

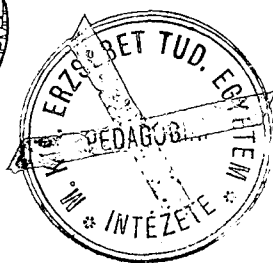
MAGYAR PAEDAGOGIA

A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG
HAVI FOLYÓIRATA

HARMINCHATODIK ÉVFOLYAM

KORNIS GYULA
KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTETTE
NAGY J. BÉLA



BUDAPEST
A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG KIADÁSA
1927

51596



A MAGYAR PAEDAGOGIA ÍRÓI

1927-BEN:

AMBRUS ILONA	KEMPELEN ATTILA
ARATÓ AMÁLIA	KERÉNYI KÁROLY
BARANKAY LAJOS	KINDLOVITS PÁL
BARCSAI KÁROLY	20 KORNIS GYULA
5 BERZEVICZY ALBERT	LÁCZER ISTVÁN
BIRÓ IMRE	LUX GYULA
CSÁSZÁR MIHÁLY †	MITROVICS GYULA
EMBER ISTVÁN	NAGY JÓZSEF (PÉCS)
ÉLTES MÁTYÁS	25 NAGY JÓZSEF (VÁC)
10 FRANK ANTAL	NAGY J. BÉLA
FRIML ALADÁR	QUINT JÓZSEF
FRÖHLICH KÁROLY	SCHUSCHNY HENRIK
GYULAI ÁGOST	SZELÉNYI ÖDÖN
JESZENSZKY SÁNDOR	30 TETTAMANTI BÉLA
15 KARL JÁNOS	TRÓCSÁNYI DEZSŐ
KEMÉNY FERENC	WALDAPFEL JÁNOS

ALPHABETICAL INDEX

ALPHABETICAL INDEX
A
B
C
D
E
F
G
H
I
J
K
L
M
N
O
P
Q
R
S
T
U
V
W
X
Y
Z

TARTALOM.

TANULMÁNYOK:	Lap
<i>Barankay Lajos:</i> Nemzeti értékeink tudatosítása a nevelésben.	129
<i>Berzeviczy Albert:</i> Elnöki megnyitóbeszéd a M. Tud. Akadémiának 1927. február 21-én tartott összes ülésén.	79
<i>Éltes Máttyás:</i> Adatok a gyengeelméjű gyermekek oktatásának tör- ténéthez	25
<i>Frank Antal:</i> Az önismeretre való nevelés módszere.	43
<i>Gyulai Agost:</i> Pestalozzi emlékezete	81
<i>Jeszenszky Sándor:</i> A képzőművészet iránti érzék nevelése az iskolában	143
<i>Kemény Ferenc:</i> Pestalozzi Magyarországon	92
<i>Kemény Ferenc:</i> A magyar Pestalozzi-bibliográfia	100
<i>Kempelen Attila:</i> Az ifjúság testi és lelki fejlődésének szakaszairól	203
<i>Kornis Gyula:</i> A német népiskolai törvényjavaslat	193
<i>Kornis Gyula:</i> Pestalozzi öröksége	73
<i>Mitrovics Gyula:</i> Szanálás és nevelés	1
<i>Nagy József:</i> A fizikus tanárjelöltek kiképzése Németországban és Ausztriában	35
<i>Schuschny Henrik:</i> Iskola és tuberkulózis	11

KISEBB KÖZLEMÉNYEK:

<i>Ambrus Ilona:</i> A svéd középiskolák szervezete és élete	160
<i>K. F.:</i> A budapesti német birodalmi iskola	48
<i>K. F.:</i> Pedagógiai és tankönyvkiállítás Budapesten	157
<i>Kezényi Károly:</i> A Kikero-ejtés lélektanához	212
<i>Quint József:</i> A kisdedővönöképzők új tanterve.	51
<i>Waldapfel János:</i> A műveltség elmélete	149
<i>Waldapfel János:</i> Basedow Elementarwerkjének magyar előfizetője	216

IRODALOM:

HAZAI IRODALOM:

a) A Kisebb Közlemények rovatában.

A kisdedővönöképző-intézetek tanterve. <i>Ism. Quint József</i>	51
---	----

b) Az Irodalom-rovatban.

<i>Barcsai Károly:</i> Költők, írók jellemrajza. <i>Ism. Quint József.</i>	172
<i>I. Diénes Jenő:</i> Nagyenyedi diákélet a XIX. század végén. <i>Ism. Szelényi Ödön</i>	66
<i>Drozdy Gyula és Quint József:</i> Beszéd- és értelemgya- korlatok tanítása az I. osztályban. <i>Ism. Kindlovits Pál</i>	170
<i>Fekete József és Váradi József:</i> Széchenyi vallomásai és tanításai. <i>Ism. Quint József</i>	55
<i>Fináczy Ernő:</i> Az újkori nevelés története 1600—1800. <i>Ism.</i> <i>Friml Aladár</i>	218
<i>Fodor Ferenc:</i> A magyar elemi népiskolai földrajzoktatás. <i>Ism. Karl János</i>	61
<i>György Lajos:</i> Öreg diák visszánéz. <i>Ism. Biró Imre</i>	64
<i>Kálniczky Géza:</i> Régi iglói diákélet. <i>Ism. Szelényi Ödön</i>	66
<i>Klebelsberg Kunó gróf</i> beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916—1927. <i>Ism. —ny.</i>	165
<i>Kornis Gyula:</i> A magyar művelődés eszményei 1777—1848. <i>Ism. Nagy József</i>	221
<i>Kornis Gyula:</i> Az elszakított magyarság közoktatásügye. <i>Ism.</i> <i>Kemény Ferenc</i>	53

	Lap
Lukinich Imre: Nagyenyedi album. Ism. <i>Szelényi Ödön</i>	62
Lux Gyula: A nyelv. Ism. <i>Kemény Ferenc</i>	224
Marczell Mihály: A katolikus nevelés szelleme. Ism. <i>Éltes Máttyás</i>	226
Molnár Oszkár: A tanítási módszer történeti fejlődése. Ism. <i>Szelényi Ödön</i>	60
Nagy József: Kiváló matematikusok és fizikusok. Ism. <i>Fröhlich Károly</i>	65
Petri Pál: Az óvónőképzés reformja. Ism. <i>Quint József</i>	57
Quint József és Drozdy Gyula: Beszéd és értelemgyakorlatok az I. osztályban. Ism. <i>Kindlovits Pál</i>	170
Schneller István: Pestalozzi. Ism. <i>K. F.</i>	167
Szelényi Ödön: Az Országos Ág. Hitv. Ev. Tanáregyesület XI. évkönyve az 1925–26. évről. Ism. <i>Barcsai Károly</i>	171
Tóth Tihamér: A vallásos ifjú. Ism. <i>Frank Antal</i>	227
Váradi József és Fekete József: Széchenyi vallomásai és tanításai. Ism. <i>Quint József</i>	55
Weszely Ödön: Korszerű nevelési problémák. Ism. <i>Éltes Máttyás</i>	168
Zelovich Kornél: A m. kir. József-Műegyetem és a hazai technikai felső oktatás története. Ism. † <i>Császár Mihály</i>	59
Új magyar könyvek, füzetek és folyóiratok	70, 181, 246

KÜLFOLDI IRODALOM:

a) *A Kisebb Közlemények rovatában.*

Kerschensteiner, Georg: Theorie der Bildung. Ism. <i>Waldapfel János</i>	149
--	-----

b) *Az Irodalom-rovatban.*

Aeppli, Ernst: H. Pestalozzi. Ein Gedenkbuch. Ism. <i>Szelényi Ödön</i>	118
Aronstein, Philipp: Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Ism. <i>Lux Gyula</i>	177
Croner, Else: Die Psyche der weiblichen Jugend. Ism. <i>Szelényi Ödön</i>	69
Delekat, Friedrich: J. H. Pestalozzi. Der Mensch, der Philosoph und der Erzieher. Ism. <i>Szelényi Ödön</i>	115
Ernst, Fritz: Pestalozzi, Leben und Wirken. Ism. <i>Szelényi Ödön</i>	116
Ferrière, Ad.: Transformons l'école. Ism. <i>Éltes Máttyás</i>	67
Francé, Raoul H.: Der Weg zu mir. Ism. <i>K. F.</i>	175
J. Göttler: System der Pädagogik im Umriss. Ism. <i>Quint József</i>	238
Helpach, Willy: Die Wesensgestalt der deutschen Schule. Ism. <i>Tettamanti Béla</i>	240
Konzelmann, Max: Pestalozzi. Ism. <i>Szelényi Ödön</i>	117
Learned, William S.: The quality of the educational process in the United States and in Europe. Ism. <i>Kemény F.</i>	237
Leibersberger, Wilhelm: Pestalozzi's sozialpolitische Anschauungen. Ism. <i>Szelényi Ödön</i>	119
Mayhew, Arthur: The Education of India. Ism. <i>Láczer István</i>	180
Medicus, Fritz: Pestalozzi's Leben. Ism. <i>Szelényi Ödön</i>	118
Müller, Luise: Die Pädagogik Plutarchs und ihre Quellen nach den echten Schriften der Moralia. Ism. <i>Waldapfel János</i>	174
Otto, Ernst: Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Ism. <i>Lux Gyula</i>	178

Pestalozzis Sämtliche Werke. Hg. von Artur Buchenau, Ed. Spranger, Hans Settbacher. Ism. <i>Szelényi Odön</i>	122
Reinhart, Josef: H. Pestalozzi. Ein Lebensbild. Ism. <i>Szelényi Odön</i>	119
Scherer, Emil Clemens: Geschichte und Kirchengeschichte an den deutschen Universitäten. Ism. <i>Ember István</i>	233
Schönebaum, Herbert: Der Junge Pestalozzi 1746–1782. Ism. <i>Szelényi Odön</i>	120
Steinhaus, Marie: Helen Parkhursts Dalton-Plan und seine Verwendung in England. Ism. <i>Waldapfel János</i>	172
Wentscher, Max: Pädagogik. Ethische Grundlegung und System. Ism. <i>Waldapfel János</i>	228
Winkler-Hermaden, V.: Psychologie des Jugendführers. Ism. <i>Quint József</i>	239
Université de Paris. Livret de l'Étudiant. 1926–1927. Ism. <i>Nagy J. Béla</i>	244

VEGYES.

A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus elhalasztása	185
A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Előkészítő Bizottságának ülése	252
A Jövő Útjain	251
A rádió az iskola és közművelődés szolgálatában. <i>kf.</i>	249
A tankönyvek szelleme. <i>kf.</i>	71
Az egyház az erkölcsök romlása ellen. <i>kf.</i>	248
Egy régi magyarországi tankönyv	187
Elmélkedések a Pestalozzi-nap alkalmából. <i>kf.</i>	123
Fővárosi Pedagógiai Könyvtár. (K–y)	247
Modern fizikatanítás. <i>Nagy L. József</i>	251
Nemzetközi iskolai körkérdés az emberiség legnagyobb hősei ügyében. <i>kf.</i>	250
Nemzetközi pedagógiai kongresszus Locarnóban 1927. augusztus 3–15. A.	72
Pestalozzi a költő. <i>Trócsányi Dezső</i>	182
Pestalozzi képmásai. <i>kf.</i>	184
Pestalozzianum	185

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

A Magyar Pædagogiai Társaság 1927-ben	253
Felolvasó ülés 1926. november 20-án, december 18-án, 1927. január 15-én	72
Felolvasó ülés 1927. április 23-án, május 21-én, október 1-én	192
Felolvasó ülés 1927. október 15-én, november 19-én	253
Ünnepi ülés Pestalozzi halálának 100. évfordulója alkalmából 1927. február 17-én	72, 124
XXXV. nagygyűlés 1927. március 19-én	188
Gyulai Ágost titkári jelentése	188

INHALTSANGABE DES PESTALOZZI-HEFTES.

Berzeviczy, Albert v.: Gedenkrede	126
Gyulai, August: Zum Gedächtnis Pestalozzis	126
Kemény, Franz: Die ungarische Pestalozzi-Bibliographie	128
Kemény, Franz: Pestalozzi und Ungarn	127
Kornis, Julius: Das Erbe Pestalozzis	125



SZANÁLÁS ÉS NEVELÉS.*

Székfoglalóm tárgyául egy aktuális kérdést választottam, *nevelő feladataink néhány alapvető elvének a válaszát a nemzeti lélek szanálása körül*. Mert hogy ez a szanálás, a lelkek szanálása, egyike legégetőbb feladatainknak, azt hiszem, mindnyájunknak erős meggyőződése. Történelmi események ugyanis nem folynak le kizárólag külső hatásokra. Történelmi katasztrófák előidézésében azoknál a pszichikai okok talán még nagyobb szerepet visznek. Nálunk is a katonai front összeomlását a belső front összeomlása nemcsak kísérte, hanem meg is előzte. A mi nemzeti szerencsétlenségünk okai is nagyon bonyolultak és összefonódottak; mégis nagyjából két csoportra oszthatók. Az egyikbe tartoznak azok, amelyek magával a vesztett hadjárat-tal kapcsolatosak; a másikba azok, amelyek attól függetlenül már azt megelőzőleg is érvényesültek. Mindkét csoportból természetesen bennünket csak azok érdekelnek, amelyek a lelki élet fejlődésével annak szoros kapcsolatban és amelyek így a nevelés útján erősebben befolyásolhatók.

Az *egységi elv* hangoztatásának, — amely a tudományok művelésére és továbbadására vonatkozólag volt tárgya igen tisztelt elnökünk fejtegetéseinek is, — igen nagy jelentősége van nemcsak a világnézet és világnézetalkotás szempontjából, de a *nemzetnevelés* érdekében is. A világfelfogás egységének és teljességének mélyen gyökerező pszichológiai alapjai vannak. A világnézet egységének lélektani aequivalense ugyanis a *pszichikai egység elve*. A pszichológiai felismerések köréből igen kevés tétel állja meg a helyét olyan megingathatatlanul, mint ez, és igen kevés tételnek van olyan nagy jelentősége, mint ennek. Lelki életünk u. i. szimultán és successiv egységet alkot. Jelene folytatása multjának s előkészítője jövőjének; másfelől legellentetesebbnek látszó aktusai is, dimenziókra való tekintet nélkül, kapcsolatosak egymással. Mint egy pszichológus egy régiebb hasonlatot helyesbítve mondja, bármely pontján nyert illetésre, a gömbszeletek kapcsolatára emlékeztető utakon át reagálnak a tudatélet alkotó elemei.

Azért tudatéletünk legérzékenyebb az *egységnek a megzavarására*. Voltaképen minden külső benyomás egy ilyen mérenylet az egység ellen, és minden lelki akció egy ilyen meg-

* Székfoglaló előadás a Társaságnak 1926 október 16-án tartott felolvasó-ülésén.

zavarás leküzdése és a tudatélet ősi egységének diadalmos helyreállítása. Addig nem tudok szakítani valamely témával, míg magam számára minden részletében át nem világítom s így nyert eredményeimet el nem helyezem korábbi megállapításaim kapcsolatába. Ha ebbe a kapcsolatba bele nem illik, negatív értékeléssel közösítem ki; megállapítom helytelenségét, vagy elítélem, s ezzel állítom helyre tudatéletemben, az emocionális folyamatosságot is beleértve, az összhangot és egységet.

A pszichikai egység elvének érvényessége nem tűri meg annak tartós megzavarását; és ha a lélek annak helyreállítására a tapasztalatok kiegészítése vagy ismételt átértékelések útján sem képes, felborul annak egyensúlya. A jelenség ezzel átlépi a normális pszichológia határát.

Az egyéni lélek törvényszerűségei igen sok esetben világot vetnek a *tömegelemek* életfolyamatára is, sőt meglepő egyezések is megállapíthatók. Amennyiben pedig köztük különbség van, szerény véleményem szerint azoknak oka két forrásban keresendő. Az egyik az *ismeretlen tényezők nagyobb száma*, a másik az *érzelmi elemek fokozott hatása*, s ezzel kapcsolatban a gátló apparátus csökkent működése. Már itt meg kell tehát állapítanunk, hogy a tömegelemek körében az aktív erők közül az *emocionális tényezők emelkednek ki uralkodólag*.

A pszichikai egység elve azonban, — bármennyire paradoxonnak látszik is, — mutatis mutandis a tömegelemekre is érvényes. Ha nem volna érvényes, tömegelekekről nem is lehetne beszélni. Valamelyes szempontokból egységet kell alkotnia annak, amit megismerésünk a jelenségek széteső halmazából kiemel. Nyilvánulásaiban kell lenni valamely folyamatosságának, azaz belső kapcsolatnak. Ez mintegy fogalomszerű követelmény. Tömegelekről szólván, természetesen elsősorban szerves csoportokra gondolunk és nem alkalmi alakulásokra. Mennyivel inkább áll mindez egy nemzetre, melyet a multnak és a jelen érdekeinek annyi szála és a folyamatosan és szakadatlanul, de egészben mind ily egységesen érvényesülő ráhatásoknak olyan felszámálhatatlan sokasága kapcsol együvé! Elvezetne tárgyamtól ennek kifejtése, de ebben a társaságban főlegesen is volna egészen. Ki kell azonban mégis emelnem a nemzeti léleknek, mint tömegeleknek, az életközösségből folyó és abban érvényesülő néhány uralkodó vonását. Ezek, — úgy vélem, — a következők: 1. A kozmikus, 2. az erkölcsi, 3. a vallásos felfogás alapjainak azonossága. 4. A közös multtal való kapcsolat tudata és becsülése. 5. Az örökölt értékek fölismerése. 6. Azok folytatólagos gyarapításának szándéka. 7. Az egyéni érdekek érvényesülésének az egység kereteiben való keresése. 8. Értékelésben és törekvésben a lehetőségek minimális és maximális határainak részben kimondott, részben hallgatag elismerése, melyeknek átlépésétől az egyén visszaretten, ellenkező esetben pedig a közvélemény ellenállhatatlan ítélete sújtja. Ha

pedig a kazuisztikus felsorolás hézagosságának a kikerülésére valamennyinek közös alapját akarnók megkeresni, azt talán a következő megállapításban lehetne megtalálnunk:

Egészségesen működő nemzeti lélek életközösségének ismertetőjele az *életnyilvánulások átlagos határvonalain minimumális és maximumális pontok megállapításának a lehetősége, melyek közül az elsón innen maradás a köztudatban az életközösségből való erkölcsi kizárást jelenti; a másodikon túl való érvényesülés viszont átlagosan erkölcsileg nem kötelező, mert csak kivételes egyéniségek számára fennálló lehetőség.*

Kiegészítésül meg kell még jegyezni, hogy mint minden szerves társadalmi alakulásnál, a nemzeti életben is két csoportba oszthatók az életnyilvánulások, nevezetesen a hivatalos és nem hivatalos jelenségek csoportjába. Ez utóbbiakban vezető szerepet visz az intellektuális elemek intuitív jellege és a szenzibilitás; ezek azonban, amint a parlamenti tárgyalásokon és kormányintézkedéseken, szemben pl. a bírói döntésekkel, látszik, a hivatalos életnyilvánulásokat is erősen befolyásolják. Általában, mint az egyén, úgy a nemzeti életben is, az érzelmi akcentus ad nyomatékot az akaratnak, sőt ez utóbbi közvetlenül is abból származik. Ez is az individuális pszichológia törvényszerűségeinek a tömeglélekben való továbbfolytatása, és amellett bizonyít, hogy az érzelmek diffuzív jellege tömegalakulatokban még jobban érvényesül, mint az egyénnél; elhatalmasodik ott még az intellektuális elemek rovására is és szétárad a tömeget alkotó egyének valamennyijén.

Kiegészítésül visszatérve még a pszichikai egység tételére, annak egyik megnyilvánulásáról, a *pszichikai koncentrációról* kell megemlékezni. Ez a lélektudomány köréből annak az ismeretelméleti tételnek felel meg, amely szerint emberi megismerésünk csak részletekben haladhat előre, minek következtében a nagyobb ismeretegységek már nem a tapasztalás, hanem belső konstrukció eredményei. A pszichikai koncentráció fogalma nem szorul bővebb kifejtésre. Itt csak arra kell utalni, hogy az figyelőtevékenységünknek az eredménye, amely mindig tudatszűkítéssel és az oda nem való elemek kizárásával járván, erősebben teszi próbára a gátló apparátus működését. Gyöngye vagy kimerült idegrendszerű, vagy vérszegény emberek és gyermekek nem tudnak figyelni.

A koncentrációnak ez a szerve érvényesül tömegalakulatok egészséges életöztönében is. Az egészséges nemzeti lélek tépelődését, terveit és akaratát koncentrálni tudja és az is jellemzi, hogy a szükséges és aktuális tárgyak körül koncentrálni. Ezzel szemben az életcéljait szem előtt tévesztő nemzet kapkod a megoldásra váró feladatok között; ugyanannak a kérdésnek mérlegelésébe is idegen szempontokat kever és kihasználás nélkül váltogatja az eszközeit. Éppen, mint az ideges; kifáradt individuum.

Valamely együttélés a nemzeti jelleget természetesen csak abban az esetben öltethi magára, ha a vérségi kötelékeken kívül az egy nyomon járó hatásoknak olyan tömege érvényesül náluk, mely mennyiség, minőség és erő dolgában elégséges azonos lelki diszpozíciók keltésére. Más szavakkal, alapjaiban azonos tudattartalomnak kell kifejlődni, és pedig nemcsak intellektuális, de lehetőség szerint érzelmi irányban is. Nagyjából ez utóbbiaknak is azonos nyomokon kell járniok s kellő erővel bírniok, hogy az elhatározásnak a kivitel érdekében mindig kellő nyomatékot adhassanak. Vergődés az oly nemzet élete, mely, értelmileg mérlegeli ugyan saját életében, létért való küzdelmeiben a károsan ható tényezőket, de akár doktrinér okból s ezzel együtt racionális túltengésből, akár általában az érzelmi erők megfogyatkozása miatt, vagy egységes kialakulásuknak hiányában nem tudja részálni magát azok kiküszöbölésére. Népek életében ezek már bizonyos mértékben a szenilitás lehangoló bizonyoságtételei; viszont a még eleven életösztön minden akadályon, így még az elméleti meggondolásokon is, túleszi náluk magát.

Ezek után most már áttérhetünk annak megvizsgálására, mily mértékben voltak nálunk megtalálhatók az egészséges nemzeti lélek életföltételei?

A multból két tétellel terhelt helyzetet örököltünk: a nemzetiségek centrifugális irányú kohézióját és az uralkodó ház centripetális törekvését, amelynek azonban a súlypontja nem esett nemzeti és állami életünk központjába. Talán nem maradtok azonban messze a valóságtól, ha azt mondom: útban voltunk a felé, hogy sok évszázados együttműködés eredménye gyanánt remélhessük a párhuzamos haladás fokozatos kifejlődését. Így állott a helyzet, mikor nemzeti életünk lassan tisztuló folyamába irodalmi, művészi, politikai és erkölcsi téren egyaránt egy új forrás fakad bele, mely zavarosan és habzó vízzel egészen új szintet vegyít bele kulturális életünkbe. Ez az irány radikálizmust hirdetett minden téren s mind hangosabban követelte és próbálta megvalósítani a reformokat. Hogy forradalmi törekvés volt ez, igazolja a végső kifejlés.

Mint forradalmi törekvés, stílszerű volt nála a történelmi értékek és kapcsolatok megvetése. Politikai téren ugyan sokáig még nemzeti színnel kendőzte magát, irodalomban és művészetben azonban hamarosan eldobta az álarcot. Az ennek a magyarázata, hogy a közönségnek mégis volt valamelyes politikai iskolázottsága s azért a politikai közvéleményt csak hosszabb előkészítés után lehetett megejtteni. Kedvezőtlenebb volt azonban a helyzet az irodalom és művészet terén. Meg kell vallanunk, hogy a magyar intelligencia rohamosan vesztette el kapcsolatát művészetrel és irodalommal s csaknem teljesen magára hagyván, elsorvadni s részben bukni engedte azt az irodalmat

és művészetet, mely izlésben, eszközökben, érzésben, erkölcsben és színvonalban a mult folytatásának érezte magát. A képzőművészet a maga sugarait a fővárosnál nem igen lövelte tovább; ez pedig csaknem egészében idegen hatás alá került. A színpad a brettivel kélt versenyre. A könyvirodalomnak pedig csak az az ága virágzott, mely az idegen géniusznak állt szolgálatában. Az Akadémia és néhány irodalmi társaságunk nem tudott megküzdeni azoknak közönyével, akik máskülönben a történelmi folytonosságot ápolták. Közönségünk műveltsége így kizárólag újságos műveltséggé vált, az pedig kevés kivétellel üres, frivol és nemzeti s erkölcsi szempontból eszménytelen és állhatatlan volt.

Az újságos műveltség általában a legjobb akarat mellett is hajlamos arra, hogy a lélek alkalmatlanná váljék hatása alatt nyomon járó tevékenység folytatására, egységes erő kifejtésre, nagyobb koncepciók nyugodt mérlegelésére vagy kialakítására, egyszóval a *politikai egység kiépítésére*. A napisajtó ilyen, már csak módszeréből is következő romboló hatását még inkább fokozta közleményeinek az irányával. Egyben ismétlődik most az, amit a szofizmus Hellaszban egyszer már oly sikerrel kipróbált. Minden tételnek akadt ellentétele, minden igazságnak cáfolata. Máról holnapra változhatatlannak hitt elvek változtak meg. Állandóságra termett tekintélyek omoltak a boulevard porába. Eszmények fakultak meg s tűntek el az ügyeskedő racionalizmus száraz leheltére. Egyszer csak azon vettük észre magunkat, hogy minden kavarog körülötünk, semmi sincsen a maga helyén. Semmi sem maradt érintetlenül. A történelmi értékek elavultak s az új, nagy korszakhoz méltatlan kicsiségeknek bizonyultak; irodalmi kinstárunk is ürülni kezdett s abból nemzeti énekünket is kiselejtezték azok, kiknek máskülönben fölséges költemény maradt a *Marseillaise*; és szigorúan megrostálták „elavult” erkölcsi eszméinket. Megingott alattunk a föld, elveszítettük lábunk alól a fix pontokat. Egyetlen zuga sem maradt a szellemi vagy erkölcsi világnak, hova nyugalommal húzódhattunk volna vissza. Nem állanak vitán felül sem erkölcs, sem haza, sem tudomány. ha többet akar tudni az anyagnál és anyagcserénél. Akad esztétikus, ki a felnőttek jogát követelte vissza, szemben gyermekeinkkel, kik alkalmatlankodnak nekünk a nuditásoknak, a meztelenre vetkőztetett művészet boudoir-titkainak inyenc kiélvezésében.

Egész lelkünket kifosztották s elrablott kincseinkért hazug jelszavakon kívül semmivel sem kárpótoltak. Sokakkal elhitették, hogy nincs multunkban érték, s azért csak teher emlékeinknek ápolása; kicsinyes babona a nemzeti eszme tisztelete, mely útjában áll az egyetemes testvérisülésnek és új nagy emberértékek gyümölcsöző bekapcsolásának. Kárpótlásul mégis nagy dolgokkal biztattak: a teljesített munka felérő értékeivel, egyetemes jóléttel és szabadsággal. Az előbbi államesőd és

egyetemes nyomor, az utóbbi diktatúra alakjában jelentkezett a valóságban.

Mindez minket, haladni nem akaró konzervatívokat eredeti eszméink helyességéről győzött meg. Ó, de mily sokan vannak, a rajongók, a neofiták, akiknek ez az eszményekkel szemben újabb csalódást jelentett. Egyrésztük úgy érzi, hogy eszményeik újból megcsalták: nincs hát életképesség az eszményekben. Mások a gyűlölet mérget szívták magukba azok ellen, akiken mult — hitök szerint — az új eszmék győzelme.

Igy lesz teljessé a felfordulás, szétszórtság. Most már azokat, kik a nemzeti együttélés fölvételét élik a lelkükben, — fölkavart léleknek egész özönvize ostromolja. Kik az özönvíz hullámain hánykódnak, nem ismernek hazát. Az erkölcsöt csak az uralkodó osztály érdekeit védő korlátnak tekintik. Még nagyobb baj, hogy betölthetetlennek látszó hasadékok szaggatják a műveltek rétegeit is. Itt is végzetes fogalomeltolódások ülik meg a lelkeket. Tanári vizsgálati dolgozatban láttuk leszögezve azt a gondolatot, hogy az iskolának nincs joga növendékére ráerőszakolni az elvet, amely szerint az egyén jogait és érdekeit köteles alárendelni a társadalmi és nemzeti életközösség jogainak és érdekeinek, ha az ellenkezik az ő egyéni nézetével; nincs pedig azért, mert az a szabadság elvébe ütközik. És társadalmunk életosztóne még nem működik elég nyomatékkel és tisztánlátással, hogy ennek a romboló doktrinárságnak szembe szögezze a közérdek suprema lex-ét.

Mivel az anyagi elv nem nyújthat elégséges alapot egyetemesen átfogó világnézet alakítására, de még csak egyetemes érdekek kielégítésére sem, természetesen ezen az oldalon nem lehet egységet, megnyugvást és kielégülést találni. Mivel pedig más oldalról a spirituális világnézet egészen más világban él, a két tábor között még csak érintkezési pontok sem találhatók. Íme a nemzeti lélek végzetes kettéhasadása!

S mindehhez járul az érzelmi élet soha nem tapasztalt eldurvulása, ami már magában az állandó belső harcban is elégséges magyarázatot találhatna, pedig hozzájön még a háború hatása, hol az emberpusztítást úzték a hadrakelt nemzedékek.

Megállapításaink tehát igen szomorú eredményre vezetnek. Nem lehet ugyanis szemet húnyni az előtt, hogy engesztelhetetlen phalanxszal találjuk szemben magunkat, mely fenntartás nélkül tagadja meg a nemzeti egység föltételeit. Az *erkölcsiség* terén alapelveket von kétségbe, az elismerteknek pedig egyetemes jellegét szűkítve, csak osztálykötelességeket ismer. A *valással* szemben ellenséges indulatot mutat. A *közös mult* kötelező konzekvenciáit kikapcsolja a közéleti indítékok sorából s a nemzeti közösség helyébe az osztályinternacionálét állítja; következképpen a nemzeti értékek gyarapítása helyett csak az osztályérdekeket tartja szem előtt. Így értelmezi az egyéni érdekek alárendelését is; az osztályönzés jogának azonban más oldalról oly erőt tulajdonít, mely az osztály körén belül valójá-

ban az egyén jogainak megsemmisítését s az individualizmus helyébe a kollektívizmust teszi. A minimalitás körülírt elvét is csak osztályának állítja szolgálatába, de azzal a túlhajtással, mely sokszor az egyén kifosztásának a határa felé közeledik; viszont a maximális határon túlra vezető teljesítőképeségek inkább a kiélés, semmint az áldozat jellegét árulják el. Kik képességeikkel az osztály képviselőiül vallják magukat, fokozott áldozatok nyújtása helyett azoknak inkább csak elfogadásával tűnnek ki.

Az osztályuralomra törekvés s az anyagi munka jogainak a szellemiek fölé erőszakolása, — bárhogyan szépítsék is a valóságot, — a részek és egész viszonyának a felforgatását jelenti. A rész uralmát hirdetik az egész fölött, mikor osztályjólétet és osztályuralmat hirdetnek és követelnek, az egybefogó nagyobb egység, a nemzet jóléte és szuverénitása helyett. Épp ilyen felfordulást jelent ama törekvések és elméletek materializmusa is. A szellem logikai prioritása helyett az anyagét hirdetik valójában s ezzel megfordítják a logikai ok és okozat viszonyát. Ezt nem tűri meg a bölceleti elvek vaskényszere és a mindenség organizmusának megingathatlan ereje. Kezeljétek csak gőzgépeteket konstrukciójának ellenére s romjai alá temet vagy elgázol mindnyájatokat! Szabjon csak törvényt anyag a szellemnek s fölfordul a világ, az emberek világa, mely azt botorul megkísérli!

De még a közös alapelvek elismerőit is meredek hasadékok választják el. Az eszköz sokaknál az ő körükben is gyakran ölti a célnak szerepét magára. Félreértés kikerülése érdekében tartózkodom minden konkrét aktualitástól, világosság kedvéért azonban itt példaképen mégis rá kell mutatnom, hogy a parlamentarizmus és szabadelvűség elveinek sokan képesek nagyobb áldozatot hozni, mint amennyit a nemzet érdekei megtűrnének; mintha ez volna a magasabb rendű cél, melyet szolgáltniok kell és az nem volna pusztá eszköz csupán, mely nemzeti létünket és a közjólétet munkálja.

Ily körülmények teszik érthetővé, hogy az állami élet szolgálatára rendelt szervek és jogosítások gyakran nyújtanak alkalmat és oltalmat oly cselekedetekre, melyek az állami érdekek sérelmének határai felé közelítenek, vagy éppen át is lépik azokat. Viszont a közérzés meggyöngülése és irányának zavarossága magyarázza, hogy nem képes megsemmisíteni és visszariasztani végzetes törekvéseket sem s nincs egységes ítélete a nemzeti közösség támadói ellen.

Mélyen tisztelt társaság! Ha elgondolkozunk a tapasztaltak fölött, ezt a képet nem fogjuk túlsótétnek találni. De ki kell egészítenünk mégis azzal, hogy széles körökre kiterjedőleg fokozódik a nemzeti közösség érzése, a történelmi folytonosság becsülése és vannak erőrtartalékok. A földművesosztályra gondolok, mely idáig jobbára néma, közömbös szemlélője volt min-

den eseménynek. Nemzetnevelési szempontból ezt a réteget elhanyagoltuk s jelszavak prédájává engedjük. Most már általánosan elismert tévedése volt iskolapolitikánknak, hogy kiválóan csak a nemzetiségi perifériákkal törődött. Nem szabad hát türelmünknek veszni, ha ezen a téren máról-holnapra eredmények nem hullanak ölünkbe. Esmék, törekvések és irányok társadalmi rétegeket olykor csak generációk munkáján keresztül képesek átítatni.

Végezve most már a diagnosztikai résszel, a helyzetet röviden úgy jellemezhetem, hogy a differenciáló folyamat egész a felozlás határáig fejlődött s ezzel szemben az integráló erők csaknem teljesen felmondták a szolgálatot. Túlélt kultúrák általában ezt a fejlődési irányt mutatják. Hinnünk kell mégis, hogy nálunk ez még csak fejlődési fok s kultúránknak van bőven újjáteremtő ereje s reméljük, hogy abban a magyar géniusz nem szűkölködik. Természetesen a vesztett háború, a szenvedések és az idegek elcsigázása volt a rombolásban kétségtelenül a főtényező. Eppen az engedi remélnünk, hogy lappangó őserőket sikerül nekünk is jövőnk szolgálatába állítani.

De hogyan? Mik a módjai és eszközei?

A ténymegállapítások és a vázolt pszichikai alaptényezők adják kezünkbe a fonalat.

Az érett egyéniségek lelki organizmusára a külső és belső fejlemények már kitörölhetetlenül rányomták bélyegüket. Azok irányítása és a cél szolgálatába állítása különben is inkább politikai, semmint nevelői feladat. Ellenben a zsenge kornak biztosítása jövő nemzeti kifejlésünk számára elsősorban nevelői munka. *Azért a nemzeti lélek szándákása kiválóan pedagógiai feladat.*

Teljes erővel rá kell vetnünk magunkat az integráló erők fokozására és a differenciáló tényezők korlátozására, hogy ezzel helyreállítsuk a néplélek egységét és egyensúlyát. Továbbá az érzelmi egység megteremtésével azt olyan hajtó és átütő erővel ruházzuk fel, mely képessé teszi a kialakult egységes irányú nemzeti akaratot a legnagyobb akadályoknak is a leküzdésével annak érvényesítésére. Ez még csak célkitűzés, de ennek ismerjük fontosságát a nevelő kezében.

A nemzet lelki integritásának, pszichikai egységének a helyreállítása egyfelől, másfelől a vasakarát közvetlenül megragató rugójának, az emocionális erőknek a megnevesítése, fokozása és a nemzeti célok szolgálatába állítása a legfontosabb feladatok.

Az érzelmek közvetlen befolyásolása nagyon nehéz, de módunkban van azt tenni megfelelő képzetanyagok nyújtásával és számos imponderabilis tényező biztosításával. Azért a gondolkodás egyforma iránya rendszerint az érzelmek egyformaságát is maga után vonja, természetesen az egyéni eltéréseken s más körülményeken alapuló kvantitatív és színezési különbsé-

gek fenntartása mellett. Hiszen jó tanításterv, tárgyi ismeretek nyújtása s a szorosabb értelemben vett nevelésbeli gazdagság mellett, mindig figyelemmel volt a tudás által elérhető magasabb célokra is. Ezt a szempontot most jobban ki kell domborítanunk, mint bármikor is valaha.

Arra kell tehát törekednünk, hogy a *nemzet mennél szélesebb köre bírjon azonos képzet tartalommal*; tehát a *nemzetnek mentől több tagja, mentől hosszabb időn át kapjon azonos ismeretanyagot, lehetőleg azonos feldolgozással és azonos értelmi tendenciák érvényesítésével*. Ez tehát egyaránt iskolaszervezési és tantervkészítési feladat. Az iskolatípusok szervezésénél és egymáshoz való viszonyuk megállapításánál fontos szempont gyanánt kell ezt az érdeket tekinteni. Ha a nemzet minden tagja bírja az ismeretanyagok egy bizonyos részét és alapvető elem gyanánt mindenik ugyanazt az anyagot bírja, akkor minden okunk megvan annak föltevésére, hogy az ezeken épülő logikai következtetések és az ezekhez fűződő hangulati elemek is nagyjából hasonlóak lesznek.

Ez azonban magában még nem elégséges. Még a tanítási anyagnak az összeválogatásánál is kell ügyelni arra, hogy azok, a különböző tárgyak viszonyában is, egymással összefüggjenek, egymást kiegészítsék, egymásnak semmi esetre ellent ne mondanak. Hiszen ez eddig is megtörtént, de volt hiba a feldolgozásban, mikor pl. a természettudomány körében elméleti tárgyakkal szemben ellenvetéseket csináltak vagy hegyeztek ki. Ugyancsak az összeválogatásnál fontos még két szempont, nevezetesen az, hogy *a)* csak annyit iktassunk be, amennyit átlagos fejlődésű és képességű ifjú azon a fokon feldolgozni képes; *b)* a világnézet alkotására alkalmas elemek okvetetlenül belekerüljenek és azoknak kapcsolata programmszerűleg kiemeltessék.

Természetesen rossz kivitel mellett a legjobb tanítástervtől sem lehet kielégítő eredményt várnunk. Így általános módszeres kérdéseket mellőzve, melyek mostani tárgyamhoz szorosan nem tartoznak, különösen három szempontot kívánnék kitérőztetni. Ezek *egyike* az ismeretanyagban a különböző tárgyak között a kapcsolatnak **kivitelben** is az állandó szemmeltartása, erős érvényesítése és kidolgozása. Meg kell vallanunk, a szakrendszernek némi túlhajtásával is, ezen a téren igen sok mulasztás történt. Legtöbbször mindenki csak saját tárgyának céljaira volt tekintettel; sokan mintegy csak a saját kezükre dolgoztak. *A másik* az, hogy minden iskolafajban ugyanazon irányban és szellemben történjék a feldolgozás. Ez pedig az államalkotás és a nemzetnevelés közös céljának szolgálatára és nyilvántartására legyen. Ennek rendeljük alá azt a második és harmadik célt, melyet az illető tantárgy és iskolafaj képviselnek. *A harmadik* éppoly fontos oldala a kivitelnek: a tárgyak hangulati kísérői-

nek előidézése és kihasználása. Ezt idáig csaknem egészen el-
 ejtettük.

Az érzelmi elemek elhanyagolása az iskolában több okra
 vezethető vissza. Az első, többek között, mindenestre az, hogy
 a közelebbi cél, a tanításterv ismeretanyagának elsajátítása,
 feleltette a magasabbrendű célt, melynek szolgálata annak az
 iskolai tárgynak is a feladata. Tehát ebben a vonatkozásban a
 rész itt is fölibe kerekedett az egésznek; egy részletszempon-
 t az egyetemesnek. A másik ok a tanár egyénisége és viszonyai.
 Az érzelmi nevelés bizony érzékeny, finom kedélyt és nyugal-
 mat kíván meg. Ehhez a magyar tanítónak igen sokszor hiá-
 nyoztak a megfelelő életföltételei.

A harmadik; szintén nem kicsinyelhető ok a pszichológiá-
 ban idáig érvényesülő egyoldalúság. A pszichológiai vizsgálá-
 tok nem sok érdeklődést mutattak a lelki emóciók iránt, de
 eszközök is gyéren álltak ily célból rendelkezésére. Így nehéz
 volt legyőznie a tárgyi akadályokat. A hangulati elem, önmeg-
 figyelésnél, elveszti érzelmi jellegét, mikor tárgyává tesszük a
 megfigyelésnek. Ha pedig ezt másokon végezzük, csak sokszo-
 ros közvetítéssel át írhatjuk le, állapíthatjuk meg és értékelhet-
 jük. Így hát könnyűszerrel kicsúszik a kezünk közül. Hiányoz-
 ván tehát a pszichológiai alapok ismerése, a neveléstudomány
 is általánosságokkal tért fölötte napirendre. Ma már azonban a
 helyzet sokkal biztatóbb, mert a pszichológia is bővebb anyag-
 got nyújt. Ezért lelkiismeretünket többé nem érezhetjük az
 érzelmi nevelés terén sem feloldottnak.

Különben nemcsak a háború érzelmeit eldurvító hatása
 követeli tőlünk az érzelmi nevelés intenzívebbé tételét, hanem
 általában a nevelés. Hiszen az érzelmeik azok, melyek legmara-
 dandóbb hatásra képesek és amelyek a legmélyebb alapjai a
 jellem egységének, biztosítékai rendületlenségének és folyto-
 nosságának. Már pedig arra kell törekednünk, hogy az iskolás
 korról ne érjen véget nevelő hatásunk. Kétségtelenül mara-
 dandó becsű az az ismeretanyag is, melyet az iskolában nyujtunk;
 kétségtelen, hogy az beágyazván a lélekbe magát, az iskolás
 koron túl is kifejti már magában is hatását. Legmaradandóbb
 mégis maga az érzelmi hatás, mert *állandó pszichikai disz-
 pozíciókat teremt*. Ez az érzelmeik diffuzív jellegéből következik.
 Az egyén érzelmi iránya állandó tendenciát és színvonalat ad
 életének. A nevelési korban állandósított érzelmi irányok és
 színvonal mintegy az alaptónust adják meg, mesterkezdek legér-
 tékesebb eredménye gyanánt, egy egész életre.

Ezt a múltban sokszor kicsibe vettük. Erősebben inkább
 csak a felekezeti iskolákban munkáltak rajta. Jövőre azonban
 elsőrendű feladatunk gyanánt kell rajta fáradoznunk. Nem sza-
 bad elfelednünk azt a mindenkorra helytálló igazságot, hogy
 az érzelmi műveltség az igazi műveltség. Az emberiséget ma
 poklából is csak ez válthatja meg.

MITROVICS GYULA.

ISKOLA ÉS TUBERKULÓZIS.*

Csonka-Magyarországon 10.000 élőlől meghalt tuberkulózisban 1910—1919-ben 33, 1920—1924-ben 31, 1925-ben már csak 24 ember. E számokból látjuk, hogy nálunk a tuberkulózis-halálozás egyre csökken, de azért még mindig nagyobb, mint akármely európai kultúrállamban. Nálunk körülbelül 20.000 ember hal meg évenként tuberkulózisban. Minthogy azt veszik föl, hogy a tuberkulózisban elhaltak száma az ebben a betegségben szenvedőknek egytized része, föltehető, hogy hazánkban körülbelül 200.000 ember szenved tuberkulózisban.

Reményünk van, hogy egy-két évtized alatt a tuberkulózis-esetek száma továbbra is fog csökkenni. Reményünk azért alapos, mert a tuberkulózis megelőzésére *Calmette* és mások sokat ígérő kísérleteket végeznek. De nemcsak a tudomány haladásától várhatunk javulást, hanem a lakosság minden rétegének helyes irányban való felvilágosításától és nevelésétől is. Szükség van kedvező gazdasági viszonyokra is. Kedvezőtlen közgazdasági viszonyokkal együtt jár a tuberkulózisban való nagyobb megbetegedési és egyszersmind halálozási százalék.

Minden betegség és persze minden haláleset is az országra nézve gazdasági veszteséget jelent, melynek nagyságát az egyes országokra nézve a megállapított statisztikai adatok összehasonlításából ki lehet számítani. Nyilvánvaló, hogy a megbetegedések és halálesetek nagyobb száma a nemzet vagyonosodási viszonyainak nagyobb károsodásával jár.

Különösen nagy a nemzet vesztesége a tuberkulózis mint oly betegség következtében, mely akárhányszor évekig munkaképtelenné, tehát keresetképtelenné teszi a lakoságnak egy jó nagy részét, azonfelül sok embert a teljes munkaképesség korában ragad el.

Friedrich Vilmos egyet. tanár egyik régebbi dolgozatában említi, hogy Magyarországnak a tuberkulózis évenként 5 milliárd aranykorona anyagi kárt okoz.

A tuberkulózis-esetek nagy száma tehát az ország termelői képességére nézve óriási veszteséget jelent. A dolog annál szomorúbb, mert ma már tudjuk, hogy a tuberkulózis a könnyen elkerülhető betegségek közé tartozik. Az államnak fontos érdeke, hogy a tuberkulózis terjedése elé alkalmas gátat emeljen. S ha törvényt hoz a tífuszról, gyermekágyi lázról, trachomáról és a lakosság munkaerejét, egészségét gyengítő egyéb betegségek-

* 1926 november 20-án megtartott székfoglaló előadás (Rövidíve.)

ről, még inkább meg kell ezt tennie a még veszélyesebb tuberkulózis ellen.

