

IRODALOM.

Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete. Pedagógiai szakkönyvek 2) a köt. Budapest, 1937. 244. lap. A vall. és közokt. minisztérium támogatásával kiadja az Orsz. Középisk. Tanáregyesület. Ára 7 P.

Kitűnő fiatal tudósunk ezúttal leereszkedni igyekezett a kiváltságos pedagógiai *àmes d'élite*-eknek fenntartott pedagógiai olymposból a pedagógiai közösség, a „köznevelők“ szélesebb síkjára, ami nagyjában sikerült, a nélküli, hogy munkájának — amelyet szerényen *kísérletnek* minősít — szigorúan tudományos jellegén csorbát ejtett volna. Szerzőnk alaposan ismeri a tárgyának közébe vágó egész német irodalmat, amelyet valósággal átvilágít, áthat, hogy önálló feldolgozásban tárja az olvasó elé. Tudásának gazdag tárházából valósággal ontja az ismereteket, ami helyenként őt is elragadja, pl. amikor a *daimonikus* értelmezési árnyalatainak két lapot (93-94) szentel.

Érzésünk szerint mulasztást követnénk el, ha beérnők e munka tartalmának hagyományos elismerő szövegekkel tarkított, körített ismertetésével, mert azt tartjuk, hogy a szerzőnek és munkájának kijáró megbecsülés kötelez, sőt fejjogosít néhány igénytelen, szubjektív megjegyzésre. Bizonyos szubjektivitás kísér és kísért ugyanis végzettszerűen minden kritikát, tehát az alábbi is, amely főleg két tengely körül forog: a *gyakorlat-elmélet* és *filozófus-pedagógus* problémáiban rejlő antinómiákban, illetőleg a velük szemben tanusított ellentétes álláspontban gyökeredzik. Vizsgáljuk meg ezeket külön-külön, lehetőleg a szerző nyilatkozataira való utalás alapján.

1. Szerintünk kezdetben volt a cselekvés, a tett (*gyakorlat*), csak utána következett a gondolat, ige (*elmélet*), amely amabból sarjadzott és viszont reá visszahatott. Azóta ez a két tevékenység immanens természeténél fogva mintegy zárt körben folytonosan hat egymásra. Amikor a létért való küzdelemben az ősember először emelte fel karját, hogy állat, ember ellen védekezzék és megszeresse eledelét, ösztönösen járt el s merőben gyakorlatot végzett. Csak ennek a kezdetleges mozdulatnak ismétlésével (gyakorlásával) szerzett tapasztalatok után és segítségükkel talált rá annak módjára, hogy az említett mozgásokat mind jobban végezhesse: ekkor a tudat alatt már valami elmélet-féle derengett benne. Gyakorlat és elmélet tehát egymást támogatja: a valóságban, az életben elválaszthatatlanul egybeforr. A gyakorlat adottságokhoz van kötve: ő szolgáltatja az anyagot; a pusztá elmélet ellenben, kézzelfogható talaj híján, a gondolkodás légkörében mozog. Az élet nem elmélet és az elmélet nem élet, Mefisztó szavai szerint: Pajtás, mind szürke elméletünk. S az élet aranyfája zöld. „Az oktatás elmélete“ írójának tehát jártasnak kell lennie a gyakorlatban ép úgy mint „Az oktatás gyakorlata“ szerzőjének az elméletben. Mindkét munkának értéke azon fordul meg, mennyire sikerül a másik tényező számára újabb pozitív indítékokat szolgáltatni. Ebből az elgondolásból vizsgálva könyvünket, nem kaptunk egészen kielégítő választ (l. a szerző fejtegetéseit a 100. és 208. lapon). A gyakorlati szempontnak háttérbe szorulása egyébként kiütöközik még könyvünk egyes részeinek aránytalan terjedelmében: a filozófiai fejtegetéseknek túltengésére vall pl. az a körülmény, hogy míg az alapfogalmaknak finom elmélettel végzett elemzése 81 lapot vesz igénybe (24—104), addig az oktatás intézményes szervezésére csak 19 lap jut (200—218).

