hogy például egy igen jelentékeny időn keresztül nem jutott a középiskolákban más szerephez, mint a történelem kiegészítője, vagy amikor később a természettudományoknak egy kevésbé lényegesebb csoportjához sorozták, akkor indokolt lenne ezt a jellemző és a földrajzoktatás sok jelenségét megmagyarázó állapotot alaposabban ismertetni.

A multtal szemben több tekintetben az újítás szellemét képviselte az