De a tuberkulózis-kérdés nemcsak a *közgazdasággal* függ szorosán össze, hanem a *közműveltséggel* és magától értendőik, a *közegészségüggyel* is. Ahol az állami életnek e három főpillérét erősítjük, ott fokozzuk a nemzet boldogulását is.

Megrögzött az a régi előítélet, hogy a tuberkulózis örök-lékeny betegség. E felfogást megdönti az, hogy tuberkulózisban szenvedő gyermek még a legsúlyosabb tüdőbajban szenvedő anyától sem születik. Tudományos vizsgálatok megerősítik e tényt, amint megdönthetetlen valóság, hogy *tuberkulózisban csak a születés után* történt fertőzés következtében betegszik meg az ember. De azért a fertőzés még nem vonja maga után a megbetegedést. Megbízható vizsgálatokból u. i. tudjuk, hogy sok teljesen egészséges embernél kimutatható az ú. n. *Pirquet-féle vizsgálati módszerrel*, hogy tuberkulózis-fertőzésen átment. *Hamburger*, gráci gyermekorvos-tanár vizsgálataiból tudjuk, hogy 6 éves gyermekek 51%-a, 14 éves gyermekeknek pedig már 94%-a valamikor tuberkulózissal fertőződött. Más orvosok valamivel kedvezőbb adatokra tettek szert, ami azzal magyarázható, hogy e vizsgálatokat nem egyforma anyagon végezték.

Szervezetünknek nincs az a része, melyet a tuberkulózis meg ne támadhatna. Megbetegedhetnek a gége, a nyirokmirigyek, az izületek, a csontok, az agyhártya, a hashártya, a bőr, a szem, a fül, a vese, a bél, a szív stb. De leggyakrabban észlelhető a tüdő megbetegedése, még pedig az eseteknek több mint 90%-ában. Fejtegetéseimben főképp hazánknak ezen nagy csapására gondolok.

A tuberkulózis-fertőzés tulajdonképeni okozója a *Koch. Róbert* által 1882-ben felfedezett tuberkulózisbacillus, mely egyike a nehezen elpusztítható baktériumoknak. Melegnek, szárazságnak sokáig képes ellenállni; jégben sem pusztul el. Zseb-kendőben megszáradva a tuberkulózisbacillust tartalmazó köpés még 25 nap mulva is megtartja fertőző képességét. A fertőtlenítő szerek sem rögtön, hanem *csak bizonyos idő* mulva végeznek vele; szintúgy a forralás és a napfény. Ahová napfény nem kerül, ott bizony hetekig, sőt hónapokig megtartja a tuberkulózis bacillusa élet-, tehát fertőzőképességét. Igaza van az olasz közmondásnak, ahová nem jár a napsugár, oda jár az orvos.

Az emberi szervezetnek megvan az a képessége, hogy egyes fertőzéseknek bizonyos fokig ellen tud állani. Ezen képességünk azonban nem állandó. Ez áll a tuberkulózis-fertőzésre is, mely-lyel szemben egyeseknek erősebb az *ellenállóképesége*, másoknak gyengébb. E gyengülés beállhat egy-egy előbbi betegség következtében, mint pl. kanyaró, szamárköhögés, tifusz, influenza, tüdőgyulladás, hosszabb ideig tartó genyeredési folyamat, azonkívül elmebaj, szeszés itallal való visszaélés és cukorbetegség. A rosszul táplált beteg, a sok éjjelezés, valamint gond által

legyengült, kimerült ember szervezete szintén nem tudja a tuberkulózissal szemben a szükséges ellenállást kifejteni.

A foglalkozásnak is van befolyása a tuberkulózis terjedésére. Sok foglalkozás végzése közben a levegőbe oly por kerül, melynek szemesei érdekes, egyenetlen szélűek, hegyesek. Ha ily porszemcse beléleléskor a tüdőcsővön át ennek finom elágazódásaiba, a hörgőcskébe jut és az azt borító nyálkahártyát megsebzí, akkor ez az ici-pici sebzés legtöbbször rövidesen begyógyul. E nyálkahártya ki van bélelve apró, csak megfelelő nagysággal látható ún. *csillószőrökkel*. Ezek megvédenek benmünkét az odakerült porszemecskék és baktériumok ellen, mert mihelyt ilyen odakerül, ezen szőröcskék záródnak és rögtön oly mozgást visznek végbe, mellyel az idegen testet a gége felé tolják, ahonnan köhéccseléssel eltávolítjuk. Ha azonban a tüdőcsőben vagy ennek egyik-másik elágazódási helyén, legyen az akár csak tűszúrásnyi, a szőröcskék hiányzanak, akkor az illető hely elveszti védőképességét és ha a tuberkulózis bacillusa odakerül, megkezdheti roncsoló hatását. A malomkőkészítők közt ezért sok a tüdőbajos, szintűgy a kőfaragók és fémcsiszolók közt, ellenben pl. halászok, kertészek, erdészek vagy tengerészek közt sokkal kevesebb.

De nemcsak az ipar következtében kerül por a levegőbe, hanem a forgalom, tehát az utcai burkolat, ruhánk és egyéb tárgyak kopása következtében is. Lakásunkban is van a folytonos tisztogatás ellenére por. Különösen ott, ahol szőnyeg, függöny, párnázott bútor van és ahol a seprést nem eléggé alaposan végzik. Ebben a porban sokszor megtalálni a tuberkulózis baktériumát.

A tapasztalat azt mutatja, hogy a tuberkulózist *lakásbetegségnek* minősíthetjük. Be van ugyanis bizonyítva, hogy a lakás szobáinak száma és a tuberkulózis-esetek száma között fordított arány áll fenn. Minél több szoba van tehát egy lakásban, minél kevesebb ember lakik egy szobában, annál kevesebb tüdőbaj fordul ott elő. Így lesz a lakásinség és az ezzel járó lakásdrágaság, mely az embert kis lakásra kényszeríti, a tuberkulózis-halálozásnak egyik igen megbízható fokmérőjévé. De bár a tuberkulózis különösen a zsúfolt lakásokban pusztít, behatol az néha a fényes palotába is.

A tuberkulózissal való fertőzés menetének magyarázata egyszerű. Tuberkulózisban szenvedő ember tuberkulózisbacillust tartalmazó köpése vagy egyéb fertőző váladéka (pl. vesetuberkulózisban szenvedő ember vizelete, bél-tuberkulózisban szenvedőnek bélürüléke, csonttuberkulózisban szenvedő ember sebváladéka, tuberkulotikus fülbajban szenvedőnek a fülből származó genyes váladéka stb.) földre, padlóra, szőnyegre, falra, az illető szakállára, ágyneműjére vagy egyéb tárgyra kerül, ahol idővel bezsárad és por alakjában a levegőbe jut, mellyel beléleléskor a tüdőbe juthat.

Megeshetik az is, hogy valami az ily fertőző váladékból,

pl. zsebkendőre, kötözőszerre vagy akárhányszor cipőnk talpára vagy sarkára, onnan pedig a padló réseibe vagy szőnyegre kerül, ahonnan járáskor belőle valami a porral együtt felverődik és a belelékzett levegővel a tüdőnkbe jut.

Egyik igen gyakori módja a fertőzésnek az ú. n. *cseppecske-fertőzés*. A tüdőbajban szenvedő ember köhögése és tüszentesése közben számos apró, sokszor nem is látható köpéscseppecske kerül a levegőbe, melyet a beteggel szemben levő ember belehel. Ily cseppecske, melyben többnyire ezernél jóval több, de akárhányszor még 20.000 tuberkulózisbacillus is található, köhögéskor nem egy, hanem jó sok kerül ki a tüdőnkéből és körülbelül 1½ méternyi távolságra röpíttetik ki. De még beszéd közben (néha 25 centiméternyire) is jutnak ily cseppecskék a levegőbe. Sok ily cseppecske oly könnyű, hogy egy ideig a levegőben röpköd, akár azok a porszemcsék, melyeket napsütéskor látunk, ha a napsugarat kisebb-nagyobb résen át szobánkba engedjük. A cseppecskék bizonyos idő múlva leszállnak a padlóra, bútorra, talán ételre is. Az ily úton való fertőzésnek mindenütt ki vagyunk téve, ahol tüdőbajos a köteles óvatossággal mit sem törődve köhög vagy tüszent. Az ily köhögést vagy tüszentesést gyakran tapasztalhatjuk társaságban, villamoson stb.

Különös, hogy sok szülő féltő gonddal őrökdi gyermeke fölött, a hozzá fogadott dajkát orvosával megvizsgáltatja, de már arra nem terjed ki figyelme, hogy a gyermeket a cseléd, gyermekleány, nevelőnő tüdőbajával fertőzheti.

Sokszor észlelhetjük azt a rossz szokást, hogy a *gyermeket szájon csókolják*, hogy az orrát nem az ő zsebkendőjével törlik meg, hogy a dada vagy a mama, mielőtt a gyermeknek a kanál éltelt nyújtja, a kanalat a szájába veszi és vizsgálgatja, vajjon eléggé jóízű és nem forró-e az étel. Mindezen esetekben a gyermek ki van téve egy esetleges fertőzésnek. *Fertőzés a szájon* úgy is közvetíthető, hogy a csecsemő szopókája a földre esik és azt kellő tisztogatás nélkül a gyermek szájába teszik. Az is megesik, hogy a gyermek ennivalóját, pl. süteményt, vajas kenyeret, almát leejti s azután szennyesen tovább eszi. Vagy a gyermek a földön csúszkált és *kézmosás* nélkül asztalhoz ül anélkül, hogy a padló szennyétől fertőzött kezét megmosta volna. Fertőzést idézhet elő a tüdőbajos ember által használt *fogkefe és fogvájó*, éppúgy az *asztalkendő* is, de néha a tiszteletet kifejező *kézcsók* is.

Alig két évtizede annak, hogy rájöttek arra, hogy tuberkulózis *szuvas fog* által is keletkezhetik. Beteg fog, amint újabb kutatások és tapasztalatok is bizonyítják, egyéb súlyos fertőzésnek is kapuja.

Arra nem igen gondolnak, hogy a leejtett *zsebkendőre* többféle baktérium, tehát a tuberkulózis fertőző anyaga is tapadhat. Az orrfúvást rendszeren mélyebb lélekzés előzi meg, midőn a fertőző por az orron át a tüdőbe kerülhet. Veszedelmes a *tüdő-*

beteg zsebkendője akkor, ha az oda köhög vagy köp. A köpés ott bizonyos idő múlva beszárad, ha azután a kendőt később használatba veszik, a beszáradt köpés szétporlik és a levegőbe szétszóródik. Ugyanez történik, ha a beteg szennyes fehérneműjét mosás előtt összeszedik.

A legtöbb esetben figyelmen kívül hagyják a *köröm* veszélyes voltát. A köröm széle alatt, bármily tisztának lássék is az, sok szenny gyűl össze. E szenny, mely nagyobb mennyiségben *fekete* színű, sok baktériumot tartalmaz. Nemesak a legelterjedtebb baktériumot; a genyedés baktériumát találni benne, hanem egyebek közt a tuberkulózisét is.

Az ily körömmel való vakaródzással, illetőleg karcolással közvetíthető a bőrnek tuberkulózissal való fertőzése. Baj származhatik az ujj szopogatásából és a köröm rágiésálásából is. Egy leharapott körömszilánk minimális sérülést ejtethet a mandulán, melyen át valamely fertőző anyag juthat szervezetünkbe.

Aránylag ritkán áll be fertőzés *állati tuberkulózis* következtében. Egyes tudósok szerint a tuberkulózis-fertőzéseknek körülbelül 10%-a állati eredetű, mások szerint még ennél is kevesebb. Nem lehetetlen, hogy csecsemők, kiknek tuberkulózisban szenvedő tehéntől származó tejet adnak, a jelzetnél nagyobb számban fertőződnek. De felnőtt ember is fertőződhet állati tuberkulózissal a fertőzött tej, tejszín és egyéb tejtermék útján. Ezen azonban igen könnyen segíthetünk megfelelő forralással, vagy pasteurözéssel.

A *kutya* is közvetíthet tuberkulózis-fertőzést. Legutóbb *Friedrich Vilmos* egyetemi tanár arra a régi tapasztalatra figyelmeztet, hogy a kutya a padlóra vagy máshová került köpést felnyaldossa és így fertőződhet, sőt a tuberkulózist úgy is terjesztheti, hogy az őt becéző ember bőrét nyaldosásával fertőzi.

A *légy* sok veszélyes betegség terjesztője. Ide tartozik a húsmérgezés, a vérhas, a lépfene, de a tuberkulózis is. A légy rászáll a tuberkulózisban szenvedő embertől származó köpésre, vagy egyéb fertőző váladékára és innen elvisz magával valamely fertőző anyagot, mellyel aztán beszenyvez valamely élelmiszert. Amerikában légyölő versenyeket rendeznek egészségünk e nagy ellensége ellen.

Szervezetünk, mint minden fertőző betegség ellen, a tuberkulózis ellen is egész *védőszerkezettel* van felszerelve. Ennek működéséről, illetőleg teljesítőképességéről e helyen csak vázlatosan óhajtok megemlékezni. A csillószőrök védő hatásáról már előbb volt szó, arról is, hogy azok *sérülése* esetleg útját egyengeti a fertőzésnek. De van még valami, ami a csillószőrök e képességét leszállítja, és ez a *meghülés*. A nyálkahártyának az a része ugyanis, amelyet meghülés ért, nem fejtheti ki a fertőzéssel szemben a megfelelő ellenállást; de a csillószőrök működésének e megszűnéséért a szervezet bővebb nyálkaképződéssel kárpótol bennünket, ami szintén védelmünket szolgálja.

A fertőzés ellen való védekezésben hasznát látjuk a zavar-talan *orrlélekzésnek* is. Az orr nemcsak szaglásra szolgál és nemcsak beszéd szervünk fontos segédeszköze, hanem egyik rendeltetése az, hogy azon át lélekezünk. Belseje nyálkahártyával van borítva, hogy az orrba került port feltartóztassa. Ezt a célt szolgálják az orrjáratok is az ott lévő kagylónyulványokkal. De az orrlélekzéssel egyszersmind a belélekezett levegő felmelegíttetik s ezáltal a meghűlés veszélye csökken.

Ha az orrlélekzés az orr valamely betegsége következtében akadályozva van, akkor kikapcsolódik az orr védő szerepe és kénytelenek vagyunk szájunkon át lélekezni. Ez esetben a pornak a tüdőbe való jutása meg van könnyítve s így a fertőzés is. Azonkívül a hűvös időben több alkalom nyílik meghűlésre, hiszen az orrüregnek a levegőt felmelegítő hatása elmarad és a hideg levegő közvetlenül kerül lélekező szervünkbe.

A *gyomornedv* is képes sok fertőző anyagot, mely a gyomorba került, elpusztítani. Így a gyomorban a tuberkulózis bacillusa is legtöbbször elveszti fertőzőképességét.

A szervezetünkbe hatolt mindennemű fertőző anyagot útjában sokszor a *nyirokmirigyek* tudják feltartóztatni azzal, hogy magukba szívják. Ez aztán a nyirokmirigyek megnagyobbodásával jár. Így a tüdőcső elágazódása körül lévő nyirokmirigyeket néha a mellkasnak Röntgen-sugarakkal való átvilágításakor megnagyobbodottnak találjuk. Az ily mirigyek tehát a szervezetbe hatolt tuberkulózismérget feltartóztatták, magukba szívták és ezáltal duzzadtak, vastagodtak meg.

Van még több módja a védekezésnek. Egyike a legfontosabbaknak, melyre hosszas kísérletei és az ezekből helyesen levont következtetései nyomán elsőnek a mi halhatatlan *Fodor József*ünk figyelmeztetett, a *vér* védőképessége. Azóta sok száz meg száz tudós foglalkozott e kérdéssel és kiépítette Fodor elméletét. Ma tudjuk, hogy a baktériumok elpusztításában, a fertőzések elhárításában a legfontosabb szerep jut a vérsavónak, a vörös- és különösen a fehérvérsejteknek.

De mi nem érjük be szervezetünk védekezésével. Minthogy ez néha cserbenhagy bennünket, szükség van egyéb védekezésre is, elsősorban a magunkéra. Az államnak is, a társadalomnak is feladata és érdeke, hogy a legpusztítóbb népbetegség elleni harcból kivegye a maga részét.

Védekezésünk, mely sokféle lehet, már a *gyermekkorban* kezdődjék. Mindenekelőtt arra kell törekednünk, hogy minden fertőzésnek útját álljuk. Ennek mikéntje az előbb mondottakból önként következik. Fontos tanács, hogy a kis gyermeket a tuberkulózis környezetből kiragadjuk. Az elkülönítésnek ezt a formáját életbeléptették Franciaországban, ahol e célból megalkult 1903-ban a *Oeuvre Grancher de préservation*, melynek ma körülbelül 30 fiókja van. Azt a gyermeket, aki a tüdőbajos szüleiével való érintkezés által veszélyeztetve van, falun, egészséges parasztcsaládnál helyezik el, tehát oly helyen, ahol tuber-

kulózissal való fertőzésnek nincs kitéve. A kihelyezett gyermekek 13. életévükig orvosi felügyelet alatt ott maradnak és igen szépen fejlődnek. Egészségi állapotuk általában kitűnő; sokan később falun telepednek le. Több állam átvette ezen egyszerű intézményt. Nálunk ezen okos védekezésnek egyik igen hivatott szószólója *Korányi Sándor* professor.

Helyes védekezésnek bizonyult a *fiatal szervezet edzése és erősítése*, amivel annak ellenállóképességét fokozhatjuk. De szükség van az egész vonalon *gondos tisztaságra, tiszta, jó levegőre és napfényre*.

Ehhez járul a bőséges táplálkozás, mellyel az életenergiát erősítjük. Igen helyesen mondotta *Liebermann Leó* egyetemi tanár, hogy a tuberkulózismegbetegedés ellen való védekezésnek fontos feladata a megfelelő táplálkozásról való gondoskodás, mert ami az étvágyat és emésztést fokozza, az hatalmas védelem a tuberkulózis ellen.

A gyermek *helyes táplálkozásában* nagy szerep jut a fehérjét tartalmazó ételeknek: a tejnek, sajtnak, tojásnak, húsnek és hüvelyes veteményeknek; de nélkülözhetetlenek a szénhidrátokat tartalmazó ételek, tehát a lisztműek (kenyér, sütemény stb.) és a cukor. Az utóbbit már nem veszik nyalánkságszámba, hanem a gyermek táplálkozásának egyik fontos alkotórészét látják benne.

A gyermeknek szüksége van az ú. n. *vitaminokra* is. Oly anyagok ezek, melyek nélkül egészséges táplálkozás, egészséges fejlődés nem képzelhető. Vitaminok vannak többek közt a tejben és ennek készítményeiben, húsban, friss főzelékben, gyümölcsben, citromban, paradicsomban, élesztőben; a csukamájolajban is.

Ma már idejét múlta az a felfogás, hogy a gyermeknek mindent kell ennie, amit eléje tesznek. A helyes táplálkozásnak egyik főfeltétele a *jó étvágy*. Ezért lehetőleg oly ételt adjunk a gyermeknek, melyet szeret és melynek elkészítése izlésének megfelel. Változatosság is hozzájárul az étvágy fokozásához.

A gyermeknek mindennemű *testmozgás* (ugrálás, futás, korcsolyázás, úszás, evezés, ifjúsági játékok stb.) iránti szeretetét egészségre érdekében mozdítsuk elő, mert a sok mozgás közben elhasznált anyagok pótlása fokozott táplálékfelvétellel jár. Ettől eltekintve a testmozgás nemcsak a szervezet ügyesítését, hanem a *testi erő fejlesztését* is szolgálja, s ez utóbbit a gyermek egészsége és ellenállóképessége egyenesen megköveteli.

Állandó veszéllyel fenyegetnek a *súlyos tüdőbetegek*. Ezek azzal a rengeteg nagy köpésmennyiséggel, melyet hónapokon, sőt éveken át kiürítenek, fertőzések gyakori és veszedelmes forrásai. Ezeket a betegeket külön *tüdőbeteg-kórházakban* kellene elhelyezni, hogy ne tudják a velük lakókat, esetleg másokat fertőzni. Ezért nagyon helyes *Fáy Aladár*, nyug. államtitkár-

nak ama kívánsága, hogy minden nagyobb községünk egy két-szobás *tüdőbeteg-otthont* létesítsen. Hogy mit jelent a súlyos tüdőbetegek elkülönítése, bizonyítják a Dániában és Amerikában szerzett tapasztalatok. Nagyon tanulságosak a következő adatok. Midőn 25 évvel ezelőtt New-Yorkban azt vették észre, hogy ott a tuberkulózishalálozás növekedőben van, a városi hatóság 5000 tüdőbajos részére kórházi osztályokat létesített. Ezen intézkedés eredménye abban mutatkozott, hogy New-York városának tuberkulózishalálozása (10.000 lakosra számítva) 1900-ban 28-0-ról 1918-ig 10-3-ra szállt le. E számok mutatják, mily hasznos szolgálatot teljesítenek azok a kórházak, melyeket súlyos — tehát sok fertőző anyagot kiürítő — betegek elhelyezésére létesítenek.

A tuberkulózis terjedése ellen kiváló szernek bizonyult az *egészségügyi ismeretek helyes terjesztése*. Az egészségügyi ismeretekkel úgy vagyunk, mint az ételek elkészítésével. Hiábavaló a szükséges egészségügyi ismeretek legintenzívebb terjesztése, ha nem helyes, a népek való módon történik. E téren ugyanis sok hibát követnek el. Itt nem elég a jóakarát, el kell találni a népek való hängöt és csak meggyőző érvekkel s példákkal sikerül meggyökeresedett, helytelen nézetek és felfogások kiszorítása.

A nép kezébe ritkán kerül okos tanácsot adó könyv; az újság és kalendárium sok embernek egyetlen szellemi tápláléka és ezek — mi tagadás benne — sokszor téves ismereteket terjesztenek. Azzal, hogy az iskola útján helyes higiénikus ismeretek kerülnek a nép közé, az *iskola munkássága* bekapcsolódik a tuberkulózis elleni küzdelembe s így válik a higiéné hatalmas segítő munkássává.

Nincs az az eszköz, mellyel jobban lehetne a népek minden rétegében egészségügyi ismereteket terjeszteni, mint az *iskola*. De, mint említettem, sok függ az ismeretek terjesztésének helyes technikájától.

A tuberkulózis terjesztésében nincs az iskolának az a sokak által vélt nagy befolyása, hiszen, mint már említettük, a fertőzés a legtöbb esetben már az iskola látogatása előtt történik. Mindazonáltal nincs kizárva annak a lehetősége, hogy a gyermek az iskolában fertőződik, vagy hogy a lappangó baj valamely az *iskolában szerzett betegség* következtében fellobban. Az utóbbi eshetőség leginkább kanyaró vagy számarköhögés után következik be. Épp azért a tanítónak egyik fontos feladata, hogy ezen betegségek első tüneteit ismerje és adott esetben, amint a törvény is szabályozza, a beteg gyermeket az iskolától idejében távoltartsa. Erre már azért is szükség van, mert e tekintetben csak ritkán számíthat a szülők támogatására.

A tanítóban *gyamu* támadhat a tuberkulózisra, ha a gyermek bágyadt, erőlen, soványodik, köhécsel, esetleg gyakran betegeskedik. Már nagyobb nehézségbe ütköznék a délutáni órákban jelentkező kisebb hőemelkedés megállapítása. Az ily

hőemelkedés testi megerőltetés (séta) után is be szokott állni. Mind e tünetek arra engednek következtetni, hogy a tuberkulózis bacillussai által termelt mérges anyagok a vérbe kerültek.

A *tuberkulózisra gyanús* gyermek különültetése csak akkor alkalmazandó, ha köhög. Legjobb az ilyen gyermeket az első padba ültetni, nehogy az esetleg előtte ülő gyermeket köhögése alkalmával fertőzhesse.

A tanulón észlelhető jelenségek mérlegelése, illetőleg a betegség első tüneteinek felismerése, megállapítása már az iskolaorvos feladata, aki a tanulóifjúságot nemcsak esetről-esetre, hanem állandóan kell hogy szemmel tartsa.

Ebből is láthatjuk, hogy a tuberkulózis megelőzésében fontos feladat hárul az iskolaorvosra, aki azzal, hogy *korán felismeri* a betegséget, nemcsak az egészséges gyermekek egészségét védi, hanem a megbetegedett tanulónak is nagy hasznára van, mert a betegség korai stádiumában megindított kezeléssel a betegség haladásának elejét veszi, midőn a gyógyulásra való kilátás még kedvező. Az iskolaorvosnak a tanítóval való együttműködése az iskolát végkép elhagyó tanuló egészsége érdekében is fontos. Szükség van arra, hogy a tanulóknak *pályaválasztásukra* vonatkozóan mindketten tanácsot adjanak. Az iskola ezzel is szolgálatot tenne a tuberkulózis elleni védekezésnek.

Az iskolában mentől kevesebb legyen a *por*. A fertőzés szempontjából az iskola udvarán lévő por nem igen jön tekintetbe. A napfény amúgyis elpusztítja az e porban lévő fertőző baktériumokat, nem is szólva arról, hogy öntözéskor a por megkötődik és így nem kerülhet a tüdőnkbe.

Arra gondolni nem lehet, hogy iskoláinkban, amint külföldön sok helyt látni lehet, *ruhatár és cipőcserélő szoba* álljon rendelkezésre. Ezzel sok pornak a tanterembe való bevitelét meg lehetne akadályozni. Be kell érniünk fertőtlenítő folyadékkal leöntött *cipőtörlővel*, melyet azonban naponta tisztogatni kell.

Komolyabb megítélés alá esik a tanterem pora, mely könnyen okozhat ismételt fertőzést. A tanterem porának eltávolítását többféleképpen érhetjük el. A legkevésbé higiénikus módja a *száraz seprés*, mert ezáltal a pornak nagy része felvesz, majd néhány óra múlva leülepszik, részint az iskolaszoba padlójára, részint bútorzatára. Veszedelemes dolog, hogy az ily seprést, ami vidéken itt-ott szokásban van, tanulókkal végeztetik.

Többet ér a *nedves seprés* és különösen a padlónak időről-időre való *felsűrolása*. Újabb időben *padlótisztító porral* szokás a padlót seperni. Még jobb, de már költséges is, ha *porszívógépet* alkalmazunk. A padló *olajozásának* az az előnye, hogy az olaj a padló porát, valamint a padló hézagaiba gyülemlett piszkot is megkötí. A leghelyesebb, de emellett drága eljárás, ha

az iskolaszoba padlója *linoleummal* van borítva. Ez esetben a padló tisztítása könnyen és alaposan hajtható végre.

Nem drágítja meg túlságosan az iskola berendezését, ha a tantermeket oly *padokkal* szerelik fel, melyeket sepréskor, alapos tisztogatás céljából, oldalt fel lehet emelni. Az iskola *bütorzatára* leülepedett port nedves kendővel kell letörölni. Nagyon megkönnyíti a szekrények tetejéről a por eltávolítását, ha a szekrények teteje nem lapos, hanem lejtős. Felette fontos, hogy arra ügyeljünk, hogy fertőzött por lehetőleg ne kerüljön az iskola levegőjébe és hogy a kiköhögött nyálka mentől hamarabb ártalmatlanná tétessék. Köhögő ember számára készítenek *zsebhen hordható köpőüveget*, melyben egy kevés fertőtlenítő folyadék van. Az ilyen üvegben gyűjti a köhögő ember a köpését és időről-időre óvatosan az árnyékszékbe, vagy más oly helyre üríti ki, ahol be nem szárad, kárt nem okozhat. Magától értetődik, hogy az üveget kiürítés után jól kiöblítjük.

Nálunk sok helyt oly *köpöcsészék* vannak használatban, melyek vizet vagy valamely fertőtlenítő folyadékot tartalmaznak. Fűrészporral vagy homokkal megtöltött köpöcsészék nem felelnek meg céljuknak. A köpöcsésze eléggé nagy legyen, hogy a kiköpött váladék melléje ne kerülhessen. Jó, ha a köpöcsésze nem a padlón, hanem efölött 50—60 cm-nyire van elhelyezve; ezzel megkönnyítjük azt, hogy a köhögő ember oda üritse köpését. Arra is legyen figyelmünk, hogy a köpöcsésze úgy legyen megerősítve, hogy az ember járás közben fel ne döntse. Az iskolaépület több helyén legyen ilyen csésze elhelyezve; magában a tanteremben legalább kettő. Sok külföldi iskolában *állandó öblítéssel* felszerelt köpöcsészék vannak használatban.

Köhögés közben a tanuló a zsebkendőjét vagy bal keze hátát tartsa a szája elé. A jobb kéz erre nem alkalmas, mert azzal megfog mindenfélét s a kézre került köpésből valami az illető tárgyra tapadna.

A tanterem levegőjének tisztaságát gyakori *szellőztetéssel* biztosítjuk. Különösen szükséges, hogy a tornaterem levegője tiszta legyen, hiszen ott a tanuló testgyakorlás közben mélyebben vesz lélekzetet. Sajnos, hogy sok tornatermet mindenféle, hivatásától eltérő célra használnak fel: gyűléseket, színelőadásokat tartanak ott, mely alkalommal sok, bizonyára fertőzött port visznek be a terembe. Ezért arra kell törekedni, hogy a tornateremnek nem a testgyakorlást szolgáló célra való felhasználását hatóságilag megtiltsák.

A tanuló szervezetének erősítését *helyes* irányban vezetett *testi neveléssel* és *edzéssel* érhetjük el. Ettől kitágul a mellkas, a szív erősebb munkát végez, a szervezet a meghúlással szemben ellenállóbbá lesz.

Az *egészséges életmódra* tanácsot adhat az iskola a sok helyt nagyszerűen bevált *szülői értekezleteken*, ahol egyébiránt a gyermekek egészségét érintő egyéb kérdéseket is meg lehetne és kellene tárgyalni. Jó volna, ha az iskolaorvosnak hetenként

vólna egy fogadó órája, midőn a hozzá forduló szülőknek gyermekük egészségét illetőleg tanácsokat adjon.

Arról is kell beszélnünk, hogy a *tüdőbajos tanító* is terjeszthet betegséget. A higiéné álláspontja az, hogy az ilyen tanítót az iskolától távol kell tartani, habár kellő óvatossággal a fertőzés veszélyét ki lehet zárni. De ki biztosíthat bennünket arról, hogy minden beteg tanító valóban megtartja az óvatosság szabályait. Hogy az óvatosság mire képes, abból láthatjuk, hogy évtizedekig élhet közöttünk *tüdőbajos ember*, aki nem fertőz, mert megtartja a higiéné szabályait. *Juba Adolf* egyetemi magántanár szükségesnek tartja, hogy a tanítóképzőbe való felvételkor szigorúan járjanak el és tuberkulotikus tanulót oda ne vegyenek föl.

Mindezek után most azt kérdezhetjük, *mi történjék a tüdőbeteg tanulóval?* Itt az iskola valóban nem sokat tehet. Bizony akad pedagógus, aki azt mondja, hogy az iskolának egészen más céljai vannak, mint a gyógyítás, vagy ennek ellenőrzése. Szerintük az iskola a tanterv által követelt ismeretek terjesztésével, az életre való neveléssel kimeríti feladatát. Nem egészen úgy van! Ha az iskola minden gyermeknek az életre való előkészítését tűzi ki céljául és a gyermeknek boldogulását is elő akarja mozdítani, akkor kell, hogy az egészség dolgában veszélyeztetett gyerekekről is gondoskodjék. Sok tanító bizonyára joggal és büszke örömmel hivatkozhatik arra, hogy tanársaival akárhány gyermek egészségét sikerült szülei részvétele ellenére megerősíteni, sőt nem ritkán megmenteni.

Az oly gyermekek érdekében, akiket a tuberkulózisból ki lehet *gyógyítani*, több tényező áll rendelkezésünkre. Ezek közül első helyen áll a *tüdőbetegszanatórium*. Ily intézet hazánkban nagyon kevés van, ezekben is csak aránylag kevés beteget lehet elhelyezni. A beteget ott helyes életmódra, okos edzésre, jó táplálkozásra szoktatják, megtanítják arra, miképen köhögjön, miképen bánjon köpésével, hogy másokat ne fertőzzön. Csakhogy az a baj, hogy ily szanatóriumban való kezelés nagy költséggel jár. Ezért oly intézményt kellett felkarolni, mely sokkal olcsóbb és emellett elég jól bevált. Ez a *tüdőbeteggondozó* vagy dispensaire. Franciaországból sok művelt országba elterjedt és egyes városokban nálunk is működik. Budapesten jelenleg körülbelül hat gondozóintézet van, ezek közül négyet a székesfőváros tart fenn. Nagyon sok beteg keresi fel ezeket. A forgalomra nézve álljanak itt a VIII. kerületben lévő gondozóintézetre vonatkozó adatok. Ez intézetben, mely a Kistemplom-utcában van és *Kókai Kováts József* főorvos avatott vezetése alatt áll, 1924-ben az összes beteglétszám 36.350 volt. Az 1924—25. iskolai évben, tehát 1924 szeptember 1-től 1925 június 30-ig 318 tanulót vettek ott fel betegállományba.

Tanulók számára a dispensaire-ben külön időben kellene rendelést tartani, mert éppenséggel nem tanácsos gyermekeket felnőttekkel hosszabb ideig a városzobában együtt hagyni, amit

ügynevezett közös rendelkezés nem lehet kikerülni. Van Budapesten oly tüdőbeteg-gondozó, melyben naponta átlag 100 beteg fordul meg.

Mint hogy sok szülő vagy nem ér rá arra, hogy gyermekét a gondozóba kísérje, vagy pedig nem törődik gyermeke betegségével, az iskolának kellene gondoskodni arról, hogy a beteg tanuló a gondozóba kísérjék. Az iskola ügyeljen arra is, hogy ellenőrizze a gyermeket és szüleit, eleget tesznek-e az orvosok rendelkezésének. Aztán meg kell őket győzni az orvosi tanács helyességéről és várható hasznáról. E munkakört szociális érzel-ekkel bíró és e tekintetben külön kiképzést nyert tanítónőre: *iskolanővérré* kell bízni.

Az iskolanővéri intézményt, mely külföldön nagyszerűen bevált, érdemes volna hazánk nagyobb városaiban meghonosítani, ahol, mint Budapesten, iskolaorvosi intézmény kiegészítő részeként szerepelne. Az iskolanővér figyelme arra is kiterjedjen, nem alszik-e az egészséges tanuló tüdőbajos emberrel egy ágyban. Ha nem volna a gyermek számára külön ágy, akkor a tüdőbeteg-gondozó-intézetnek, vagy más jótékony intézménynek kellene jól fertőtlenített külön ágyról és ágyneműről gondoskodni és ügyelni arra, hogy ezen ágyat valóban csak a gyermek használja.

Mint hogy faluhelyen lehetetlen tüdőbeteg-gondozó-intézetet felállítani és üzemben tartani, helyes volna ott *vándor-dispensaire-t* létesíteni. Amerikai minta szerint *automobil-vagonban* volna a rendelő helyiség, a laboratórium és az orvos lakása is. Az ily vagon faluról-falura menne a tüdőbajos emberek felkutatására és ezeknek tanácsal való ellátására. Havonként egyszer ellenőrizhetné az orvos, van-e utasításainak foganatja. Vándorvédőnő vagy vándor-iskolanővér feladata volna az, hogy az orvosnak segítségére legyen.

Nemcsak a beteg gyermekeket kell szemmel tartani, hanem azokat is, akik gyengébb szervezetűek, vérszegények, rosszul tápláltak, tehát azokat, akiket tuberkulózisra gyanusáknak tarthatunk. Ezek erősítésére szolgálnak a külföldön jól bevált *erdei iskolák, szünidők és erdei üdülő telepek*. Szegénységünk-nél fogva csak aránylag kevés gyermek kerül ily helyre. Épp-úgy vagyunk a Balaton partján lévő két *gyermekszanatóriummal*. *Sóvíz-fürdőkről, tengeri gyermekszanatóriumokról* — sajnos — nálunk nem lehet szó; ott rövid idő alatt sok gyermek vissza-nyerné egészségét.

Mindent el kell követnünk, hogy gyermekeink megerősödjenek. Egyes esetekben jól beválnak tiszta, jó levegőben elhelyezett *fekvősarnokok*.

Azok a gyermekek, kiket üdülőhelyre nem vihetnek el, mentől többet tartózkodjanak jó levegőben. E célból az iskola a nyári szünetidőben is rendezzen *egésznapi kirándulásokat*.

Habár a vérszegénységnek és a gyengeségnek, sokszor a tüdőbajnak egyik nagyszerű gyógyító tényezője a *napfény*.

mégis gyakran tapasztalható, hogy nem minden gyermek túri jól. Különösen áll ez arra, aki túlzásra ragadtatja magát és kellő óvatosság nélkül napozik. Ilyenkor többek között bőrgyulladás állhat be, ami a bőr működését zavarja és ezzel a gyógyulást hátráltatja. Ezért helyes, ha napozáskor néhány óvószabályt szem előtt tartunk. *Rollier*, a híres leysini orvos tanácsa szerint úgy járjunk el, hogy a napozást a lábbal kezdjük, majd fokozatosan a test többi részeire térünk át. Az egész testet csak akkor napozzuk, ha már bőrünk a napfényhez hozzászokott, megbarnult. Ruhán át való napozásnak nincs értelme.

Természetes napfénnel nem rendelkezünk mindig; így a téli hónapokban gyakran hetekig nincs közvetlen napfény. Ily esetben *mesterséges napfény*el, az úgynevezett kvarcfénnyel helyettesíthető.

A tuberkulózis a gyógyítható betegségek közé tartozik; csakhogy idejében kell a gyógyításhoz hozzálatni. Ezért a gyógyulásra alkalmas időt várakozással, folytonos halogatással ne mulasszuk el; ne hagyjuk magunkat javasasszonytól, kuruzslótól, biztos gyógyulást ígérő újsághirdetésektől félrevezetni. Azzal csak elmulasztjuk a helyes gyógyítás megkezdésének időpontját és gyógyulásunk valószínűsége csökken. Ne vezessen félre senkit az a körülmény, hogy van sok ember, aki nem idejében gyógyíttatta magát és idővel mégis visszanyerte régi munkaképességét. A tüdőbetegnek soha nem szabad a gyógyulásba vetett hitét elveszteni. Sőt az önbizalom, a remény tudata, a vidám kedély a gyógyulást kedvezően befolyásolja, amire már néhány évtizede figyelmeztetett *Tüdős Kálmán*, Debrecen városának kiváló tisztiorvosa.

Ezeknek az igazságoknak hirdetésére nem elég a falu lelkes orvosa. Itt a falu egészsége érdekében bele kell kapcsolni a tanítót is, úgyhogy ne csak az iskola falain belül, hanem azokon kívül is hirdesse a higiéné tanításait. A tanító legyen a higiéné apostola, s mint ilyennek harcolnia kell az évszázados babona és előítéletek ellen, melyek egykönnyen ki nem írhatók. A tanító ezen munkájában nem nélkülözheti se a *lelkész*, se az *orvos* segítségét. Mindhárman igyekezzenek *felolvasások*, *mozielőadások* rendezésével érdeklődést kelteni a higiéné iránt és mint *Gerlóczy Zsigmond* egy ízben helyesen mondotta, a tudás világosságát terjeszteni akkor, mikor csak alkalom nyílik rá. Helyes az az eszme, melyet *Gerlóczy Zsigmond* két éve hangoztat, hogy minden mezőgazdasági kiállítás keretében egészségügyi kiállítást is szervezzenek, hogy így a falu népének a higiéné iránti érdeklődését minél jobban fel lehessen kelteni. Az ily kiállítás rendezésére hasznos útbaigazítást ad a *Népegészségügyi Múzeum*, melynek különböző csoportjai vannak, így: csecsemőápolás, gyermekegészségügy, tuberkulózis, alkoholizmus stb. Erdemes volna vidéken egészségügyi *vándor-kiállításokat* rendezni, amint a háború előtt a Népegészségügyi Múzeum lelkes igazgatója, *Szántó Menyhért*, helyettes

államtitkár több ízben tette. Most, sajnos, a gazdag és tanulságos anyag szállításának nagy vasúti költsége miatt az ily vándorkiállítás rendezésére még gondolni sem lehet.

A falu könyvtárában, olvasóköriében egészségügyi könyvek legyenek, melyeknek egyes fejezeteit az orvos vagy a tanító a nép egészségügyi ismereteinek gyarapítására és mélyítésére hetenként egyszer felolvasná és magyarázná. Nagyban emelné az előadások érdekességét és látogatottságát, ha velített képek kísérnék őket.

Van egynéhány folyóiratunk, mely az egészségügyi ismereteket népszerűsíti és terjeszti. De a falu népe nem veszi hasznát e folyóiratok lelkes munkájának, mert pl. az Egészséget, az Országos Közegészségi Egyesületnek 40 év óta fennálló jeles folyóiratát mindössze csak nyolc község járhatja. Jó munkát várhatunk a népjóléti minisztérium kebelében működő Egészségügyi Reformirodától is.

Nagy hasznát látná a nép egészségügye, ha *népies könyveket* ingyen lehetne a nép között terjeszteni. Amerikában, Angliában, Franciaországban és több európai államban óriási tömegét osztják szét az ily könyveknek. Nagyon sok ily könyv a tuberkulózis ellen való védekezésről szól. Franciaországban a gyermekek közt a Commission américaine de préservation contre la tuberculose en France által kiadott *Aux enfants de France* című 20 lapra terjedő, remek kis képekkel illusztrált füzetkét százezrivel osztották ki. Hasonlóképen harcolnak más országokban is a tuberkulózis ellen.

Kitűnően szolgálná nálunk a tuberkulózis elleni küzdelmet, ha az *iskolai olvasókönyvekben* orvos által pedagógiai érzékkel megírt fejezet is helyet találna, mely a védekezés módjait ismertetné.

Az iskola több helyén oly faliképeket is kellene kifüggeszteni, melyek a tüdőbaj elleni küzdelmet szolgálják. Nem volna rossz gondolat, ha a közoktatásügyi minisztérium elrendelné, hogy az iskolai évnék valamelyik napján minden iskolában *Egészség-napot* rendezzenek. Az ezen tartandó előadások szövegét a népjóléti minisztérium bocsássa a tanítók rendelkezésére.

Nagy hiba, hogy tanítóink *higiénikus képzése* fogyatékos. Ha azt akarjuk, hogy a tanító a népnek igazi tanítója legyen és egyúttal a nép boldogulásának hasznos harcosa is, akkor szüksége van megfelelő higiénikus tudásra, melyet *kötelező vizsgatárgyképen* már a képzőben el kell sajátítani, mégpedig *sakemberektől*. Csakis akkor viheti be tanítványai útján az egészségtan tanításait a családba, a nép közé, s ezzel megelőzhet sok fertőzést, sok betegséget és sok szomorúságot. Nem fér hozzá kétség, hogy a tanító sokkal többet tehet faluja egészsége érdekében, mint akárhány lelkes körorvos vagy községi orvos.

Ezen tétel bizonyítására szolgáljanak e szerény fejtegetéseim.

SCHUSCHNY HENRIK.

ADATOK A GYENGEELMÉJŰ GYERMEKEK OKTATÁSÁNAK TÖRTÉNETÉHEZ.

Szörnyű csapást jelentenek ezek a szók: „Gyengeelméjű gyermek!” Az ilyenek a szép, jó, nemes iránt fogékony-sággal nem bírnak, mert az ember nagy ékességétől, legnélkü-lözhetetlenebb kincsétől: az ép értelemtől vannak ártatlanul megfosztva. Számuk az 1920. évi népszámlálás adatai szerint 10.000-re tehető csonka hazánkban.

Rége is mindig voltak ilyen szerencsétlenek. A görögök *μωρία* szava az elszórtan található tompaelméjűeket jelen-tette. Amit Hippokrates¹ a Pontus Euxinus keskenyfejú lakói-ról és Plinius² a polemiumbeliekről mond, többek szerint a kretinekre vonatkozik. Juvenalis³ egy helyen így ír: „*Quis tumidum guttur miratur in Alpibus?*” Vitruvius⁴ pedig, aki tudvalevően Julius Caesar kortársa volt, azt mondja: „*Guttur homini tumescit praesertim apud agricolae Italiae et medullae alpinae*”.

A bibliából tudjuk, hogy Jézus Krisztus ölelte magához elsőnek azokat a szerencsétleneket, akiknek megmentésével ma a gyógypedagógia foglalkozik. „Jőjjetek hozzám mindnyájan... akik terhelve vagytok és én megenyhítlek titeket.” Mivel a szerencsétlen fogyatékosok viselik a legszörnyűbb terheket, ilyenek keresték fel őt legtöbben. És mentek hozzá vakok: látókká tette őket... mentek némák: megoldotta nyelvüket... mentek bénák: épkézláb távoztak el tőle... mentek nehéz-kóro-sak: megenyhülést találtak nála... mentek bűnözők: védelmébe fogadta őket... és mentek végül ügyefogyottak, „akiknek szemük van és nem látnak, fülük van és nem hallanak,” s bár sokan lehettek, nem utasítja el magától, hanem felviszi a hegyre, maga köré ülteti és a hét boldogságba foglalja őket, mondván: „Boldogok a lelki szegények, mert övék a mennyek-nek országa.” Van-e ehhez fogható vigasztalás a szorongatott emberi szív számára a világirodalomban?

Íme, az isteni Megváltó, mint a gyógypedagógusok ideális mintaképe!

¹ Liber de aëre, aquis et locis.

² Historia nat. XI. 37. V. 8.

³ Satyr. XIII. V. 162.

⁴ M. Vitruvii Pollionis de architectura libri decem (cur. Aug. Bode, Berol. 1880.) p. 191. Lásd még J. P. Gerhardt: *Zur Geschichte und Literatur des Idiotenwesens in Deutschland*. Alsterdorf, 1904. Selbstverlag.