2. Számunkra e munkának legérdekesebb, legtanulságosabb részletei azok, amelyek a filozófia és pedagógia, értsd a filozófus és pedagógus egykettősségének

jellemtzésére, viszonyára, megnyilatkozására vonatkoznak: régóta vitatott probléma, amelynek megoldásához, bármennyire törekszünk is tárgyilagosságra, mindig bizonyos szubjektivitás tapad. „A pedagógus, olvassuk, ellentétben a filozófussal, az életvalósággal áll szemben, amely mindig új és változó (95). Ott, ahol a pedagógus a maga lélekformáló tevékenységét valamilyen egészben akarja látni, szükségképpen fel kell vennie a filozófus életformáját (97, 98). Szóval: „De ah! én bennem két lélek tanyáz“, mondja Faust, és e két lélek keverése, helyesebben vegyítése, adagolása körül tér el a szerzőnek és e sorok írójának felfogása, ami már fent a gyakorlat-elmélet problémájának tárgyalása során kitűnt. A különbség az, hogy benne a tárgy-szerető filozófiai magatartás, a *Daimon*, bennem pedig a pedagógiai alakításvágy, az *Eros* dominál.¹

3. A régi és az új iskola dolgában szerzőnk tárgyilagos álláspontot foglal el: sikerrel cáfolja a régi iskolával szemben hangoztatott vádakat és meggyőzően mutatja ki az újtók követelésében rejlő túlzásokat. „Ez a reformpedagógia, írja, legelsősorban negatív jellegű, mert mindent, amit a pedagógiai gondolkodás és tapasztalat századok során át kiépített, egyszerűen megtagadott és lerombolni igyekezett, mint téveset és hasznavehetetlent (7). Ennek a reformpedagógiának kedvezőtlen hatása nálunk is elmaradhatatlan volt (17., l. még 22., 132. l.).

Mint a középiskolának s főleg az egységes középiskolának kiérdemesült harcosa közelről érdekelt a szerzőnek ezirányú állásfoglalása, „Itt is felsorakoztathatók, úgymond, az érvek és ellenérvek mind az egységes, mind a differenciált középiskola mellett . . . Legújabb középiskolai törvényünk is ezt (l. i. az egységes középiskolát) igyekszik megvalósítani (297)“. Ez az „igyekszik“ sokat mond. Mi azon az emlékezetes szaktanácskozáson, amelyen a reáliskolát és a reálgimnáziumot kivégezték, a miniszter úr színe előtt fejtettük ki leplezetlenül ellenzéki álláspontunkat, amely szerint ezt a reformot nem tartjuk szerencsésnek, mert geopolitikai, közgazdasági és társadalmi szempontból nem felel meg annak, amire *nekünk* ma szükségünk van. Ebben a felfogásunkban az évről-évre súlyosabban jelentkező nehézségek csak megerősítenek.²

4. Még néhány igénytelen megjegyzés. Szerzőnk szerint az oktatásnak viszonyát a művelődésnek, illetőleg nevelésnek egyéb formáihoz a 41. lapon szemléltetett skémával lehetne ábrázolni. Ebben a *nevelés* foglalja el a legfelsőbb helyet, alatta szerepel a *művelődés*, amely ismét két részre tagozódik: közvetlen és közvetett *oktatásra*. Érzésünk szerint helyesebb skémát nyernénk, ha a felső helyet a művelődésnek (kultúrának, emberképzésnek) juttatnók, alája pedig egymás mellé helyeznók a nevelést és oktatást. E mellett látszik egyébként érvelni maga a szerző is a 26. és 27. lapon.

Szerintünk baj van az *alaki* képzés hagyományos, de megtévesztő elnevezés körül is: szerzőnk szintén felpanaszolja „az alaki képzés egyoldalú értelmezését“ (118) és alkalom adtán „formalizmust, formális *képző* hatást, lelkihatást“ emleget;

¹ Ezt a két sűrűn ismétlődő alapvető tevékenységet Schiller a „*Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen*“ c. értekezésében meglepő egyszerűséggel *Stofftrieb* és *Formtrieb* elnevezéssel illeti: az előbbi ösztön a múlandó létnek érzékelhető területére vonatkozik, az utóbbi az eszmék alkotta magasabb világra, az örök lételre (*das ewige Sein*).