Sajnos, az egész középkoron át, sőt az újkorban is csak elvétve találkozunk a Megváltó követőivel. Egy-két ritka esettől eltekintve,⁶ a szerencsétlen gyengeelműjüket az emberiség hasznavehetetlen tagjainak tartották, érettük évezredekken át semmi sem történt. Életük sívár tengődés volt, s a csavargók, koldusok, züllöttek, prostituáltak, apró tolvajok jó része ezek sorából került elő.

Az elmekörtán történetének kutatói kimutatták,⁶ hogy az úgynevezett boszorkányok nagyobb része értelmi fogyatékos, beteg idegzetű egyén volt, akiket máglyán égetett el a meg nem értő korszellem.⁷

Feljegyzések vannak arról is, hogy a középkorban némelyek különös, tiszteletben részesítették a hülyéket s ilyen gyermekeket kívántak maguknak. Úgy gondolkoztak, hogy ezek nem vétkezhetnek s mint Istennek büntől tiszta gyermekei, a földi lét után egyenesen a mennyországba jutnak.⁸

Bonnban Circulare-t (püspöki körlevelet) őriznek a XV. századból, mely a kretinizmus elleni védekezésre inti a lelkészeket s elrendeli, hogy a hívek ne a falujokbéliekkel, hanem inkább a szomszéd községekből kössenek házasságot.⁹

Csak a természettudományok fellendülésével kezdik a gyengeelműséget a józan ész szemüvegén át vizsgálni és kezdenek az ilyen szerencsétlenekkel észszerűen foglalkozni. Kutatják a svájci és pireneusi völgyekben nagyobb számban előforduló kretinizmus okát. Amikor aztán de l'Épée abbé (1770 körül) a siketnémák, Haüy Bálint (1784-ben) a vakok első intézetét

⁶ Egyes kolostori krónikákból tudjuk, hogy némely szerzetesrendháza vagyonosabb szülők gyengeelműjű gyermekeit is befogadták, akiket egyszerűbb kolostori foglalkozásokra, felszolgálásra, ministrálásra, a kapu felügyeletére stb.-re megtanítottak, sőt szerzetesi köntösbe is beöltöztették őket. Ilyen kolostori nevelésben részesült az együgyű fr. Heribaldus is, akit a szentgalleni krónikák nyomán megkapóan jellemzett Scheffel *Ekkehard* című regényében. Ez a fr. Heribaldus ugyanis a szentgalleni kolostorba betört magyarok elől nem szökött meg, mint a többi barát, ellenkezőleg otthon maradt, fogadta a magyarokat s a kolostor pénzében nagy mulatozást csapott velük. — Az admonti (Stájerország) bencés-kolostor krónikáiban szintén van nyoma annak, hogy néha ilyen korlátolt elméjű egyéneket is befogadtak a zárdába. De vannak hasonló feljegyzések másutt is.

⁶ Lásd: Vogt-Weygandt: *Handbuch der Erforschung u. Fürsorge des jugendlichen Schwachsinnns etc.* I. Heft. G. Fischer, Jena, 1911. 8. lap.

⁷ Maga Lúther Márton, a nagy reformátor sem tudott mást ajánlani a hülye gyermekekkel szemben s az anhalti herceghez intézett egyik beszédében azt mondja, hogy az ilyen táltos gyermeket (Wechselbalg), aki csak hústömeg (massa carnis est) és lélek nincs benne, fojtsák vízbe. (Tischreden, 1541. L. Nr. 275. des Freimüthigen, 1816.)

⁸ Frim. Jakab: *A hülyeség és a hülyeintézetek, különös tekintettel Magyarországon hülyéire. Segélyszózat a magyar nemzethez a nyomorultak legelhagyatottabbjai érdekében.* Bpest, 1884.

⁹ Ellenbach (Éltés) Mátyás: *A gyengeelműjűek világából.* Bp., 1902. Toldi kiad.

megnyitotta, lassan-lassan kezdtek ráésmélni, hogy hasonló intézményekkel kellene segíteni a hülyéken és gyengeelméjűeken is.

Napóleonnól feljegyezték, hogy világhódító gondjai közepe tett tudott magának időt szakítani arra is, hogy a Walliskantonban (Svájc) található kretinokkal törődjék. S mivel azt tapasztalták, hogy a golyvát azon a vidéken nemcsak az emberek, hanem az állatok is megkapják és ha erről a vidékről elviszik őket, az utódoknál egészen elmarad, a gyermekeknél pedig visszafejlődik a golyva, azért Napoleon Walliskanton lakóit ki akarta hazájukból telepíteni (1802). Tervét azonban a bennszülöttek ellenállása miatt, de még azért is, mert közben Szent Ilona szigetére vitték, nem tudta megvalósítani.

Guggenmoos tanítóé az érdem, hogy az első hülyeintézetet megnyitotta (Salzburg-Hallein, 1816). Majd dr. Guggenbühl svájci orvos 1846-ban az Abendbergen (Interlaken mellett) nyitott ilyen intézetet. Az utóbbi rázta fel az emberiséget és az ő propagandája nyomán fordult a közfigyelem a szerencsétlen gyengeelméjűek felé.

Még két tanítóról kell itt megemlékeznünk, mint a gyengeelméjű gyermekek külön oktatásának úttörőiről. Az egyik Jordan Péter Mainzban, aki *Leyenschul* című művében megírta, hogyan lehet a „nehézejű”-eket művészileg és gyorsan írni és olvasni megtanítani.¹⁰ A másik Traugott Weise felsőleányiskolai tanár Zeitzban (Szászország). Ő az első kiségitőiskolai gyógy-pedagógus, aki működési helyén már 1802-ben különválasztotta az elemi iskola gyenge tanulóit s azokat külön tanította. Később (1820-ban) egy kis munkát is adott ki, amelyben a gyengeelméjű gyermekek oktatására vonatkozó tapasztalatait rendszerbe foglalta.¹¹ Weise megállapításai ma is megállják helyüket.

Hogy mily nagyarányú a fejlődés ezen a téren, legjobban kitérünk abból, hogy pl. Németországnak ma 537 városában találunk externátusos iskolát gyengeelméjű gyermekek számára¹² közel félmillió tanulóval, akik 75%-ig teljes keresőképessékké lesznek az életben. A zárt intézetek száma 175 volt az 1914–15. évben, vagy 30.000 gyengeelméjűvel.

¹⁰ Leyenschul, Wie man Künstlich vnd behend / schreyben unnd lesen soll lernen. Darneben auch eyn vntherricht / wie die vngelerigen köpff / so eyns grobe verstands seyñ / on buchstaben / durch figuren on Characteren / so inen selbst anmutig / allerley zur noturfft anzuschreiben vnd zu lesen / sollen vnderweisst werden.

¹¹ Traugott Weise: Betrachtung über geistesschwache Kinder in Hinsicht der Verschiedenheit, Grundursachen, Kennzeichen und der Mittel ihnen auf leichte Art durch Unterrichts beizukommen. Mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzische Rechenmethode. Zeitz, Webel'sche Buchh. 1820. — Ezt a munkát Kirmse 1911-ben történeti jegyzetekkel kibővítve újra kiadta. C. Marhold, Halle a. S.

¹² Frenzel-Henze: Kalender für heilpädagogische Schulen und Anstalten. XI. Jahrg. 1925–26. C. Marhold, Halle a. S.

Hazánkban, ahol súlyos megpróbáltatások után mindenfelé oly sok volt a teendő, sokáig nem törődhetek a hülyék sorsával. De azért vannak feljegyzések a régi időkből, hogy több ily szerencsétlen egyén magára vonta az emberek érdeklődését.

Virey említi,¹³ hogy Bát (Hont megye) község lakói 1767-telen, medvevadászat közben, az erdő mélyén, ahol ember talán sohasem járt, emberi lábnyomokra akadtak a hóban. A nyom egy barlanghoz vezette a vadászokat, ahol egy, körülbelül 18 évesnek látszó, elvadult állapotban élő, nagy és erős növésszerű, barna bőrű, meztelen leányrá bukkantak, akit csak erővel tudtak odujából napvilágra vonszolni. De azért nem kiáltozott, nem sirt, sőt utóbb készséggel követte őket. A korponai kórházba vitték, de hiába kínálták főtt étellel, nem ette meg; nyers hússal, fák héjával, gyökerekkel táplálkozott s az ilyesmit leírhatatlan mohósággal falta. Sohasem derült ki, hogyan került ez a szerencsétlen leány az erdőbe s hogyan védte meg magát a vadállatok támadásai ellen.

Michael Wagner¹⁴ részletesen ír valami vadon élő, 22–25 évesnek látszó egyénről, akit az erdélyi oláh határ mentén elhúzódo rengetegben találtak, s aki 1784-ben még élt Brassóban. Nem tudták kideríteni, hogyan került a vadonba. Mélyen bent ülő szemeit vadul forgatta, egész külső megjelenése vadállatokra emlékeztetett. Sem beszélni, sem artikulált hangokat kiejteni nem tudott. Hangja értelmetlen morgás volt, s csak akkor szokott kitörni belőle, ha valamit megkívánt s meg akart kapni. Ez a morgás vad és kínos ordításba ment át, ha erdő közelébe került. Talán régi tanyája után való vágyakozását fejezte így ki. Értelemről beszélni sem lehetett nála. Figyelmét semmivel sem tudták felkelteni. Civilizált emberek közé kerülvén, ez a szerencsétlen néhány év múlva sok tekintetben előnyösen megváltozott. Kár, hogy további értesüléseink róla hiányzanak.

A *Magyar Kurir* is tud egy elvadult, 14–15 éves gyermekről, akit a juhászok a Cibles-havasok közt találtak. „Ide helységünkbe, (M.-Láposra) némelly zsiros juhászi köntösbe felöltötzetvén, bé' küldetett, a' hol a' gazdájától és körülötte levőktől semmi rendes eledelt el nem vett, hanem a földből és ganéjból magának csak gelesztákat kívánt adadni, a' mellyeket egy tsuporból leg jobb appetitussal szagगतott, ett és egészenként botosगतott szájjába.“¹⁵

¹³ Nouveau Dictionnaire d'histoire naturelle T. XV, Paris, 1817. p. 226.

¹⁴ Beiträge zur philosophischen Anthropologie. (Bd. I. 1794, S. 251.) Ezt is, az előbbi esetet is ismerteti Räuber „Homo sapiens ferus“ című munkájában, Leipzig, 1885, Denicke's Verlag.

¹⁵ Magyar Kurir 1795. I. félév, 5. sz. 78–79. l. Közli a Magyar Gyógy-pedagógia 1926. évi 1–4. számában a 64. lapon.

Szomorúan érdekes a Macskaráfaelnek nevezett Mind Gottfried története, aki Zólyomlipcsén született (1768). Apja izákos ember volt, családjával nem törődött. A francia háborúkban mint hadifogoly Svájcba került, ott maradt, családját is odavitte, de felesége halála után családját elhagyta. Az elhagyott kis Mind Gottfriedet Pestalozzi az országúton találta meg, bevitte intézetébe, de a nagy pedagógus nem sokra ment vele, mert Gottfried egyoldalú festői tehetséggel megáldott gyengeelméjű gyermek volt, aki e mellett különösen szerette a macskákat s még az intézetben is mindig macskát hordott az ölében. Sajátos viselkedése miatt többször korholták, ezért aztán megszökött Pestalozzi intézetéből. Később Freudenberger festőhöz került Bernbe, ez szabadjára engedte egyoldalú festői tehetségét, sőt tanítgatta is. A kis Mind-fiú különösen macskajeleneteket tudott nagy művészettel festeni. Műveit főleg angol műértők vásárolták össze. Az igénytelen ember műveiből tanítómestere, aki őt később is magánál tartotta, nagy vagyont szerzett, de Gottfried nyomorban halt meg. A pénz értékét nem ismerte.

A legnagyobb feltűnést azonban a Hany Istók nevű szerencsétlen gyermek keltette, akiről a kapuvári (Sopron megye) keresztelőkönyv 3. kötetében az alábbi, latin nyelven írt feljegyzést találjuk: „1749. évben, március 17-én feltételelesen megkereszteltett egy esztelen fiú, István, aki az erdőn találtatott, körülbelül 8 éves, kinek keresztszülői Hochinger Mihály és Mezner Anna Mária.“ Az 5. számú keresztelőkönyv utolsó lapján pedig német nyelven ugyanerről ez a bejegyzés olvasható: „1749. évi március 17-én Nagy Ferenc és Molnár Mihály kapuvári halászok egy vadállathoz hasonló fiút fogtak, akinek alakja azonban tökéletes ember, kora körülbelül 10 év volt; a várba hozták és mivel a gyermek beszélni semmit sem tudott, feltételelesen megkeresztelték. A gyermek mezítelen volt, nyers füvet, szénát és szalmát evett, ruhát nem tűrt magán és ha embert látott, azonnal a vízbe ugrott és úszott, mint a hal. Majdnem egy évig a várban volt, megette már a főtt ételt, megviselte a ruhát is és elkezdett meglehetősen teljes emberré átalakulni. Eppen azért a hajduk nagyobb bizalommal viseltettek iránta, s a vízi emberke egészen váratlanul elveszett és többé elő nem került; valószínűleg a várhoz közel folyó Rábába ugrott és leúszott a Hanságba, ahol találták. (Rosenstingl Pál m. p. tiszttartó).¹⁶ Hany Istókról máig is sokat regél a környékbeli nép, s mivel az idők folyamán sok mesészerű adat tapadt ezekhez

¹⁶ Lásd: Jókai Mór *Névtelen vár* c. regényét, ahol a történeti igazságtól eltérően írja le a Hany Istók történetét. Sziklai János *Hany Istók* c. ifjúsági elbeszélésében közelebb jár az igazsághoz. Németh János a kapuvári polg. isk. 1902–3. évi értesítőjében tárgyalja *H. I.* történetét és az egészet a fantázia termékei közé sorozza. Lásd még: Zerpák A.: *Vasárnapi Újság* 1855. Magassy L.: *Hazánk s a külföld* 1867, 28. sz.

az elbeszélésekhez, vannak, akik Hany Istók alakját a mondák világába teszik. Ez azonban tévedés.

A XIX. század közepén már egész Európában találunk a gyengelműjűekkel foglalkozó intézeteket, csak hazánkban nem történt semmi. Megalkották az 1868. évi XXXVIII. törvény-cikket, de a helyzet akkor sem javult, mert ez a törvény a gyógypedagógiai oktatásügy keretébe tartozó fogyatékos gyermekekre nézve csak negatívumokat tartalmaz. A testileg vagy szellemeileg gyenge gyermekeket felmenti (2. §.), az elmebeteg és tompaelműjű gyermekeket pedig kizárja (3. §.) a nyilvános intézetekből. Vakokról, siketnémákról említés sincs a törvényben, pedig akkor már volt intézetünk vakok számára Pesten, (alapított 1826-ban, államosítása abban az időben tárgyalás alatt volt a minisztériumban) és siketnémák számára Vácott (alapított 1802-ben). Ez utóbbi, mint állami intézet, az alkotmányos korszak beköszöntével egyenesen a közoktatásügyi minisztérium hatáskörébe utaltatott. Mind a kettő a szépművészeti ügyosztályba osztatott be azért, mert az akkori felfogás szerint a vakokból zenészeket, a siketnémákból festőket és szobrászokat — szóval művészeket — akartak nevelni.

Mindebből kitűnik, hogy br. Eötvös József gondolt ezekre a szerencsétlenségekre, talán terve is volt velük, de nem tudta, vagy nem akarta őket a népoktatási intézetek közé besorozni.

A népoktatási törvény tehát elzárkózott a szerencsétlen fogyatékos gyermekek elől. Az iskolai hatóságok teendője ezekkel szemben csak arra szorítkozik, hogy kizárják őket az iskolából. Ez a helyzet ma is fennáll, mert az 1921. évi XXX. t.-c. lényegében nem változtatott semmit a korábbi intézkedéseken. Időközben ugyan keletkeztek állami és magánintézetek, de ezek nem a népoktatási törvény alapján, hanem inkább annak ellenére jöttek létre. Létesültek, mert követelte őket az élet, amely ebben az esetben is erősebbnek bizonyult a törvény-nél. Később, mikor belátta az állam, mily szűkkeblűen jár el a törvény a fogyatékosokkal: kezdett maga ily intézeteket állítani, s az ily irányú törekvéseket támogatni.¹⁷ Ekkor keletkezett a gyógypedagógiai ügyosztály, mely a minisztériumban középpontilag intézi az ügyeket; létesült a szakfelügyelőség, melyet csakhamar *A gyógypedagógiai intézetek országos szaktanácsa* című intézmény váltott fel.

¹⁷ A törvény intézkedéseiből következik, hogy a fogyatékos gyermekek intézetei és iskolái nem tartoznak a népoktatási intézetek közé (1868. évi 38. t.-c. 8. §.). A törvény, amennyiben érinti, a népoktatási intézetek közül kizárja őket. Sem az 1875. évi tanítói nyugdíjtörvényben, sem a népisk. hatóságokról szóló 1876. évi törvényben nincs szó róluk. Az 1885. évi nyugdíjtörvény a középiskolai tanárokkal egyenlő elbánásban részesíti a gyógypedagógiai intézeteknél működő szakembereket. Csak az 1891. évi 43. t.-c. utalta az „ember-

Az 1802-ben megalakult váci siketnéma intézet mellé 1826-ban megalapították a vakok intézetét Pozsonyban és csak 1875-ben létesült a hülyék intézete Budapesten. Az utóbbi keletkezését még homály fedi, de annyi bizonyos, hogy a hülyék intézetének létesítése körül az azóta megszűnt „Munka” című szabadkőművespáholynak szerepe volt. A Munka-páholy (Loge zur Arbeit, Labor) a 70-es évek elején Róser János magánintézet-tulajdonos a titkára. Róser János¹⁸ intézetében több olyan gyermekkel is érték el eredményt, akik a nyilvános iskolákban nem boldogultak. Ennek csakhamar híre futott az országban és Rósert most már kifejezetten gyengeelméjű gyermekekkel is kezdik felkeresni az ország minden részéből. Róser eleinte azzal a gondolattal is foglalkozott, hogy maga állít intézetet hülyék és gyengeelméjűek számára, s bár e tervről később lemondott, de az ügyet nem adta ki a kezéből.

Mint a Munka-páholy titkára, előadást tart a gyengeelméjűekről. Az eszmét szimpátiával fogadták a tagok, különösen a két Ellischer és Goldzieher áll ez ügyben Róser mellé. Rósernek akkor már alkalmas embere is volt, Frim Jakob személyében, aki készséggel vállalkozott a megnyitandó intézetben a tanításra. A páholy maga és a páholy elnökének közbenjárására Trefort miniszter ösztöndíjat adott Frimnek és kiküldik a németországi intézetek tanulmányozására. Hazaérkezte után a Munka-páholy támogatásával, 1875 november 1-én egy növendékkel megnyitotta az intézetet, melynek Róser János, mint a Munka-páholy delegáltja a vezetője, Herzog nevű munkapáholybeli megbízott a pénzkezelője. Az intézet a „Munka-intézet” címet viseli, a felvételeket a páholy kiküldöttje intézi, a szülőkkel az levelez, Frimmel szerződést köt, leltárt és napijelentéseket vesz át Frimtől. A „Munka-intézet” a szegedi kiállításon is résztvett (1876) és ott díjat nyert.

Ezzel szemben Rill József¹⁹ az intézet keletkezését így írja le: Egy fiút látott (t. i. Frim) térdelni feszület előtt... Szeretett volna segíteni a baján. Így azon eszme fogamzott meg Frimben, hogy ő... a hülyék nevelésére vállalkozik. Ekkor Frim 14 éves

baráti intézetekben” működöket a tanítói nyugdíjintézet kötelékébe, de az 1912. évi nyugdíjtörvény az 1891 előtti állapotokat állította vissza. Ügyeiket sohasem a népoktatási ügyosztály, hanem eleinte a szépművészeti, később az e célból külön felállított gyógypedagógiai ügyosztály intézte. Külön szakfelügyeletük, szakképzőjük és külön státusuk van. Így alakult ki hazánkban a gyógypedagógia, melynek szervezete — az összes európai államokétól eltérően — nem tartozik a népoktatási intézetek közé.

¹⁸ Róser hátrahagyott és e sorok írójának átadott idevágó irataiból állítottam össze az intézet keletkezésének történetét. Bővebb adatokat várhatunk a szabadkőműves Nagypáholyban a Nemzeti Múzeum könyvtárába beszállított jegyzőkönyveiből, ha majd katalogizáltattak és hozzáférhetőkké tétettek.

¹⁹ A hülyék neveléséről és ápolásáról. Budapest, 1882. A *Magyar Paed.* Szemle kiadásának tulajdona. Budapest, 1882, 15. l. Ára 52 kr.

volt. Öt évi tanítóskodás után azon meggyőződésre jutott, hogy a neveléstudományban való alapos jártasság nélkül kedvenc eszméjének nem élhet, mi okból Kőszegre ment póttanfolyamot hallgatni. Budapesten tanítóképezdei növendék lett, hol kitarító buzgalmát ösztöndíjjal jutalmazták. E mellett egy hülye-gyermek nevelésére vállalkozott. A tanképesítés megnyerése után Frim egy hülye gyermeket vett magához s ennek nevelésével foglalkozott... Gyakorlatot szerzendő, folyamodott a kormányhoz államsegélyért, hogy a külföldi hülyeintézetek meglátogatásával tapasztalatait bővítse. E folyamodása 1875 május 20-án helybenhagyást nyert és ő 200 frt államsegéllyel útnak indult külföldre. Midőn Frim utazásaiból visszatért..., egy alkalommal egy úr állított be, ki Frimnek tudtára adá, hogy van Magyarországon egy egyesület, mely megértve az ő törekvéseit, annak kivitelében segédkezet nyújtani hajlandó... kövesse őt azon egyesület gyűlésébe és adja elő nézeteit... és Frim megjelent a gyűlésen. Ennek eredménye az volt, hogy megnyitotta intézetét „Munka“ cím alatt Rákospalotán, 1875 november hó 1-én, egy növendékkel. Ez a szám csakhamar 7-re szaporodott fel.

Maga Frim igen tartózkodóan nyilatkozik az intézet keletkezéséről. A *Segélyszózat* 91. lapján azt mondja: „Egész Magyarországon csak egy intézet van számukra (t. i. a hülyék számára), mely szintén magánvállalat. Ez annyi, mint egy cepp víz a száraz mezőre. Ez 1875-ben a *Munka* által Rákospalotán alapítottatott, de mint ilyen, már 1½ évi fennállás után feloszlásnak indult és magánintézetévé vált. 1877. évi november 1-én átköltözött Budapestre (Külső Váci-út) és 1880. évi november 1-én Budára (Alkotás-utca 16.). Mily nagy nehézségekkel kellett az intézetnek megküdenie, azt itt nem jelezhetem, mert hisz az intézet én magam vagyok... Az intézet a vallás- és közoktatásügyi minisztérium közvetlen felügyelete alatt áll. Trefort úr önagyméltósága az intézetet személyes látogatásával kegyeskedett megtisztelni 1882. évi szeptember hó 11-én.“

Szenes Adolf hosszabb ideig tanítóskodott Frim mellett az intézetben, az ügyet alaposan tanulmányozta, tapasztalatairól sorozatos tanulmányt tett közzé a *Néptanodában*, később a cikkeket könyvalakban is kiadta.²⁰ de bár e munkájában Szenes az értelmi fogyatékosok oktatásügye alapos ismerőjének mutatkozik be, az intézet keletkezéséről ő sem tud többet Rillnél és Frimnél. Ugyanezt kell elmondanunk Berinza (Berkes) Jánosról is,²¹ aki *Az intézet államosításának története* cím alatt meg-

²⁰ Szenes Adolf: A hülyék és azok nevelése. Külön levonat a *Néptanoda* XXVIII. évfolyamából. Szerző sajátja. Taizs J. nyomdája, Pécs, 1895. 113 l.

²¹ Lásd: Értesítő a képezhető hülyék és gyengeelméjűek budapesti országos m. kir. nevelő- és tanintézetéről az 1897—98. tanévben. Tudvalevőleg Berkes (Berinza) János lett Frim utóda az államosított intézetben (1897), Frim pedig az Erzsébet királyné-úton nyitott új intézetet.

emlékezik ugyan az intézet alapításáról, de azt egészen Frim művének tartja.

Még mindig tisztázásra vár tehát több kérdés: Hogyan alakult meg a „Munka-intézet”? Milyen szerepe volt a felállítás körül a Munka-páholynek és Frimnek? Miért oszlott fel az intézet és hogyan lett belőle Frim-intézet? Úgy véljük, hogy a páholy irataiból megkapjuk a választ, azért várjuk érdeklődéssel az iratok rendezését a Nemzeti Múzeumban. Ez azért fontos, mert az intézet megalapítása nagy lépést jelentett az értelmi fogyatékosokról való gondoskodás terén hazánkban s már maga az a tény, hogy megvolt, széles körben — orvosok, pedagógusok, emberbarátok, szülők, hatóságok körében — érdeklődést keltett a szerencsétlenek iránt.

A Pedagógiai Társaság is kezdettől fogva élénk figyelemmel kísérte a gyengeelméjű gyermekek ügyét. Évkönyve²² (a 154. lapon) *Elmebetegségek (gyengeelméjűség, butaság, hülyeség) a gyermekkorban* címen beható tanulmányt közöl Adorján Miklóstól, aki azzal kezd, hogy „Az elmebetegségben szenvedő gyermekek érdekében hazánkban — a népoktatási törvény 3. §-án kívül, mint amely ezek egy részét a nyilvános intézetekből kizárja — mondhatni, semmi vagy — a semmivel egy színvonalon álló — kevés történt. Németországban 23 intézet van számukra felállítva. Nálunk is van egy, Rákospalotán, Frim Jakabnak. «A hülyék első magyarországi tanintézete» cím alatt.“ A szerző sok jóakarattal tárgyalja a kérdést, bár megállapításai azóta többnyire elavultak.

*

Nagy pártfogót nyert a gyengeelméjűek ügye Linzbauer X. Ferenc²³ egyetemi tanárban, aki nyugalombavonulása után a csallóközi kretinizmus kérdésének tanulmányozására adta magát. Bentazta ezt a vidéket. Összeköttetésbe lépett a külföldi szakemberekkel, a *Konferenz für das Idiotenwesen* nevű németországi gyógypedagógus egyesülettel. Linzbauer azt akarta, hogy az 1886. évre Grácba összehívott konferencia résztvevői jöjjenek el a Csallóközbe is a kretinizmus tanulmányozására. A konferencia elnöksége ily irányú kérelemmel fordult Tisza Kálmán akkori miniszterelnök- és belügyminiszterhez. Érdekes, hogy Tisza Kálmán gyorsan és energikusan fogott a kérdés

²² A Paedagogiai Társaság évkönyve. Szerkesztette dr. Kiss Áron, a társ. titkára. Budapest, Franklin, 1879.

²³ Linzbauer X. F. 1807-ben született, Pesten tanult, 1832-ben orvosi diplomát szerzett. Tanára, Lenhossek Mihály hívta fel figyelmét a gyengeelméjűekre, de csak 70 éves korában kezdett e kérdéssel behatóan foglalkozni. 1851—61-ig írta meg 460 nyomtatott ivre terjedő nagy művét, a „Codex sanitario-medicinalis Hungariae“-t, mely nagy pontossággal sorolja fel az ország megalapításától kezdve hozott egészségügyi rendeleteket (1000—1848), köztük nem egy foglalkozik az abnormis gyermekekkel is.

megoldásához. Rendeletet adott ki,²⁴ melyben a hülyék összeírását követeli a hatóságoktól. Ugyanakkor Pozsony vármegye tiszti főorvosa megbízott a csallóközi kretinizmus tanulmányozásával. Dr. Lendvay Benő *A hülyeség (cretinismus) a Csallóközben* című, magyar és német nyelven megjelent, 52 lapos füzetében tett eleget a megbízásnak.²⁵ De nemcsak a magyar miniszterelnököt tudta Linzbauer a hülyék ügye iránt fellelkesíteni, hanem magát I. Ferenc József királyt is, aki magánpénztárából 500 o. é. forintot adott a gráci konferencia céljaira.²⁶ A külföldi vendégek ellátását, elfuvarozását, vasúti költségeit a miniszterelnökség vállalta el.²⁷ Természetes, hogy a konferencia elmaradása, illetve Majna-Frankfurtba való áthelyezése lesújtotta Linzbauert, aki önzetlenül annyit fáradt annak megvalósítása érdekében. Úgy látszik, a német kartársak megijedtek a nagy várakozástól, amellyel a konferenciát itt fogadni akarták, fiaskótól tartottak. De az elmaradás okát a pedagógusok féltékenységében is kereshetjük, akik húzódoztak, mert a kretinizmus tanulmányozása tisztán orvosi kérdés s a pedagógusokat alig érdekelte;²⁸ féltek, hogy ebben az emnenter pedagógus egyesületben az orvosok mögé kerülnek.

Linzbauer különben nagyobb szabású munka megírását is tervbevette *Hülyeség és kretinizmus* címen, mely egyidejűleg magyar és német nyelven jelent volna meg s amelynek tervezetét és előszavát meg is írta. Világos elgondolás, meleg, emberbaráti érző szív, alapos tanulmány jellemzi ezt a tervezetet, amelyben megtaláljuk a mai „gyógypedagógia” elnevezést is.²⁹

Valószínű, hogy Linzbauer hatott az akkor még fiatal Náray-Szabó Sándor orvosra is, aki nagy emberszeretettel és alapos szaktudással folytatta a megkezdett művet, amely a Frim-intézet államosításához és ezzel együtt a fogyatékosokról való nagyobb szabású állami gondoskodáshoz vezetett hazánkban. De erről esetleg később lesz szó.

ÉLTES MÁTYÁS.

²⁴ Ein Erlass des kgl. ung. Ministerpräsidenten und Ministers des Innern am 13. Sept. 1883. Lásd a Zeitschr. für das Idiotenwesen 1883. évi IV. évf. 93. lapján.

²⁵ A füzethez térképet is csatolt a szerző, amelyen a községek neve mellett a hülyék százalékszámát is feltüntette. A legnagyobb százalékot Pinkekarosán találta, ahol a községnek 143 lakosa között 12 volt kretin (8-39%). Az egész Csallóköznek 62.796 lakosa közt pedig 832 volt a hülye, ami 1-32%-nak felel meg, eszerint minden 75. ember hülye volt.

²⁶ Lásd: dr. Linzbauer: *Zur Frage über die V. Konferenz etc.* Zeitschr. VI. évf. 67. l.

²⁷ U. ott 67. l., ahol Tisza K. miniszterelnöknek Pozsony vm. főispánjához intézett rendelete (1886 febr. 9) is szó szerint közöltetik.

²⁸ Erről különben bárki meggyőződhetik, ha Köhler cikkét az említett Zeitschrift 1886. évfolyamának 37. lapján elolvassa.

²⁹ Lásd a Zeitschrift 1883-84. évfolyamának 71. és következő lapjain.

A FIZIKUS TANÁRJELÖLTEK KIKÉPZÉSE NÉMETORSZÁGBAN ÉS AUSZTRIÁBAN

A természettudományok, elsősorban a fizika tanításának humanisztikus feladatai mellett reális céljai is vannak. A tanulót rá kell nevelni arra, hogy a körülötte lefolyó természeti jelenségeket ne mint reá nézve teljesen idegen dolgokat nézze, hanem bennük szellemi életének éltető forrását találja meg. A bonyolult jelenségeket tanulja meg részekre szétbontani és tudjon a jelenségek között összefüggéseket találni. Ezeket a célokat a tanulók önmunkássága nélkül elérni nem lehet. Csak akkor, ha a természeti jelenségekkel céltudatosan sokat foglalkozott, fogja a tanuló a természetet mint hozzátartozót tekinteni.

A természettudományok ily célból való tanításához a fizika szolgálhat legjobban bevezetésül, mert ez foglalkozik a legegyszerűbb jelenségekkel. Ily szellemű tanításhoz azonban elsősorban arravaló tanár kell. Mert nyilvánvaló, hogy nem elég a tananyag tudása; nagyfokú kísérletező ügyesség, a módszertanban való otthonosság, lélektani és filozófiai ismeretek nélkül a tanítás holt közlés marad, amely a lélekölő verbalizmusnál semmivel sem ér többet.

Az alábbiakban röviden ismertetni fogom, hogy az általános filozófiai és pedagógiai kiképzésen kívül, amely nagyjában véve minden tanárra nézve azonos, a német és osztrák fizikus tanárjelöltek mily előképzés után kerülnek a katedrára.

A fizikus tanárképzésnek három részét lehet megkülönböztetni: 1. a tudományos kiképzést; 2. a demonstrációs kísérletezésben való kiképzést; 3. a módszeres kiképzést.

A) Németország.

I. Tudományos kiképzés. Németországban¹ az 1890. évi szabályzat szerint a tanárképzés ideje hat év; ebből négy év jutott az egyetemre, egy a szemináriumi és egy a próbaévre. E két utóbbi egy iskolánál volt eltölthető. A jelöltnek volt egy fő- és két melléktárgya. Az 1917. évi szabályzat szerint² a szemináriumi és a próbaév két külön iskolánál töltendő, két fő-tárgy és egy melléktárgy választandó. A fizika mellett főtárgy-

¹ Magyar Paedagogia. 1892. évf. 29. 1.

² Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preussen. Ezt később az összes német államok elfogadták.

ként szerepelhet a mennyiségtan vagy a vegytan. A négyévi tudományos vizsga után szakvizsga és a próbaév után pedagógiai vizsga teendő.

A fizikus tanárok kiképzésének kérdése a század eleje óta élénk vita tárgya volt. A kérdéshez hozzászóltak: Noack, Schreiber, Börnstein, Wiedemann, Bose, Grimsehl, Fischer, Westphal, Poske, Hahn,³ az Unterrichtskommission Deutscher Naturforscher und Ärzte, a Verein zur Forderung des math. und naturw. Unterrichts,⁴ a berlini bölcsészeti kar.⁵ A vélemények mind megegyeztek abban, hogy az egyetemi előadásoknak különös tekintettel kell lenniök arra, hogy a hallgatók nagy része tanári pályára készül. A kísérleti bevezető előadásoknak elméletekkel átszőtt, a differenciál- és integrálszámítást is igénybevevő, áttekintő előadásoknak kell lenniök. A tudományos kutatásokba bevezető mérőkísérletek mellett módot kell adni a hallgatóknak arra, hogy bizonyos kézügyességet is elsajátítsanak. Fischer szükségesnek véli, hogy legyenek előadások a fizikai alapfogalmak fejlődéséről (kísérletekkel). Az Unterrichtskommission kívánja a fizika technikai alkalmazásainak ismertetését. A Verein zur Forderung des math. u. naturw. Unterrichts áttekinthető előadásokat kér a fizika történetéről; szerinte a filozófiai iskolázottság rendkívül nagyértékű, de az előadások csak akkor érik el céljukat, ha az anyagban a természettudományokat is kellőképp figyelembe veszik. Elkerülhetetlenül szükségesek az elméleti előadások és az önálló nagyobb kutatás, mert a berlini emlékirat szerint csak ekkor tanulja meg a hallgató, mi az igazi tudás, és „aki nem tanulta meg a kézművességet, az hiába iparkodik mester lenni a művészetben“.

A fizikus tanárjelölttől az 1917. évi tanárvizsgálati szabályzat is a következőket kívánja meg: A kísérleti fizika biztos tudása mellett szükséges a technikai alkalmazások ismerete. Áttekintéssel kell bírnia a jelöltnek a fizika történetéről és az egész elméleti fizikáról. Az elméleti mechanika biztos tudása mellett jól kell tudni az elméleti fizikának egy másik részét is. Bizonyítani kell az önálló tudományos munkálkodást és a kísérletezésben való jártasságot.

Annak a megismerése céljából, hogy a német egyetemek mily mértékben vették figyelembe a fentebb említett óhajokat és a vizsgálati szabályzatot, négy évre visszamenőleg átnéztem a hirdetett előadásokat. A kísérleti és elméleti fizikai előadásokon kívül mindenütt megvannak a mérőgyakorlatok két, sőt több helyen három fokozatban; a tudományos kutatás is mindenütt megtalálható. Természetbölcseleti, illetve történeti elő-

³ Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht. II. (490), III. (103), XX. (149); XIX. (213); XIX. (265); XIX. (265); XVII. (366); XX. (1); XX. (65); XXIX.; XXIX. (103); XXIX. (176).

⁴ Dannemann: Der naturwissenschaftliche Unterricht auf praktisch-heuristischer Grundlage. Anhang.

⁵ Ausbildung der höheren Lehrer an den Universitäten. Denkschrift.

adás szerepelt Berlinben (Fock: Über die Entwicklung der Naturphilosophie in der Neuzeit und Jetztzeit), Bonnban (Dannemann: Geschichte der Naturwissenschaften; Prinzipien, Wege und Hilfsmittel in der naturw. Forschung), Göttingában (Hertz: Methodenlehre der Naturwissenschaften; Prinzipien der Logik), Münchenben (Graetz: Die neuere Entwicklung der phys. Vorstellungen und Begriffe (mit Demonstrationen); Fischer: Einführung in die wissenschaftlichen Methoden der Physik), Tübingában (Gerlach: Grundlagen der modernen Physik).

A legújabb fizikai kutatásokról megbeszélések folytak, amelyek egyúttal bevezetésül szolgálták a modern fizikai értekezések olvasásába, a következő helyeken: Erlangenben (Gudde: Besprechungen physikalischer Tagesfragen); Greifswaldban (Krüger: Besprechung neuerer phys. Arbeiten); Münchenben (Ruchardt: Seminarium über neuere Fragen der Experimentalphysik).

II. A kézügyesség elsajátítása és a demonstrációs kísérletekben való kiképzés szintén mint egyik főkövetelmény szerepel a fentebb felsorolt személyek és testületek memorandumában. Abban azonban nagyon megoszlottak a vélemények, hogy erre a jelölt hol tegyen szert, az egyetemen-e, vagy az egyetem követő szemináriumi évben valahol másutt, akár valamely jól felszerelt középiskolában, akár erre a célra szolgáló más intézetben. Ha régebben az egyetemeken szerepeltek is ilyen gyakorlatok, azok rendszeren egy-egy professzor magánbuzgóságának voltak a folyományai. Így Bose Göttingában, Schreiber Greifswaldban, Börnstein Berlinben, Wiedemann Erlangenben, Fischer Münchenben a műegyetemen, Konen Münsterben rendezett kézügyességi gyakorlatokat, amelyeken a hallgatók megtanulták az egyszerűbb fa-, papír-, fém-, üvegmunkálatokat és megtanultak egyszerűbb eszközöket készíteni. Ezek azonban a tanár eltávozásával vagy elhalálozásával legnagyobbbrészt meg is szűntek. A legújabb időben kézügyességi gyakorlatokat tartanak Aachenben, Berlinben, Danzigban, Drezdában, Giessenben, Greifswaldban, Jénában, Rostockban.

A demonstrációs eszközökkel való bánásmódot szintén több egyetemen próbálták a tanárjelöltekkel begyakorolni, és pedig mindenütt előadási kísérletekkel kapcsolatban. Az előadási próbákat azonban kétféle szempontból tartották. Voltak helyek, ahol az előadásokat úgy kellett tartani, mintha a jelöltek az iskolában tartanák (pl. Schrebernél, Börnsteinnél és Westphalnál). A tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy az előadók nem tudták beleélni magukat a követelt helyzetbe; nem tudtak előadni úgy, mintha a tanulóknak magyaráznának, akiknek még nincsenek fizikai ismereteik. Mások viszont ezen demonstrációs előadásokat csak azon szempontból tartották, hogy a jelöltek szokják meg az előadást, a demonstráló kísérletezést, a tüneményeknek a legegyszerűbb eszközökkel való bemutatását. Így megtanulják, hogy a fizikát nagy fáradsággal ugyan, de

még az egyszerűbben felszerelt iskolákban is lehet kísérleti alapon tanítani. Az előadásokat követő megbeszéléseken vagy az előadó beszédének szabatoságára (Wiedemann), vagy az alapfogalmak tisztázására (Schreber) fordítottak nagy gondot, vagy esetleg kitértek methodikai és didaktikai kérdésekre, főleg abból a szempontból, hogy az alkalmazott eszközök mennyire felelnek meg a tanítás követelményeinek és hogy az előadó mily mértékben tudta a kísérletet a tanítás szempontjából kihasználni. A legújabb időben demonstrációs kísérletezésre tanítják a hallgatókat Danzigban, Giessenben, Hamburgban, Kielben (itt Schmidt még a tanulók gyakorlataira is kitér), Münchenben (a tudomány- és műegyetemen.)

III. A középiskolákban működő kiváló fizikus-pedagógusok (Noack, Schwalbe, Grimsehl, Poske, Hahn) azonban azon a véleményre voltak vagy vannak, hogy a demonstrációs eszközökkel való előadás, mint ami már bevezetésül szolgál a tanításba, inkább a szemináriumi évbe való.

Poske,¹ akit a porosz kultuszminiszter a szemináriumi iskolák tanulmányozására küldött ki, jelentésében szomorúan állapítja meg, hogy a szemináriumi iskolák többször nincsenek jól megválasztva, akár a tanár személyét, akár az iskola felszerelését illetőleg. Véleménye szerint a jelöltek — a szigorú szakrendszert kerülve — rokonszakok szerint kellene beosztani egy helyre (pl. fizikusok, kémikusok, biológusok), modern nyelvesszel keverve, mert ezeknek egymással való érintkezése a tapasztalat szerint nagyon jótékony hatással van. Volt iskola, ahol a jelöltek egymástól többet tanultak, mint a vezetőtanártól. A vezetőtanárnak okvetlenül kiváló tanárnak kell lennie. A nagyon jól felszerelt iskola nem alkalmas szemináriumi célra, mert itt a jelöltek nem tanulnak meg egyszerű eszközökkel dolgozni. Fő, hogy a vezetőtanár a fizikát kísérleti alapon tanítsa és jó kísérletező legyen. Sok jelölt ne osztassék be egy iskolába, hogy a próbaelőadások miatt a tanulókra kár ne háramoljék.

Poske szerint a szeminárium szervezete és ügyrendje a következő legyen. Minden szakra kell egy vezetőtanár. A jelölt azonban elmeget más tanár előadására is, de csak a vezetőtanárral együtt. Minden ilyen esetben az illető tanárral már előbb érintkezésbe kell lépni, hogy az a jelöltnek az előadás anyagát elmondhassa s a jelölt az előkészítésben segédkezhessék; ugyancsak segédkezzék a jelölt az előadás közben is. Itt tanulhatják meg az egyszerűbb kézügyességeket is. Rá kell venni a jelöltek a szertár tanulmányozására és kísérletek összeállítására. A próbaév vége felé kidolgozott és a tanár által felülvizsgált terv szerint egy-kétszer előad a jelölt. Ez a sok munka nagy megterhelést jelent a fizikus tanárjelöltre nézve, de meg kell neki értenie, hogy mindezekre leendő pályáján nagy szüksége lesz és hogy a szemináriumi év a megfeszített munka éve,

¹ Zeitschr. für den phys. u. chem. Unt. XXIX. 10: 1.

amely nem merül ki néhány rábízott óra megtartásában. A vezető tanár nagy megterhelésén úgy lehet segíteni, hogy a próbaévre a legügyesebb jelölt megmaradna és segédkezne. A kísérletezéssel járó eszközrönggélődés miatt a szertáráltalány emelendő volna. A jelöltek a tanulók gyakorlatain kezdetben jelen vannak, később pedig azok vezetésében segédkeznek. Mint-hogy a jelöltek a szemináriumi évet nem használják ki eléggé az önképzésre, azért a szemináriumi rendről szabályzat adandó ki, amely a vezetők és jelöltek kötelességeit pontosan körvonalazza. A szemináriumok ellenőrzésére szakfelügyelők nevezendők ki.

Noack, aki Giessenben 1888 óta vezető szemináriumi iskolában, a következőképen jár el.⁷

A jelöltek bevezetést nyerne a fizika tanításának gyakorlataiba. E célból először az alsóbbfokú órákon hospitálnak. A vezető tanár megbeszéli velük előre az óra menetét, beosztását és az óra után megbeszélést tartanak. Később a jelöltek az óra után maguk állapítják meg az elmúlt óra menetét és erről írásbeli jelentést tesznek. Majd előre kidolgozott terv szerint az iskolában próbaelőadást tartanak, amelynek az előkészítésében a vezető tanár mindig kevesebbet és kevesebbet segédkezik. A jelöltek fokozatosan magasabb és magasabb osztályokba osztatnak be és így az év folyamán az egész iskolai tanítást megismerik. Próbaelőadások csak ritkán tartatnak, mert ezek a próbaév feladatai. A jelöltek megjelennek a tanulók gyakorlatain is, ahol a tanulók gondolkodását, felfogóképességét közelebbről megismerhetik. Kezdetben csak hospitálnak, később segédkeznek is, majd önállóan vezetik a gyakorlatokat.

A szemináriumi tagok felvilágosítást kapnak a fizikatanítás általános kérdéseiről, viszonyairól és az idevágó irodalomról. E célból hetenként kétszer megbeszélések folynak a következő témákról: 1. A fizikatanítás célja, terjedelme és módjai a középiskolákban; vonatkozások a többi tantárgyakhoz, különösen a kémiához, mennyiségtanhoz és földrajzhoz. 2. A fizikatanítás ismeretelméleti vonatkozásai (irodalommal). 3. A tananyag kiválasztása és felosztása, különböző tantervek megbeszélése. Speciális tantervek kidolgozása egyes osztályok részére. A használatos tankönyvek ismertetése. 4. A fizikai szertár megismertetése; ennek körébe tartoznak: a fizikai szertár terjedelme, beosztása, igazgatása, a leltár vezetése, a főbb beszerzési források és ezeket ismertető újságok, kísérletezési könyvek.

A jelöltek megismerik a kísérleti alapon való tanításhoz szükséges eszközöket és azok kezelésében magukat gyakorolják. Ezt Poske a következő módon iparkodik elérni.

A tananyagnak egyik részét a jelöltek kísérletileg és didaktikailag kidolgozzák és egy közülök előadja. Nagy súly helyezendő arra, hogy a kísérlet jól legyen megválasztva és

⁷ Zeitschr. für den phys. u. chem. Unt. XX. 147. 1.

felelet legyen valamely felvetett kérdésre; a kísérletek eredménye a tanítás érdekében helyesen legyen kihasználva; a kísérletek kifogástalanul és ügyesen legyenek végrehajtva; a fejtegetés logikus legyen. Ilyen tananyagrészek lehetnek: fényvisszaverődés, fénytörés, az elektromosság alapjelenségei, Ohm törvénye, elektromos áram és mágnes kölcsönös hatása, stb.

Ugyanazon célokra szolgáló, különböző kivitelű és formájú eszközöket kritikai alapon összehasonlíttanak teljesítő-képesség, didaktikai érték és ár szempontjából, és amennyire a szertár állapota megengedi, ki is próbálják. (Pl. különböző galvanométereket, elektroszkópokat, vízbontókészülékeket.)

Elsajátítanak elemi kézügyességeket, összeállítanak egyszerűbb eszközöket, vázlatos rajzokat készítenek.

Noack kezdetben szükségesnek vélte azt is, hogy a vezető tanár maga tartson a jelöltek előtt mintaelőadást, amelynek anyagát és beosztását a jelöltekkel előre megbeszélje, az előadást követő megbeszélésen pedig megbírálja önmagát, nem hallgatva el az esetleg elkövetett hibákat sem. Később ettől eltekintett.

IV. Minthogy nem minden szemináriumi iskola volt alkalmas arra, hogy a jelöltek ott a kézügyességben és a módszer-tanban kiképzést nyerjenek, azért Schwalbe már 1899-ben rendezett a porosz kultuszminiszter rendelkezése alapján a tanárjelöltek részére gyakorló kurzust,⁸ amelyen 12—15, a szemináriumi évét töltő hallgató vett részt, ötös csoportokba beosztva. A kurzussal kapcsolatos megbeszéléseken mások is jelen lehettek. A kurzus lefolyása a következő volt.

Legelőször is ismertette a kurzus célját és módját, a kísérleti célokra szolgáló termeket, az eszközök (szerszámok, üvegek, dugók stb.) helyét, amelynek rendbentartásáért a résztvevők felelősek. Mindenki vezetett külön jegyzőkönyvet, de egy-egy csoportnak volt külön főjegyzőkönyve is. Ide beleírták előre a végzendő kísérletet és a hozzá szükséges eszközöket. Ezt a jegyzőkönyvet egypár nappal korábban beadták a vezetőnek, aki átnézte és esetleg javításokat tett rajta. Látványos és az iskola keretét meghaladó kísérletek ki voltak zárva. A vezető gondoskodott arról, hogy a szükséges eszközök a megfelelő állapotban kerüljenek a dolgozóasztalokra. Ha új berendezésről volt szó, akkor arról vázlatos rajzot kellett benyújtani. A jegyzőkönyvet hűen és gondosan kellett vezetni; belekerült minden utasítás és a kísérlet közben szerzett tapasztalat, mert ez szolgál alapul a későbbi tanári jegyzőkönyvnek, amelyet minden tanárnak vezetnie kell, mivel csak így tudja kellőképp számon tartani korábbi munkáját és tud azon esetleg javítani.

Ezen gyakorlatokhoz járultak methodikai fejtegetések, a fizikatanítás célszerű módjának föltételei, a tanterem és szertár berendezése, a kísérletező asztal, tankönyvek, szemléltető eszkö-

⁸ Zeitschr. f. den phys. u. chem. Unt. XII. 319. 1.

zők ismertetése. Kézügyességi kiképzés, tanulmányi kirándulások egészítették ki a kurzust.

Ezen kurzusból fejlődött ki az 1914-ben megalapított *Hauptstelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht*, amelynek igazgatója K. Hahn. Ezen intézmény hármas célt szolgál: 1. a tanárjelöltek kiképzése, 2. a tanárok továbbképzése, 3. felvilágosítással szolgál minden tantervkérdésben.

A tanárjelöltek kiképzésére Hahn a következő tervezetet dolgozta ki.⁹ A tanév folyamán négyszer (husvétii és nagyszünet, Szent Mihály és Karácsony után) 6 hétre 48 szakvizsgás jelöltet hívnak be. Ezek közül 24 biológus-kémikus, 24 matematikus-fizikus. A négy szak négy csoportba van beosztva, hogy két kombinációba jöhető csoport munkája egymást ne gátolja; pl. a kémikus résztvehessen a fizikus csoport munkájában és megfordítva. A fizikusok munkája a következő: a) A jelöltek a termek beosztásának és berendezésének megismerése után megtanulják a fontosabb kísérleteket, ezek értékelését, a tanítás szempontjából való kihasználását és azt, hogyan kell valamely eszközt használhatósága szempontjából megvizsgálni. Megszokják a rendszereteket, hogy minden eszközt a használat után jó állapotban vissza kell tenni a helyére. Megtanulják a szertárőr teendőit és megismerik az eszközök beszerzési forrásait. b) Megismerik a tanulógyakorlatok eszközeit és szervezetét, vezetésének módját, célját. c) Előadásokat hallgatnak a fizika gyakorlati alkalmazásáról; ezeknek főleg oly kérdésekre kell kiterjedniök, amelyek az egész mindenség, a gyakorlati élet, ipar és kereskedelem megértése szempontjából szükségesek. d) Megtárgyalják a fizikatanítás módjait; megismerik azon könyveket és értekezéseket, amelyeket az előadásra való előkészület alkalmával használni lehet. e) A kézügyességi gyakorlatokon megtanulják a könnyebb fa-, papír-, fém-, üvegmunkálatokat, az eszközök szétszedését és összerakását, az esetleges hiba megkeresését és megjavítását.

Mindez 34 délelőtti órát vesz igénybe. Ehhez járul még a gondos jegyzetvezetés, a különböző iskolákhoz való tanulmányi kirándulás, az ottani viszonyok megismerése céljából. Különösen a jegyzetre kell nagy súlyt fektetni, mert az a pedagógiai vizsgálaton felmutatandó és figyelembe veendő. Kinek-kinek pótolnia kell azt az esetleges tanulmányi mulasztását, amelyet az egyetemen elkövetett, vagy tisztázni kell maga előtt valamely fizikai kérdést, amelynek világos megértésére később nagy szüksége lehet. Hogy a résztvevők ezen nehéz feladatoknak lelkiismeretesen megfelelhessenek, mindenkinek külön dolgozóasztala van fiókkal, ahol este 10 óráig zavartalanul dolgozhat. Ezen nagy elfoglaltság már csak azért is szükséges, „hogy már most megtanulják, hogy a természettudományok tanára-

⁹ Zeitschr. f. den phys. u. chem. Unt. XXIX. 176. 1.

nak nemcsak a köteles órákat kell leadnia, hanem még külön munkákat is kell végeznie, ha hivatását jól akarja betölteni".

Látjuk mindebből, hogy a fizikus tanárok gyakorlati kiképzése Németországban is megoldatlan a törvény rendelkezései ellenére is. Aránylag kevés az olyan egyetem, ahol a demonstrációs kísérletek szerepelnek, a szemináriumi iskolák közül is csak kevés felel meg feladatának, központi intézmény (Zentralstelle, Hauptstelle) is csak kevés van, ahol a kiképzés történhetik s így a tanárjelöltek közül sokan kerülnek a katedrara hiányos kiképzéssel. Mindazáltal a fizikatanítás ma már az összes bajor iskolákban és a többi német államnak igen sok iskolájában a tanulók gyakorlataival átszőtt kísérleti előadások útján történik. A tanárjelöltek és fiatal tanárok tehát maugok iparkodnak a hiányokat pótolni, részint a különböző továbbképző tanfolyamok látogatásával, részint a természet-tudományok tanításának fejlesztése céljából megalakult egyesületek előadásainak hallgatásával.

B) Ausztria.

Ausztriában az 1911. évi tanárvizsgálati szabályzat értelmében a jelölttől az egyetemen, ha a fizika főszaktárgya, legalább három félévi fizikai laboratóriumi munkát kívánnak meg, különös tekintettel az iskolai kísérletekre. Azonkívül a jelöltnek jól kell ismernie a készülékek használatát és jókarban tartásának feltételeit, továbbá a kísérletezés legjobb módszereit. A hallgatónak már az egyetemen kell hallgatnia nemcsak filozófiai és általános pedagógiai, hanem szakmethodikai és egészségügyi előadásokat is. Tehát a fizikus tanárnak gyakorlati kiképzése is legnagyobb részét az egyetemre esik, mert a próbaévben már önállóan tanít, mint helyettes tanár, s ugyanezen évben más szakos órákon is szokott hospitálni. A legkiválóbb osztrák fizikus-pedagógus, K. Rosenberg, a gráci egyetemen szervezett¹⁰ egy félévig tartó tanárképző-gyakorlatot, heti három órában. A gyakorlatokban egyszerre legfeljebb hatan-nyolcan vehetnek részt; ha több a jelentkező, a vezető tanár párhuzamos gyakorlatokat tart. A gyakorlatok alapjául Rosenbergnek kiváló könyve szolgál. Az egyszerűbb kézügyességek elsajátítása után egyrészt az egyetemi szertárban meglévő, de a középiskolai tanításban is használatos eszközökön gyakorolják a kísérletezést, majd egyszerűbb alkotórészekből is állítanak össze kísérleteket. Ha a kísérlet nehezebb, akkor először maga a vezető tanár mutatja be a kísérletet. A kísérletekhez mindig fűznek didaktikai megjegyzéseket is; a vezető tanár rámutat az alkalmazott eszköz didaktikai értékére, hibáira és kritikai összehasonlításokat tesz különböző, de ugyanazon célra szolgáló eszközök között. A hallgatók az eszközökkel nem tartanak elő-

¹⁰ Zeitschr. f. den phys. u. chem. Unt. XXIX. 275. 1.

adásokat. Rosenberg ezen gyakorlati tanfolyamot továbbfejlesztette és a gyakorlati kísérletező és methodikai kiképzést egymástól különválasztotta. A legújabb időben az egyetemen két-féle előadást tart: *Methoden des Unterrichts in der Physik* (heti 1 óra) és *Übungen in der Ausstellung phys. Schulversuchen* (heti 2 óra); ezek az előadások ingyenesek.

Ehhez hasonló gyakorlatokat tart Schweidler az innsbrucki egyetemen: *Phys. Praktikum für die Lehramtskandidaten*. Bécsben a gyakorlati tanárképzés a tudományegyetem és a műegyetem között oszlik meg. A műegyetemen a kézügyeségekben nyernek a hallgatók kiképzést, míg a kísérletezésben a tudományegyetemen (heti 3 óra) gyakorolják magukat. A tudományegyetemen folynak természethölseleti és módszertani előadások is.

A németországi és az ausztriai fizikus tanárképzést egybevetve, kitűnik, hogy míg Ausztriában a tudományos és gyakorlati kiképzés egymással párhuzamosan halad, addig Németországban az egyetemi és középiskolai tanárok közös akciójának eredményeképpen a tanárképzés három intézmény között kezd megoszlani: az egyetem, a szemináriumi iskola és a természettudományok oktatásának fejlesztésére alkotott központi intézmény között.

(Vác.)

NAGY JÓZSEF.

AZ ÖNISMERETRE VALÓ NEVELÉS MÓDSZERE.¹

Az igazi tanítói léleknek egyik főkövetelménye, hogy ismeretei ne csak egyszerű átvétel eredményei legyenek, hanem saját kutatásainak, vizsgálódásainak, küzdelmeinek, vívódásainak produktumaiként is mutatkozzanak. Aki maga is keresi az igazságot, aki maga is mélyebben akarja látni az élet értelmét, az mindenesetre inkább vezetheti tanítványait egy-egy fokkal tovább a kultúra terén, mint az a tanító, aki csak arra szorítkozik, hogy a készen átvett dolgokat egészen azonos módon származtassa tovább. Ha Sokrates tiltakozott is az ellen, hogy őt a köréje sereglő ifjúság tanítójának nevezzék,² nekünk a jelen nevelése szempontjából szükségünk van arra, hogy az igazság keresését a nevelői lélek lényeges vonásának tekintsük. Csak az igazság keresésének szüntelen vágya jut-

¹ Egy fejezet a szerzőnek 1926 április 17-én a Magyar Paedagógiai Társaságban tartott székfoglalójából.

² Platon válogatott művei. II. k., 63. lap.

tathat az önmegismerés nehéz terepén némileg közelebb ahhoz a célhoz, amely saját lelki világunk tisztán látását legalább olyan fontosnak tartja, mint a külvilág aprólékos megismerését. Csak az igazság fáradhatatlan kutatása nyithat meg új utakat a nevelő számára a gyermek és ifjú mélyebben fekvő lelki élete felé. Csak az igazság szomjúhozása révén vezetheti a nevelő tanítványait mind közelebb saját enjükhöz. Így ama gyakorlati eljárás forrásaira nézve, amelynek során közelebb juthatunk saját lelkünkhöz, útmutatásokat találhatunk Sokrates módszerében.

Olyan nevelőket szeretnék, akik Sokratesszel együtt legfőbb boldogságuknak azt tartják, ha naponként a maguk és mások (természetesen elsősorban tanítványaink) lelki életét vizsgálhatják, és akik olyan életet, amelyben ilyen lelki kutatás, ilyen önmegismerésre való törekvés hiányzik, teljesen értéktesznek minősítenek. Ennek értelmében az önismeretre való nevelés első feltételét abban látom, hogy a nevelő törekedjék önismeretre jutni. Az ilyen nevelő — az önismerethez híven — mindig önmagában fogja elsősorban a hibát keresni.

Ha ezt az előfeltételt megteremtettük, akkor következhetik ama módozatok megbeszélése, amelyek alkalmasak arra, hogy tanítványainkat önismerethez juttassák.

Az iskolában az önismeretre való nevelés módjának két mozzanatát látom, még pedig egy írásbeli és egy szóbeli mozzanatát. Itt is — mint a fogalmazás tanításában — a szóbeli törekvés megelőzi az írásbeli megnyilatkozást. Az eljárás lényege a legrövidebben abban foglalható össze, hogy a kijelölt tananyagot a lehetőség szerint az általános jelleg mellett egyéni vonatkozásban is tanítsuk.

Ha Petőfinek *Az árva lány* c. költeményét tárgyaljuk, úgy érzem, e költemény kultúrértékét csak akkor származtatuk át a maga teljességében, ha az anya iránt ott esztétikus formában kifejezésre jutó szeretetet minden egyes tanítványunk lelkébe olyan értelemben törekszünk bevetíteni, vajjon kiki hogyan tudná igazolni édesanyja iránt való szeretetét. Vajjon érzett-e már diákunk ahhoz hasonlót, amit az árva lány így fejez ki: „Csak egy lényvel van kevesebb, Mint tennap volt, S nekem úgy tetszik: az egész Világ kiholt“. Növendékünk intézze önmagához ezt a kérdést: Vajjon milyen vagyok én édesanyámhoz? Legalább képzeletben élénken átérzem-e azt a nagy fájdalmat, amelyet a leány így fejez ki: „Látod-e az égből Viruló sírodat, S viruló sírodnál Hervadt leányodat?“ Ha már volt ehhez hasonló érzésvilága, milyen irányú cselekvéseket váltott ki belőle? Ha pedig nem volt, akkor ennek az érzésvilágnak a saját lelkébe való vetítése, annak az elgondolása, hogy én is elveszíthetem az édesanyámat, milyen mértékben fogja eddigi életemet esetleg mássá formálni?

Arany János *V. Lászlójával* kapcsolatban ne elégedjünk

meg azzal, hogy röviden érintjük az alapeszmét: a büntudat gyötrelmei elől nincs menekvés, hanem kutatnunk kell ennek igaz voltát tanítványaink egyéni életében is. Ezzel határozott indítékot szolgáltatunk a befelé tekintés számára. Diákunk pedig saját esetében valamely általános törvényszerűségnek egyik megnyilvánulását fogja látni, amely annyiszor ismétlődik, ahányszor hasonlóan cselekszik. Ha figyelmét nem irányítjuk saját lelki élete felé, akkor bizonyára úgy gondolja, hogy ez csak V. Lászlóval történhetet meg.

A közmondás azt tartja, hogy más kárán tanul az okos. Bizonyára sokak tapasztalatait is elmondom akkor, ha azt állapítom meg, hogy a legtöbb ember ebből a szempontból nem tartozik az okos emberek kategóriájába. A növendék — kevés esettől eltekintve — igazi tanulságot abból merít, ami vele megtörtént. De abból is csak akkor, ha eljárása és annak következménye között a szigorú oki kapcsolatot bemutatjuk. Ha ennek értelmében tanítványainkban tudatossá tesszük, hogy valamely hibájuk folytán ilyen bűnhődésen ők is keresztülmentek már, akkor válik csak ennek tanulsága valóban vezérelvvé rájuk nézve.

Ha a földrajzi órán a kínaiak és hinduk igénytelenségéről beszélünk, akkor az önismeretre való törekvés azt kívánja, hogy minden diák vesse fel önmagának ezt a kérdést: Mennyire vagyok igénytelen? Milyenek az igényeim? Azonban ott nem állunk meg, hogy a diákat felszólítjuk arra, hogy e kérdést adja fel önmagának, hanem arra is törekszünk, hogy a rávonatkozó feleletet mondja el nekünk is. Ha növendékeinkkel arról beszélgetünk, hogy Norvégiában az egyszerű embernek is van könyvtára, akkor ez általában szürke ismeret. Ha azonban ennek során feltesszük azt a kérdést, vajjon diákunk törekedett-e már arra, hogy majdan ilyen könyvtára legyen; ha azt kérdezzük tőle, vajjon szabad rendelkezésére bízott pénzéből vett-e már könyvet, megtagadott-e már valamit önmagától csak azért, hogy könyvet vásárolhasson, akkor válik a holt ismeret eleven, lélekformáló tényezővé. Ilyenszerű beszélgetésekkel sokszor elhatározó befolyást gyakorolhatunk a diák egész életére.

Aki ilyen szellemben törekszik tanítványait vezetni, az az alkalmak nagy számát fogja találni, amelyek során ilyen egyéni vonatkoztatások eszközölhetők.

Ha ilyen rövid befelé tekintésekről diákunk szóval már többször beszámolt, akkor gondolhatunk arra, hogy több szempont megadásával írásban is adjon képet önismeretéről. Ez a pszichogramm sajátos neme. E lelki rajzok természetük szerint két csoportba tartoznak, aszerint, amint az iskolai tananyagtól független kérdéssorozat alapján készültek, vagy pedig bizonyos didaktikai egység, esetleg valamely tanulmánykör szolgáltatja a szempontokat. A tanítási anyagtól független

kérdéssorozatok számtalan variációját tudom elképzelni. Lényegileg két fő típusorozatot látok e tekintetben. Az egyik a növendék életének alkalmi körülményeihez igazodik (ez a maga szempontjait a gyermek legközvetlenebb életéből veszi), a másik rendszerességre törekszik. Az első kérdéssorozat inkább a gyermekkor, a másik inkább az ifjúkor számára való. Mindkét típus szerint végeztem vizsgálatokat. (A gyermekkor számára való szempontokat a gyakorlati rész tartalmazza.)

Ha tudományos rendszerességgel akarunk haladni, akkor a szempontoknak ismét két nagy sorozatát látom magam előtt; az egyik az értékek, a másik a tények (vagy viszonylagos értékek) világára vonatkozik.

Az értékek szemüvegén át a következő eszményeket tekintetjük ilyen lelki rajzok szempontjainak. Mennyiben érzem a felelősséget családomért, nemzetemért és az egyetemes emberiségért? Mennyiben érzem, hogy Istennek tartozom felelősséggel? Milyen vagyok bizonyos kötelességek szempontjából? Mennyiben követem a szeretet, a tisztelet, az emberi méltóság, a belátás, az erő és gyengédség útját? Milyenek tartom ítélőképességemet? Mennyiben indultam olyan emberek után, akiknek ítélőképességében megbízhatom? Mikor követtem helytelen ítéletemet csak azért, mert már kimondottam? Milyen vagyok a lelkiismeretesség, az erkölcsi bátorság, az igazságosság szempontjából? Végül milyen vagyok az esztétikai értékek szempontjából?

A tényeket vizsgálva, a következő szempontok szerint készíttettem az ifjúkorra vonatkozólag ilyen lelki rajzokat. *a)* Melyek testi életem főbb jellemvonásai? *b)* Az értelmi élet köréből: Melyik képzet-, figyelem- és emlékezettípushoz tartozom? A magamra vonatkozó intelligencia-vizsgálatok és fáradtságmérések, stb. *c)* Az érzelmi élet köréből: Mennyiben észleltem magamban nemes és nemtelen érzelmeket? Melyik fogyatkozásomat próbáltam megfékezni? Hogyan végzem a fékezést? Mit tettem nemes érzelmeim ápolására? Mennyiben észleltem önérzeti túltengést? Stb. *d)* Az akaratati élet köréből: Milyenek ismerem akaratomat? Milyen vagyok a pillanatnyi akaratkifejtés és a kitartó munka szempontjából? Mennyi ideig tudok egy kitűzött cél érdekében dolgozni? Hányszor bizonyult elhatározásom csak szalmalángnak? Mit tudok befelé és kifelé irányuló, aktív és fékező természetű cselekedeteimről? Milyenek az akaratomat kifejezésre juttató mozgásaim? Mennyiben volt e mozgásokban barátságatlan, darabos, szegletes jelleg?

Az ilyen irányú pedagógiai törekvéseknek szilárd alapot ad s így azok értékét rendkívüli módon növelheti a naplózás. Ez a probléma Széchenyi szellemében külön fejezetet kíván.

Az említetteken kívül vizsgálataim során arra is törekedtem, hogy az ifjúság a következő kérdésekre is adjon választ. **Mi indított önvizsgálatra? Hogyan, mikor végeztem az önvizsgálatot? Mi segít és mi gátol az önvizsgálatban? Miben látom az önvizsgálat s az önismeret értékét? Az önismereten alapuló önneveléssel kapcsolatban még a következő szempontra nézve kértem beszámolást: Mi segít és mi gátol az önnevelésben? Az önnevelés mennyiben juttat komor vagy derült világnézet-hez? Tisztán a tanítójelölteknek (esetleg tanárjelölteknek) szántam a következő kérdést: Önnevelésem folytán hogyan látom jövő hivatásomat?**

E kérdéssorozatok nem tartanak számot a teljességre, csak azokat a szempontokat soroltam itt fel, amelyek az önismeretre való nevelés munkájában eddig vezettek.

A fentebbiek szerint tanítási anyagunkkal kapcsolatban is állíthatunk fel ilyen befelé tekintésre irányuló kérdéssorozatokat. Egy ilyen kísérletem abból állt, hogy Mátyás király tárgyalása alapján arra kértem a gyakorló polgáriskola harmadik osztályát, hogy mindenki írja le önmagát Mátyás jelleme alapján. Egy másik kísérletet végeztem a gyakorló polgáriskola IV. osztályában, ahol egy egész tanulmánykört, a Toldit dolgoztam fel ebből a szempontból (ezek a kérdések a gyakorlati részben találhatók).

Tanítási anyagunknak nagyon sok részlete vagy köre használható fel ilyen lelki rajzok készítése szempontjából. E lelki rajzok alapján sok mindent megértünk, ami eddig rejtélyesnek látszott. Ha pedig növendékünk sajátos lelki világát megértettük s tanítványunk érzi is, hogy megértésre talált, akkor szinte a kezünkbe kapjuk diákunk lelki fejlődésének továbbvezetését.

Befejezésül röviden még a következőket akarom érinteni. Az önismeretre való törekvés olyan nagy terjedelmű probléma, hogy annak csak néhány töredékét ölelhettem most fel. Nagyon szerettem volna e kérdést még az igazmondás szempontjából vizsgálat tárgyává tenni, és rámutani arra, hogy ilyen irányú nevelői munkâ során megfelelő vezetés mellett — egy-két kivételtől eltekintve — igaz megnyilatkozásokban gyönyörködhetünk. A gyermek és az ifjú általánosságban a legigazabb lény a világon azzal a nevelővel szemben, aki sorsával, szükségleteivel komolyan törődik. Ha a nevelő bízik az ifjúságban, akkor általában viszont számíthat bizalomra. Kölesey szerint: „Hit a nemesben a nemes jegye: Másban ki bízik, bizik önmagában”. A diákság sok kellemetlen tapasztalata folytán esetleg eleinte tartózkodó ilyen kérdésekkel szemben, ha azonban nevelőjében ellenfél helyett együttműködő bajtársat talál, akkor lelkét őszintén feltárja előtte.

FRANK ANTAL.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A budapesti német birodalmi iskola.

Németeknek az egész világon akadunk, de mindenütt szívósan ragaszkodnak öröklött nemzetiségükhöz. Náluk szépen megfér egymás mellett az igazi hazafiság és a józan világpolgárság: az anyaországgal fenntartják a lelki közösséget, de az új hazának is megadják azt, ami méltán megilleti. Bár ezt a kettős képességet megalkuvó beilleszkedésnek is nevezhetnők, mégis gazdasági, közművelődési és politikai vonatkozásban elsősorban az őshaza és a német géniusz javára gyümölcsöztesztik. Így született meg az úgynevezett *Auslanddeutschtum*, amely több évszázados multra tekint vissza és a germán faj kiváló szervező rátermettségénél fogva immár az egész földgömböt behálózza. Ez a mozgalom hatalmas intézménnyé fejlődött, amelynek keretén belül sok százezer német honfitárs úttörő előörsként működik a világ különböző gócpontjain; oly intézménnyé, amelynek a jövőre messze kiható jelentőségét a hivatalos körök hathatós támogatása eléggé megvilágítja. Van külön egyesülete: *Verein für das Deutschtum im Auslande*, tudományos intézete: *Deutsches Auslandinstitut* Stuttgartban, amely évenként naptárt: *Kalender des Auslanddeutschtums* ad ki. Becker porosz kultuszminiszter 1926 áprilisban és augusztusban kelt rendeleteivel megengedte, hogy az alsóbb osztályok tanulói is beléphessenek az említett egyesület tanulócsoportjaiba, a *Verein* javára gyűjtést rendezhessenek és egyébként is eredményes munkát fejtsenek ki *für ein nationales Hilfswerk*. Itt említjük, hogy Paul Rohrbachnak *Deutsches Volkstum als Minderheit* c. képekkel díszített művecskéjét (Berlin 1926, Engelmann kiadása, 78 l.) a hivatalos porosz *Zentralblatt* iskolai könyvtáraknak beszerzésre és ifjúsági olvasmányként való felhasználásra ajánlja. Mostanában indult meg továbbá Georg Schreiber münsteri egyetemi tanár szerkesztésében és az ottani Aschendorff cég kiadásában a következő nagyobbszabású vállalat: *Deutschtum und Ausland. Studien zum Auslandsdeutschtum und zur Auslandskultur*. A vállalat 1. füzetét Eduard Winter prágai egyetemi tanár írta *Die Deutschen in der Slowakei und in Karpathenrussland* címmel (részletes ismertetését l. Pester Lloyd 1926 nov. 18).

Ennek az *Auslanddeutschtum*nak egyik életrevaló hajtása az *Auslandschule* néven ismeretes sajátos német iskolatípus. Ezzel a gyűjtőnévvel jelölik a külföldön működő német iskolákat, amelyek elsősorban az ott élő német alattvalók gyermekeinek iskoláztatását szolgálják. *Sie sind die geistigen Kohlenstationen im Meere des internationalen Handels- und Verkehrs-*

Lebens, mondja találóan Roloff (*Lexikon der Pädagogik* 1913, 756—761. hasáb), majd így folytatja: Az *Auslandschule*-k a világpiacon a német munka úttörői, amelyek azzal, hogy a népek barátkozását vagy legalább kölcsönös megbecsülését szolgálják, egyben engesztelő szellemben közvetítik a nemzetek kultúrájait. Ezzel párhuzamosan halad a pedagógiának, a németnek s idegennek kölcsönös megtermékenyítése. A német világpolitikához és világgazdasághoz így szegődik a német világpedagógia (*Weltpädagogik*). Ilyen értelemben a külföldi német iskolák a nemzeti jelentőségen túlnőve, a mai kultúréletnek jellegzetes iskolapolitikai jelenségei, pedagógiai gyarmati javak (*ein pädagogischer Kolonialbesitz*). Még behatóbban foglalkozik ezzel az intézménnyel Rein *Handbuch*-jában G. Lenz (II. köt., 111—147. l.), aki (1904-ben) eléggé elfogultan ír a népiskoláinkban folyó magyarosítási törekvésekről, többek között mondván: *Der gesamte Lehrerstand ist mit wenigen Ausnahmen deutschfeindlich gesinnt, und der Geist des Unterrichts ist magyarisch* (115. l.). Ugyanott (140. l.) gazdag bibliográfia. Az újabb szakirodalomból ezeket említjük: *Die deutschen Schulen im Auslande* (havi folyóirat 1901 óta, Wolfenbüttel, Heckner kiadása), a *Sammlung Götschen* 259. sz. kötete, *Adressbuch der deutschen Auslandschulen* (Berlin, Reuner 1903); külön tankönyvek: *Deutsche Fibel für Auslandschulen* és *Deutsches Lesebuch für Auslandschulen* (Wolfenbüttel 1907 és 1909). Most van sajtó alatt egy valamennyi *Auslandschule*-t felölelő, alapvető, összefoglaló munka, amelyet Boelitz, volt porosz közoktatásügyi miniszter szerkeszt. Az *Auslandschule*-k száma 1870 után hatalmasan fellendült. Roloff szerint 1912-ben az öt világ részben volt összesen 5147 iskola 360.247 tanulóval, ezek közül Amerikára esik 4868 iskola 333.686 tanulóval, Európára 115 iskola 18.380 tanulóval.

Ilyen *Auslandschule* van nálunk a Damjanich-utca 4. sz. szerény emeletes épületében, amelynek bejárata felett ez a két-nyelvű felírás olvasható: *Reichsdeutsche Schule. Német Birodalmi Iskola*. Minthogy ennek a kulturális és politikai szempontból egyaránt fontos intézménynek szervezetét és működését még tanügyi köreink is alig ismerik, ezt a hiányt az iskolának utolsó értesítője, a *Reichsdeutsche Schule* egyesületnek most megjelent beszámolója, továbbá személyes utánjárás alapján a következőkben pótolni igyekszünk. Az intézet 1908-ban alakult mint magániskola, amelyet a közoktatásügyi minisztérium 1910-ben csupán németbirodalmi alattvalók gyermekei részére engedélyezett. 1913-tól kezdve más külföldi gyermekek is felvehetők, végre 1923-ban a kormány megengedte, hogy az iskolát magyar gyermekek is látogathatják. Ezeknek és a többi (nem német) külföldi tanulóknak felvételéről azonban a közoktatásügyi kormány dönt. Ezidőszerint az intézet négyosztályú (I—IV.) népiskolából (*Vorschule*) és nyolcosztályú (V—XII.) fő-reáliskolából áll. Ilyen minőségben a német belügyminisztérium

1926 júniusi határozatával mint *Vollanstalt*-ot elismerte. Iskola-fenntartó az 1916-ban alakult *Reichsdeutsche Schule zu Budapest* c. egyesület. A német birodalmi iskolának, az Értésítő-szavai szerint, „legfőbb feladata, hogy német tanulóit német embe-
reké, magyar tanulóit pedig magyar hazájuk jó polgáraivá
nevelje. A két nemzet gyermekei így már az iskola padján
barátságot kötnek, ami az életre is kihat és hozzájárul ahhoz,
hogy még szorosabbra fűzze a Németország és Magyarország
közt fennálló benső kapcsolatokat.“ Ezen méltó és egyedül
helyes célkitűzésnek megfelelően az intézet, illetőleg tanári
kara, távol tartja magát minden politikai tevékenységtől, neve-
zetesen a magyarországi német kisebbségek sokat vitatott kér-
désétől. A tanítás nyelve, természetesen, német, de a magyar
nyelvi és irodalmi tanításon kívül a földrajz és történelem
tanítása is magyar nyelven folyik. A magyar nyelvnek taní-
tása alól nincs felmentés. Az elmúlt iskolaévben a tanítás
14 osztályban folyt (az V. és VII. párhuzamos volt). A nyilván-
os tanulóinak száma 464 (251 fiú, 213 leány), a magántanulóké
14 + 17 = 31. Amazokból a népiskolára esik 179. A tanulók lét-
száma felfelé rohamosan csökken; így V/a : 34, V/b : 34, IX : 36,
X : 17, XI : 10, XII : 9. Mindvégig a nemek közös tanítása
folyik, ami teljesen bevált, mert fiúk és leányok kezdettől fogva
együtt vannak. Az állami hovatartozóságot illetőleg volt 118
birodalmi német, 209 magyar (ami fényes bizonytsága az iskola-
honi értékelésének), 49 osztrák, 42 cseh, 7 angol, 6–6 svájci,
lengyel és román, 5 olasz, 4 orosz, végül 1–2 jugoszláv, bolgár,
hollandi, dán, görög és amerikai. Íme a kétszeresen külföldi
jellege az iskolának. A tanári kar 22 tagból áll (köztük 5 nő);
ezek közül 14 német birodalmi, 7 magyar, 1 osztrák. A tanárok
heti tanítási óráinak száma 24–28 (az igazgatóé 12). Illetmé-
nyeik olyanok, mint Németországban és a tandíjakkól fedezett-
nek. Ez aszerint, amint a tanuló külföldi, magyar vagy biro-
dalmi német, a népiskolában havi 350, 250, illetőleg 130 ezer
korona. A reáliskolában havi 50 ezerrel több. A magyar tan-
tárgyak kivételével német birodalmi tankönyveket használnak.
A tanulók heti óraszámát a négy alsó osztályban: 22, 24, 26, 28;
a reáliskolai osztályokban esetleg 30 fölé emelkedik.

A tantárgyak közül elsősorban a nyelvek érdekelnek, ame-
lyeknek heti óraszámait a következők: német 66, magyar 40,
francia 29, esetleg angol 21; a szabadon választható latint az
V–XII. osztályban két tanfolyamban heti 2–2 órában tanítják.
A német és a magyar nyelv párhuzamos tanításából főleg a
kezdő fokon jelentkező nehézségeket úgy igyekeztek enyhíteni,
hogy a német hatalmas óraszámmal kezdődik, amely felfelé
csökken, míg a magyarban az ellenkező sorrend érzékelhető. Az
I–XII. osztályig a német heti óraszám: 12, 7, 6, 6; 6, 5, 4, 4, 4,
4, 4, 4; a magyaré ellenben: 1, 4, 4, 6; 3, 3, 3, 3, 3, 3, 4. A két-
nyelvűség súlyos és érdekes problémájának illetően megoldása
állítólag bevált. A német birodalmi biztosnak, a magyar köz-

oktatásügyi kormány képviselőjének stb. jelenlétében tavaly első ízben megtartott érettségi vizsgálaton 11-en feleltek meg (hány jelentkezett?); ezek közül volt 3 német, 4 magyar, 2 osztrák, 1—1 jugoszláv és román. Az írásbeli érettségi tétel a magyarról: A népköltészet fontossága és hatása a magyar irodalomra; a németből: *Inwiefern ist Meister Anton schuld am tragischen Ausgang von Hebbels „Maria Magdalena“?*

Egy ötletszerű kérdéssel fejezem be. Vajjon nem lenne-e mindkét félre tanulságos és következményeiben eredményes a cserehoszpitálásnak az a módja, amely szerint a mi tanáraink a német iskolában, ennek tanárai pedig a mi iskoláinkban folyó német nyelvi tanítási órákat látogatnák? K. F.

A kiseddévónőképzők új tanterve.

A kiseddévás ügye hazánkban mindig európai színvonalon állott. Száz évvel ezelőtt nyílt meg az első kiseddévó Budán és kilencven éve van kiseddévónőképzőnk. Az állam már 1876 óta tart fenn kiseddévónőképző-intézetet. Ennek első tanterve 1891-ben a kiseddévásról szóló XV. t.-c. szentesítése alkalmával lépett életbe.

Harmincöt év alatt ez a tanterv kissé elavult. Ugyanis a pedagógia egyetlen területén sem tapasztalható olyan nagy fejlődés, mint a gyermektanulmányozásban és a kis gyermek nevelésében. Az utolsó évtizedekben a gyermekről való gondolkodás és a társadalmi helyzet nagyon megváltozott. Az óvónőtől a gyermekgondozás és egészségügyi ellenőrzés szempontjából má többet kíván a társadalom, mint régen. Mindezek figyelembevételével a kultuskormány készítetett a Közoktatási Tanáccsal egy új tantervet, melyet november hónapban 77.066—1926. számú rendelettel adott ki.

Az új tanterv a gyermektanulmányi ismereteken alapuló és a gyermek fejlettségének megfelelő nevelés biztosítása érdekében határozottabban kidomborítja a kiseddévó foglalkozásait és a nevelési gyakorlatot. A csoportrendszerrel biztosítani kívánja, hogy a jelöltek még tanulmányaik alatt megismerjék a gyermeket és gyakorlatot szerezzenek a gyermek nevelésében, foglalkoztatásában és egészségügyi gondozásában. A jelöltek az utolsóelőtti évfolyamban kisebb csoportokra elosztva párhuzamosan, egyidejűleg több csoportban végeznek kiseddévói gyakorlatot. Az utolsó, gyakorlati évben pedig nyolc hónapon át valamely kiváló óvónő mellett mint segítők önállóan dolgoznak. Az elméleti tanulmányok inkább csak a gyakorlat közben felmerülő kérdések megvilágítására szolgálnak. Az egészségügyi ismeretek is kibővülnek egészségügyi szemléletekkel, kirándulásokkal és a gyakorlati évben teljesítendő kéthavi egészségügyi szolgálattal.

Az új tanterv jobban hangsúlyozza a sajátlagos női munkakört. A gyakorlati életben is mindjobban felismerik a nő hármashivatását: az anyai vagy anyahelyettesi feladatot, a házi-asszonyi teendőket a háztartásban és a gazdaságban és a nő szociális munkáját. Ezekre tehát elő kell készíteni minden nőt, bármilyen hivatalt töltsön be később. Minthogy a család ma már nem minden esetben készíti elő a leányt ezekre a munkákra, az óvónőt intézményesen kell az egészségápolásra és gyermekgondozásra, a háztartási és gazdasági és a szociális alapismeretekre megtanítani. S ha a multban elég volt talán ezekből a tárgyakból egy kevés elmélet, mely a családban elsajátított és gyakorlott munkát tudatossá tette, a jövőben mindinkább szükségessé válik a rendszeres gyakorlat.

Végül az új tanterv figyelembe vette azt is, hogy az óvónőnek a hatása a kis gyermekre gyakorolt példaadása és a felnőttel, különösen az anyákkal való érintkezés, beszélgetés által kihat az egész nemzetre. Az óvónő fontos népnevelői munkát végez. Éppen azért, bár a tanulmányi idő rövid és a tanulni való igen sok, gondoskodni kellett arról, hogy a középfokú iskolák művelődési anyagából legalább a vallás-erkölcsi és nemzeti nevelés szolgáltatában álló: hit-erkölcstani, irodalmi és történelmi tárgyak elegendő óraszámban vétesse fel a tantervbe.

Nem volt könnyű feladat a nagyon eltérő érdekek figyelembevételével olyan tantervet készíteni, mely egyfelől megtartja a történelmi alapot, a törvénytiszta régi kereteket, számol a társadalmi viszonyokkal és beleilleszkedik közoktatási szervezetünkbe, másfelől pedig alkalmazkodik a szociális viszonyokhoz, érvényre juttatja az újabb neveléstudományi vívmányokat és szolgálja a haladás eszméjét.

Külföldön általában nagyobb előképzettséggel lépnek a leányok az óvónőképzőbe. Így egyrészt általános műveltségük nagyobb, mert nem nyolcévi (négyévi népiskolai + négyévi polgári iskolai), hanem tízévi (négyévi népiskolai + hatévi középfokú iskolai) tanulmányt végeztek, másrészt gyakorlati készségük nagyobb, mert rendszerint legalább egyéves háztartási, gazdasági vagy kézimunkaiskolát, újabban női hivatásra előkészítő iskolát is végeztek már, mikor az óvónőképzőbe jönnek. Ennek következtében természetesen értebb korban is kezdik a hivatásra előkészítő szaktanulmányokat. A mi viszonyaink között egyelőre nem látszott kívánatosnak a felvételi korhatár kitolása, mert a polgári leányiskolák csak négyosztályúak, az ezekre épülő háztartási, gazdasági és női hivatásra előkészítő iskolák pedig most vannak csak alakulóban. Kockázatosnak látszott a tanulmányok megszakításával a fölvételt pl. a 16. életévre tenni.

A régi képzés rendje szerint a lányok 14 éves korukban beléphettek az óvónőképzőbe és 16 éves korukban már tehettek képesítő vizsgálatot. Az oklevelet azonban csak 18 éves korukban kaphatták meg. Ezt a négy évet (14—18) az új tanterv

életbeléptetésével most a képzés teljesen lefoglalja. A jelöltek három éven át rendszeresen járnak iskolába és heti 32 órában tanulnak. A negyedik évben is megmaradnak még az intézet kötelékében, de nem járnak iskolába, hanem kisededóvóban és valamely egészségi intézményhez beosztva végeznek gyakorlatot.

A háromévi tanulmány tárgyai a következők: hit- és erkölcstan 6 óra, elméleti pedagógia 8 óra, pedagógiai gyakorlatok (részben csoportokban) 12 óra, egészségtan 3 óra, magyar nyelv és irodalom 9 óra, történelem 5 óra, földrajz 3 óra, természettudományok 7 óra, mennyiségtan 4 óra, háztartástan 3 óra, ének 7 óra, zene (csoportokban) 6 óra, női kézimunka 4 óra, kiseded kézimunka 5 óra, testnevelés 7 óra és heti egy játékdélután.

Négyéves óvónőképzés Magyarországon kívül tudtommal sehol sincs. Azért egyáltalában nem szárnyaljuk túl a nyugati államok képzésével. Ez kívánatos volt, de ennél több nem szükséges.

Quint József.

IRODALOM.

Az elszakított magyarság közoktatásügye. Írták: *Barabás Endre, Berkes József, Csuppay Lajos, Jancsó Benedek, Kornis Gyula, Pechány Adolf.* Szerkesztette és bevezetéssel ellátta **Kornis Gyula.** (Budapest, 1927, a Magyar Paedagogiai Társaság kiadása, 230 lap, ára 6 P.)

Különös s a maga nemében páratlan könyv, amelynek megváltó párját mindannyian áhítozzuk. Nem lehet az ismertetések hagyományos kényszerzubbonyába beerőszakolni, mert jóllehet a jelennek és a mi balsorsunkról szól, ninosen se időhöz, se helyhez kötve, hanem a világ művelt népeihez fordul; világító torony, mely a jövőbe irányuló fényével az emberiség lelki ismeretét igyekszik felrázni. A népszövetségét is, amelynek hallgatóságos beleegyezésével folyt és folyik még kultúrjavaink rombolása, elsikkasztása. A magyar iskolaügy Mohácsa ez, amelyet a Névtelen Katona emlékművének alapkövében kellene elhelyezni.

A kívülállók útbaigazítására mégis el kell mondani, hogy Társaságunk tavaly előadásorozatot rendezett az úgynevezett utódállamok közoktatásügyéről. Szomorúan időszerű vállalkozás volt ez, amelyet szerencsésen tetézt az előadásoknak könyvalakban való megjelenése. Így keletkezett ez a megrendítő kultúrpolitikai dokumentum: nem érzélgős, sőt még szubjektív írás sem, mert a hozzáértő és osztatlan elismerésre érdemes szerzők szigorú tárgyilagosságát a felhasznált források: az illető államok régi és új közoktatásügyi törvényei, kormányrendeletei, jelentései, szóval hivatalos kiadványai eleve

biztosították. Ez okból a könyv tartalmát, amelyet a fejezetek élén vezérszavak áttekinthetően tömörítenek, nem is részletezzük, egyébként is azt vallván, hogy ennek az írásnak minden magyar iskola könyvtárában, minden magyar tanító, tanár, sőt az egész magyar értelmiség kezében a helye. Ezt az őszinte ajánlást ezúttal nem frázisként értjük, hanem a legnemesebb magyar erkölcsi kategórikus imperatívusz szellemében, úgy, hogy a könyvet forgassák is; tartalmát véssék elméjükbe, szívéükbe. Kötelességet teljesít s elsősorú hazafiás célt szolgál mindenki, aki tehetése szerint, összeköttetései révén a *Monumenta Hungariae Paedagogica* e szomorúan emlékezetes kötetét a külfölddel megismerteti s ezzel is útját egyengeti az elmaradhatatlan kibontakozásnak. Ebből a szempontból nagy meglepéssel olvastuk a *Pester Lloyd* január 9-i számában *Eine Anklageschrift* c. megjelent négyhasábos méltatást, amely a külföldön bizonyára élénk feltűnést fog kelteni. A hazai lapok közül eddigelé csak a *Magyarság* és a *Pesti Hírlap* foglalkozott érdemileg ezzel a kiadvánnyal.