² Kornis szerint (l. *Eszmények* I. 441. l.): Egy iskolarendszer csak akkor egységes, a pszichológia és kultúrpolitika szempontjából csak akkor igazolható, ha minél többfajta tehetségnek ad alkalmat arra, hogy sajátos hajlamait kibontakoztathassa.

az 51—2. lapon szintén az alaki képzés lelki hatásáról, a szellemi erők *alakításáról* esik szó. Mindezek alapján felvetjük azt a kérdést, vajjon nem lehetne-, kellene-e végre az *alaki* képzés elnevezést a valóságnak megfelelőbb *alakító* képzéssel helyettesíteni, a formálist a *formálóval*?

5. Végül elismeréssel kell megemlékeznünk a szerzőnek ama pedagógiai hitvallásáról, amely az iskola hivatásában döntő tényezőként a *tanár* személyének jut-tatja a központi helyzetet. Ám ugyanakkor eszményi követelményeket támaszt vele szemben: „Iránia a sekélyességgel szemben, és segítése a keresőnek, ahogy Sokrates tette; a feladat felemelő voltából eredő büszkeség és benső lelki alázat a fejlődés szentsége előtt, ahogy Fichte vallotta: valóban ez kell hogy legyen, minden tanár-nak, akiben tárgyszeretet és alakításvágy együtt él, legfőbb és örök elve (102).“ Végül pedig: „Ha nincs meg a tanárban az igazi alakításvágy, a pedagógiai Eros, amely erre a megértésre és példaadó életre képessé teszi, hiábavaló minden tanterv, módszer és szervezet (432—33)“; és tesszük hozzá a következetesség kedvéért: hiábavaló „Az oktatás elmélete“ is . . .

Szerzőnk ezzel a keserű igazsággal vesz búcsút az olvasótól. Kár, mert féltő, hogy pszichikai hatásuk akaratumk ellenére megrendíti fiatal pályatársainknak hivatásukba vetett nélkülözhetetlen hitét. Az öreg pedagógus a fiatal tudósna a lemondással határos pesszimizmusával a költőnek a küzdelemre és állhatatos bizakodásra utaló buzdításából merített optimizmusát állítja szembe, amelyet a Faust anygali kara e szavakkal hirdet: Ki éltét buzgva küzdi át, Az Ég azt el nem hagyja.

Prohászka könyve mély hatással volt ránk: erős dialektikájával, gondolkodásra készítő és gondolatokat ebresztő fejtegetéseivel, alakító képző erejével és tárgyi ismereteinek tömegével valóságos kultúrélménnyé fokozódik, amely a lelkiismeretes tanulmányozót az Isten kegyelméből való tanítómester két legszebb, de legritkább erényével fogja megajándékozni: hivatásbeli ráeszméléssel és nemes belső alázatossággal.

Kemény Ferenc.

„Bevezetés a neveléslélektanba“. Írta *dr. Várkonyi Hildebrand*. Kiadja az Orsz. Középiszkolai Tanáregyesület (Pedagógiai szakkönyvek, 2/b. kötet). Budapest, 1937. — „Az alaki képzés és átvitel kérdése“. Írta *Várkonyi Hildebrand*. A Kath. Középiszkolai Tanáregyesület Pedagógiai Könyvtárának VIII. kötete. Budapest 1938.

A középiszkolai tanáregyesületek népszerű könyvsorozatát színvonaluk emelése és kitűzött céljaik megközelítése szempontjából is nagy mértékben gazdagította Várkonyi professzor fenti két könyve. A magyar szakirodalomban mind a kettő egyedülálló és úttörő. Hiánytalanul oldják meg azt a feladatukat, hogy öntudatosabbá tegyék, fejlesszék, gazdagítsák és sikeressé tegyék a magyar középiszkolai tanár nevelői gondolkodását és tevékenységét, amint a kiváló szerző maga mondja nevelés-lélektana előszavában. Hozzátehetjük, hogy könyvei ezen a feladatkörön túl bőséges utalásokat tárnak az elé az olvasó elé, akit akár a nevelés-lélektannak, akár a tanításlélektannak mélyebb rétegekbe lenyúló, sajátos problémái érdekelnének. A mindennapi nevelő-tanító munka legáltalánosabb alapelveire nézve éppúgy találunk bennük gazdag útmutatásokat, mint sok aprólékos és mégis fontos mozzanatra vonatkozólag.

A „Bevezetés a nevelés-lélektanba“ három részből áll. Az elsőben a nevelés-lélektannak, mint tudománynak jogosultságát, feladatait, tárgykörét és módszereit ismerteti ellenmondás nélkül, biztos kézzel vezetett rendszerességgel. Világos ok-