Külön elismerés illeti a mű bevezetését, amelyben *Kornis Gyula* pragmatikusan ismerteti a lelki leszerelésre irányuló pedagógiai pacifizmust, könyörtelenül lerántva róla azt a csalárd leplet, amellyel amaz a viszonyainkat s főleg az európai nemzetiségi kérdéseket nem ismerő népeket megtéveszti. *Kornis* szinte kézzelfoghatóan kimutatja, „hogy a pedagógiai pacifizmus szépen hangzó elmélete és a rideg valóság között ma még áthidalhatatlan szakadék tátong s mi csak akkor lehetünk ismét pedagógiai pacifisták, ha állig fegyverkező szomszédaink előbb revízió alá veszik azt a békét, amely az igazi békét, a nemzetközi jóakaratot már csirájában megfojtotta“. Hogy a színlalak mögött mi folyik itt, azt *Kornis* egy 1925-ben már 17. kiadásban (!) megjelent és kis elemi iskolai tanulóknak szánt francia tankönyvben előforduló felhívás, *Souvenez-vous!* közlésével igazolja, amely megdöbbentő és elriasztó módon éleszti a zsenge gyermeki lelkekben az izzó németgyűlöletet.

Bíráló tisztünknek legfeljebb két alaki megjegyzéssel tehetünk eleget. Úgy látjuk, hogy az egyes fejezetek között nincs meg a kellő arányosság: a román rész 124 lapra terjed, ami a könyvnek nagyobb fele; a szerb rész ellenben csak 49, a felvidéki 33 lap terjedelmű. Az áttekintést továbbá szemléltetőbbé lehetett volna tenni egy függelékként csatolt táblázattal, amely számszerint sorolja fel, hogy az egyes iskolanemek közül a kapzsi országok hánytól fosztottak meg és hányat hagytak meg — egyelőre. (V. ö. *Buday László: A megcsönkített Magyarország és Magyarország küzdelmes évei.*)

Személyes kérdésben legyen szabad, mintegy igazolásul, röviden a következőket megjegyezni. A háború előtt évek hosszú során keresztül buzgó híve voltam a békemozgalomnak és a vele kapcsolatos pedagógiai pacifizmusnak. A hadüzenet napján, megrendülve a földi igazságszolgáltatásba vetett hitemben, nyilvános nyilatkozatban lemondtam az ezen mozgalomban való tiszt-ségeimről. Ami a háború után következett, s főleg Trianon, beigazolta ebbeli eljárásom jogosultságát, helyes voltát. Ime, az én megfordított Pálfordulásomnak nyitja.

Amikor ezt a tragikus könyvet a polcra visszahelyezem, elgondolkodom és a következő látomány villan meg agyamban. A népszövetség genfi palotája könyvtártermének egyik zugában egy búzasárga borítékú vékony könyv idegesen mozgolódni kezd, majd erőre kap s nekiesik a vastag román, szerb, cseh köteteknek, no meg a francia jelentéseknek és könyörtelenül kiséprüzi őket. A polcokon kívülre csak néhány angol és olasz könyv lapul meg...

Kemény Ferenc.

Fekete József és Váradi József: Széchenyi vallomásai és tanításai. A Népfőiskolai Szövetségek megbízásából. (Studium kiadása, 507 l.) **Széchenyi tanításai.** A VKM. által alakított Magyar Népművelési Könyvszerkesztőbizottság megbízásából. (Egyetemi Nyomda kiadása, 325 l.)

Fejlődő lelkekre mindig a nagy emberek voltak a legnagyobb hatással. Azért a legértékesebb nevelői munka a fejlődő lelkeknek a nagy emberekhez való kalauzolása, vagy a nagy embereknek a szélesebb rétegek előtt való ismertetése.

Fekete és Váradi két könyvükben a legnagyobb magyart, Széchenyi Istvánt mutatják be a nemzetnek.

Mi ennek a célja? Hiszen Széchenyi művei most már hozzáférhetők, olvashatók. A vaskos kötetek egymásután hagyják el a sajtót. Ezekre a forrásművekre valóban nagy szükség volt. Néhány tudós és kutató el is mélyed bennök és Széchenyit ezentúl többen és jobban megismerik. A legtöbb művelt ember: az orvos, a mérnök, a lelkész, az ügyvéd, a tisztviselő azonban nem tanulmányozhatja a nagy könyveket, pedig kívánatos volna, hogy ők is, és legfőképpen a művelt osztály és a nép széles rétegeinek nevelői: a tanárok és tanítók is megismerjék Széchenyi eszmevilágát. Erre pedig megfelelő eszközünk nem volt. S ha egyéb hatása nem lesz a két új könyvnek, mint hogy vele Magyarország művelt fiai végre megtalálják azt az utat, melyen a legnagyobb magyartól férfiaságot, önzetlenséget, magyarságot és emberséget tanulhatnak, megokolt a szerzők munkája és meglesz önzetlen fáradozásuk bőséges jutalma.

A szerzők — úgy tudom — éveken keresztül tanulmányozták Széchenyi műveit és mindazokból, melyek 1925-ig megjelentek, összeszedték gondolatainak gyöngyeit. A gyűjtött anyagból azután kiválogatták a legértékesebbet és a Széchenyi hatása alatt lelkükben megérlelődött szempontok szerint rendezték. A rendezés alkalmával az élet minden területére vonatkozó gondolatokat négy kategória: a boldogság, az egyes ember, a társas ember és a magyarság köré csoportosították. Az így elrendezett anyagot könnyebb megértés céljából átírták a mai irodalmi nyelvre. Azonban gondosan ügyeltek arra, hogy Széchenyi nagy egyéniségének, eredeti gondolkodás- és kifejezőmódjainak patináját és költői lendületét változatlanul megőrizzék. Sőt az egyes fejezetek bevezetésére és az egymásmellé sorozott gondolatgyöngyök összefűzésére szerkesztett szöveggel teljesen hozzásimultak Széchenyinek nemcsak gondolkozásmódjához és kifejezési formájához, hanem még egyes

jellegzetes frázisait és kedvelt kifejezéseit is hűségösen alkalmazzák. Így a könyv mint írásmű is egységes és harmonikus. Az említett négy csoport nem régi leleteknek, ódon idézeteknek újdivatú, csillogó keretbe foglalása, hanem valódi értékeknek stílszerű egybefoglalása. A négy kategóriába sorolt gondolatokból szerkesztett tanulmány Széchenyi tanításai címen alkotja a könyv második, nevelői szempontból talán legértékesebb részét.

A szerzők rendszerező törekvésük mellett is mélyeséges nagy tisztelettel viseltetnek a nagy szellem bölcsességével és költői eredetiségével szemben. Éppen azért nem igyekeztek minden kiválogatott gondolatot a Széchenyi hatása alatt felállított négy főcsoportba beosztani. Megismerik a sokoldalú lélek rendkívüliségét és meg sem kísérik Széchenyi gondolkodásának merev logikai keretek közé való szorítását. Azért a harmadik fejezetben külön összegyűjtik azokat a gondolatokat, melyeket nem tudtak a második, rendszeres fejezetben elhelyezni. A Széchenyi műveiben gazdagon elhintett, mélyeséges gondolatokat mind egy egységes rendszerbe összefoglalni talán nem is lehet. Azok csak az ő nagy lelkében forrtak egységbe. Vagy talán abban sem voltak együtt az életnek egy-egy órájában, korszakában, hanem csak egész hosszú, tartalmas életének változatos folyamatában.

A függelékben Széchenyi két levelét találjuk. Az egyikben a nagycenki templomról, a másikban Kőrösi Csoma Sándor éremfeliratáról leírt gondolatait olvassuk. És ismét új oldalról ismerjük meg gazdag, szép lelkét.

Igen nagy értéket tulajdonítok az első fejezetnek is, melyben a két szerző bizonyos lezárt állásfoglalása jelentkezik. Fekete József úgy állítja elénk Széchenyit, ahogy ő látja. A szem- és fültanu közvetlenségével és az erős hit és meggyőződés lendületével írott sorain megérik az a nagy ezereket, mellyel tárgyával foglalkozott s az a nagy hatás, melyet Széchenyi szelleme gyakorolt rá.

Nem kisebb értékű Váradi József életrajztanulmánya sem. A nagyobb könyvben időrendben összeállítja azokat az életrajzi adatokat, melyekre a gondolatgyöngyök gyűjtése közben az áttanulmányozott iratokban és könyvekben bukkant. Hangyaszorgalmának gyümölcseit egy még megírandó nagy életrajzhoz bizonyára fel fogják használni. A kis könyvhöz már a szerző írt rövid életrajzot, melynek rajongással teli, megleghangú részletei közelebb hozzák a legnagyobb magyart nemzetének fiaihoz.

Ezzel rámutattam a könyvek tulajdonképeni rendeltetésére. Schandl Károly államtitkárnak a nagyobb és Hodobay Sándor miskolci polgármesternek a kisebb könyvhöz írt előszavából, főleg pedig Klebelsberg Kunó gróf vallás- és közoktatásügyi miniszter ajánlásából egészen világosan látjuk, hogy ennek a két könyvnek feladata a nép széles rétegeinek felrázása, tanítása, nemzeti öntudatra való ébresztése.

A két könyvnek bizonyára igen nagy politikai, közgazdasági és általános kulturális feladata mellett ezzel kétséget kizáróan előtérbe nyomul a pedagógiai feladata. Mindkettőből a nép oktatása és nevelése plasztikusan bontakozik ki. Azért nagyon jól választották meg a szerzők a tanítások fölé írt

jeligét, Széchenyi e szavait: Jogom van Magyarország fölött tanárkodnom...

Vegye kezébe minden tanár és minden tanító, különösen pedig minden népművelő a két könyv valamelyikét, vigye Széchenyit tanítványai és a nép közé, olvassa, olvastassa és magyarázza életét, tetteit és gondolatait. Építsen aranyhidat a rideg önzés, a pártoskodás, a tudatlanság és elmaradottság világából Széchenyi eszményi keresztény, szociális és magyar világába!

Quint József.

Dr. Petri Pál: Az óvónőképzés reformja. (Megjelent a Néptanítók Lapja 1926. évi 43—46. számában és különlenyomatban.)

A szerző külföldi tanulmányútjáról való beszámolójában nemcsak Ausztria, Svájc, Franciaország és Németország kisededóvínak szervezetéről és óvónőképzésének mai rendjéről tájékoztat, hanem a magyar kultúrpolitikus nézőszögéből is elemzi tapasztalatait és pedagógiai reflexiókat fűz a látot-takhoz.

A bécsi óvodákban különösen az egészségápolás és testedzés tudatos alkalmazását, a nagyszerű építkezéseket és a mintaszerű felszerelést emeli ki, de megállapítja, hogy a pedagógiai munka szempontjából semmi meglepő újítást nem látott. A Fröbel- és Montessori-rendszer kombinációját alkalmazták és bizonyos radikalizmussal kiélezik a materiális elemeket.

Genfben Claparède tanítványainak munkáját, a lélektanilag megalapozott kisededóvást, a népiskolába fokozatos átmenettel bekapcsolódó előzetes osztályokat és az óvónők által készített felszerelést méltatja különös figyelemre. Minthogy a svájci kisededóvó szerves kapcsolatban áll az iskolával, élénk tárja a genfi kanton egész iskolai rendszerét s beilleszti a kisededóvást a közoktatásügyi szervezetbe. Helyes pedagógiai érzékkel bírálja az iskolai oktatás túlkorai megkezdését. A mi népoktatási rendszerünk igazolását látja abban, hogy a 4—7 éves korig tartó kisededóvás utolsó évét (6—7) a svájciak is kötelezővé tették és ebben az évben iskolai alapismereteket is tanítanak.

A párizsi kisededóvás jellemzésének háttéréből kibontakozik az egész francia tanügyi közigazgatás világosan vázolt képe. A kisededóvást iskolásnak mondja, melyen nem látszik meg a gyermektanulmányi eredmények gyakorlati alkalmazása. A szociális szükségletek kielégítése sem olyan határozott, mint a napközi otthonokkal rendelkező bécsi, ú. n. népóvókban. Az iskolák falain mindenütt látható hazafias képek és emléktáblák megdöbbantották a szerző magyar szívét. A francia gloire fénye áttörte annak a pedagógiai pacifizmusnak kódét, mellyel sokan takargatni szeretnek a trianoni igazságtalanságot. Onnan a Szajna partjáról írja szerzőnk: „*Csak helyeselhetem azt, hogy az óvoda és iskola nem lankadó lelkesedéssel törekszik a gyermek lelkében sarjadzó nemzeti érzés kivirágztatására, ápolására és erősítésére.*”

Német földön a düsseldorfi „Gesolei“, a nagyszabású egészségügyi, testnevelési és szociális kiállítás tanulságai alapján a szerző világos áttekintést nyújt a gyermekek gazdasági, társadalmi, egészségügyi és neve-

lői gondozásáról és ezeknek a munkáknak a végrehajtására létesített intézményekről, valamint azoknak egymáshoz való viszonyáról. Ezzel a kisdedóvást beállítja a nemzet jövőjéről való gondoskodásnak sokféle feladata közé. A berlini Pestalozzi-Fröbel-Haus-I. ismertetésével kapcsolatban pedig megismerkedünk a kis gyermek pedagógiai gondozásának gazdagon differenciált formáival. Minthogy az életszükségleteknek megfelelőleg alakulnak a különféle nevelői munkakörök, munkásaik sem foglalhatók egy kategóriába. A népiskola nyolc osztályát végzett, 1—2 évi gyakorlati kiképzés után felszabaduló *csecsemő- és kisgyermekápolónő*, *Fröbel-gondozónő*, a hatosztályú középfokú iskola után 1—2 éves képzőt végzett *kisdedóvónő* és *napközi otthon-felügyelőnő* és az ezenfelül még 1 éves tanfolyamot végzett *ifjúsági vezetőnő* mind változatai a mi óvónőnknek. Itt nem az akadémiai fokot keresik, hanem az élet szükségleteit akarják kielégíteni, azért Németországban az említettekén kívül még gazdasági és jóléti gondozónők kiképzésével is foglalkoznak.

Szerzőnk mint gyakorlati kultúrpolitikus tanulmányútján nemcsak megnézett és látott igen sokat, beszámolójában nemcsak kritizálta és rendszerbe foglalta tapasztalatait, hanem hazai viszonyainkra alkalmazott programot is ad, mely a kisgyermek-nevelés lényegének rövid, klasszikus foglalata.

Mostoha viszonyaink között egyelőre egyedül a kisdedóvónőképzésnek kell a fiatal lányokat a külföld már elkülönült hivatásaira előkészíteni. Ennek érdekében a szerző a Közoktatási Tanács által elkészített új tantervet különösen egészségügyi, szociális és gyakorlati szempontból revízió alá vette és egy negyedik, tisztán gyakorlati évvel egészítette ki. Ezzel nagy lépéssel vitte előbbre a képzést.

A kisdedóvóktól pedig megkívánja, hogy a jövőben ne az iskolát, hanem a családot és az otthonot utánozzák. Az iskolai berendezés helyett családi berendezést kíván. Az iskolaszerű fegyelmzés, beszédgyakorlatok és foglalkozások helyett a családi élet közvetlenségét, a háztartási munkákat, a kedélyképzést és a játékot kívánja, a boltból vásárolt játék és felszerelés helyett pedig a saját készítményű vagy az óvónő által készített tárgyakat. A merev órabeosztás helyett a családi élet időbeosztását ajánlja. A gyermek a kisdedóvóban mosdási, fürdési, alvási, pihenési alkalmat és étkezést is kaphasson, egyszerre második otthon, mely reggeltől-estig nyitva álljon számára. Ezért egy óvónőre 30—40 gyermeknél több ne jusson és három csoport gyermek mellett legalább két óvónő legyen.

Fordítsunk nagyobb gondot „a fizikum erősítésére, az ákarat megacélozására, a kedély nemesttésére és akkor az értelmi nevelés nehéz feladatait is sokkal könnyebben megoldhatjuk“. Ezzel a buzdítással, mely egyszerre világos célkitűzés is, zárja a szerző értékes, tanulságos jelentését. Reméljük, intő szavának lesz fogantatja. A működő óvónők megértik a felszólítást, az új szellemben nevelt fiatalok pedig majd továbbfejlesztik a helyes alapon megkezdett munkát.

Quint József.

Zelovich Kornél: A m. kir. József-műegyetem és a hazai technikai felső oktatás története. Budapest, 1922. Pátria irodalmi vállalat. (371 lap.)

A nagyérdemű szerző, műegyetemünk tanára s a jubiláris 1921—22. évből rektora, a műegyetem tanácsának megbízásából írta meg szóbanforgó nagyszabású munkáját. A széleskörű kutatásokra felépített diszmnének gerince műegyetemünk ötvenéves multjának részletes előadása. Szerzőnk ezt az ötven. évet helyes neveléstörténeti érzékkel a történelmi fejlődés vonalába állítja be. Bevezetőül igen rövid, világos áttekintést nyújt a műszaki tudományok és a műszaki oktatás általános fejlődéséről. Majd a műszaki oktatás hazai első kísérleteit tárja elénk kellő részletezéssel: a szempci gazdasági iskola, a selmeci bányászati iskola s a cs. és kir. (hadi) mérnöki akadémia műszaki oktatásügyi hatásait és a magyar piaristák sokoldalú műszaki tevékenységét.

Műegyetemünk fejlődésének kettős történelmi alappillére a budai egyetemen 1782-ben megnyílt *mérnöki intézet* és az 1846-ban szervezett *József-ipartanoda*. A mérnökök főiskolai képzésének megszervezésével hazánk az egész művelt világot megelőzte. Az egyetemi mérnöki intézet 1782—1853 között 1141 mérnöki oklevelet adott ki, azonban hároméves tanfolyamán csak igen szűkkörű s inkább csak elméleti kiképzést adott, és lassanként teljesen elmaradt a műszaki tudományok külföldi haladásától. Érthető tehát, hogy a Széchenyi hatása alatt felocsudott nemzeti közvélemény csakhamar sürgetni kezdte egy önálló teljes műegyetem felállítását. Az 1826. évi országgyűlés — Zemplén vm. indítványára — külön törvényjavaslatot alkotott az ügy előkészítésére, ezt azonban a király nem szentesítette. Hiába volt Széchenynek s más buzgó nemzetnevelőknek minden fáradozása, a kormány nagynehezen csak egy ipariskola szervezését engedélyezte. Mégis ez a József nádorról elnevezett ipartanoda, mely 1846-ban kezdte meg működését, vált mai műegyetemünk alapintézetévé. Két-két évfolyamú három szakosztálya — mezőgazdasági, ipari (technikai) és kereskedelmi szakosztálya, melyekre már elemi képzettséggel be lehetett jutni — természetesen nem elégítette ki a közszükségletet. Eötvös kultuszminiszter ezért 1848-ban szintén előkészítette egy teljes műegyetem szervezését, de már nem valósíthatta meg. Az abszolutizmus kormánya a teljesen elnémetesített pesti ipartanodát 1850-ben egyesítette az egyetemi mérnöki intézettel, de nem tudta népszerűvé tenni, bár 1856-ban polytechnikum címen újjászervezte. Végre az Eötvösnek 1870-i újabb törvényjavaslata alapján egyetemi rangra emelt és Pestre visszahelyezett intézet mint önálló műegyetem kezdhetette meg működését.

Ezzel kezdődik műegyetemünk történetének az a diceőséges félszázada, melyről szerzőnk gondos utánjárással a legapróbb részletekig beszámol. Lendületos előadásában elénk tárulnak az intézet fokozatos fejlődése, belső szervezetének kiépülése, a tanszékek szaporodása, a tanárok nagyarányú tudományos és társadalmi működése, a hallgatók tanulmányi ügyei, jóléti intézményei és sokirányú egyesületei, a szertárak és a könyvtár gyarapodása, az intézet elhelyezése, végül a háborús viszonyok hatása. Mindezt oly gondos részlete-

zéssel adja szerzőnk, hogy az egyes fejezetek bővebb ismertetését e helyütt meg sem kísérelhetjük. Gazdag forrásidézetei arról győznek meg bennünket, hogy a teljes könyv-, levél- és irattári forráskészletet alaposan áttanulmányozta. Másik érdeme, hogy a feltárt adattömeget világos csoportosítással, gondos és szakszerű bírálattal kísérve, lelkes előadásban tárja elénk. Kifogásolni valónk alig akad: az egyik, hogy nemrég elhalt kiváló vizimérnökünknek, Kvassay Jenőnek *A műegyetem* c. röpiratát (1874), melyben a műegyetem belső szervezetét és egyes tanárok előadásmódját kemény bírálatban részestette, egyáltalán nem méltatta figyelmére, a másik, hogy az eredetiben közölt oklevelek latin szövegében sok az értelemzavaró sajtóhiba.

Végigtanulmányozva szerzőnk hatalmas alkotását, igazat kell adnunk azon kijelentésének, hogy műszaki felső oktatásunk történetének tárgyilagos ismertetése „a magyar nemzet életképességébe vetett hitet a kételkedőkben is megerősíti.”

† Császár Mihály.

Molnár Oszkár: A tanítási módszer történeti fejlődése. (Népiszkolai egységes vezérkönyvek. I. Budapest, 1926. 82 lap.)

Nagyon helyes szándék vezette az egységes vezérkönyvek szerkesztőit: Körösi Henriket és Quint Józsefet, midőn oly könyveket akarnak az életben működő tanítók kezébe adni, melyek a tanító lelkét folytonos mozgásban tartják, a gyakorlati munkához a szükséges útbaigazításokat megadják, lehetővé teszik a tanító önálló kezdeményezését és általában gyakorlati eljárásának elvszerű mélyítését.

Az előttünk levő I. füzet Molnár Oszkár tollából nyolc fejezetben ismerteti a didaktikai módszer történeti fejlődését, úttörőit, főbb képviselőit, úgy-hogy az ismertetés során nem feledkezik meg a szerző az egyes elméletek kritikájáról, fény- és árnyoldalaik kiemeléséről, befejezésül pedig a módszer szükségességét, alkalmazhatóságát és fejlődésének lehetőségeit tárgyalja.

A füzet teljes elismerést érdemel. A szerző valóban belemélyedt a tárgyába és nagy alapossgggal feldolgozta, mindenütt a lényegre terjeszkedvén ki, ami a könyv céljának teljesen megfelel. Jól ismeri tárgya irodalmát is és a dolog természeténél fogva német és magyar forrásokra támaszkodik. Mégis sajnálattal nélkülöztük Brassai *A módszer és némely alkalmazásai* c. művének megemlítését, mely ma már elavult, de megjelenése korában (1867—69) korszakos volt. A szerző továbbá kizárólag a pszichológistákat tárgyalja (Ziller, Rein, Dörpfeld, Sallwürk), nem ártott volna a logizmus egyik-másik képviselőjének (Natorp, Messmer) rövid bemutatása sem. A módszer fogalmát is kissé túlságosan megszükiti, midőn rajta csakis a módszeres egységre vonatkozó teendők elvszerű egymásutánját érti; mert bizonyára van a módszernek tágabb értelme is, amidőn a kapkodással, tervszerűtlenséggel szemben a céltudatos, határozott elvek által vezérelt tanító és nevelő eljárást jelenti.

Egyébiránt a kis könyv nemcsak a szerző nagy készütségéről, hozzáértéséről tanuskodik, hanem önálló felfogásáról is, amint kivált a VII. és

VIII. fejezet mutatja. Hisszük, hogy rendkívül ügyes és tanulságos összefoglalását nemcsak elemi iskolai tanítók, hanem magasabbfokú iskolák pedagógusai is haszonnal fogják forgatni.

Szelényi Ödön.

Dr. Fodor Ferenc: A magyar elemi népiskolai földrajzoktatás. Budapest, 1926. A Királyi Magyar Egyetemi Nyomda kiadása. 8^o, 105 l.

Kevés tudomány ment át az utóbbi időben akkora átalakuláson, mint a földrajz. Vonatkozik ez tárgyára és módszerére egyaránt. A régi idők lexikális, adathalmazszerű földrajzából kialakult napjaink egyik legszebb tudománya: a földfelszín biológiája. Mi sem természetesebb, mint hogy ennek az átalakulásnak, fejlődésnek iskolai oktatásunkban is kifejezésre kell jutnia. Meg kell szabadítanunk az iskola padjaiban ülő nemzedéket a régi, unalmas és földrajz néven összehordott szellemi egyveleg kínzó tanulásától és meg kell vele kedveltetni az igazi geográfiát.

A munkát mindjárt a kezdő fokon, az elemi iskolában kell kezdenünk. Szézt nem tudjuk eléggé helyeselni közoktatásunk vezetőségének azon elhatározását, hogy ennek az iskolatípusnak földrajzi vezérkönyvet íratott. A mű elkészítését avatottabb kezekre igazán nem lehetett volna bízni, mint Fodor professzoré. Tanult szakember s éveken át, maga is tanította a földrajzot a középiskolában. Címbe jelzett munkája két részre oszlik. Az első a modern magyarnyelvű földrajzpedagógiai irodalomnak egyik legértékesebb fejezete. Világos fejtegetés keretében kapunk képet arról, mint alakul ki a XIX. század analitikus jellegű munkálkodása eredményeként napjainkban az igazi, szintetikus jellegű földrajz. Együttal bemutatja helyzetét a tudományok között s végigvezet tágas és változatos területén. Meggyőző erővel bizonyítja, hogy a földrajz kapcsolt tudomány, összekötője a szellemi és természettudományoknak. Jóllehet maga több részre oszlik, ezért alapjában mégis egy és oszthatatlan. Nagy nevelő értékek rejtőznek benne. Nemcsak gyakorlati ismeretekre tanít, hanem a világrendben való tájékozódásra is és tudatossá teszi honszeretetünket. De hogy ezen célját elérhesse, vigyáznunk kell a tanítására. Nem szabad szolgai módon követnünk a régi módszereket, pl. az utazva-tanítást. Törekedjünk ehelyett szemléletességre, a jelenségek oksági alapon való összekapcsolására. Ne tanítsunk semmit, ami a gyermeki lélekben izoláltan, pontszerűleg foglalna csak helyet. Gondolat-sorozatokat építsünk ki. Induljunk ki a közvetlen, megzemlélhető környezetünk-ből. Mindig egységes tájakat tárgyaljunk. Dolgozzunk tanítványainkkal közösen. A rajzokat készítsük együtt az óra alatt. A kirándulásokat ne hanyagoljuk el. Modern földrajzpedagógusnak valamennyi ismeretes elv ugyan, összefüggően azonban most kerülnek először a magyar tanító elé. Fontosságukat nem győzzük eléggé hangsúlyozni. A tanítósnak meg kell barátkozni ezekkel az elvekkel, még akkor is, ha olvasásuk az első alkalommal némi nehézséggel jár.

A könyvnek második és terjedelmesebb fele a tananyag feldolgozásával foglalkozik. Az elemi iskola három első osztályában a földrajz csak a

beszéd- és értelemgyakorlatok keretében szerepel. A tanuló közvetlen környéke telve van temérdek földrajzi elemmel s mindezekre a könyv részletesen felhívja az oktató figyelmét. A negyedik osztálytól kezdve tárgyunk már önálló tantárgy. Itt kiindulópontként mindegyik osztályban hazánk szerepét, mégpedig természeti, szellem-közigazgatási és gazdasági jelenségeivel. Innen jut el azután a tanuló a Föld összes államainak ismeretéhez, természetesen mindenütt hazánkat tartva szem előtt. A könyv befejező részében néhány mintaleckét találunk.

A könyvre tárgyunk oktatásában nagy jövő vár. Őszintén kívánjuk, hogy valósítsa meg a hozzáfűzött reményeket.

Karl János.

Nagyenyedi Album. Szerkesztette Lukinich Imre. Budapest, 1926. 248 lap.
Ara 24 pengő.

Ez a könyv egy szomorú alkalomnak köszöni létrejöttét. A nagyhirű kollégiumnak majdnem összes birtokait kisajátította az új államhatalom, úgy-hogy miriszlói szőlejét nem számítva, a beiratási és tandíjakra van utalva. Az egykor oly gazdag, 1922-ben fennállásának 300. évfordulóját megült intézet tehát anyagi válsággal küzd. Ezen szeretnének segíteni a nagyenyedi vén diákok és e cél szolgálatában adták ki ezt a könyvet, melynek jövedelme elsősorban a szegény diákok segélyezésére fordíttatik. Ez az egyik mozzanat, melyet ki kell emelnünk. A másik pedig az, hogy a szép kiállítású, illusztrációkkal ellátott emlékkönyv írói el lévén zárva az erdélyi könyv- és levéltárak használatától, általában új kutatásokat, új eredményeket nem nyújthattak, de mindnyájan azon voltak, hogy minél teljesebb és színesebb képet adjanak az erdélyi kultúráról, illetőleg a nagyenyedi kollégiumnak Erdély közművelődésében elfoglalt szerepéről. Ez a törekvésük a jelzett nehézségek ellenére is jól sikerült, amiért hálás elismerésünk illesse őket egyenként és összesen.

A 13 cikk közül mi feladatunkhoz képest csak azokra terjeszkedhetünk ki, melyek a nagyenyedi iskolával közelebbi vonatkozásban vannak, pedig *Ravasz László* cikke az erdélyi lélekről igazán remekbe készült, másrészt *Imre Sándor* Töredékes gondolatai az erdélyi szellemről, *Szádeczky-Kardoss Lajos* tanulmánya Erdély politikai, *Buday Árpádé* Erdély művészettörténeti jelentőségéről minden rövidségük mellett is nagybecsűek és bővebb méltatást érdemelnének. Sorra véve a többi cikket, általában megállapíthatjuk, hogy jól vannak megírva. Íróik eltalálták azt az előadást, mely a nagyközönséget és szakembereket egyáltalán kielégíti. A jeles szerkesztőnek, *Lukinich Imrének* cikke a Bethlen-fiúk iskoláztatásáról felerészben nem új ugyan, mert a *Századok* 1911-i évfolyamában már megjelent, de köszönettel vesszük a két Bethlen-fiú külföldi iskolázásának pontos rajzát. *Zsinka Ferenc* cikkének érdeme az, hogy Bethlen Gábor híres, 1629 július 13-án kelt címeres levelét, melyben „Erdélyország és a hozzákapcsolt magyarországi részek igehirdetőinek gyermekeit s azok utódait a nemesek sorába emeli“, az eredetiből újra kiadta és facsimiléjét is bemutatja. *Szász Károly* részleteket közöl édesapjának, a nagyhirű püspöknek naplójegyzeteiből, melyek erős szubjektivitásuk ellenére is itt-

ott fényt vetnek az erdélyi iskolára és annak egyes tanáira (pl. Zeyk Miklósról). *Szigethy Lajos* helyes beosztással világos és egyben vonzó képet rajzol az enyedi kollégium külső történetéről. Kár, hogy nem használta fel a teljes ferrásanyagot. Így pl. Opitzről két monografiánk van, melyek alapján eléggé pontosan tudjuk, hogy 1622 május legvégétől vagy június elejétől 1623 július végéig volt Erdélyben, mert 1623 augusztus elején már ismét Sziléziában volt, tehát egy évnél tovább, 14 hónapig tartózkodott Erdélyben. Ezenkívül szeretnénk volna, ha a szerző bővebben ismerteti az intézet tantervi változásait. Itt fölhasználhatta volna Váró munkáján kívül (P.-Szathmáryé sok tekintetben elavult!) Vargha Zoltánnak A gyulafehérvári főiskola 1657-i szabályzata c. dolgozatát (Bpest, 1907). Cikkének utolsó fejezete („A kollégium belső élete”) szép hangulatkép, de nem egészen talál a jelen mű jellegéhez, mely mégis csak tudományos.

Szönyi Sándor könnyű és hálás feladatra vállalkozott a kollégium tanáraitól szóló cikkével s ezt a feladatot jól meg is oldotta. Ő is a meglevő anyagot használja föl és általában jól, a lényeget kidomborítva ír a nagyenyedi tanárokról. Helyre kell igazítanunk azt az állítását, hogy Alsted, Bisterfeld, Piscator és Opitz még Bethlen Gábor életében kezdték meg működésüket, ami csak Opitzról áll, az előbbi három, sajnos, már nem találta életben a nagy fejedelmet és 1630 februárban Katalin fejedelemasszonyhoz nyujtanak be Tervezetet a főiskola szervezésére. Megemlékezhetett volna a szerző a kiváló theologiai tanárokról, pl. Bartókról, Kovács Ödönről is.

Csűrös István gonddal ismerteti a kollégium jötevőit. Aránylag legtöbb új adatot tartalmaznak *Garda Samunak*: A nagyenyedi deákvilágról és *Szilády Zoltánnak*: Az első magyar múzeum, A Bethlen-kollégium gyűjteményeiről szóló cikkei. Ez utóbbinak legfontosabb megállapítása az, hogy a természettudomány tanítása Bisterfeld kezdeményezése óta százados hagyomány volt Enyeden és hogy itt már 1756 körül fizikai kabinet, tehát múzeum volt. Ezzel Nagyenyed mind a Nemzeti Múzeumot, mind a pesti egyetem természettudományi gyűjteményét megelőzte, vagyis hazánk legrégebb ilyenmű múzeuma. — *Garda Samu* tömör, de a főbb, jellegzetesebb vonásokat mégis szerencsésen kiemelő képet rajzol a nagyenyedi diákéletéről. Az utolsó cikk *Nagyenyed és a Bethlen-kollégium 1922-ben* címet viseli. Szerzője, *Barabás Endre*, a fényes, bár szenvedésektől éppen nem ment mult után megrajzolja a szomorú jelent. Természetesen csak nagy vonásokban. A mai helyzet beszédes jele az oláh brutalitásnak, mely a hirhedt földbirtoktörvény alapján az intézet legértékesebb birtokait kisajátította és a kártalanítási árt „tőketörlesztés alá nem eső 5 százalék évi kamatozású járadéklevelekkel fizeti“! Ez a szomorú helyzet árnyékot vetett a jubiláris ünnepségre is, de nem törte meg Erdély lelkét. Minden szónok ezt hangoztatta: „Tovább dolgozni, meg nem törni.“ „A Bethlen-múzsza örök élet, örök szabadság.“ „Ha Isten velünk, ki ellenünk?!“

Az olvasó, aki idáig ért el, mély meghatottsággal teszi le ezt a szép, nemcsak sok tudással, hanem meleg szívvel megírt könyvet. Most jut igazán

tudatára annak, hogy mily hatalmas kultúrmissziót teljesített és mily rettenetes csapást jelentene az egész magyarságra, ha a nagyenyedi kollégium kapui bezárulnának. És íme, ott van a könyv függeléke: „Nagyenyedi vendiákok“. Itt van a jövő. Ez a lelkes gárda sohasem engedi meg az intézet püsztulását, mert, amint az agilis Barabás Endre mondja, „a háromszázados terebélyes fa hajszalgyökerei az élő lelkekbe fogóznak“. De reászorulnak ők a magyar társadalom támogatására is és rászorul erre az album is, melynek megvételével mindenki hozzájárul a nagyszerű intézet ősi fundamentumának megerősítéséhez. Tegye meg mindenki kötelességét! *Szelényi Ödön.*

Öreg diák visszanéz. Szerkeszti: **Dr. György Lajos.** Kiadják a kolozsvári róm. kath. főgimnázium öreg diákjai. Cluj—Kolozsvár. Minerva Rt. 1926. (Budapesten a Studium könyvkereskedés bizománya.)

A kolozsvári piarista gimnázium 1926 június 13-án ünnepelte meg a piarista-rend kolozsvári működésének 150. évfordulóját. Ebből az alkalomból jelent meg az *Öreg diák visszanéz* c. értékes emlékkönyv. Az emlékkönyvben két történeti áttekintést találunk. Az egyikben az Erdély elszakítása következtében önállósult romániai piarista rendtartomány főnöke, *Patay József* ismerteti a rend alapítójának, Calasanzii Szent Józsefnek életét, rendalapítását, iskoláinak szellemét, tanítási eljárás módját és rendjének elterjedését. *Biró Vencel*, a kolozsvári intézetnek jelenlegi igazgatója közli a másikban a gimnázium századokra visszanyúló történetét és világítja meg belső életét. Az iskolának alapítója Báthory István erdélyi fejedelem, aki az intézetet 1579-ben a jezsuiták vezetésére bízta. Hosszú időn keresztül Kolozsváron volt az erdélyieknek egyetlen kath. középiskolájuk és az állami egyetem megalakulásáig egyetlen kath. egyetemük, vagy mint más néven mondták: akadémiájuk. A jezsuita-rend megszüntetése (1773) után, ezelőtt 150 esztendővel (1776-ban) vette át az iskola vezetését a piarista-rend. Ezzel az iskola történetében új fejezet kezdődik. Első piarista igazgatója az intézetnek a hírneves magyar iskolai drámaíró, Pállya István volt.

Bitay Árpád, az Erdélyi Róm. Kath. Status tanügyi előadója ismerteti tömören az intézetben működött kiválóbb jezsuita és piarista tanárokat, kiemelve pályájuk és munkásságuk jelentőségét. *György Lajos* az intézet kiválóbb tanítványait szedi díszes koszorúba. Sorukat Pázmány Péter nyitja meg. Ez az iskola nevelte az erdélyi egyházak sok kiváló főpapját, a közélet, irodalom és tudomány számos jeles képviselőjét. Felsorolásukra itt nincs terünk, a sok közül csak Apor Pétert, Mikes Kelemt, Jósika Miklóst említjük meg. A nagynevű román tanítványok nevelése is bizonyítéka az iskolából kiáradó kultúrerőnek.

A történeti rész után *Hála-virágok* összefoglaló címen (79—181. l.) találjuk a régi és még most is élő tanítványok visszaemlékezését. A visszaemlékezések sorát B. Apor Péter (*Metamorphosis Transylvaniae* c. munkájából) és B. Jósika Miklós nyitja meg (Emlékiratából).

A még élő volt tanítványok visszaemlékezéséből az iskola iránt érzett nagy tisztelet, hála, ragaszkodás és szeretet beszél és visszaemlékezésük rávilágít az iskola tanító és nevelő munkájára, a tanárok egyéniségére és nevelő hatására. Az igazgató kimutatása szerint 1776 óta ötvenötezerrel több tanulója volt az intézetnek.

Az emlékkönyv tiszteletet ébreszt az iskola és a tanárok munkája iránt, azért a tanuló ifjúság részére is nagyon hasznos és tanulságos olvasmány. A magyar kultúra történetének egy jelentékeny mozzanata válik általa ismertté és becsültté, ezért pedagógusok is haszonnal és tanulsággal forgathatják. Tanároknak és ifjúságnak egyaránt ajánljuk. Bíró Imre.

Kiváló matematikusok és fizikusok. Összeállította: Nagy József. (A Középiskolai Matematikai és Fizikai Lapok Könyvtára. Szerkesztik: *Faragó Andor* és *Nagy József*. 1—2. sz.) Budapest, 1927. A szerkesztők kiadása.

Tudósokról, kutatókról olvashatunk ebben a könyvben, mégpedig egyrészt életük külső körülményeiről, másrészt azokról a nehéz, fáradságos, sok kitartást, nagy lelkesedést, de főleg lángelmét igénylő munkákról, melyek lehetővé tették azt, hogy a fizikai és matematikai fogalmak kialakulhassanak, a természeti jelenségekre vonatkozó ismereteink kifejlődhessenek és így végeredményben megtalálhassuk Isten terveit és gondolatait a teremtményben (159. l.). E tudósok és kutatók: *Copernicus, Galilei, Kepler, Newton, Laplace, Eötvös, Gauss, Cauchy, Bolyai és Faraday*, a róluk szóló életrajzok írói pedig: *Csada Imre, Dávid Lajos, Holenda Barnabás, Nagy József, Renner János, Sárközy Pál* és *Wodetzky József*.

Az egyes életrajzok ismertetik a kiszemelt tudósok élete folyását és tárgyalják teljesen — de természetesen nem részletesen — tudományos munkálkodását is. Nagy szeretettel és lelkesedéssel vannak megírva, azonkívül Bolyai életrajzában át-áttetszik a hazafias elkeseredés azért, hogy Bolyai dolgozatait kora nem méltányolta eléggé és hogy a késlekedés elvette előle az elsőség pálmáját. Eötvös életrajzában megismerjük a tanítvány és későbbi munkatárs hódolattal teljes szeretetét volt tanára és mestere iránt.

Sok helyütt hangsúlyozzák az egyes életrajzírok a tudós vallásosságát. Erre nagy szükség van, mert hiszen a könyvet olyanoknak szánták, akik a tudományos képzettség megszerzésének legelején vannak. Ez az a kor, amidőn a szülői ház és az iskola beleoltotta vallásos érzés a kellőleg át nem értett ismerethalmaz újsága miatt könnyen meginoghat. Kepler, Gauss és Cauchy életrajzában ki van emelve e nagy embereknek életmódjából is kitűnő mély vallásossága. Kár, hogy a többiben nem találunk ilyen részleteket, mert bizonyára akadtak ilyenek mindegyiknek az életében.

Az életrajzok sorrendje kronológikus, avval a kivétellel, hogy Galilei (1564—1642) Kepler (1571—1630) után következik. Az olvasónak ez mindenestre feltűnik, s lehet, hogy az okát nem fogja eltalálni.

Egy kissé zavarja a könyv összhangját az efféle megjegyzés: „Hiú,

dicsőséget szomjazó, lobbanékony természete...“ (81. l.). Ilyen nagy időtávlattól (300 év) talán mégsem lehet egész biztosan így szólni és talán éppen olyan jogosan lehetne ezt írni: „A tudomány iránti lelkesedése, az igazság iránti szeretete...“ Hogy „... a Föld állandóan tengelye körül forog egy nap alatt...“ (36. l.), ez nyilvánvalóan észre nem vett sajtóhiba.

A könyv a középiskolás, vagy a középiskolából éppen kikerülő ifjaknak van szánva. Értékes és tanulságos olvasmány lesz számukra. Itt együtt találják mindazt, amit különben (Mikola Sándor könyvének kivételével) más könyvekből (Czóglér, Heller, Rados, Dávid stb.) kellene összeszedgetniök. Ha az ifjúság ezeket az életrajzokat olyan szeretettel, odaadással és lelkesedéssel fogja olvasni, mint amilyennel a szerzők írták, akkor meg fogja tanulni nagyrabecsülni a tudósok munkáját, be fog majd pillanthatni a nagy gondolkozók lelki műhelyébe és akkor a könyv is elérte célját.

Fröhlich Károly.

Dr. I. Diénes Jenő: Nagyenyedi diákélet a XIX. század végén. Kolozsvár, 1924. (197 lap.) — **Dr. Kálniczky Géza: Régi iglói diákélet.** Igló, 1926. (34 lap.)

Iskolatörténeti monográfiáink a legritkább esetben terjeszkednek ki a diákok életére, többnyire csak a szervezet külső történetét adják, amellet a tanterv fejlődését, a tanárok életrajzát stb. Ezért csak örömmel üdvözölhetünk olyan munkákat, melyek épp a diákélet ismertetésére fordítanak gondot és kétszeresen érdekelnek bennünket akkor, ha oly intézetekről van szó, melyek az elszakított területek valamelyikén működnek, vagy esetleg már meg is szűntek mint magyar iskolák. A régi diákélet úgyis már kiveszőben van; jellegzetes diákélet kivált a protestáns, de elsősorban is a református intézetekben honolt. De ezek is főleg az 1883. évi XXX. t.-cikk hatása alatt mindjobban átalakultak, úgyhogy a *régi* diákélet végső határául körülbelül az 1895/6. évet lehet fölvenni. Az ezen határkö elé eső korszakok diákéletével foglalkozó művek tehát már azért is értékesek ránk nézve, ha tudományos vagy irodalmi igényvel nem lépnek is fel, mert egy megszűnt világot elevenítenek fel előttünk. Ezzel tulajdonkép már a fenti két munkáról is elmondtuk ítéletünket. Az értékesebbik kétségkívül a *Diénesé*, aki a régi nagyenyedi diákéletet részletesen, kedvtelve rajzolja, kielégítő írói készséggel és sok olyan vonását őrizte meg, amelyek nála nélkül talán elvesztek volna. Leírja a diákszakásokat, a bentlakást, étkezést, diáksínyeket és ezek elmondása által sok fény esik az akkori Nagyenyedre is (1886—1896). A könyv befejezése néhány jóízű diáktörténet.

Kálniczky munkája nem ily gazdag, hiszen munkáját tulajdonkép csak az iglói diákok budapesti országos találkozója alkalmából írta. Őt inkább a 45 év előtti tanárok, az akkori tanítás, diákszórakozások stb. érdeklik, ezeket is inkább csak vázolja, de egypár érdekesebb, becsebb adalékért neki is hála-sak vagyunk.

Szelényi Ödön.

Ad. Ferrière: Transformons l'école. Appel aux parents et aux autorités. Edition du bureau des écoles nouvelles. 1920. Dépôt central de libraire S. A. Bâle.

Ez a könyv lesújtó vád a mai iskola ellen és sürgetés annak megváltoztatására. A szerző hivatott szövívője annak a pedagógusokból, szülőkből, orvosokból, emberbarátokból álló nagy tömegnek, amely a mai iskolarendszer eltörlését és jobb, észszerűbb iskola alakítását követeli a francia nyelvű országokban. Ezen törekvések középpontja Genfben az Institut J. J. Rousseau, Bázelen a Bureau international des écoles nouvelles, Brüsszelben pedig Decroly és követői. Ismertetésül legyen szabad Ferrière könyvének előszavát közölnöm, mely élénk színekkel ecseteli az „új iskola“ hiveinek törekvéseit.

„Igaz történet. Egyszer az ördög a földre jött és elszörnyűködve állapította meg, hogy még mindig akadnak emberek, akik hisznek a jóban. Gondolkodott és rájött, hogy ezeknek az embereknek közös jellemvonásaik vannak: hisznek a jóban, mert jók; és mivel jók, azért boldogok, nyugodtak és szelídek is egyszersem. Az ördög elhatározta, hogy ezt az ő szempontjából tűrhetetlen állapotot megváltoztatja. Az emberi nem jövője a gyermek, mondá magában, kezdjük el a gyermekeken. Az Isten kiküldöttjének és a társadalom reformátorának mondta magát, így jelent meg az emberek közt. Az Isten akarja — így kezdé —, hogy sanyargassátok testeteket. Már a gyermekeken meg kell kezdeni. A jókedv bűn, a nevetés istenkáromlás. A gyermekkel nem szabad megismertetni sem a jókedvet, sem a kacagást. Az anya szeretete veszedelmes, mert elpusztítja, elnöiesíti a fiúkat. A fiúkat el kell választani anyjuktól, hogy ne álljanak útjában Istennel való társalkodásuknak. Az ifjúságnak nehéz oldaláról kell megismernie az életet. Nehéz munkákat, unalmas teendőket adjatok nekik! Aki érdeklődésüket fel merné kelteni, száműzzétek! Csak a közömbös munka a jó, a kedvtelés romlottság. Így beszélt az ördög. A tömeg hallgatott rá és elfordult a földtől. Mondd, mit tegyünk? ordította a tömeg. Csináljatok iskolákat! szölt az ördög és az ő kezdeményezésére alapították meg az iskolákat. A gyermek szereti a természetet: bekényszerítették négy fal közé. A gyermek szeret játszani: munkára fogták. Szeret mindenben cselekvőleg résztvenni: meggyőzték, hogy cselekvésének nincs semmi célja. Szereti a mozgást: mozdulatlan ülésre kényszerítették. Szereti megfogni a tárgyakat: ezt csak gondolatban tehette meg. Szeret beszélni: hallgatást parancsoltak rá. Szeret okoskodni: kész dolgot tanultattak be vele. Szeret kutatni: mindent készen adtak neki. Szereti követni a képzeletét: a felnőttek igája alá hajtották. Szeret lelkesedni: ez ellen kitalálták a büntetést. Szabadon akár cselekedni: megtanították a szó nélkül való engedelmességre. Simul ac cadaver. Az ördög a markába nevetett. A rend csakhamar meghozta gyümölcsseit. A gyermekek megtanultak alkalmazkodni a mesterkelt állapothoz. Legelőbb az anyák követelték vissza gyermekeiket; azt mondták nekik: ez azért van így, mert így kell lennie. Az apák sajnálták, hogy fiaik nem segítettek nekik sem otthon, sem a műhelyben. Ezeket meggyőzték, hogy jobb, ha az iskolában vannak. A gyermekek megismerték a

családjuktól való különválás kínjait és bár otthon voltak, nem élvezhették az otthon örömeit. Az iskolai munka lefoglalta minden idejüket. Nem magyaráztak meg nekik semmit, egyszerűen elnyomták őket. A gyermekek aztán sok mindent megtanultak, amit e nélkül nem tudtak volna: megtanulták az alkoskodást, a hazudozást. Az iskola a kiválók közé sorozta az értéktelen hízelgőket és a nagyszájú leckemagolókat, a jövőndő nagyképűeket. Az iskola büntetéssel, házi feladatokkal kínozza és arcátlanul mimósította azt, aki túlradó életerős és életkedvet mutatott; restnek minősítette azt, akit a benne élő lángész hajtott, hogy képzeletben vagy valóságban virágos utakra térjen s az iskolát elkerülje. Bűnnek jelezte az értelem jogát védő egészséges ösztönt... Egy ideig úgy látszott, hogy minden sikerült s az ördög elérte célját. Az iskolai tanítók is szentnek tartották őt, híven ragaszkodtak hozzá és mindent elkövettek, hogy megöljék a gyermekben a lelket, hogy nyakát szegjék önállóságának, hogy túlterheljék emlékezetét, hogy, egészséges értelmét elferdítsék, hogy könyvtudást csöpögtessenek belé. Az érdeklődésnélküliség a fontos, mondá az ördög, az iskolai munkát, a megerőltetést önmagáért kell tenni. Az unalmat is önmagáért? kérdék ezek. Ugy hát előre! És egy napon elértek mindent. Az ördög parancsának megfelelően a nemzedék jó része elcse-nevészedett, lesoványodott, akaratszelkülvé, tehetetlenné, közömbössé lett mindenben és minden iránt. Az egészség nem tudott ellenállni a mozdulatlan-ság, a hallgatás, a zárt levegő, az órák szerint eldarabolt munka, az érdeklődés nélküli tanulás és a minden önálló kezdeményezést tervszerűen meg-ölő rendszer uralmának. Mindenki vonszolta napi teendőit, mint a gályarab vonszolja bilincseit. Megfeledeztek Szent Pál apostol parancsáról: „Mindig vidámak legyetek!” Erőlködtek, kínlódtak vagy pedig az élet nyomorúságai ellen hamis örömkömben kerestek feledést, amelyek megrontják az ép értelmet. Közben a gyűlölet dudvája is felütötte fejét. És ennek a nemzedéknek Istene nem volt, mert az Isten csak egészséges lelkekben lakik. Am az ördög iskolája még mindig nem volt tökéletes, hiányzott belőle a teljes elzárt-ság, a nagy kulcsok és lakatok, nem volt benne erkölcstelenség. S az ördög rosszul számított. Egy napon a gyermekek otthagyták az iskolát, elmenekültek az erdőbe, felmászta a fákra és kigúnyolták a hamis prófétát. Ők és utódaik megerősödtek, ügyesekké, eszesekké, kitartókká lettek. Nem félték a munkától, amely meghozza a boldogságot, kifeszíti a mellet és visszaadta őket önmaguknak. Megtanulták egymást szeretni és elmondták az evangélistával: A szeretet az Isten. Az ördög nem nevetett a markába már, csikor-gatta a fogát, felemelte öklét és rájuk kiáltott: átkozott fajzat! és eltűnt. Vele együtt eltűnt az az iskola, melyet az ő tervei szerint eszeltek ki“.

Ezek után a rettentően elítélő szavak után tér át a szerző az új iskola irányelveinek ismertetésére. Tagadhatatlan, hogy nagy gyermekismerettel és a gyermek szeretetétől áthatva akarja a kérdést megoldásra vinni, de amíg gyakorlatban megoldva nem látjuk, kételkedéssel állunk észmeivel szemben. Vagy elképzelhető-e olyan iskola, ahol minden csupá öröm és gyönyörűség, ahol minden úgy történik, ahogy a gyermek akarja? El lehet azt fogadni, hogy

a gyermek akkor menjen iskolába, amikor neki tetszik s akkor csatangolhasson a réteken, erdőkön, amikor erre túlradó életerejé ösztönzi? Nem kell-e éppen ezeket a túlradó életerőket mérsékelni és helyes irányba terelni? Ki tegye ezt, ha az iskola nem teheti s a szülő nem ér rá vagy nem ért hozzá? Nagy érdekek forognak itt kockán s én inkább állok a hibáiban is kipróbált régi iskola mellé, semhogy kitegyem a gyermekeket az -újítással járó beláthatatlan következményeknek.

Eltes Mátyás.

Else Croner: Die Psyche der weiblichen Jugend, Langensalza, 1926. 80 l. Ara 1.65 RM.

Ez a tömör összefoglalásban a finom megfigyeléseknek egész tömegét tartalmazó füzet immár harmadik kiadásban jelent meg és igazán megérdemli, hogy e helyen felhívjuk reá a figyelmet. A szerző a dolog mélyébe hatol, midőn feltárja előttünk a fejlődő leánylélek rejtélyét és kiemeli, hogy a leánynak a pubertással járó fejlődését elsősorban lelki krízisnek kell felfogni. Igen tanulságos és első e nemű kísérlet a fiatal leány főtípusainak a megkülönböztetése. Ezek szerinte: az anyai, az erotikus, a romantikus, a józan és az intellektuális típus. Egy függelékben kietrjeszkedik az alsóbb néprétegekből származó leányok pszichéjének a jellemzésére is, pl. a szolgáló leányok körében is több típust vesz föl (pl. a hivatását szerető, a sárkány, a csavargó, a közömbös típust stb.). Megállapításai itt is mind talpraesettek és finom pszichológiai érzékről tanuskodnak. A legterjedelmesebb fejezet az egyéniség problémájával foglalkozik. Ebben is, mint a többiben, folytonos párhuzamokat von a nő és a férfi eltérő lelkisége közt. Majd vázolja azokat a problémákat, melyek a fiatal leányt közvetlenül érintik: amilyenek a vallás; barátság, szerelem és művészet. De a leány társadalmi lény is. A szerző tehát nem feledkezik meg a leánynak a házban, családban, iskolában, a hivatás körében való szerepéről, sőt az államhoz való viszonyáról sem. Nagyon érdekes megfigyelése, hogy az internátusi nevelés jobb hatással van a fiúra, mint a leányra, mert az utóbbiban erősebb a hajlam az otthon iránt. Amennyiben ez nincsen meg a leányban, úgy ez többnyire a szülők hibája. A leányok iskolai viselkedésére vonatkozólag megemlíti, hogy nem a szaktudás imponál nekik a tanárban, általában riktán egyes meghatározható előnyök, hanem többnyire a személyiség összbenyomása. Felállítja a leányiskolai tanár következő tízparancsolatát: 1. Keltse lelkesedést a magad személyisége iránt. 2. Ne engedd, hogy a pajtáskodó mozzanát győzzön a tekintélyen. 3. Törekedjél gondos külsőre. 4. Fejezd ki magad mindig szabatosan. 5. Iróniát csak a legritkább esetben alkalmaz. 6. Légy mindig érdekes. 7. Minél elvontabb a szakod, annál vonzóbb legyen az előadásod. 8. Ne engedd, hogy akár nevetés, akár sírás által kizökkentessenek az egyensúlyodból. 9. Légy tapintatos. 10. Magányügyeiddel ne hozakodjál elő.

Az utolsó fejezetben szerzőnk kísérletet tesz a lelki fejlődés törvényeinek megállapítására. Az egész művecskén végig a szerző nem marad meg a pszichológiai analízis terén, hanem fölemelkedik akárhányszor az etika régióiba

is, midőn fölállítja az igazi női lélek ideálját. Épp olyan természetes, hogy a kitűnő pszichológiai fejtegetések kapcsán bő utasításokat ad arra nézve, miképp kell a leányok lelkét kezelni, illetőleg a különböző típusú leányokkal bánni.

A tartalmas könyvecske, mely a kiváló Sprangertől kapott indításokat, szülőknék és leányokat oktató pedagógusoknak értékes útmutatója lehet.

Szelényi Ödön.

Új magyar könyvek és füzetek.

Az elszakított magyarság közoktatásügye. Írták: *Barabás Endre, Berkes József, Csuppay Lajos, Jancsó Benedek, Kornis Gyula, Pechány Adolf*. Szerkesztette és bevezetéssel ellátta *Kornis Gyula*. Bp., 1927. A Magyar Paedagógiai Társaság kiadása. (N. 8-r., IV + 230 l.) — Ára 6 P.

Az Országos Ág. Hitv. Ev. Tanáregyesület XI. Évkönyve az 1925—26. és 1926—27. évekre. Szerkesztette: *Dr. Szelényi Ödön* titkár. Mezőtúr, 1926. Borbély-ny. (N. 8-r., 42 l.)

Öreg diák visszanez. Szerkeszti: *Dr. György Lajos*. Kiadják a kolozsvári róm. kath. főgimnázium öreg diákjai. Cluj-Kolozsvár, 1926. Minerva-Rt. (8-r., 186 l.) — Ára 6 P. (Budapesten a Studium bizománya.)

Barankay Lajos dr.: A nemzeti közszellem pedagógiája. A nemzetethikai nevelés megszervezése a világháború és forradalmak tanulságai alapján. A Magyar Tudományos Akadémia által a Halmos-díjjal jutalmazott pályamunka. Bp. (1927.) A Szent István-Társ. bizománya. (N. 8-r., 296 l.) — Ára 10 P.

Bene Lajos: Az ismeretterjesztő előadások lélektana, módszere és eszközei. Előszóval ellátta: *Bodó János*. (A Falu Könyvtára. Szerkeszti: *Dr. Bodor Antal*. — 32. szám.) Bp., 1926. Kiadja a Falu Orsz. Földmíves-Szövetség. (N. 8-r., 47 l.)

Dr. Erdey Ferenc: Új utak erkölestánításunk rendszerében. Kritikai tanulmány. Kalocsa, 1926. Árpád-Rt. kny. (N. 8-r., 68 l.)

Dr. Fodor Ferenc: A magyar elemi népiskolai földrajzi oktatás. (Népiskolai Egységes Vezérkönyvek. Szerkesztik: *Kőrösi Henrik* és *Quint József*. — 2.) Bp., 1926. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 105 l.) — Ára 4 P.

Dr. Petri Pál: Az óvóképzés reformja. (Különlenyomat a Néptanítók Lapjának 1926. évi 43—46. számából.) Bp., 1926. Kir. Magy. Egyet. Nyomda. (K. 8-r., 38 l.)

Quint József: A személyi lap. (Különlenyomat a Néptanítók Lapjának 1926. évi 47—48. számából. — Pedagógiai dolgozatok tanítójelöltek és tanítók részére. Szerkeszti: *Quint József*. — 1.) Bp., 1926. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. (K. 8-r., 19 l.)

VEGYES.

A tankönyvek szelleme. Minden könyvnél, de főleg a tankönyveknél, a tartalommal szinte egyenrangú fontosság illeti meg a szellemet, amely az anyagból kiárad és amelynek bélyegét a szerző nyomja rá a könyvre. Ez a szellem a jellemképző tantárgyaknál (vallás- és erkölcsstan, történelem, irodalom) döntő befolyással van a nevelésre, tehát pedagógiai szempontból komoly méltatás és elbírálás alá esik. Ezúttal a tankönyvek szellemének két fajáról óhajtok röviden megemlékezni. Egyik a hagyományos történelmi szellem, amelynek konzervatív volta szembekerül a progresszív irányzattal. Ebből a szempontból vizsgálja és hasonlítja össze a *Sozialistische Monatshefte* egyik újabb száma a francia és a német iskolakönyveket. A cikk szerzője rámutat arra, hogy a francia olvasó-, történelmi és irodalmi könyvekben határozott nemzeti hagyományként ismerhető fel a társadalmi beállítás, amely népszerű tárgyalásban igyekszik erkölcsi és politikai irányban hatni. Ez az irány a XVIII. században kezdődött (Voltaire, Diderot, Rousseau), Renan és Michelet műveiben folytatódik s ma Séailles, Guyau s főleg Anatole France írásaiban nyer kifejezést. Van olyan francia tankönyv, amely Jaurès egyik beszédét adja először gyanánt, majd A. France-ot juttatja sűrűn szóhoz. A franciáknak ezen politikai-társadalmi jellegével ellentétben, a cikk írója szerint, a németek még mindig a régibb századok történelmi és irodalmi emlékeihez ragaszkodnak, az ifjúságot regékkel és mondákkal, lovag- és hősköltelemenyekkel táplálják, ami aligha alkalmas előkészítés a mai kor követelte társadalmi orientációra. Ezzel szemben meg kell jegyezni, hogy a németek a történelmi és kulturális jogfolytonosságnak ápolása mellett éppen nem zárkóznak el oly ridegen a modern élet követelményei elől, amit többek között iskolaszervezetüknek ilyen szellemben való reformálása is bizonyít. Nagyjában ugyanezt mondhatjuk a magyar iskolakönyvekről, illetőleg iskolaszervezetről. A modern élet szükségleteinek és követelményeinek szemmel tartása, kellő körültekintéssel, itt is megállapítható. A tankönyveknek van azonban még egy másik szelleme, amelyről a német cikkíró megfeledezett, noha az amannál fontosabb és időszerűbb. Értjük azt a szellemet, amely a világháború nyomában járt (sőt azt meg is előzte) és a tankönyvek útján a szélesebb körök mentalitását irányítja. Ki ne emlékezne pl. arra, hogy az 1870—71-i német-francia háború után a francia iskolakönyvek szinte féktelen módon élesztették a revans eszméjét, mitsem törődve Gambetta híres intelmével. Már most a világháború után méltán remélhattük, hogy az ifjúságnak ilyen megmételtyezése véget ért. Sajnos, nem így történt. Mert igaz ugyan, hogy a győzők, saját jól felfogott érdekében, világszerte hirdetik a békülékenységet szellemét és a legyőzötteknek nem győzik eléggé ajánlani a pedagógiai pacifizmust, mint az emberiség jövőjének egyedüli biztosítékát, ám ezzel ellentétben nem mondtak le régi vádaskodó, sőt bujtogató módszereikről. Ennek egyik szomorúan klasszikus bizonyítékával találkozunk.

„Az elszakított magyarság közoktatásügye“ c. most megjelent mű bevezetésében, ahol Kornis Gyula közli eredeti szövegben azt a németgyűlölettel telített lapot, amelyre egy kisgyermek írás-olvasástanítására szánt és 1925-ben már 17 kiadást ért francia iskolakönyvben akadt. *kj.*

Nemzetközi pedagógiai kongresszus Locarnóban 1927 augusztus 3—15.
Az Új Nevelés Nemzetközi Ligája augusztusban tartja negyedik kongresszusát. A tanácskozás tárgya: Hogyan értelmezzük a nevelésben a szabadságot? Miként valósítsuk meg a szabadság elvét a nevelés művészetében, valamint a gyermek és a tanító közös munkájában? Ma a módszereknek valóságos labirintusában tévelygünk — mondja a Liga —, márpedig minden új módszer, a világnak minden elmélete semmivé lesz a nevelésben a tanító belső szabadsága nélkül. Komoly munka tárgyává teszi a kongresszus a közép-fokú nevelés problémáit, valamint az Egyesült Államok nevelési rendszerét.

A kongresszus elnöke P. Bovet genfi egyetemi tanár, az Institut Rousseau és a Bureau International d'Éducation igazgatója. Előadásokat eddig a következő nevelők és tudósok jelentettek be: A. Adler, a *Psychologie Individuelle* szerzője, O. Decroly brüsszeli egyetemi tanár, Beatrice Ensor, az Új Nevelés Ligájának elnöke, A. Ferrière szociológus, a *l'Ecole Active* szerzője, G. Lombardo-Radice, az *Educazione nazionale* szerkesztője, E. Rotten, a *Werdende Zeitalter* szerkesztője, Lorenzo Luzzuriaga, a *Revista de Pedagogia* szerkesztője stb.

A Liga a kongresszust Cours de Vacances alakjában rendezi, melyen a komoly munkát Locarno festői környékére tervezett kirándulások teszik kellemesebbé és változatosabbá. Beiratkozási díj: 50 svájci frank. Gyengevalutájú államok pedagógusai számára a Liga kedvezményt nyújt. *A.*

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1926 november 20-án *Kornis Gyula* elnöklete alatt tartott felolvasó-ülésünkön *Schuschny Henrik* rendes tag olvasta fel *Iskola és tuberkulózis* című székfoglalóját.

1926 december 18-i ülésünkön *Gyulai Agost* elnökölt és *Lechnitzky Gyula* rendes tag tartott székfoglalót ezzel a címmel: *A nemzeti eszmények és a nevelés.*

A *Kornis Gyula* elnöklése alatt tartott 1927 január 15-i felolvasó ülésnek *Molnár Oszkár* rendes tag székfoglalója volt a tárgya: *A pedológia rendszere.*

1927 február 17-én, Pestalozzi halálának 100. évfordulója alkalmából ünnepi ülést tartott a Társaság a következő tárgysorozattal: 1. *Kornis Gyula*: Elnöki megnyitó. 2. *Gyulai Agost*: Pestalozzi emlékezete. 3. *Kemény Ferenc*: Pestalozzi Magyarországon. A magyar Pestalozzi-bibliográfia.



PESTALOZZI HENRIK JÁNOS
1746—1827



PESTALOZZI ÖRÖKSÉGE.

Halálának százéves évfordulóján, 1927 febr. 17-én, a Magyar Paedagogiai Társaságban tartott ünnepi ülés elnöki megnyitója.

Amikor ma, halálának századik évfordulóján, a legnagyobb nevelő géniuszok egyikét, az emberi kultúra talajának hatalmas rétegforgatóját hálásan ünnepeljük, emlékének legmértőbben úgy áldozunk, ha azt vizsgáljuk, mivel ajándékozta meg az emberiséget? a haladásnak micsoda új és termékeny motívumait szötte bele az emberi kultúra fejlődésébe? miben rejlik ránk hagyott örökségének értéke?

Egyéniségének magva, egyben egész életmunkájának és hatásának kulcsa veleszületett hatalmas szociális érzéke, embertársain segíteni törekvő, mindenben altruista, másokat szerető természete, melyet legszebben síriratának egyik sora fejez ki: *Alles für Andere, für sich nichts*. Ennek a mély szociális fogékonyságnak csak lelki illetésre volt szüksége, hogy már ifjúkorában tudatossá váljék s életprogrammá szilárduljon. Ezt a lelki lökést Rousseau adja meg. A Rousseau műveiből kiáradó szabadságmámor és egalité-szenvedély a fiatal Pestalozzit, Európa legszabadabb államának, Svájcnak, fiát is folyton a szabadságról, a zsarnokság hatalmának megtöréséről álmodoztatja. Egy célt tűz ki: a nép javának szentelni egész életét. Egyéniségének megfelelő pályát választ Rousseau sugallatára: a nevelői pályát, oly hivatást, mely a mélyreható társadalmi reformoknak legbékésebb és legbiztosabb útja: a lelkek formálása. Már ifjúkorában világosan látja, hogy az egyetemes humanitás, az emberben szunnyadó erők kibontakoztatásának szabadsága, az emberi személy méltóságának és öncélúságának önkénytelen tisztelete, az embereket kölcsönösen összefűző szerefet csakis az új nemzedékek nevelése útján biztosítható. Már első munkájának, *A remete estéjének* alapgondolata, hogy a művelődésre való jog minden embernek egyetemes veleszületett joga, melynek érvényesítéséről a társadalomnak kötelessége gondoskodni. Minden embernek meg kell adni a műveltség alapelemeit, hogy ezekre tovább építhessen, magát tovább hivatásszerűen kiképezhesse, életét autonóm módon maga alakíthassa, mert „az ember — mondja az energiáktól feszülő optimista gondolkodó — önnön-magáan a műve“.

Pestalozzit nemcsak lelki szerkezetének alapvonása, a szociális érzék és mély emberszeretet, de az egész korszellem is a néphez vonzza. Ide irányítja Rousseau naturalizmusa, mely, az egyszerű, természetes falusi életet idealizálja s a természethez

való visszatérést, mint kultúrfilozófiájának alapelvét hirdeti; de ide tereli őt a felvilágosodási kor általános demokratikus eszmeköre és hangulata is, mely az emberi egyenlőségért, a jobbagység felszabadításaért, az alsó néprétegek érdekeiért lelkesül. Ez a demokrácia Pestalozzi pedagógiájának is a kiindulópontja s mindvégig lendítőkereke. Szemében a népnevelés elhanyagolása a társadalom legnagyobb bűne. A közoktatás épületének legfelső emeletén csak néhány ember lakik; a középső emeleten többen ugyan, de ezeknek már nincsenek lépcsőik, hogy a felső emeletre jussanak s ha mégis fel akarnak ide mászni, csakhamar a kezükre ütnek, hogy visszahulljanak a maguk emeletére; a földszinten pedig ott sínylődik a nagy embernyáj, melynek a napfényre és a friss levegőre épp olyan joga van, mint a művelődés emeletein lakóknak; de ezek nemesak az ablak nélküli odok undok sötétjében hagyják vesztegelni őket, hanem még be is kötik a szemüket, hogy a felsőbb emeletekre föl se kandikálhassanak.

Ez új hang, a szocializmus hangja a kultúrpolitikában. Pestalozzi a humanitásra való nevelés eszményét, melyet az akkor uralomra jutó neohumanisztikus áramlat arisztokratikus individualizmusa a magasabb társadalmi rétegek művelődése számára kitűz, a *misera plebs*re alkalmazza: legyen meg a legalsóbbrendű nép fiának is a joga a benne szunnyadó kultúrerők minél szabadabb kibontakoztatására, a művelődés lehetőségének útja egyetlen társadalmi osztály elöl se legyen elzárva. A társadalom és kultúra csakis így frissülhet fel új erővel s javulhat meg az emberiség. A nép megnemesítése s ezzel az emberiség emelése: íme Pestalozzi nagy programja.

Szociális szellemmel megtölteni a nevelést: ez Pestalozzi új pedagógiai evangéliuma. Ennek az ideálnak eszköze pedig a *munka*. Az iskolát a gyermekek munkaközösségévé kell átszervezni: csakis a munka nevel munkára, szabadítja fel az egyénben szunnyadó testi és lelki erőket, az együtt végzett munka kapcsolja össze szorosabban az embereket, fejleszti ki bennük a társas együttérzést és szeretetet, moralizálja bensőleg az emberi életet. Az iskolának ez az új felfogása, a társadalmi élet szervezetében való elhelyezése, társas funkciójának meglátása ez a nagy ajándék, melyet Pestalozzi géniusza az emberiségnek első sorban juttatott, olyan korban, amikor a társadalmi kérdés Európaszerte csak a politikai jogok kivívásában merül ki, de mélyebb kulturális tartalma, a nevelés szociális szellemének jelentősége még egészen észrevétlen marad. A nevelés szociális szellemének, mely Pestalozzi írásából kiárad, olyan csodálatos varázsa van, hogy a legellentétebb irányokat is megragadja. Az általános emberiért rajongó forradalmi franciák 1792-ben éppúgy a francia köztársaság tiszteletbeli polgárává választják, mint ahogy a nacionalista Fichte, a német nemzet nagy filozófusa és rétorja, ő reá hivatkozik, amikor új nevelést prédikál, a tettnek, a szellem öntevékenységének pedagógiáját, melynek

alapján a németiség a maga erejéből új világot és életet tud teremteni, a nemzet minden irányban meg tud újhódni. A szabad Svájc éppúgy segít Pestalozzinak nevelési tervei megvalósításában, mint ahogy a porosz felvilágosult abszolutizmus Ifertenbe hozzá küldi tanítóit, hogy aztán az ő iskoláinak szellemében szervezzék meg a német népoktatást és tanítóképzést. Sándor cár éppúgy tisztelettel fogadja és kitünteti őt, mint a porosz uralkodó. Hogy Európaszerte az államok kultúrpolitikájának középpontjába a népnevelés ügye kerül, abban Pestalozzinak van legnagyobb érdeme. Eszméi termékeny talajra találnak a kor romantikus érzésvilágában, mely annyira szentimentálisan fogékony esztétikai-irodalmi terein is a nép nyomora; az árvák, az elhagyottak iránt; de ugyancsak összhangban vannak a huszas évektől mind nagyobb erőre kapó liberalizmus gondolatsodrával is, mely minden ember egyforma politikai, gazdasági és művelődési jogát követeli s a szabad versenyre bírza a születési-rendi jogokkal szemben a társadalomra nézve értékesnek szelekcioját. Az adatok tömegével kimutatható, milyen mély hatással van Pestalozzi az 1825. évvel meginduló magyar renaissance vezéreibereinek kultúrpolitikájára s a harmincas-negyvenes évek magyar pedagógiai irodalmára: mindkettő centrumában a népnevelés ügye áll. Nemesak azért, mert a legelhanyagoltabb nálunk, hanem azért is, mert a kor demokratikus áramlata, a romantika és a liberalizmus világfelfogása egyformán ezt követeli. Ennek a gondolatnak szinte szimbolikus megtestesülése báró Eötvös József alakja: romantikus költő, liberális államférfiú s a magyar népoktatást megszervező kultúrpolitikuskus. Hálás téma volna párhuzamot vonni a *Lienhard und Gertrud* és *A falu jegyzője*, a gonosz Hummel, a svájci falu községi előljárója és Nyúzó, a szolgabíró között. A nép nyomorának rajza, a népnevelés elhanyagolt állapota, az erőszakos közigazgatás és silány igazságszolgáltatás, továbbá az a gondolat, hogy az egyén bűneiben a környező társadalom is részes, és hogy a büntetés célja elsősorban a büntetett megjavítása, tehát a fogház mintegy a jó útra térítés iskolája legyen — mind ez közös eszméje Pestalozzinak és Eötvösnek. A nevelés társadalmi tényezőinek kutatása a magyar regényíró-politikusnak épp oly kedvelt tárgya, mint a nagy svájci pedagógusnak. Eötvösnek a magyar kultúra fejlődésére oly messzekiható jelentőségű szépirodalmi és művelődés-politikai tevékenysége Pestalozzi népművelő programja nélkül alig volna érthető.

Pestalozzi azonban, bármennyire népbarát is, a szélső szociális forradalmi gondolatoktól heves temperamentumát s demokratikus rajongását józan esze mégis megóvja. Bár ifjú korában a szabadság védelmére társaival igen radikális programmú egyesületet, *Helvetische Gesellschaft*ot alapít, a fennálló társadalmi rend alapjait később mindig tiszteletben tartja. Gyakran szólal meg már másfél századdal ezelőtt a mai szociáldemokrácia hangján, de a kommunizmus eszmevilágától távol

marad. „Akármilyen élénken álljanak is — írja 1797-ben — szemünk előtt a nemesség hibái és jogtalanságai, sohasem szabad felednünk, hogy a magántulajdon mindig társadalmi létünk alapja marad.“ Küzd a céhrendszer ellen, az ipar és kereskedelem szabadsága, a progresszív adó s az adómentes létminimum mellett, miközben a gazdasági liberalizmus és a szocializmus irányait kellő egyensúlyban tartja. Józan demokratizmusára jellemző, hogy akármennyire rajong is a művelődésnek mindenki számára azonos jogáért, azért nem akarja egyformán laposra esztergályozni, egészen uniformizálni az iskolát, mint az „egységes iskolával“ (Einheits-Schule) a mai szocializmus, mely a nyolcosztályos népiskolába akarna mindenkit járattatni, hogy a műveltség egészen egynemű legyen, aminek következményeképp a középiskolát csak négy évfolyamra szeretné korlátozni: „Ha az állatok — írja szellemesen Pestalozzi — nevelésre szorulnának, nem lehetne a farkast és a bárányt, a rókát és a nyulat ugyanabba az iskolába küldeni, nem tehetnénk a tigrisnek való táplálékot az elefánt elé s az elefántnak járó ennivalót a tigris elé, nem etethetnénk a verebeket hangyatojással s a fülemilét búzaszemekkel. Jó volna megjegyeznünk, hogy a tehén a borját nem akarja repülni tanítani s hogy az öreg szamar fiát türellemre és elégedettségre szoktatja s óva inti a könnyűlábú özike ugrándozásaitól...“ Pestalozzi e remek metaforái megtanítanak bennünket arra, hogy a művelődés anyagának különböző típusai, a nemzet szükségletei, a gyermekek lelki fejlődésének tempója és dinamikája, különböző hajlamai, az iskolafajok korábbi szétkülönítését követeli, semmint a mindenkire egyformán kötelező nyolcosztályos népiskola hívei a demokrácia nevében követelik. Pestalozzi pedig aligha vádolható a művelődés arisztokratikus felfogásával.

Pestalozzi szociális érzéke a társadalom újjászervezését követeli. Ennek legbiztosabb útját a nevelésben látja. Minthogy pedig az emberi társadalom élete a munkán alapul, jól érthető, hogy egész pedagógiájának igazi gyökérgondolatává az *öntevékenységet* avatja. A nevelésnek szociális szellemben való felfogása mellett ez a *pszichológiai* alapgondolat az a második ajándék, melyért hálával adózik Pestalozzi szellemének az emberiség. Rousseautól megtanulja, hogy a természet a legnagyobb nevelő, de e mellett nagy jelentőséget tulajdonít a környezet aktív nevelő munkájának is. A gyermek természeténél fogva izgó-mozgó lény, mely ösztönszerűen folyton tevékeny. Ezt a tevékenységet kell tervszerűen a helyes irányba terelni. A szociális és a pszichológiai szempont mindjárt pályája kezdetén összeforr nála. Az útszéli gyermekeket összeszedi, mert sajnálja őket; neuhofi birtokán a gazdasági munkába is befogja a fiúkat, hogy munkásokká nevelje őket, miközben egyik célja, hogy a velük született tevékenységi ösztönt foglalkoztassa és kihasználja. Az iskola ne pusztá tudást nyújtson, hanem munkára is neveljen.

Pestalozzi minél több tapasztalatra tesz szert, minél mélyebben dolgozza ki a nevelés elméletét, annál jobban hangsúlyozza, hogy „a nevelést pszichologizálni kell.“ Idevágó nagy belátása, hogy az oktatás alapja a helyes *szemlélet*. Ez a gondolat a maga általánosságában nem új: Comeniustól kezdve sokszor emlegetik. De konkrét formában s mélyebb pszichológiai gyökereiben Pestalozzi dolgozza ki először a szemlélet pedagógiai elméletét. Az oktatásnak szemléletben, valamennyi érzék tevékenységében, a gyermek valóban átélt élményeiben kell gyökereznie; még a szeretetet, hitet, erényt is a gyermek az életből vett képekben s elbeszélésekben szemlélje; nem elvont meghatározásokat tanuljon rólunk, hanem konkrét példákban megélje őket. A gyermek ítéletei a minden oldalról végbevitt szemléleten alapuljanak. Ezeket a szemléleteket rendezni kell, még pedig az egyszerűen kezdve, a mind bonyolultabbak felé fokozatosan haladva. Összefüggésük egymással ugyanaz legyen, mint a tárgyak összefüggése a valóságban. Pestalozzi fejezi fel, s teszi közkinccsé a gondolatot, hogy a tanulás nem passzív befogadás, hanem a belső erők tevékenysége, aktív szellemi munka. Még az egyszerű szemlélet is, ha világos és érett, három elemi funkción épül fel: a forma, szám és szó felfogásán és kialakításán.

Ezeknek a ma egyszerűeknek látszó gondolatoknak Pestalozzi nagy filozófiai s pszichológiai elméleti háttérrel szerkeszt: s itt van rendszerének Achilles-sarka. Korának a lelki élet természetéről táplált mechanisztikus felfogásához mérten a szemlélet pedagógiai elméletét olyan „pszichológiai alaptörvényekből“ akarja levezetni, melyeket egészen a fizikai törvények analogiájára gondol: „Az érzéki emberi természet mechanizmusa — mondja — lényegében ugyanazoknak a törvényeknek vannak alávetve, mint amelyek szerint a fizikai természet is erőit általában kifejti.“ A lelki élet törvényeit tehát Pestalozzi a fizikai törvényekkel azonosítja s ezek alapján a nevelőnek a gyermekre való hatását a fizikai szükségképesség értelmében fogja fel. Innen támad filozofáló pedagógusunk elméletének minden belső ellenmondása. Egyrészt merev determinizmust hirdet, amiből önkényt következnek minden nevelés lehetetlensége, másrészt az én monarchikus hatalmát tanítja nagy lelkesedéssel. „Minden, ami vagyok, minden, amit akarok, minden, amivé lennem kell, belőlem indul ki.“ Az ellenmondást maga is érzi, ezért a nevelő lelkére köti, hogy úgy járjon el, hogy a fizikai szükségyszerűség hatásai a szabadság és önállóság lepleiben jelentkezzenek. Ez mindenesetre vaskos antinómia marad, különösen, ha Pestalozzival az embert a pókhoz hasonlítjuk, mely nem maga választja hálójának centrumát, ahol fészkel, hanem jár-keel és szó, úgy ahogy helyzete elvont meghatározza. Még szembezőköbb az ellenmondás, ha Pestalozzinak azt a gondolatát vesszük szemügyre, hogy a Rousseautól megfogalmazott természetes és társadalmi állapotot csak mint eszközt kell egy

harmadik, az erkölcsi állapot, mint végső cél alá rendelni. E szerint a nevelés feladata az, hogy az embert az erkölcsi autonómiára képesítse. Ezt a gondolatot Pestalozzi talán Kant olvasása alapján szövi ki. De éppúgy nem tudja szervesen beilleszteni eszmemenetébe, mint ahogy a fizikai determinizmusa és erkölcsi autonómiája közötti viszonyt sem tudja összhangba hozni. A mélyebb filozófiai képzettség és felfogás hiánya elméletét, minden buzgó törekvése ellenére, cleve megfosztja a logikusan kiépített rendszer jellegétől.

Pestalozzi igazi jelentősége számunkra azonban nem felfogásának zavaros filozófiai háttérében rejlik; még pszichológizáló módszerében sem, melynek magja azóta egészen más fává terebélyesedett, hisz a szóról, alakról és számról való triadikus elméletét a modern pszichológia már régen felülmulta. Géniuszának korszakalkotó ereje a nevelésügynek szociális szellemmel való megtelítésében fejtette ki hatását. Rousseau evangéliumát égő szeretettel tovább fejlesztette a nép számára. Ez az ő nagy öröksége. Ezért Új Ember Pestalozzi elődjével szemben a kultúra történetében.

KORNIS GYULA.

BERZEVICZY ALBERT ELNÖKI MEGNYITÓ BESZÉDE A M. T. AKADÉMIÁNAK 1927 FEBR. 21-ÉN TARTOTT ÖSSZES ÜLÉSÉN.

Megemlékezés Pestalozziról halálának századik évfordulója alkalmából.

Tekintetes Akadémia!

Mai összes ülésünk egy feledhetetlen jelesünk, néhai Plósz Sándor emlékezetének van szentelve; tisztelettel és hálásan üdvözlöm családtagjait és tisztelőit, kik meghívásunkat követve eljöttek, hogy velünk együtt áldozzanak az ő nemes emlékének. De mielőtt neki, ki egészen a mienk volt, kegyeletünk házioltárán áldozattüzet gyujtanánk, tartozunk megemlékezni egy évnapról, mely a kegyelet jegyében egyesíti az egész művelt világot, melyről a tudomány és a közművelődés egyetlen hajlékában sem feledkeznek meg e napokban.

1827 februárius 17-én, tehát száz év előtt halt meg Pestalozzi Henrik János a svájci Bruggban 81 évi, tehát hosszú és munkás élet után. Ez az élet csodálatos ellentétéktől hányatott-nak látszik: merész nekiindulások és váratlan átesapások, bizakodás és lelkesedés, mely keserű csalódásba vezet, nagy koncepciók és kisszerű kísérletek, látszólagos hajótörés mellett mégis diadal és hírnév: ez a Pestalozzi életének nyugtalan képe, melyben mégis kifejezésre jut gazdag egyéniségének belső összhangja és melynek eredőjeképen példátlanul nagy alkotó és irányító hatást látunk, már a saját korára s még inkább az utókorra kiterjedőt, amely átalakítja, sőt megalkotja azt, amit mai értelemben a nevelés önálló tudományának és művészetének, szóval pedagógiának nevezünk.

Hogy már kortársaira mily hatással volt, azt mutatja az a tény, hogy nagyszámmal zarándokoltak hozzá olyanok, kiket eszméi megragadtak s kik azokkal magánál a forrásnál akartak megtelni; nemkülönben az, hogy őt felmagasztalta a francia forradalom, mint az általános emberi jogok apostolát és mesteréül ismerte el Fichte, a német nemzeti eszme újra-teremtője.

Gyakorlati pedagógiai kísérletei, külső balsikerek ellenére kétségkívül szintén nagy hatással voltak kortársaira, de szélesebbkörű és tartósabb volt irodalmi műveinek hatása. Tantételei közül nem egyet módosított, sőt megeáfolt a haladó kor, azért mégis elmondhatjuk, hogy a modern köznevelés az ő eszmekörében mozog, az ő nyomdokain halad. Ő ma is

modernnek tűnik fel, mint a köznevelés demokratizálásának, a műveltséghez való általános emberi jognak hirdetője, mint a nevelés eszközével dolgozó szociális reformátor; ő fejlesztette tovább a szemléltető oktatást s az élmények alapján való ismeretszerzést, ő vette be a kézimunkát az iskolába, ő vonta be már a kisdedek nevelését, a családi, a házi nevelést az emberképzés öntudatos nagy munkájába.

Ami a Pestalozzi tanítását és élete példáját megneemesíti s hatását megmagyarázza, az ama nemes emberszeretet, mely őt áthatotta és minden cselekedetében, minden írott sorában megnyilatkozik. Ez a szeretet a legnemesebb humanizmus szellemében magához ölel minden embert; nemcsak műveltséget, hanem megelégedést és boldogságot is akar teremteni és terjeszteni; és ez a szeretet a gyermek szeretetében éri el tetőpontját. Ő világjavító volt a szó legnemesebb értelmében, aki az ember erkölcsi nevesítése és szellemi gazdagítása útján igyekezett a társadalom bajait is orvosolni, fájdalmas ellentéteit enyhíteni. Optimizmusától, idealizmusától semmi csalódás és semmi keserű tapasztalás megfosztani nem bírta őt. Lényének valódi kulcsát adja kezünkbe siriratának vége, mely így szól: „Az emberiség nevelője volt, ember, keresztény, polgár s mindez másokért, semmi sem volt önmagáért. Aldás nevére!”

Magyar honunk az első országok egyike volt, mely a reformátorok hazájának, Helvétianak nagy fiát megértette s szellemét intézményeibe átültetni igyekezett. Azok közül, akik úttörők voltak nálunk e téren, kimagaslík egy nemes női alak, kit ma egy más százados évforduló, a Beethoven-centenarium kapcsán is sokat emlegetünk: Brunswick Teréz grófnő. Ő 1808-ban hat hétig tanulmányozta Pestalozzi módszereit a svájci Yverdunben s e tanulmányai alapján mint a nagy népnevelő lelkes követője szervezte azután a maga „Angyalkertjeit“, ezeket az első formáit a magyar kisdedóvásnak, melyeket utóbb a Metternich-rendszer politikai okokból tilalom alá helyezett.

A százados évforduló alkalmából illő megemlékeznünk egy már elhunyt tanférfinkről, Zsengeri Samuról, aki Pestalozzi munkáinak javarészét először fordította le magyarra s adta ki magyarázatokkal a saját kockázatára a nyolcvanas évek elején. Akadémiánkban főleg Fináczy Ernő és Schneller István tagtársaink foglalkoztak egyetemi előadásaikban és irodalmi műveikben a nagy pedagógussal.

Pestalozzit a tudomány és a köznevelés történetében oly hely illeti meg, mely biztosítja neki az állandó megemlékezést és nevének tiszteletét Akadémiánkban is.

PESTALOZZI EMLÉKEZETE.

(Halálának századik évfordulóján.)

Annak a férfúnak emlékezetét ünnepli ma Európa-szerte a művelt világ s újítjuk föl mi is ünnepies érzéssel Társaságunkban, kinek legnagyobb része volt abban, hogy a XIX. század a gyermek századának neveztetett el, ki tudatosan a nép gyermeke iránti szeretetet tette a modern nevelés főszközévé, ezen eszméjének valósággal mártírszerűen próbáját adta egész életével és működésével s ezzel oly hagyományt teremtett és adott át az utókornak örökül, melynek szelleme átalakította az egész világ népnevelését s mindenkor élni fog a népoktatás minden alkotásában.

Pestalozzi száz évvel ezelőtt, ezen a napon, ebben az órában hűnyta be örökre jóságos szemeit Svájcnak egy kies pontján, hosszú, munkás és küzdelmes, messzemenő hatásokban nagyon értékes és gazdag élet végső alkonyán. Életét tipikusan próféta-szerűen élte, mint az újabb pedagógia prófétája, s bár azóta sok új gondolat támadt a nevelési törekvések terén és sok minden történt a közoktatás intézményeinek alakulásában, a népnevelésben még ma is vezető gondolatoknak ismerik el eszméit. Mint ilyen el nem évült vezetőt jellemzi őt Paul Natorp is 1905-ben „Pestalozzi unser Führer“ című dolgozatában.

Mert Pestalozzi valóban abba a fényes körbe tartozik, arról a nagyszerű magaslatról való, melynek ragyogása a XVIII. század végén s a XIX.-nek elején Németország szellemi életének egéről fénylett szét az egész világon. Kongeniális társai, a német szellem akkori nagyjai általában a keresztény humanitást hirdették műveikben s alkotásaikban, ő, a keresztény humanus pedagógia géniusza, speciálisan a jelen és jövő kor nevelésének jellegét fejtette ki sajátosan töredékes életművéből: az emberi lélek természetes fejlődésének és a nép saját szükségletei szilárd talaján álló nevelésének gondolatait.

Ha most, száz évvel áldott életének befejezése után megnézzük azt az ideális, meleg tónusban tartott s lelki harmóniát visszatükröző arcképet, melyet már jóval Pestalozzi halála után, 1845-ben készített róla a magyar arcképrajzolók legkiválóbbja, Barabás Miklós, alig hinnék el Pestalozzi kortársainak naturalisztikus jegyzeteit a nagy pedagógus szomorú külsejéről. Egykorú leírások szerint jelentéktelen kicsiny alakját szegényes ruhadarabok fődtek, sokszor mosdatlanul járt, összekuszált, csapzott hajzata; kitaposott, elrongyolt cipői, ren-

detlenül lelógó harisnyája száználmas külsőt adtak neki. Hiányzott viselkedésében a nyugodt megfontoltság, tetteiben a föltétlen tudatosság és biztos tapintat, társadalmi érintkezéseiben az ügyesség és fordulatosság. És mégis, odaadó s egyben magával ragadó gyermekszeretete által, arra való áldozatkészségével, hogy a szűkölködőkön s elnyomottakon segítsen és mindeneket fölülmúló alázatossága, szerénysége és igénytelensége által, gyermekies szelídségével, nőies finomságával és érzelmességével rá tudta venni az egész világot, hogy lelkesedjék az ember megnemesítésének nagy feladataért. Állandó küzdelemben a durva materializmus, a korlátolt egoizmus, a kicsinyes utilitarizmus ellen pajzsként fönn tudta tartani magasan és szeplőtelenül az emberi élet örök ideáljait s dolgozni tudott az emberiség javáért, a gyermeki lélek természetes neveléséért.

Gondolatainak, törekvéseinek, alkotásainak ismerete mellett már puszttán életküzdelmei is rendkívül tanulságosak. Ha élete nem is volt gazdag külső eseményekben, azok a belső-konvulziók és küszködések, mikén nyolc évtizednél hosszabb időre terjedő életében átment, oly bőséges forrását alkották az ő érzelem- és gondolatvilágának, hogy bőven merített belőlük ő maga irataiban s egyéb alkotásaiban, s bőven meríthetett belőlük tárgyat és anyagot Wilhelm Schäfer, a mai német regényirodalom egy komoly és értékes művelője, a világháború első évében „Lebenstag eines Menschenfreundes“ címen írt Pestalozzi-regényéhez, egy fölfogásában valóban fölemelő olvasmányhoz.

Már gyermekkorá élményei, az anyai s általában az úgyszólván kizárólagosan női nevelés, melyben Pestalozzi részesült, mindannak hiánya környezetében, ami a gyermeket erős ifjúvá képezi s kemény férfúvá edzi, másrészt korai, szinte öntudatlan, szociális szemléletei elhatározóan befolyásolták gondolatvilága fejlődését s terelték őt abba az irányba, melyben egész életén át mozgott. Életrealóságának hiánya, gyámoltalansága, melyről maga tesz vallomást s mely gyermekkorából részben elkísérte őt az életbe is, melynek okán az igazi emberi élet oly idegen volt előtte, mintha nem is élt volna e világban, — tették lehetővé Rousseau nagy hatását őreá. Rousseau Emilje mindjárt megjelenésekor erősen megragadta képzeletét. Összehasonlította saját nevelését Emilnek nevelésével. Egyszerre föltűnt neki az akkori iskolai nevelés gyarlósága. Meggyőződött róla, hogy e bajokon csak Rousseau eszméi által lehet segíteni. Megtanulta tőle, hogy kortársai alig ismerik még a gyermeket és a népet, holott több fordul meg ezeken, mint a filozófusokon és a királyokon; hogy a korai gyermekkorbeli családi nevelés fontosabb, mint a nevelés iskolai része, mert a látásban, hallásban, cselekvésben több a nevelő erő, mint a könyvekben; hogy az embert előbb emberré kell nevelni, mielőtt hasznos polgárrá s hivatása szolgálatára nevelhető volna, és megtanult még sok egyebet, ami ezzel összefügg. Így hát Rousseau Emiljének meg-

ismerésétől kezdve válik lassankint tudatossá lelkében a hivatás, melyet a neuhofi gazdálkodási kísérlet bukása után immár világosan érez magában s mely sorra végigviszi őt a neuhofi, stansi, burgdorfi és ifferteni iskoláknak, saját alapításainak peripetiáin és megalkottatja vele könyveinek tekintélyes sorozatát.

Nagyon gyakori jelenség a nevelés történetében, hogy a nevelői gondolkodás munkásainak életművében az elmélet és gyakorlat szorosan összeforrnak, eszmék és tettek egymásba fonódnak. Ritkán látjuk azonban ennek az összeforrásnak, egybefonódásnak olyan tökéletességét, mint Pestalozziban. Ebben rejlik az ő egyéniségének nagysága és varázsa. Neki nem volt az élet színpad s ő színész e színpadon, ki esetleg egészen más érzelem- és gondolatkör tolmácsa, mint amely benne éppen akkor élt. Lénye önfeledten úgy összeolvadt nevelői tevékenységével, mint talán egyetlen más nagy pedagógusé sem, kiről a nevelés története emlékezik. Ebben volt az ő nagyszerű szuggesztív ereje, mellyel saját kora embereire hatott s mely átöröklődött nemes hagyomány gyanánt napjainkig. Mi, a mai kor fiai, oly teljesen benne vagyunk, benne élünk és hiszünk a rendszerben, melynek kialakulására Pestalozzi befolyt, hogy éppen ez okon nehéz voltaképen kifejtteni, milyen nagy ember volt. Sok tévedése lehetett, sok hibája, mint kigondolónak, szervezőnek, tanítónak, sőt mint írónak is, de egész lényét odaadta a gyermekvilágért, melynek élt. Mint tanítónak egy törvénye volt: a szeretet; határtalanul bízott a szeretet hatalmában. S ennek tudatában mindent a szeretet oltárára áldozott. Mindenétől megfosztotta magát, egész életét a szegények, nyomorultak, elnyomottak, gyámoltalanok és a gyermekek szolgálatának szentelte. Önzetlenül élt, szinte alárendelve magát azoknak, akiknek nevelését vezette s törekedett behatolni lelkük rejtekébe. Ezért a nagy szeretetért, pedagógiájának megszentelt alapjáért, egyéniségének és itt-ott alkotásainak is nem egy felszégtségét bocsátotta meg neki az utókor.

Tagadhatatlan, hogy Pestalozzinak nagy hatása volt kortársaira pedagógiai szervező munkáival, iskoláival, tanítói működésével is. Ezekben az alkotásokban próbálta megvalósítani nevelői gondolatait: a szeretet hatalmát, az egyéni képességek kifejtésének gondolatát, a tanítás reformját, azt a módszert, mely az érzelmeke nevelésén kezdi és általuk hat az értelemre, a szociális nevelés eszméjét, a kézimunka-oktatásnak az általános oktatással való kapcsolatát. Bár tanítói gyakorlatának didaktikai tételei közül nem egynek ma már merőben ellentéte van érvényben, mégsem tagadható téves didaktikai gondolatainak fejlesztő hatása sem. Ezeken a téves lépéseken át kellett esnie a didaktikai eljárás fejlődésének, hogy a tisztultabb s végleg bevált eljárási mozzanatok kialakulhassanak.

Mindamellét az utókorra nem ezek a rövidebb vagy hosszabb fönállás után nagyrészt hajótörést szenvedett iskolák és

intézmények, szóval Pestalozzi gyakorlati alkotásai, hanem iratai örökítették át eleven erő gyanánt az ő valódi szellemét. Pestalozzi nem kisebb mértékben volt gondolkodó és író, mint iskolaszervező és tanító.

Amit egész egyéniségének szuggesztív erejéről kortársai följegyeznek, még fokozottabb mértékben áll írásaira, gazdag irodalmi alkotásaira, melyek az ő gondolati mélységeit nem csekély írói hivatottsággal párosítva mutatják. Az utókor emberére ezek az egyedüli közvetlen források Pestalozzi pedagógiai egyéniségének megismerésére. Tanítói talentumáról vagy esetleg annak ellenkezőjéről, kiválóságairól és gyarlóságairól, a tanítói szuggesztióban nyilvánuló nagyságáról csak közvetve ezen szuggesztió személyes hatása alatt állt kortársaitól értesülünk, mint ahogy a tanítóval párhuzamba állítható másik művészek, a színészek nagyszerű alkotásai is a színész elmúlása után csak a kortársak emlékezetében és halavány följegyzéseiben élnek, — a gondolatok és törekvések azonban, melyek lelkét betöltötték, írásaiban örökké élnek, mint a pedagógiai irodalom egyik klasszikusának munkáiban.

Pestalozzi mint pedagógiai író mindezekén kívül már azért is figyelmet érdemel, mert azok közül való, kik nevelői gondolatokat nem száraz, bár rendszeres fejtegetésekben adják elő — erre az ő rapszodikus lénye nem is lett volna alkalmas —, hanem művészi formába törekszenek önteni mondanivalóikat. A regényalakot választja, az irányregény egy fajtáját, gondolatai kialakítására, legalább is főműveiben, az anya és anyai nevelés apotheozisát nyújtó Gertrud-regényekben. Vannak, akik tagadják Pestalozzi verbeli írőember-voltát s ezt a véleményt azokra a tényekre alapítják, hogy előadása kúszált, rapszodikus, itt-ott összefüggés nélküli, hogy műveiben gyakran kúszkodik egymással a gondolat és a kifejezés, hogy munkái rendszeren rászorultak barátainak stilisztikai, sőt ortográfiai javításaira, — tény azonban, hogy mindezen gáncsoló kifogások nem munkáinak gondolataira, hanem csupán külső formájára vonatkoznak. Nyilvánvaló, hogy Pestalozziban az írói hivatás, pedagógiai gondolatai, illetőleg egész gondolkodása nyilvános irodalmi kifejtésének, rajongó lelke egész kiöntésének szükségérvete azonban pedagógiai gyakorlati működésének megkezdésével megnyilvánult, sőt talán már akkor is, mikor mint fiatal apa — a Rousseau iránti tiszteletből Jacques-nak, illetőleg Jakob-nak keresztelt, becézően Jacquelinek nevezett fiú atyja — gyermektanulmányi jegyzeteket készített. Valódi irodalmi vénája azonban teljesen akkor nyílt meg, mikor 34 éves korában a pedagógiai megfigyelések itt-ott eleven, de alapjában mégis száraz följegyzéseiről, a naplójegyzetéről áttért némileg művészebb formára „Die Abendstunde eines Einsiedlers“ című műveiben. Ebben a monológyszerű műben mélyenjáró, de nehézkesen megírt aforizmákban próbált tisztába jönni az ember hivatásával s az ember nevelésének kérdéseivel. A nevelés elveiről szóló

szagatott, töredékes gondolatok mindamellet már elárulták az orozslánkormóket, nem írói kvalitásainak, hanem gondolatai mélységének, részben újdonságának tekintetében. Hogy az erkölesi regeneráció forrása a család, hogy a családbeli nevelés, a szeretet, mint a ház sugárzó s meleget adó napja, szükséges feltétele a nevelés sikerének, hogy a dolgok ismerete s a teljes készség az élet ügyeiben mennyire szükséges — mily sajátosságosan hangzik ez éppen ő föle! —, hogy a munka ne pénzért való munka legyen, ne a kenyérkereset legyen rúgója, hanem a lelkünk hevületéből és szeretetéből fakadó lelkesedés, hogy minden pusztá szótanulást mellőzni kell, hogy legnagyobb kínés a gyermeki ártatlanság és a hit az Istenben, ki az emberi élet leghatékonyabb tényezője, a nevelésnek alfája és omegája, — íme azok a főbb gondolatok, melyek Pestalozzi első komoly írói ambícióval írt művében, minden rapszodikussága és itt-ott való homályossága mellett is mutatják a nevelői gondolkodásra való hivatottságot.

Midőn ezzel a prózában írt költeménnyel megindult, megtalálta az utat, ha nem is mindig kortársainak, de egészen bizonyosan az utókor nemzedékeinek szívéhez és elméjéhez. Innen kezdve már teljesen lelki szükségletévé lett megírni könyveit, először — és pedig néhány hét alatt — a „Lienhard und Gertrud“-ot, lehetőleg népszerűen, főleg a családról s a családból fakadó általános és hivatásszerű nevelésről szóló gondolatainak kifejtésére, de most már teljesen szépirodalmi formában, mint népies regényt — ő „Ein Buch für das Volk“-nak nevezi —, mely mint költői mű, habár prózában van írva, igen értékes s itt-ott nagy drámai erő lüktet benne. Első szava volt ez a föld szegényeinek és elhagyottjainak szívéhez. Első szava az anyákhoz és szívükhöz, hogy családjaikra nézve azzá legyenek, amivé férfi nem lehet soha. Ez a gondolata, hogy az anyának konstitutív szerepe van a nevelésben, nem avult el ma sem. Gertrud, mint az anyák mintaképe, ma is él. Alakja bizonyára örökéletű lesz, mert, az anyai szeretet nagy magyar énekeseinek, Petőfinek, Aranyinak kivételével, talán soha senki nem állított ily gyönyörű irodalmi emléket az anyai szentség fogalmának. Nemesak a gyermek nevelőjét látja az anyában, hanem tanítóját, orvosát, papját is. Gyönyörűen jellemzi az anyának észrevétlen, csendes és mégis áldásos munkáját, mikor a naphoz hasonlítja. Az Isten napja is ekként járja mindennapi útját, nem halljuk járását s mégis megérleli az ősz gyümölcseit. Azért óhajtja Pestalozzi a jó elemi oktatást is tanítók és tanítóképzés hiányában az anyákra bízni. „Leteszem — úgy mond — a népnevelést az anyák kezébe. Át akarom plántálni az iskolából a házba.“ Pestalozzi e gondolatát tényleg meg is valósította, mert ő volt az első az emberiség történetében, aki az anyáknak nevelői könyvet adott a kezébe, a „Buch der Mütter“-t. És mégis nemsokára ezután kénytelen volt maga is iskolamesterré lenni s idegen gyermekeket férfikézzel nevelni.

Életének ezt az ellenmondását stansi iskolájának módszere oldja föl. Láttá, hogy fel kell használni az eszközöket, melyekkel a házi nevelés inkább rendelkezik, mint a nyilvános oktatás. Ezeknek az eszközöknek legfőbbjét a szeretetben ismerte föl, a Gertrud napsugaras, meleg szeretetében, melynek hatása alatt úgy látta átalakulni a gyermekek lelki állapotát, miként a tél tavasszá válik a nap hatása alatt.

És Pestalozzi boldogan írt tovább. Könyveinek további sorozata, ha nem is mind művészi alkotás, s ha nem is mind újak eszmei tartalomban, így a „Lienhard und Gertrud“ kommentárjánál szolgáló „Christoph und Else“ és részben a „Wie Gertrud ihre Kinder lehrte“, mégis becsesek, mint pedagógiai eszméinek további kifejtései, mert nevelői és tanítói egyéniségének még teljesebb ismeretéhez vezetnek. Sok értékes gondolat van fölhalmozva bennük, miként általában minden iratában az „Abendstunde“-tól kezdve utolsó szózatáig, melyet maga is hattýúdalának tekintvén, „Schwanengesang“ címen írt meg. Ez iratok közül a „Nachforschungen“ címűn kívül, mely filozófiai gondolatokat fejt ki arról a tárgyról, mi volt a természet menete az emberiség fejlődésében, különösen jelentékeny didaktikai szempontból az a könyve, melyben Gessner Henrik zürichi könyvkiadóhoz intézett 14 levélben arról elmélkedett, miként tanítja Gertrud gyermekeit. Célja volt kifejteni, mit kell tenni, ha el akarjuk látni a gyermeket azoknak az ismereteknek és gyakorlati ügyességeknek egész körével, melyekre szüksége van, hogy tehetségeinek használata által önmagával meg egyezően fejlődjék, vagyis egyszerűbben kifejezve e könyv tartalmazta Pestalozzi didaktikai elveit s megfelelt arra a kérdésre, minő ismeretek és gyakorlati ügyességek szükségesek a gyermeknek és miként szerezhetők meg azok. E metodikus alapelvek kifejtése közben, vagyis keresvén a módszert, mely minden tanításra ráillik, jutott annak biztos tudatára, hogy minden ismeret kezdete a szemlélet, főérdeme a tiszta felfogás. Pestalozzi maga úgy érezte, hogy a legnagyobb szolgálat, melyet a nevelés ügyének tett, éppen ez volt, az a felfedezés, hogy a szemlélet, az érzékek fejlesztése minden oktatás alapja.

Ez a gondolatvilág foglalkoztatta Pestalozzit szüntelenül jó és balsorsban egyaránt, végig életének sorsfordulatain, soha nem csüggedve, soha nem fáradva, még akkor sem, mikor élete munkájának legszebb eredménye, ifferteni alkotása is összeomlott reánézve, munkatársainak sötét gyűlölködése folytán. Odahagyva e kedves alkotását, 80 éves korában keserű fájdalommal tért meg eredeti otthonába, Neuhofba, honnan életpályája kiindult, ahol unokái laktak. S mintegy erőt merítve ifjúkora emlékeiből és környezetéből, erős hittel hivatottságában írta meg „Schwanengesang“ címen utolsó művét. Ebben fáradhatatlanul, mint a hullám, mely ugyanazt a partot mossa szakadatlanul, még egyszer kifejtette részben új, bár nem javított alakban nevelői alapgondolatait s még egyszer kiemelte a tisztán

emberies képzés fontosságát. Hattyúdalanak második felében pedig érdekesen változta élete pályáját s ebben az emlékiratban önmaga nyújtotta az utókor számára egyéniségének és törekvéseinek legközvetlenebbül megrajzolt képét.

Nemsokára elkövetkezett testi elmúlásának percében, melynek százéves fordulója talán éppen e pillanatban suhan el fölötünk, egy utolsó pedagógiai gondolattal röppent el halhatatlan lelke, mikor gyermekeinek és unokáinak azt kötötte szívére, hogy maradjanak nyugodtan együtt és keressék boldogságukat a családi élet nyugalmas körében.

Nem érdektelen Pestalozziról való kegyeletes ünnepi megemlékezésünk során, midőn az utókor részéről semmi kétség sem fér többé az ő valódi nagyságának elismeréséhez, rövid pillantást vetnünk arra a hatásra, melyet Pestalozzi kortársaira s a közvetlen utána következett korra gyakorolt.

Bizonyos, hogy Pestalozzi neve már a „Lienhard und Gertrud“ megjelenése után, tehát a XVIII. század nyolcvanas éveiben, ismeretes lett egész Európában. Mikor sebtiben, alig egy hónap leforgása alatt megírta, maga sem sejtette, hogy ezzel a zseniális művével milyen nagyszerű kincset ajándékoz az emberiségnek. Hatása igazán nagy volt, a legkiválóbb elmék is jó népkönyvnek ítélték s csakhamar oly népszerű lett, hogy egyes fejezetei még kalendáriumokba is bekerültek. Herder a legmélysegebb népkönyvek egyikének nevezte. Eközben már ugyanazon években kiváló svájci, osztrák és firenzei előkelőségek lelkesedtek személyeért és törekvéseiért. Ismeretesek Zinzendorf osztrák államférfiúhoz és Lipót toszkánai nagyherceghez, a későbbi II. Lipót császárhoz és királyhoz való szellemi kapcsolatai. Az, hogy Napóleon, kinek Pestalozzi előadta terveit a népiskolák ügyében, közömbös maradt iránta — s ez jellemző Napóleon kultúrpolitikájára —, nem jelent semmit Pestalozzi valódi értékének megbecsülésére, egyéniségének hatására nézve. Amily lehangoló volt Pestalozzira a nagy néptömegek művelésével nem törődő s csupán a középiskolákat és a katonai iskolákat pártfogoló korzikai hódítónak válasza, hogy neki nincs ideje az ilyesmire, olyan fölemelő volt reánézve eszméi hatásának az a bizonyítéka, mely kora felvilágosult nagyjaihoz való viszonyában rejlik s abban a körülményben, hogy nem kisebb szellemek, mint Schiller, Wieland, Herder is szellemi bűvkörébe kerültek, némelyek szerint maga Goethe is, amit azonban Muthesius „Goethe und Pestalozzi“ című könyvében kétségessé tett. Későbbi években aztán még inkább növekedett Pestalozzi híre és hatása. Burgdorfi iskolája révén valóban nevezetes emberré lett, kiról az akkori svájci és külföldi újságok is többször megemlékeztek. Sokan fölkeresték működése színhelyén, hogy lássák őt s tanuljanak tőle. Herbart maga is, ki akkor már elindult volt nevezetes életpályáján, átrándulván hozzá Bérnből, fölkereste őt s később ismertette törekvéseit. Pestalozzi híre és hatása kortársaira még inkább gyarapodott, mikor



ifferteni iskoláját megnyitotta; mind többen keresték őt fel külföldről, Európa és Amerika minden részéből, így 1809-ben, mikor már 15 tanító és 165 növendék állott vezetése alatt, 32 idegen tanító is tartózkodott nála, hogy módszerét tanulmányozza. Ebben az évben kereste fel őt a lelkes magyar honleány, Brunswick Terezia is nővérével együtt s kötött vele és családjával tartós barátságot. Ugyanebbe az időszakba, 1814-re esik találkozására Frigyes Vilmos porosz királlyal és Sándor orosz cárral, kik megértéssel fogadták gondolatait és terveit, ebbe az időbe sok más látogatójának, Renggernek, a svájci köztársaság fejének, a szász-meiningeni uralkodó hercegnőnek, hazánkából Eszterházy Miklós hercegnek és másoknak tisztelgése a népnevelés profétájánál.

E személyes érintkezések hatása mellett iratai is mély nyomokat hagytak már kortársainak lelkében. Ha Gertrud-regényének folytatásáról, a „Christoph und Else“-ről — mint Pestalozzi maga panaszoja 1824-ben — már nem is vettek tudomást, legalább is nem azzal a lelkesedéssel, mint első művéről, azért mégis csak megbecsülték őt, mint pedagógiai gondolkodót és íróat. Fichte a „Reden an die deutsche Nation“-ban emlékezett meg róla, Wieland a mélységes tiszta igazságot és valóságot látja Pestalozzi irataiban és törekvéseiben. A filantropisták legjobbjai, elméleti és gyakorlati pedagógusok, szívesen nyújtják neki — egyik-másik föllengző szavakkal — az elismerés koszorúját, s még azok is, kik nem a csodálat, hanem a kritika hangján szólnak Pestalozzi eszméiről s főleg gyakorlati kivitelükről, mint Herbart, arról a mély benyomásról adnak számot, melyet Pestalozzi lelkes munkája rájuk gyakorolt.

Még érdekesebb és jelentékenyebb azonban az a hatás, melyet Pestalozzi törekvései az utókor nevelői fölfogására gyakoroltak. Rögtön halála után, egy visszavonult, elkeseredett aggastyánnak halk távozása után, nem nagy volt az érdeklődés iránta. S ez nem példátlan az emberi szellem nagyjainak történetében. A nagy brit drámaköltőnek is 200 évig kellett sírjában pihennie, mielőtt valódi dicsőségének és halhatatlanságának napja örök időkre fölkelt volna az emberiség láthatárán. A fölvirradt új klasszicizmus nem engedte a romantizmus mesterének fényét elterjedni. Pestalozzi hírét elhomályosította Herbarté, eszméi kevésbé terjedtek azonnal az élő és rendszeresebben gondolkodó Herbartnak hatása miatt. A nemes bornak, melyet Pestalozzi termelt az emberiség számára, fornia, érnie kellett. De mikor a Herbart iránti érdeklődés hőfoka csökkent, Pestalozzi komoly pedagógiai egyénisége mindinkább nyert súlyban, jelentőségben s ma már kétségtelen, hogy a valódi népnevelés atyjának ő tekinthető. Hatásának titkát pedig már 1846-ban Pestalozzi születésének százados évfordulójakor megpróbálta kifejteni a magyar Tavassy Lajos. Ennek története azonban már azokra a fejtegetésekre tartozik, melyeket mint Pestalozzi magyarországi vonatkozásainak történetét egyik

hivatott társunknak ajkairól módunk lesz mai ülésünk tárgy-során meghallgatni.

A XIX. század második felétől kezdődően Pestalozzi szel-leme lassankint minden irányban áthatotta először a német iskolákat, azután az egész európai népnevelés rendszerét. A mű-veltség csakhamar emelkedni kezdett s a népiskolák csupán egymaguk nem elégíthették ki többé a szükségletet. Tovább-képző, más iskolák, a népoktatás egyéb intézményei: esti tan-folyamok, vasárnapi iskolák, ismétlőiskolák, felső népiskolák, polgári iskolák, ipari és kereskedelmi iskolák váltak szükségse-ökké, hogy folytassák azt, amit a népiskola megkezdett s mind- ezt Pestalozzi eszméinek szellemében. Szociális pedagógiájának szelleme pedig különösen az irgalmas és könyörülő szeretet által fenntartott iskolákban: vakok és siketnémák intézeteiben, a tompaelméjűek nevelésében, szegényiskolákban, lelenc- és árvaházakban, menedékházakban, bölesőházakban, gyermek- kertekben és óvodákban nyilvánult.

Ilymódon a XIX. és XX. század népnevelésének történeté- ből kétségtelenül kiviláglik, hogy Pestalozzi kiváló hatással volt a nevelés egész körére, helyét kivívta a legnagyobb peda- gógusok sorában s az elismerés évtizedről-évtizedre fokozódott iránta. Alakja, törekvései nem mentek feledésbe sohasem, emlé- kezétet nem kellett mélyen eltemetett rétegek alól kiásni most sem, elmúlása után száz esztendővel.

Szelleme, melyből a népnevelés folytonos javításának gon- dolatai állandóan kisugároznak, ott él minden nemesebb s maga- sabb értelemben vett tanítóembernek és népnevelőnek lelkében. Mert módszere mindenütt meghonosodott; a beszédet szemlélet alapján tanítják, a számtan, mértan, természetrajz, földrajz, ének és rajzolás elemi ismereteinek tanításában az ő példáját követik. Még nagyobb a hatás, melyet a nevelői gondolkodásra magára gyakorolt, ő igazolta azt, hogy a nevelés alapja az egyéni képességek kifejtésében rejlik; az ő tanításából ered a módszer, mely az érzékek nevelésén kezdi munkáját s ezáltal hat az értelemre; az ő szelleme nyomán keletkezett Európa- szerte az irodalomnak egy új ága, a gyermekolvasmány, az ifjúsági irodalom is.

Íme, mily gazdag s hatásaiban mily értékes szellem suhan el fölöttünk ez órában, midőn Pestalozzi emlékezetét felújítjuk közöttünk. S ha nemes alakjától ez alkalommal búcsúzni aka- runk, egyéniségének és jellemének legfőbb vonásait össze- foglalóan kell magunk elé rajzolnunk, hogy apothéozisunk méltó legyen hozzá.

Kétségtelen, hogy Pestalozzi örök nagysága nevelői egyé- niségében van, melyben főleg a morálpedagógus és a szociál- pedagógus vonásai szövődnek együvé. E kettős minősége ala- kítja gondolatait a nevelés nagyszerű közvetítő szerepéről, mely az emberiséget a természeti állapotból a társadalmi fejlődésen

át az erkölcsi világ magasságába emeli föl. Pestalozzinak mint morálpedagógusnak lelkéből fakadnak gondolatai az anya nevelői hivatására, a család és iskola viszonyára vonatkozólag. Nem ismerünk pedagógiai írókat, ki a család nagy etikai jelentőségét úgy ki tudná emelni, mint ő, ki a hivatásszerű nevelést úgy alárendelné az általános nevelésnek, mint Pestalozzi. Ezért tette Iffertenben is a családi élet szoros közösségét a maga módszerévé. Úgy érezte, hogy a családból kell kiindulnia a nép erkölcsi megújulásának s még súlyos társadalmi problémáknál is, minő például a gyermekgyilkosságok kérdése, melyeknek szemlélete már a szociálpedagógust keltette föl benne, a család gondolata adta meg neki a megoldást. A morálpedagógust jellemzi Pestalozziban az is, hogy senki kortársai közül nem értékelte annyira és nem hangsúlyozta úgy az emberi méltóságot, mint ő, mely, mint a valóság fölé, a magasabb erkölcsi világba fölemelő képesség, mindenkiben megvan s melyet nevelni és ápolni kell a gyermekkortól kezdve.

Azonban Pestalozzinak a szociálpedagógusnak gondolatai is átütő erejűek voltak. Szociális pedagógiájának alapjait leginkább a Neuhoftan alapított szegényintézetében szerezte, hol úgy élt a gyermekek között, mint koldus, hogy megtanítsa a koldusokat emberi módon élni. Szociálpedagógiai gondolatai egyébként főleg a „Christoph und Else“-nek lapjain lépnek föl. Szerintök a nevelés csak akkor lehet értékes, ha alkalmazkodik a társadalmi élethez, vagyis ha a nép fiát helyzetéhez mérten nevelik. Ebből a gondolatkörből alakította ki a munkaiskola eszméjét, melynek jelszava különösen a legújabb időkben hódított Európa-szerte, mely már önála nem szakiskolát, hanem általános nevelőiskolát akart jelenteni és a kézimunkának az általános oktatással való kapcsolatát inaugurálta. Ezzel függ össze, hogy sem előtte, sem utána senki a nevelői gondolkodók közül úgy föl nem ismerte az oksági kapcsolatot a gazdasági élet és a népnevelés között, mint Pestalozzi. Tisztában volt azzal, hogy kora gazdasági és társadalmi viszonyainak változásai a nevelés és művelődés szervezetének teljes átalakulását követelik. Nemcsak veszedelmesnek tartotta, hanem gazdaságilag is lehetetlennek, hogy a szegények nevelésével ne törődjék senki, mert világosan látta, hogy a gazdasági fejlődés egyúttal elegendő számú képzett munkaerőt kíván. Pestalozzi is mélyreható változások és átalakulások korában élt, mint a mai nemzedék s ezért értjük meg és méltányoljuk ma különösen idevonatkozó eszméit és fejtegetéseit.

Íme a kettős nevelői irányzat Pestalozzi egyéniségében, mit együvé foglalt nála a gyermeki léleknek az a mély ismerete, melyet kívülről talán senki sem bírt olyan mértékben és terjedelemben, és a gyermeki világ végtelen szeretete, melyet nem tudtak kiölni belőle neuhofti és stansi keserves tapasztalatai és csalódásai sem. Ragyogó fényben mutatják e vonások a nagy nevelő nemes alakját, melyben minden csalódása ellenére utolsó

percéig sem mutatkozott a ma oly gyakori cinizmusnak még csirája sem. Mutatják a dobogni soha meg nem szűnt, szeretettel csordultig teli szívet, mely mélyen érezte a nép nyomorát s ezt a nyomort észszerű és természetes nevelés útján akarta megszüntetni. Mutatják a nemesjellemű embert, ki hosszú évtizedeken át fáradhatatlanul élt eszméinek s ezekért az élet minden javát feláldozta. Mutatják azt a férfiút, ki a tanítói nemzedékek hosszú sorába örök időkre beoltotta a rajongó lelkedést az ember neveléséért, ki ideális lendületet adott törekvéseiknek, ki az igazi néptanító legnemesebb alakját megteremtette, — akiben az újkor minden pedagógiája alapítóját tiszteli.

Száz éve nyugszik immár ez a nemes szív, a gyermekvilág legnagyobb barátja, a birri temetőnek néma ölén, hol egyszerű sírján évtizedeken át, mintegy kihűlő szíve melegétől táplálva, legszebb síremlékként, a szeretetnek szentelt virága, egy gyönyörű rózsabokor hirdette a benne nyugvó nagy férfiú egyéniségének valódi lényegét. A letűnt száz év alatt teste végleg elporladt, de lelke, szelleme él ma is, halhatatlanul utódaiban, a népnevelés munkásaiban, kik az önmaguk választotta pálya nagy szegénységében s önzetlenségében továbbplántálják s átörökítik nemzedékről-nemzedékre mesterük lényének legfinomabb szubsztanciáját, azt a szellemet, melyet a nagy nevelő sírfelirata a mester jellemzésül ezzel a pár szóval hirdet: „Alles für Andere — für sich nichts.“ Mindent másokért, önmagáért semmit.

S mi megilletődötten óhajtjuk e megszentelt órában, hogy éljen is ez a szellem mindörökké, dicsőségül a mesternek, kinek lelkéből fakadt, s boldogulására a jövő nemzedékek végtelen sorának.

GYULAI ÁGOST.

PESTALOZZI MAGYARORSZÁGON.

Hazánk tudósai, írói, művészei mindenkor élénk fogékonyságot tanúsítottak a nyugati kultúra iránt. Ennek a szellemi megtermékenyítésnek hivatott közvetítői azok a magyar ifjak voltak, akik évszázadok óta nyugateurópai főiskolákon szereztek és gyarapították ismereteiket, hogy majdan itthon gyümölcsöztessék. Ezek az áramlatok földrajzi és nyelvi okokból elsősorban Németországból kerültek hozzánk, de ennek határait túllépve, Svájcban és Hollandiában is bő forrásra akadtak.

Ma, amikor az egész művelt világ az újkor egyik legzseniálisabb nevelőjének emlékét ünnepli, jog és kötelesség szerint felmerül az a kérdés, hogy Magyarországot milyen rész illeti meg az úgynevezett pestalozzizmusban. Voltak-e hívei, volt-e befolyása nálunk; kik voltak azok, miben nyilatkozott meg emez? Valamely szellemi nagyság hatását kutatva, rendszerint s jogosan azokat a nyomokat szokták számbavenni, amelyek az illető irodalomban fellelhetők. Ezért mindenekelőtt a magyar Pestalozzi-bibliográfia összeállítását tűztem ki célul, amiben dr. *Rau Mária* k. a. személyében értékes munkatársra akadtam. Ez a könyvészeti összeállítás, noha bizonyára távolról sem teljes, kerek 200 címmel máris oly bő termést eredményezett, amely a honi szakfériákat kellemesen fogja meglepni, a külföldieket pedig újból és kézzelfoghatóan fogja ismét meggyőzni a magyarságnak a multban és jelenben egyaránt bevált eleven szellemi fogékonyságáról. Ez utóbbira a mai ünnepi alkalmat annál készségesebben használjuk fel, mert tudomásunk szerint az egyetemes összefoglaló Pestalozzi-bibliográfiában eddig Magyarországnak nem jutott hely. Morf H. winterthuri szemináriumú igazgató *Zur Biographie Pestalozzis* c. négykötetes munkájában Magyarországot nem is említi s Zsengerihez intézett levelében azt írja, hogy „nyoma sincs annak, hogy Pestalozzi tanítványai között magyarok is voltak“. Az az élénk visszhang, amelyet a pestalozzizmus nálunk, főleg a protestánsok¹ és a főnemesség körében keltett, a közművelődési szemponton kívül azért is figyelemreméltó, mert felette öröndetes következtetéseket enged népünk pszichéjére vonatkozólag.

Most pedig rátérek a pestalozzizmus térfoglalására hazánkban. Időrendben sorolom fel a főbb eseményeket ismert for-

¹ L. Szelényi Ödön: A magyar ev. nevelés története a reformációtól napjainkig (98–99. l.). „Mindenesetre a pesti ev. iskola a legelsőik egyike, melyben Pestalozzi módszere meghonosult.“

rások: az érdeemes Kiss Áron művei, a buzgó Tavassy-Teichengraber „Nevelési Emléklapjai“ és régibb hazai folyóirataink idevágó közleményei alapján.

Az első nyomok 1798-ig nyúlnak vissza. A kishonti ág. ev. esperességben akkor egy leginkább tanítókból álló választmány Pestalozzi szellemében igen gyakorlati javaslatot dolgozott ki s az eszmék terjedése folytán ilyen szellemben másutt is munkálkodtak s erre a célra tanítói egyesületeket is alkottak.²

Blaskovics János, István főhercegnek, a nádor fiának nevelője, 1808-ban állítólag felkereste Pestalozzit. *Blaskovics* (1777—1855) ág. ev. lelkész és nevelő volt. Jénában, Göttingában, Halléban tanult, majd Fries M. gróf fiának nevelését vállalta s ezzel utazott 1814 júniusban Scájcba, ahol Plankenbergen nevelőintézetet alapított, amelyet 1826-ban Pozsonyba tett át. (Lásd: Szinyei: Magyar Írók.)

Váradí Szabó Jánost (1783—1864) Vay Miklós báró tábornok és felesége a sárospataki kollégium hallgatói közül nevelőnek szemelte ki fia részére s kellő előkészítés végett Heidelbergbe és Yverdunbe küldte ki. Szabó, miután 1810—11-ben tíz hónapot töltött Pestalozzi iskolájában, ennek egyik tanítványával, *Egger Vilmossal*, 1812-ben érkezett vissza hazájába s öt évig nevelősködött Vayéknál, miközben Egger az írás, rajz, zene és torna tanítását vállalta. Amikor a család Pestre költözött, a két nevelőnek alkalma nyílt Pestalozzi módszerét az evang. iskola tanítóival megismertetni. Ennél az iskolánál működött néhány évig Egger s kivüle még egy Pestalozzi-tanítvány, *F. G. Hoffmann*, aki 1818-ban mesterének szellemében egy *Über Erziehung und Unterricht* c. műveeskét adott ki.

Erre az időre esik az első komoly vita, összetűzés Pestalozzi pedagógiája körül hazánkban. Szabó a „Hazai és külföldi Tudósítások“ 1816. évfolyamának 45. számában lelkes cikkben szólítja fel honfitársait Pestalozzi követésére. Ezzel polemizál *Folnesics Lajos*³ a „Tudományos Gyűjtemény“ 1817. évfolyamának 1. kötetében (83—100. l.) „Észrevételek a Pestalozzizmus ellen“ c. megjelent cikke, amelyben bevezetőleg többek között ezeket mondja: „Legszentebb kötelességemnek tartom, ezen érdeemes és tudós Nevelőt és Hazám Familiáit azon fogyatkozásokra, és veszedelmekre figyelmetessékké tenni, a mellyeket én, és más tapasztalt Nevelők látunk Pestalozzi Methodusában.“ További fejtegetéseiben nagyobbára *Niemeyer Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* (6. kiad. Halle, 1810.) c. művére hivatkozik. *Folnesics*nek „A Pestalozzizmus ellen

² Kiss Á.: A magyar népiskolai tanítás története (1881, 147. l.). Szelényi Ödön: A magyar ev. nevelés története (86. l.).

³ Folnesics János Lajos († 1823) nagyváradi származású leányiskolai tanító, illetőleg tulajdonos Budán és Keszthelyen, majd bécsi mérnökkari tanár. *József-nádor nejét, Hermina főhercegnőt, magyar nyelvre és irodalomra tanította. Kiadott többek között egy németnyelvű keresztény vallásos folyóiratot.*

való észre vételekről" címmel (Tudom. Gyüjt. 1817. II. 115—121. l.) *Schedius Lajos* válaszol és Szabó pártját fogja. Ennek a vitának, amely a tudós és művelt körök figyelmét Pestalozzira terelte, két érdekes utóhangja is akadt. A bécsi *Chronik der österreichischen Literatur* c. folyóirat ugyanis ismertette a Tudományos Gyűjtemény előző évfolyamának tartalmát s ebben többek között nem helyeselte Folnesicsnek ellenséges állásfoglalását Pestalozzival szemben. Erről az ismertetésről Folnesics maga is beszámol „A Tudományos Gyűjtemény Recenziója a Külföldön“ címmel (l. Tudom. Gyüjt. 1817. IV. 147—8. l.) s ezt írja: a Recenzió szerzője azt állítja, hogy „Pestalozzi Methodusát az ő lelke szerint egészen meg nem értettem“; majd hozzáteszi: „én semmit sem akarok tudni az „erköltsileg-religiói“ Nevelésről, mert én ezt mindenütt megfordítom és nekem mindenütt a „religiosan-erköltsi“ (*religiös-moralisch*) Nevelés a fő gondom. Meg vagyok arról győződve, hogy az „erköltsileg-religiói“ Nevelés ellenkezik a Christianismussal, és egyenesen Naturalismusra (mellynek a Pestalozzismus igen kedvez) vezet. Böven kifejegetem s bebizonyítom eme fontos állítást ezen értekezésemben: „Kant, Fichte, Schelling és Pestalozzi“. — Ez a terjedelmes dolgozat ezzel az alcímmel „Felelet a Pestalozzismus védelmezésére. Lásd: Tud. Gyűjtemény 1817. II. köt. 115—121. l.“ megjelent ugyanazon évfolyam V. köt. 44—90. l. A cikk végén (88—90. l.) Folnesics hat pontba foglalja össze a Pestalozzizmussal szemben támasztott ellenvetéseit.

Erre a már-már szenvedélyessé vált vitára akkor a szerkesztő (Kazinczy) tett pontot (Tud. Gyüjt. 1817. V. köt. 140—42. l.) „Kinyilatkoztatás a Tudományos Gyűjtemény ügyében“ címmel, amely így kezdődik: „A Pestalozzi nevelése eránt Németországban támadott per Hazánkban is kiütött. Tud. Gyűjteményünkben mindenik félnek szabadság engedtetett az illendő szóllásra. E kész, s közel lévő utat elkerülvén egyik Hazánkfia a Brünni tudós Ujság (*Hesperus* No. 22.) által úgy fogá Pestalozzi rendszerének pártját, hogy a Tud. Gyűjtemény redactiója ellen is kikélne.“ Ezután a szerkesztő menti s igazolja eljárását és adatokat közöl arra, hogy Pestalozzi rendszere a gyakorlatban nem mindenütt vált be (pl. Freyburgban, Bécsben). Azután így folytatja: „Ha a Hazai Ironak Pestalozzi mellett különös okai és belátásai voltak, miért nem terjeszté azokat tudósan elő? Avval dicsekedése, hogy . . . Obscurantismusból tenni pestalozzizmus ellen kifogást; semmi bizonyosság.“ Majd ezzel végzi: „De, hiszem, eleget szóllotak már a pestalozzizmus eránt Tudósaink és Paedagogusaink, ideje, hogy a Bell-Lancaster tanításáról⁴ értekezzenek ezentúl.“

⁴ A skót Bell és angol Lancaster által csaknem egyidőben feltalált (1) módszer lényege, hogy a tanítóihiány leküzdésére a nagyobb, értelmesebb tanulókat, az ú. n. *monitorokgt* használták fel a kisebbek tanítására. Ezt az eljárást a múlt század 30-as éveiben főleg Erdélyben karolták fel. (L. Kisé

Itt meg kell emlékezni egy érdekes megtévesztésről és helyre kell igazítanom egy nyomában járó súlyos tévedést, amely a magyar Pestalozzi-irodalomba beesúszott. Egyik buzgó kutatónk (Zsengeri S.) megemlékezvén *Döbrentei Gábornak* (1785—1851) a maga szerkesztette „Erdélyi Múzeum“-ban megjelent cikkéről, azt állítja, hogy „írott nyoma van annak is, hogy Döbrentei már 1786-ban (!) járt Pestalozzinál, ugyan nem mint tanító, hanem mint a kultúráért hevülő tudós“. Ez a meglepő megállapítás első tekintetre nagy örömmel töltött el, mert az első magyar Pestalozzi-nyomot Blaskovichesal, illetőleg Váradi Szabó Jánossal 24, illetőleg 22 évvel engedte volna visszatalni. Ámde fontolóra véve Döbrentei születési évét, hitem alaposan megingott és a gyanús esetet az eredeti források alapján igyekeztem kibogozni. Döbrentei Gábor az Erdélyi Múzeum VIII. füzetében (Pesten Trattner János Tamás Nyomtató-műhelyében 1817) a 114—125. l. valóban közöl egy cikket „Pestalozzi Henrik, híres Nevelési-Iró“ címmel (a tartalom már egészen magyarosan így írja: *Pestalozzy*). Ebben rövid életrajz után „Lienhard és Gertrud“, majd „Mikép tanítja Gertrud gyermekeit“ méltatása olvasható, azután a szerző a 118. l.-on szószerint így folytatja: „Midőn 1789-ben⁵ Helvetziában voltam, s Pestalozzi felől kérdezősködtem, majd minden felelő hidegen s megvetéssel szállott felőle.“ Ettől még nagyobb lett a zavarom. Újból nekiestem a cikknek, minden mondatát, szavát mérlegelve, az áhítózott világosság reményében. Végre a 125. lapon az utolsó bekezdés végén megpillantok egy csillagot, amely a lap aljára utal, ahol ez olvasható: „*L. Annalen der Literatur und Kunst des Inn- und Auslandes, Monath August, 1810.*“ Ezt követi a cikk utolsó bekezdése, mintha mi sem történt volna. Ezzel a rejtély megoldódott s nyilvánvalóvá lett, hogy a XIX. század első felének ez a jellegzetes képviselője, költő és tudós egy személyben, aki rendkívül sokoldalú és termékeny tevékenységet fejtett ki, ezúttal a csak úgy melleleg említett folyóiratban megjelent cikk fordítását közölte, megelégedvén a szerző nevével, aki első személyben említette, hogy Pestalozzit 1789-ben meglátogatta. Az ebben az ügyben szereplő három évszám: 1789, 1810, 1817 a nagy időközök miatt különben is feltűnő.

Meglepő, hogy az erdélyi szászok körében csak ezután kezdének Pestalozzi iránt érdeklődni. Nálunk ennek az iránynak első s legjelentősebb képviselője *Roth István Lajos* (1796—1849) volt, akit szűkebb honfitársai utóbb a *sächsischer Pestalozzi* jelzővel tüntettek ki. Roth 1818-ban Göttingából Yverdonbe ment.

A.: A magy. népisk. tanítás története, I., 146—47. l. és Az elemi népoktatás enciklopédiája, I., 146—47. l.)

⁵ Herbart 1799 végén, amikor otthagyta házitánítói állását Svájcban, hazautaztában meglátogatta Pestalozzit s iskoláit és az ott tapasztaltakról nagy elismeréssel nyilatkozott.

ahol 1½ évig mint tanító működött. Pestalozzi nagyon megszerette és nagyra tartotta, amit egy részére 1820 ápr. 4. kiadott elismerő nyilatkozat is igazol. Hazájába visszatérve, mesterének tanai érdekében szóval és írásban fáradhatatlanul buzgólkodott és élénk irodalmi munkásságot fejtett ki, amelyben a magyarság ellen foglalt állást. (Szinyei a Magyar Írókban 16 munkáját sorolja fel és számos kéziratát.) Rothot az 1848-i márciusi mozgalmakban való magyarellenes részessége miatt haditörvényszék elé állították és 1849 május 11-én a kolozsvári várban agyonlőtték. Négy árvájának a császár tekintélyes évdíjat adományozott. Roth vértanui emlékét az erdélyi szászok nagy kegyelettel őrzik; több német munka foglalkozik vele, így legutóbb is kettő, amely 1924-ben jelent meg (L. Bibliografia).

A magyar Pestalozzi-mozgalomban a legszebb babér *Brunswick Teréz* grófnőt illeti (1775—1861), akit életrajzírója, Rapos József, a „legnagyobb magyar honleányának” mond. A XIX. század első felének valóban ő volt szellemiekben-
 lelkiekben egyaránt messze kimagasló alakja. Hálát adhatunk a Gondviselésnek, hogy általa közeli kapcsolatba jutottunk az emberiségnek két lánglelkű nagyságával s ennek révén kétszeresen méltó helyet foglalhatunk el a művelt világ idei ünneplő felvonulásában. Teréz grófnő, aki egész életét a nevelés magas-tos ügyének szentelte, ezt a hajlamot atyjától, Antal gróftól örökölte, aki tevékeny részt vett gyermekeinek nevelésében. Főúri köreinkben elég ritka eset. 1808-ban, amikor Pestalozzi dicsőségének tetőpontján állt, kiváló férfiak és nők serege zarándokolt Yverdunbe. Hazánkból Esterházy Miklós herceg, Teleki Blanka, V. Szabó János s nem utolsónak Teréz grófnő nővé-revel, Deym grófnéval s ennek két fiacskájával. Hat hétig tartózkodtak ott s mély és maradandó benyomásokkal búcsúztak Pestalozzától. Egy a közelmúltban megjelent derék könyvecske⁶ felette vonzó módon tárja elénk e nemes hölgy életét s működését és magyar fordításban közli a M. Tud. Akadémiában őrzött emlékiratait. (Az újonnan felfedezett s jóval térjedelmesebb emlékiratok, amelyeknek feldolgozása dr. Czeke Marianne részéről most van folyamatban, Beethovenre és Pestalozzira vonatkozólag bizonyára nem egy érdekes új adatot fognak felszínre hozni.) „Így vált hathetes yverduni tartózkodásunk, írja a grófnő, egy láncszemévé ama kikerülhetetlen sorsnak, amelyet a lelkek Irányítója számunkra elrendelt. Yverdunben tanultam meg azt, amiért lelkem szomjazott: *Hatni kell a népre!* Megtaláltam a megváltó igét . . . Pestalozzi megígérte, hogy eljön hozzánk Magyarországra . . . Genfben Pestalozzi kétszer keresett fel bennünket Yverdunból. Rendkívül érdekeltük őt mint magyarok; Gyakran írt; de Jozefin megtiltotta, hogy feleljek

⁶ Gróf Brunswick Teréz élet- és jellemrajza. Írták dr. Czeke Marianne és dr. H. Révész Margit. Emlékiratai ford. dr. Petrich Béla (Budapest, 1926, 108 l.).

neki; azt mondta, nem illik. Mennyire bánthatta ez Pestalozzit! Pestalozziné is írt néhány igen kedves levelet! Úgy őrzöm őket, mint szent ereklyéket“ (u. o. 66., 69. l.).

Hazájába visszatérve, nem egy nehézség leküzdése után végre 1828 június 1-én megnyithatja Budán az első „angyalkertet“ (*Kleinkinder-Asyl*), amelyet a Németországból magával hozott Kern Máté vezetett. 1828 és 1861 között még 115 ilyen intézet keletkezik, köztük 14 Teréz grófnő kezdeményezésére és anyagi támogatásával. Az erre szükséges pénzt kézimunka-kiállítások és jótékony vásárok rendezésével teremti elő. Itt meg kell jegyezni, hogy a magyar grófnő nem merült el nagy mestereinek kozmopolita humanizmusában, hanem kifejezetten nemzeti célt tűzött ki magának: az alsóbb társadalmi osztályok fel-emelését nevelés és nyelvi kiművelés által. Később egy országos kiseddóvó-egyesületet alakított, amelyet azonban József nádor 1832-ben feloszlott, mert felmerült az a gyanú, hogy az óvodákban „kis carbonarikat“ nevelnek. Amde Teréz fáradhatatlan; híre külföldre is eljut s ritka egyéniségéből a pestalozzizmus termékenyítőleg sugárzik oda vissza. A bécsiek megkeresésére a Rennwegen, *der ungarischen Vorstadt Wiens*, 1830-ban mintaiskolát szervez. A királyné meghívására 1834-ben először Münchenbe megy, onnan Augsburgba, Regensburgba, Laibachba, Welsbe s mindenütt óvodákat és egyesületeket szervez. 1835-ben a párizsi *Asyle d'enfant* elnöknője levélben kéri ki tanácsát. Ennek az állhatatos apostoli tevékenységnek tudhatjuk be azt a dícsőséget, hogy a kiseddóvás terén csaknem valamennyi európai államot megelőztük. Öt évi külföldi tartózkodás után Brunswick Teréz ismét visszatér a hazába, ahol hivatása elé újabb akadályok gördülnek. Kossuth mellette van, Széchenyi ellene.

A mult század közepe táján szereplő magyar pestalozziánusok között foglal helyet: *Schedius Lajos*,⁷ *Szőnyi Pál*, *Kiss Bálint*, a költő *Fáy András*, aki Pestalozzi nyomdokain haladva, a nevelés körül az anyának elsőrendű szerepet juttat, továbbá a fanatizmusig lelkes, de kissé terjengős *Tavassy (Teichengraber) Lajos*, aki Pestalozzi születésének 100. évfordulója alkalmával, 1846-ban hat vaskos füzetben adta ki a „Nevelési Emléklapok“-at, amelyek valóságos tárházai a Pestalozzira vonatkozó adatoknak, közleményeknek. Az első füzetet Pestalozzi jóságos arcképe díszíti, amelyet Barabás Miklós rajzolt 1845-ben. Ezen idők katolikus tanfériai közül Pestalozzi követője volt Diesterweg nyomán *Bárány Ignác* tanítóképző-

⁷ Kiss Aronnal szemben Szelényi Ödön szerint „Tévedés Schediust Pestalozziánusnak nevezni. Sokkal önállóbb szellem, semhogy egyetlen irány uszályhordozója lehetne. Igen, a népiskolákra nézve Pestalozzi módszerét ajánlja követendő mintaképnek, mert ezt tartja a legjobbnak, a klásszikus nyelvek kérdésében ellenben a neohumanistákhoz húz“. (A magyar év. nevelés története, 215. l.).

intézeti tanár és *Menyey József*, utóbb tanfelügyelő, akinek pedagógiai munkái Pestalozzi szellemét tükrözik. *Lubrich Ágost* „A nevelés története“ c. hatalmas háromkötetes munkájában külön terjedelmes fejezetet szentel Pestalozzinak (III. köt. 132—164. l. és 440. l. f.); forrásai Blockmann, Ramsauer, Raumer, Palmer és „inkább az árnyoldalakat feltüntető“ Lange művei. *Szilasy János* „A nevelés tudománya“ c. művében (két köt. Budán 1827, XXVI + 366, XIV + 346. l.) forrásai között (L. 43—45.) felsorolja Rousseaut, Campet, Mildet, Niemevert (Grundsätze), de Pestalozzit nem említi. Ezekben az években számos magyar tankönyv is jelent meg Pestalozzi módszere szerint. A zsidó iskolák, amelyekben akkortájt nagyobbára német tanerők működtek, szintén kivették részüket ebből a mozgalomból. Az első zsidó iskola, ahol Pestalozzi eszméi befogadást nyertek, az óbudai volt, amelyet II. József császár mintaiskolává (*Musterschule*) emelt. Ennek egyetlen magyar tanítója, a pápai születésű Neufeld Salamon több tankönyvet írt Pestalozzi módszerében. Ugyanilyen irányban működött a harmincas években a pesti izr. hitközségnek alreálosztályokkal bővített normáliskolája, melyet a főváros akkori polgármestere, Boráros elismerő oklevéllel tüntetett ki s amelyet többek között Falk Miksa és Wahrmann Mór látogattak; végül, élén Lederer Abrahámmal, az orsz. izr. tanítóképzőintézet.

Ez a vázlatos kép hiányos és méltánytalan lenne, ha nem emlékeznénk meg Társaságunknak egyik ősalapítótagjáról, aki egész életét Pestalozzi kultuszának szentelte híven s meggyőződéssel. Meg kell tehát említenem, hogy a három év előtt 84. életévében elhunyt dr. *Zsengeri Samu* volt nálunk az első, aki Pestalozzi műveit irodalmunkba átültette. 1878-ban jelent meg „Lienhard és Gertrud“ magyar fordítása 3 kötetben, majd 1879—82-ben kiadta Pestalozzi válogatott munkáit 4 kötetben, saját kiadásban, értsd: anyagi áldozatokkal. Emellett számos, bel- és külföldi folyóiratban megjelent cikkben terjesztette Pestalozzi tanait. Irodalmi hagyatékában, amelyet az elhunyt családjja készséggel bocsátott rendelkezésemre és amelynek egy-némely adatát ezúttal is felhasználtam, egy-egy magyar és német nyelven írt terjedelmes monografiára akadtam: „Adatok a magyar Pestalozzizmus történetéhez.“ A német munka, *Der Pestalozzismus in Ungarn*, kiadását a zürichi Pestalozzianum meg 1922-ben lekötötte magának.

Ezzel elérkeztünk a jelenhez. Ha azt kérdezzük, hogy mi maradt meg Pestalozziból s mit jelent ő nekünk ma, erre azt felelhetjük, hogy bár módszerének egyes hiányai, tévedései már régebben nyilvánvalókká lettek, a nevelési eszméibe lefektetett erők még ma is elevenen hatnak. Bizonyítja ezt a szinte hihetetlenül megduzzadt Pestalozzi-irodalom⁸ és a mai évszázados

⁸ Az August Israel szerkesztésében 1903—5-ben megjelent háromkötetes Pestalozzi-bibliográfia egy nagyjában máris 1600 lapra terjed!

ünnep alkalmából megjelent művek tömege, de bizonyítja egyúttal az a méltánylás, amely Pestalozzi tanainak nálunk illetékes részről kijutott. Schneller István igen tisztelt tagtársunk annakidejében a kolozsvári egyetemen tartott róla előadásokat, Fináczy Ernő pedig a budapesti egyetemen 1910 óta hat félévben, a pedagógiai szemináriumban 1913-ban egy félévben adta elő Pestalozzi pedagógiáját, amelynek kiváló hely jut „A nevelés története“ c. munkája sajtó alatt lévő 4. kötetében is. Így, mindent összefoglalva, a legnagyobb tárgyilagossággal állapíthatjuk meg, hogy hazánk méltán vette ki részét e nagy szellem alkotásaiból.

KEMÉNY FERENC.



A MAGYAR PESTALOZZI-BIBLIOGRÁFIA.

Források: Szinnyi Repertórium és Magyar Írók élete, Petrik Könyvészet; régebbi s újabb magyar folyóiratok és gyűjteményes munkák. Részen dr. Rau Mária adatgyűjteménye. A következő, tárgyi szempontok szerint csoportosított összeállítás teljességre nem tart igényt. Az idevágó tankönyvek csak elvétve szerepelnek. Az egyes csoportokon (I—XII.) belül a szerzők betűrendben következnek.

I. Pestalozzi művei (magyar fordítások).

Buch der Mütter oder: Anleitung für Mütter ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. (Pesth, 1835. Gedruckt mit v. Trattner-Károlyischen Schritten. Herrngasse Nro. 612. Kis 8-r., XVI + 184 l.) Szerző megnevezése nélkül; csak a bevezetés „An die Mütter!“ végén „P.—i.“ aláírás. Az utolsó fejezet (171—184. l.): „Einige Stellen aus Pestalozzi's Schriften“. [Ráday-könyvtár példánya.] Az eredeti mű 1803-ban jelent meg.

Horvát János: Pestalozzi nevezetes állításai a nevelésről (Tudom. Gyűjtemény, 1824, XI., 84—94. l. — Gondolattörödékek P. műveiből.) L. még ugyanazon szerzőtől: Nevelést tárgyazó gondolatok (Tudom. Gyűjtemény, 1823, XII., 70 lap).

Levelek a kisdnednevelésről. Pestalozzinak 1818—9-ben I. P. Graeves angol nevelőhöz intézett leveleinek közlését Petrich Béla fordításában megkezdte a „Kisdnednevelés“ 1927 febr. száma. Az alapul szolgáló német mű: H. Pestalozzi: Mutter und Kind. Eine Abhandlung in Briefen über die Erziehung kleiner Kinder. Herausg. v. Heidi Lohner u. Willi Schohaus. (Zürich—Leipzig, Grethlein, 1924, 187 l.).

Pestalozzi Henrik János: *Egy remete esti órái*. Bevezetéssel. (Népt. Lapja, 1878, 13. sz., 262—65. l.).

Pestalozzi egészségügyi mondásaiból. (Magy. Pestalozzi, 1902, 20. sz., 84. l.)

Pestalozzi János Henrik: *Szívárványom*. 1817-ben. Költmény. Ford. Schneller István (Magy. Pestalozzi, 1905, 4. sz., 15. l.).

P. L.: Szemelvények Pestalozzi munkáiból. (Szeberényi L.: Néptanítók Könyve, II. köt. 327—8. l.)

Szumrák K.: Pestalozzinak egy eddig kiadatlan kézírata. (Népt. Lapja, 1893, 891—92., 906—908., 916—917., 930—31., 946—47. l.)

Pestalozzi Henrik: Lénárd és Gertrud: Könyv a nép számára. Magyarította: *Zsengeri Samu*. A szerző életrajzával. (Budapest, 1878, 3 kötet, 340 +

280 + 389 l. — Franklin-Társulat, Kis Nemzeti Múzeum, 39—41. sz. Zöld Könyvtár.) — „Lienhard és Gertrud“ volt Zs. doktori disszertációja.

Pestalozzi Heinrich János: Válogatott paedagógiai munkái. Fordította és magyarázatokkal ellátta: *Zsengeri Samu.* (4 kötet; Bpest, Kocsi-nyomda. I. köt., 1879, 374 l., II. köt., 1879, 338 l., III. köt., 1880, V + 227 + 128 l., IV. köt., 1882, VIII + 380 l. — Paedagógiai Remekírók, 1. évf., 1—4. köt. A fordító saját kiadása.) (Erről német kézirati művének VI. fej.-ben részletesen elmélkedik.) A fordított művek kiszemelésénél Hunziker, Mann, Seyffarth és Morf tanácsait kérte ki és követte. Tartalma: Egy remete esti órái. Pestalozzi tanításmódja. Hogyan tanítja Gertrud gyermekeit. Nézetek és tapasztalatok az elemi képzés eszméjéről. Az elemi képzés. Lenzburgi beszéd. Pestalozzi házanépehez intézett beszédei. Mesék. Lénárd és Gertrud. Pestalozzi életrajza.

Tavassy Lajos: Pestalozzira vonatkozó közlemények. (L. Emléklapok, 3—4. füz., 48—61. l.) P. munkáinak X. kötetében foglalt 32 „népszerű mese és parabola“.

II. Élet- és jellemrajzok.

Ántalfi János: Pestalozzi élete és törekvései. (Sárospat. Füz., I., 748. l.)

Bod Károly: Pestalozzi. (Erd. Pr. Közlöny, 1872, 309. l.)

Bloch Móric: Pestalozzi. (Prot. Egyh. és Isk. Lap, 1846. 2. sz.)

Büchler Hugó: Pestalozzi emlékezete. (Népt. Lapja, 1902, 8. sz.)

Csekme Ferenc: Pestalozzi hitvallása. (Erd. Prot. Közl., 1884, 87. l.)

Döbrentei Gábor: „Pestalozzi Henrik, híres Nevelési Író Élete“ (Erdélyi Múzeum, Pesten, Trattner I. T.-nál, 1817, VIII., 114—125. l.). L. Emléklapok, 3—4. füz., 182. l.

Földes Ferenc: Pestalozzi utolsó évei. (Népt. Lapja, 1902, 22. sz.)

— A gyermek Pestalozzi. (Magy. Pestalozzi, 1902, 28. sz.)

— Az ifjú Pestalozzi. (Magy. Pestalozzi, 1902, 29. sz.)

— Pestalozzi pályája. (Magy. Pestalozzi, 1903, 16. sz.)

— Pestalozzi barátja. (Magy. Pestalozzi, 1903, 22. sz.)

— Pestalozzi házassága. (Magy. Pestalozzi, 1903, 31—32. sz.)

György Aladár: Pestalozzi (1746—1827). (Vasárnapi Ujs., 1877, 113—14. l. Arcképpel.)

Halász Benedek: Egy eltemetett világból. Levél a szerkesztőhöz. (Magy. Pestalozzi, 1905, 4. sz.)

Hunfalvy János: Pestalozzi. (Pesti Divatlap, 1846, 2—4. sz.)

Novák Dani: Élet- és jellemrajzok. Pestalozzi. (Szeberényi L.: Néptanítók Könyve, I. köt., 1855, 35—42. l., II., 1856, 134. l. f.) „Pestalozzi, a tanítók tanítója . . . , kit honosai Pestalutz és Pestlutznak is neveztek.“ — Német irodalom; ajánlható régiebb munkák: Pestalozzi 7 munkáját is felsorolja (60. l.), továbbá Niederer, Türk és Schwarz P.-ra vonatkozó egy-egy munkáját. — 65. l. részlet P. életéből (amikor yverdumi iskoláját kórházzá akarták átalakítani).

- Pestalozzi Henrik. (Néptan. K., I., 1855, 65., II., 1856, 134.)
- Pestalozzi Henrik. (Prot. Naptár, 1860, 24. l., arcképpel.)
- Pestalozzi Henrik. (Kisdednevelés, 1874, 248. l.)
- Réti Hugó* előadása Pestalozziról és koráról a Magy. Pest. Társaságban (Magy. Pestalozzi 1906, 21. sz.)
- Scossa Dezső*: Pestalozzi hazájából. (Magy. Pestalozzi, 1901; 33—34., 36—39., 41—42. sz.; 1902: 1., 3—11., 13., 15. sz.)
- S. V.: Pestalozzi jellemzéséhez. (Népt. Lapja, 1884, 34. sz., 337—38. l.)
- Szeberényi Lajos*: Pestalozzi Henrik János személyessége és életviszonyai. Németből Kalis Vilmos Ernő után fordította: —. (L. Emléklapok, 1. füz., 37—64. l.)
- Zsengeri Samu*: Pestalozzi Henrik. (Paedagógiai Plutarch, szerk. Orbók Mór, Bpest—Pozsony, 1888, 1. köt., 19—24. l. Képpel.)
- Pestalozzi mint zsidóbarát. (Izr. Tanügyi Értesítő, 1923 okt.—dec. — Közli P.-nak a svájci iskolaügy vezetőjéhez, Zschokke Henrikhez 1799 ápr. 7-én írt levelét, amelyben P. kijelenti, hogy nem tehet eleget Zschokke ama kívánságának, hogy iskolájába ne vegyen fel zsidó tanulókat, vagy kényszerítse őket a kikeresztelkedésre.)
- Pestalozzi és a numerus clausus. (Mult és Jövő, 1924 márc. — Ugyanaz, mint az előbbi.)

III. Pestalozzi pedagógiájának méltatása.

- Fináczy Ernő*: Pestalozzi paedagógiája. Előadások a bpesti tud. egyetemen 1910/11., 1913/4., 1918/9., 1922/3., 1925/6. első félévben.
- Pestalozzi élete és működése. Félévi előadássorozat a bpesti pedagógiai szemináriumban 1913-ban.
- Folnesics Lajos*: Kant, Fichte, Schelling és Pestalozzi. (Tudom. Gyűjtemény, 1817, V.)
- Losonczy László*: Pestalozzi Henrik János paedagógiája. (Nagy-Körös, 1895, 35. l. — Felolvasatott a kecskeméti ev. ref. egyk. m. tanítói egyesületnek Cegléden, 1895 aug. 16-án tartott közgyűlésén.) — Életrajz, főbb művek és tanítási módszereinek ismertetése, főleg Romsauer nyomán; Brunswick grófnő leírja tapasztalatait; Eszterházy Pál herceg látogatása Yverdunben 1814-ben; végül kritika: „egész tanítási rendszerében igen kevés a tulajdon képeni keresztényi elem“.
- Pehany Adolf*: Comenius, Rousseau és Pestalozzi befolyása a mai paedagógiára. (Nemzeti Iskola, 1890: 204., 247., 280., 305., 343. l. és különnyomat, Bpest, a Pesti Lloyd-Társ. nyomdája, 1890, 42. l.) — „P. volt az első, aki a nevelő-oktatást pszichológiai alapra fektetni iparkodott“ (7. l.). A három író gondolatait a következő szempontok szerint hasonlítja össze: 1. A nevelés célja. 2. A testi nevelés. 3. A nevelés természetességére. 4. A szemléltető oktatás. 5. Módszertani ismeretek. 6. A tananyag koncentrációja. 7. A vallás-erkölcsi nevelés. 8. A népiskolai intézmény.

Schedius Lajos: Pestalozzi Henriknek nevelés- és tanításelvei. (L. Emléklapok, 3—4. füz., 6—18. l. — A szerző utal P. sämtliche Schriften VIII. kötetére.)

Schneller István: Előadások P. pedagógiájáról a kolozsvári egyetemen.

Szabó László: Pestalozzi-tanulmányok. (Néptan. Lapja, 1915:38—41., 43. sz. Külön is megjelent (Franklin, 1915, 52. l.) l. Népt. Lapja, 47. sz. Tartalma: I. Általános jellemzés: „Olvassuk tehát Pestalozzit!” II. A nevelés mechanizálása: P. öt pontja. III. A szemlélet fogalma és tárgyalása P.-nál. IV. A három „elemi eszköz”: szám, forma, nyelv. V. A dolgok megismerhető tulajdonságai. VI. P. pszichológiája. VII. Megemlékezés „a parasztok nagy tömegéről”. Sűrűn idézi „Wie Gertrud ihre Kinder lehrte”.

IV. Pestalozzi egyes műveinek méltatása.

—á—r—: Pestalozzi a gyermekek között. (Vasárnapi Ujs., 1880, 46. sz. Képpel.)

Demek Győző: Pestalozzi és Herbart az iskolai kézügyességről. (Kármán-Emlékkönyv, 1897, 302—305. l.)

Fóti Bernát: Pestalozzi a népért. (Magy. Népoktatás, Nyitra, 1912, 6. sz.)

Hantos Gyula: Pestalozzi szociálpolitikája és paedagógiája. (Család és Iskola, 1910, 10. sz.)

Havas Irma: Pestalozzi tanítástanáról [Fináczy Ernő előadásából]. (Népt. Lapja, 1912, 10. sz.)

Hegedűs István: Pestalozzi előtt és után. (Erd. Prot. Közl., 1874, 38—50., 300. l.)

Keleti Adolf: Pestalozzi mint politikus. (Népnev. Lapja, 1909, 47. sz.)

Pataki Jákó: Pestalozzi mint tanfelügyelő. (Népt. Lapja, —, 5—6. sz.)

Réti Hűgő: Pestalozzi és kora. (Magy. Pestalozzi, 1904, 40—42. sz.)

Schneller István: Pestalozzi eszménye. (Magy. Pestalozzi, 1905, 3. sz.)

A szerző Kolozsvárról kelt levélben köszöni meg tiszteleti taggá való megválasztását. Erre „Feladatunk” címmel válaszol Havas Gyula (u. o. 1905, 5. sz.):

Somogyi Géza: Pestalozzi mint szabadsághős. (Magy. Paedagogia, 1903, 205—27. l.)

Szilágyi Kornélia: Az anyanyelv tanítása Pestalozzi paedagógiájában. (Bpest, 1918, szerző kiadása, 70 l.) Befejezés: „P. pedagógiai célkitűzése, melyben az anyanyelv tanítása legfőbb eszköz lett volna, hogy a legalsó néposztály anyáit részletes útmutatással, gyermekeik természeteszerű s felsőbb emberi voltukat kialakító nevelésre segítse, a kivitelben nem vált be”. Díszertáció. Ismert.: Nagy J. B. (Magy. Paed. 1921, 67. l.)

Szönyi Pál nevelő: Alaktan, magyar szülők, nevelők és tanítók számára — 7—10 éves gyermekek körül, eredeti modorban készítő —, 205 fa. 's 1 papíralakokból álló gyűjteménnyel 's több rendbeli rajzokkal (Pesten, 1846; még 2 folyamat következik. Ajánlás: „Pestalozzi árnyékának, az

- okszerű népnevelés kiszenvedett hű bajnoka 's az érzékeltető tanmód gyakorlati alapítója születési százados ünnepére hálaemlékül 1846. jan. 12-re“.) L. Emléklapok, 1. füz., LXII.
- Talyga István*: Útmutatás a számtudomány tanítására. Pestalozzi énekregulái szerint. 1. fogás. Tudományos rend nélkül való számvetés. (Rév-Komárom, Weinmüller, 1827, 152 l. két táblával.)
- Teveli Mihály*: Goethe és Pestalozzi. (Magy. Paedagogia, 1910, 615—17. l.)
- Váradi Szabó János*: Pestalozzi elemi tanításmódjának rövid vázlata. (Pestalozzi „Buch der Mütter“, „Anschauungslehre der Maassverhältnisse“ és „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse“ alapján.) L. Emléklapok, 1. füz., 1—35. l., 1847, III—IV. és a Magy. Pestalozzi 1905. évf., ahol Bökényi behatóan ismerteti Szabó munkáját.
- Zseugeri Samu*: Lénárd és Gertrud. („Veszprém“, 1877, 50—51. sz., dec. — Könyvének megjelenése alkalmából Zs. maga ismerteti P. jelentőségét és a L. és G. tartalmát.)
- Kiváló alapvető nevelési munka: („Paedag. Szemle“, 1884. nov., 331—35. l. — (A L. és G. beható elemzése.)

V. Hazai reformtörekvések és hatások.

- Bocsor Sámuel*: Az elbeszélő atya, vagy rövid történetek gyermekek számára. (Pozsony, 1843. A poprádi születésű és a pozsonyi liceumot végzett Glatz Jakab német könyvének fordítása.) Lienhard és Gertrud utánzata.
- Bökényi Dániel*: Kiszakított lapok a magyar kisedővás történetéből. (Kisdednevelés, 1905, 21—22. sz.)
- Pestalozzi első magyar tanítványa [Váradi Szabó János]. (Magy. Pestalozzi, 1905, 31—35. sz.)
- Fáy András*: Nőnevelés és nőnevelő-intézetek hazánkban. (Pest, 1841.)
- Fischer József*: Mi a tanoda célja. (L. Emléklapok, 3—4. füz., 61—64. l.)
- Polnesics Lajos*: Észrevételek a Pestalozzizmus ellen. (Tudom. Gyűjtemény, 1817.)
- Heinrich Gusztáv*: Schedius Lajos emlékezete. (Kisfaludy-Társaság Évlapjai, 1901—2.)
- Jakab Elek*: Váradi Szabó János mint a magyar népoktatásügy egyik úttörője. (Népt. Lapja, 1879, 13—14. sz.)
- Kánya Pál*: A Pesti Agostai Hitvallású magyar-német egyesült evangyéliami középonti (országos?) főtanodája. (Pest, Landerer, 1864, 16 l.)
- [*Kazinczy Ferenc*] a szerkesztő megjegyzése a Pestalozzi-vitára. (Tudom. Gyűjtemény, 1817, V.)
- [*Kishont*]: Methodus Scholastica pro solis minoribus Kis Honthanis Ev. A., C. An. 1797 (kézirat). — A kishonti tanítói egyesület. Molnár Gusztáv. (Néptanítók Könyve. Szerk.: Szeberényi Lajos. III. köt., 1857, 309—314. l.) — A kishonti ev. tanító-egyesület évszázados jubileuma. (Néptanítók Lapja, 1887, 36. l.)

- Kiss Aron*: Három paedagógiai író a század első feléből [Kiss Bálintról]. (Népt. Lapja, 1879, 6. sz.)
- Kiss Bálint*: Nőitan, vagy az asszonyi nevezetesebb munkák' és kötelességek' tudománya. Falusi leányok' és fiatal asszonyok' hasznóvételére. (Pesten, Beimel József betűivel, 1846, 64 l.) Első jeligeje: „A gyermek' első nevelő-jévé az anyát rendelte a' természet... neveljük hát mindenek felett legelőbb, a' lejendő anyákat... (Fáy András: Hazánk' nő-neveléséről.) Pestalozzi szellemében írt népszerű munká.
- Első évi oktató az írás, olvasás, és rajzolás' kezdetének A. B. C.-jével. 2. bővített és megigazított kiadás. (Pesten, Beimel József betűivel, 1847, 79 l.)
- A természet és a keresztyén vallás. (Kecskemét, 1851.)
- Kiss Pál*: Tanmód a városi és falusi iskolamesterek számára. (1830.)
- Rapos József*: A köznevelés alapintézetei hazánkban, tekintettel a leleceházakra, miknek létesítését „Az elszegényedésekben“ Fáy András indokolta. (Pest, 1862.)
- Schedius Joannes Ludovicus*: Systema rei scholasticæ evangelicorum aug. conf. in Hungaria. (Pest, 1806, 32 l.)
- A Pestalozzizmus ellen való észrevételekről. (Tudom. Gyűjtemény, 1817, II.)
- Steinacker G.*: A leányok neveléséről Magyarországon. (1837.)
- Női hivatás és társalgás. (1842.)
- Stuller Ferenc*: Emlékirat, mely a Pesten felállított képzőintézet épületének alapkövével együtt főherceg Mária Dorothea nádorné ő fensége által letétetett. (Pest, 1844.)
- Szabó János: A hazabeli kisebb. oskoláknak jobb lábra-állításokról. Nevezetesen hogy kellene azokat a szorgalom- (industrialis) oskolákkal egybekötni. Különös tekintettel a protestansok oskoláira, készítette. — Mitgos genéralis Báró Vay Miklós úr Ó Nga Fiainak Nevelője s a Lentzburgi Tudós Társaság Tagja. (Pesten, Trattner J. betűivel, 1817, 8-r., 113 l.) L. Emléklapok, 3—4. füz., 73—4. l.; tartalmát ismerteti Kiss Aron: Adalékok, stb., 106 l.
- P. Szathmáry Károly*: Emlékirat a magyarországi kisednevelés nevezetesebb mozzanatairól. (Bpest, 1878, 16 l.)
- Szerdahelyi Adolf*: Nemzeti kisednevelésünk reformja. (Pest, 1874, 16. l.) Pestalozzi rendszerét bírálja.
- Dr. Tavasi(y) Lajos*: Tanoda és egyház. Tanítónak levelei egy paphoz. [Levelek Erdélybe Magyarországból. Papnak a tanító.] (Pesten, Landerer es Heckenast, 1848, 56 l.) A pap és tanító viszonya egyelőre csak a protestantizmus terén mozog: „vitatásomból már elég világosan megértheted, miszerint én a tanítót a paptól egészen elkülönítem, személyes úgy mint hivatalias működésében“ (31. l.). „A jó nevelő nem csak hogy papot pótol, hanem papot nélkülözhet, papot szükségtelenít“ (35. l.). Az utolsó levél az akkor elhunyt Schedius emlékének ajánlva: „a pesti protestáns tanoda-szerkezet az ő műve; a Pestalozzi-elveknek e tanoda nevelési műkö-

désébenei behozatala és azoknak a tanításra való alkalmazása az ő befolyásának eredménye“ (53. l.).

Teichengrüber Lajos: Pestalozzi. Egy szó honunk' nevelőihez és a nevelés igaz barátaihoz. (Pesti Hírlap, 1845, 468. sz.)

Újból a Pestalozzizmus. (Tudom. Gyűjtemény, 1817, IV.)

Zseugeri Samu: Zsidó Pestalozziánusok Magyarországon. (Izr. Tanügyi Értesítő, 1924 jan.-febr. — Mutatvány szerzőnek „A magyar Pestalozzizmus“ c. kéziratí művéből. Az első zsidó iskola, ahol P. elveit meghonosították, az óbudai volt, amelyben ez irányban a pápai születésű Neumann Salamon buzgólkodott a XIX. század első felében.)

VI. Gyűjteményes munkák.

Browning Oscar: A nevelés elméletének története. Angolból. (Bpest, Athenaeum, 1885, 208. l.) Pestalozzi életét és működését ismerteti. (127—140. l.)

Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve. (2. kiad. Bpest—Kolozsáv, 1890, XIII., 680.) — Irodalom rovatban: Pestalozzi Sämmtliche Schriften Stuttgart, 1819—26. I—XV. köt. — Az értelmi nevelés c. fejezetben a „Rede an mein Haus“-(1818)-ból idéz: „Hadd tanuljon a gyermek hinni hittel..., gondolkodni gondolkodással...“ — Az esztetikai érzet nevelése c. fejezetben: „Helyes dolog Froebelnél és Pestalozzinál, hogy a gyermek kezébe többféle anyagot adnak...“ (595—6.)

Kiss Aron: Adalékok Magyarország nevelés- és oktatásügyi történetéhez. (Bpest, Kocsi-nyomda, 1874, 157. l.) — Váradi Szabó János, „a pestalozzizmus egyik legderekabb magyarországi képviselője“ életét és munkásságát ismerteti. (102—109. l.)

— A magyar népiskolai tanítás története. (Bpest, 1. füz. 1881, 219. l.; 2. füzet 1883, 220—480. l.) — A magyar Pestalozzisták c. fejezetben (147—58. l.) részletesebben ismerteti Schedius L. J., Váradi Szabó J., Szőnyi P., Tavassy L. és Kiss B. életét, működését és műveit.

— A nevelés- és oktatástörténet kézikönyve, különös tekintettel a magyar nevelés és oktatás történetére. (Bpest, 6. kiad., 1872, 197. l. — A 131—36. l. összefoglaló áttekintés P. életéről, műveiről, jelentőségéről. A 161—63. l. „A magyar Pestalozziánusok“ c. ismerteti Váradi Szabó János és Tavassy Lajos életét s műveit, majd rövidebben emlékezik meg Kiss Bálintról, Szőnyi Pálról és Talyga Istvánról.) — L. még Kiss A.: A magy. népisk. tanítás története 1. füz., 147—58. l.

Kőrösi-Szabó: Az Elemi Népoktatás Enciklopédiája III., 20—41. l. — Teljes áttekintést ad P. életéről s működéséről. Képekkel.

Közhasznú Esmeretek Tára, II. köt. (Pest, Wigand O., 1831.) Brunswick nem fordul elő. IX. köt. (1833, 212—215. l.) J. aláírva. Pestalozzi: Életrajz, művei, kritika, magyar vonatkozás nincs. „Miben P. hibázott, az; az újabb litteratura szinte teljes nemesméretének, s a tudósok közönséges

charakterétől egészen különböző személyességének következete volt.“
„Mindennapi okosság nélkül szűkölködött.“

Lubrich Agost: A nevelés történelme. (3 köt., Bpest, 1874—76.) Külön terjedelmes fejezetet (III. köt., 10. §, 132—64. l.) szentel P.-nak. Forrásai Blockmann, Ramsauer, Raumer, Palmer és „inkább az árnyoldalakat feltüntető“ Lange művei. Ugyancsak a III. köt. 440. l. f. P.-val kapcsolatban megemlékezik Brunswick Teréz grófnőről és a budai házában 1828-ban alapított I. „angyalkertről“, amelyet Kern Máté, Wagner würzburgi tanár tanítványával együtt vezetett. Megemlékezik még Váradi Szabó Jánosról, Tavassy Lajosról s részletesebben Rapos Józsefről. „Üdvös intézet a Pestalozzi—Wehrli-féle irányban alapított szeretetház is Füreden“, amelyet Molnár Aladár alapított. (III., 443—4. l.) P.-val kapcsolatban szól Fáy Andrásról (447. l.)

Magyar Pestalozzi. A gyakorlati nevelés közlönye szülők és tanítók részére. Főszerkesztő: Havas Gyula dr., főmunkatárs: Harsányi Kálmán [a költő és drámaíró]. I—X. évfolyam (1898—1907). Szombatonként megjelenő folyóirat, amelynek változatos cikkei Pestalozzi szelleme lengi át. Rendszeresen beszámol a Magy. Pestalozzi-Társaság üléseiről is.

P. Szathmáry Károly: A magyar kiseddévás és nevelés rövid története (Bpest, 1887, 172. l.)

Szeberényi Lajos, békéscsabai reáliskolai tanár: *Néptanítók Könyve.* (Három évfolyama jelent meg, 1855—57., egyenkint 6 füzetben. Hiányos példány a Ráday-könyvtárban.) 1. füzet Szarvason, Réthy Lipót, 1855. (68. l.) I. Értekezések. 1. Tájékoztásul (hivatkozik Tavassyra „Nevelési Emléklapok“). 2. Anyagi és alaki oktatás Sz. L.-tól (5—13. l.); „E füzeteknek egyik főfeladata lesz példákban gyakorlatilag megmutatni, hogy lehet és kell e módszert (Pestalozziét) egyes tantárgyakra alkalmazni. E soroknak nem volt egyéb célja, mint felőle előleges ismeretet nyújtani, s iránta kedvet, rokonszenvet ébreszteni.“ 6. Német Pestalozzi-intézet. *Sz—i—s* (32—35. l.) Diesterweg nyomán ismerteti a Berlin melletti Pankow faluban 1846-ban alapított „Német Pestalozzi-intézet“-et, amely tanító- és dolgozóiskolából áll.

Szelényi Ödön: A magyar ev. nevelés története a reformációtól napjainkig. Pozsony, Wigand, 1917, 281. l., képekkel.) Pestalozziról (48., 98—9., 214—5., 224.). Kishontmegyei fraternitás (86.). Nevelési Emléklapok (99.). Schedius (64—5., 214—5.). Tavasi (223—4.). Blaskovics (201.). Pius Desiderius (222.). Schneller (240—1.).

Szerdahelyi Adolf: A kiseddnevelés és módszertan kézikönyve. (Bpest, 1882, II. kiad. 1891, 199 l.) A Függelékben (196—199. l.) Comeniusről, Pestalozziról és Fröbelről.

Teichengrüber (Tavassy, Tavasi) Lajos dr.: Nevelési Emléklapok. Pestalozzi születésének évszázados ünnepélyére néhány magyar nevelővel együtt kiadja. — (Első füzet Pestalozzi arcképével, Pesten, nyomt. Trattner-Károlyi., 1846, LXIII + 72 l. — II. füzet 1847, XV + 117 l. — III—IV.

- füzet 1847, XXII + 193 l. — V. füzet 1848, XIV + 208 l. — VI. füzet 1848, XVI + 120 l.) — A szerző a rajongásig lelkes híve volt P.-nak és ezen Emléklapok 1., 3—4. füzetében magyarországi vonatkozásait illetőleg gazdag anyagot hordott össze, amelyet a megfelelő helyen „L(ásd) Emléklapok“ jelzéssel egyenként felsorolunk.
- Verédy Károly*: Paedagogiai Encyclopaedia. (Bpest, 1886, 960. l.) Pestalozzi (747—753. l.). Név nélkül, de nyilván Zsengeri S. írta.
- Weszely Ödön*: A modern pedagógia útjain. (Bpest, 1910, X + 473 l., 2. kiad.) Pestalozzival sűrűn foglalkozik (l. Névmutató).
- Pedagógiai olvasmányok. (Bpest, 1917, 444. l.) Rövid életrajz és a művek rövid ismertetése után adja a következő részleteket: Egy remete esti órái. Lénárd és Gertrudból: Egy jószívű férj, ki feleségét és gyermekeit mégis szerencsétlenné teszi. Az ilyen oktatást megértik és a szívhez szól, de az édesanya az, aki adja. Hogyan oktatja Gertrud gyermekeit: IV., V., VI., VII. levél. (223—251. l.)
- Nagy pedagógusok (Neveléstörténeti olvasmányok). (Bpest, 1925, II. jav. kiad.) Pestalozzi és szemelvények egyes műveiből. (181—204. l.)

VII. Brunswick (Brunsvik) Teréz grófnő.

- B. T.*: Arckép. (Magy. és a Nagy Világ, 1871, 46.)
- B. T. grófnő.* (Főv. Lap, 1865, 118.)
- á —. Gr. B. T. (1775—1861). (Vas. Ujs. 1869, 30. Arck.)
- A Brunswick-szobor leleplezése.* (Népt. Lapja, 1871, 45. sz. — Kisdednevelés, 1872, 65. l.)
- (*b. k.*): Brunswick Teréz grófnő. (Bpesti Hirl. 1911, 227. sz.)
- Bányai Károly*: Gr. Brunswick Teréz és a kisdedvők alapítása. (Vasárnapi Ujs. 1906, 21. sz.)
- Beély Fidel*: A kisdedvő-intézetek történetileg. (Pest, 1841, Tudománytár.)
- Czeke Marianné és H. Révész Margit*: Gróf Brunsvik Teréz. Élet- és jellemrajz. (Bpest, 1926, 108. l.) Czeke M.: élet- és jellemrajz (3—28. l.) eredeti források alapján készült alapos összefoglaló tanulmány. Ezt követi Révész M.: a grófnő jellemzése örökléstani és lélektani szempontból. (29—37. l.) Végül Petrich Béla fordításában a grófnőnek a M. Tud. Akadémiában őrzött emlékiratai. (39—108. l.)
- Czeke Marianne*: Brunsvik Teréz kiadatlan naplói és egyéb hátrahagyott iratai. (Kisdednevelés, 1926 nov., 319—23. l.)
- D.* (Főv. Lap. 1871, 254.)
- Havas István*: Brunswick Teréz grófnő (Kőrösi-Szabó: Az Elemi-Népoktatás Enciklopédiája I., 185—87. l.)
- Kacs Kovics Lajos*: Emlékbeszéd korompai Brunsvik Terézia grófnő felett. (Pest, 1865, 24. l.) — Emlékbeszéd gr. Brunsvik Mária Terézia felett. (P. Napló, 1865, 117—118.)

- Lakatos Lajos*: Brunssvik, Beethoven és Pestalozzi. (Néptanítók Lapja, 1908, 26. szám.)
- M. V.*: Brunssvik Teréz grófnő. (István bácsi Naptára, XVIII., 1873, 34. Arcképpel.)
- Morlin Emil*: A magyar kisdedovási múltja és jelene. Az ezredéves ünnepély alkalmára. (Bpest, Lampel R., 1896, 145. l.) Az első fejezet „A magyar kisdedovási múltja 1828—1848” (5—31. l.) részletesen ismerteti Br. T. grófnő működését, az orsz. egyesület megalapítását stb.
- Paulikovits Lajos*. (Kassa és Vidéke, 1878; 19.)
- Peisner Ignác*: Brunswick Teréz grófnő. (Ország-Világ, 1911, 52. sz.)
- P—r J.*: Gräfin Therese Brunswick. (Der Schutzengel der Kinder. Die „unsterbliche Geliebte“ Beethovens. (Neues Pester Journal, 1911, 226. sz.)
- Rapos József*: Brunswick Teréz grófhölgynek, a legnagyobb magyar honleány-nak élete és műve; vagyis a köz- és alapnevelésügy múltja és jelene hazánkban. (Pest, 1868, V., 470. l.)
- Emlékkönyv a Brunswick Teréz grófhölgy szobrának ünnepélyes leleplezéséről. (Pest, 1871, 52 l.)
- Brunswick Teréz vagy a közalapnevelésügy múltja s. jelene hazánkban. Pest, 1868.)
- P. Szathmáry Károly*: Brunswick. (Kisdednevelés, 1878, 168. l.)
- Supka Géza*: Die „unsterbliche Geliebte“. (Pester Lloyd, 1927 jan. 1. Czeke-Révész füzeté alapján részletesen és színesen ismerteti Brunswick Teréz grófnő viszonyát Beethovenhez és Pestalozzsihoz.
- Szinnyei József*: Magyar Írók élete és munkái. I., 1362. Munkái: 1. Felsőállítás stb. 2. Rajza stb. 3. Rendszabási stb. (Pest, 1830.)
- Verédy Károly*: Paedagogiaj Encyclopaedia. (Bpest, Athenaeum, 1886, 960. l.) Brunswick Teréz: „1808-ban, mint már özvegy (?), Pestalozzit meglátogatta“. (104—5., Kiss A.)

VIII. Németnyelvű hazai írások.

- Am Grabe Pestalozzis*. (Schul- u. Kirchenbote, 1885, 219—21. l.)
- Am Grabe Pestalozzis*. Worte des Gedenkens von Koloman Kutas [Ungarn]. (Pestalozzianum, 1925 szept.) — Ugyanott rövid megemlékezés a külföldi tanulmányúton lévő magyar tanítók és tanárok csoportjának hódolatáról Pestalozzi sírjánál a birri temetőben.
- Herfurth Franz*: Ansprache an die Lehrerversammlung in Kronstadt, 31. Mai 1899. (Schul- u. Kirchenbote, 34. évf., 172—74. l. — P. életrajzával.)
- Hoffmann Georg Franz*: Ueber Erziehung u. Unterricht. Ein Wort zur Ankündigung einer in Pesth errichteten k. k. privilegierten Erziehungs- u. Unterrichtsanstalt für Töchter aus gebildeten Ständen. (Pesth, Trattner, 1818, 16 l.)
- Jausz György*: Rousseau u. Pestalozzi, eine Studie aus der Geschichte der Pädagogik. (Felsőlövői ág. cv. gimnázium Értesítője, 1875.)

- Kanya Paul*: Rede, gehalten am Gedächtnisstage der dahingegangenen Gründer u. Beförderer der evang. Bildungsanstalten A. C. zu Pest im grossen Schulsaal den 14. Juni 1854. (Pest, Landerer, 1854, 8 l.)
- Linder Johann*: Stephan Ludwig Roth. Eine biographische Skizze. (Schul- u. Kirchenbote, 38. évf., 143—47., 161—63. l.)
- Morres Eduard*: Über Pestalozzis Bedeutung. (Schul- und Kirchenbote, 1896.)
- Obert Franz*: Heinr. Pestalozzi als Armenkinder-Erzieher. (Schul- u. Kirchenbote, 1896, 1. sz.)
- O. F.*: Pestalozzi als Armenkinder-Erzieher. (Schul- u. Kirchenbote, 1908, 10—11. sz.)
- *Stefan Ludwig Roth*, ein Schüler Pestalozzis. (Siebenb. Deutsch. Tagblatt, 1908, 10.447. sz.)
- Pius Desiderius*: Ueber Erziehung und Unterricht in Ungarn. An den Grafen Stephan Széchenyi. (Leipzig, 1833.). Pestalozzi elveit követi és kívánja Magyarországon érvényre juttatni.
- Pestalozzi und sein Schüler St. L. Roth. (Bruchstück. Schul- und Kirchenbote, 1896, 279. l.)
- Roth Stephan Ludwig*: An den Edelsinn und die Menschenfreundlichkeit der sächsischen Nation in Siebenbürgen, eine Bitte und ein Vorschlag für die Errichtung und Bildung armer Kinder für den heiligen Beruf eines Schullehrers auf dem Lande. (1821.)
- Die Verkehrtheit unseres Zeitalters.
- Schätter K.*: Pestalozzi. (Schul- u. Kirchenbote, 1912, 7. sz.)
- Schedius Johann Ludwig*: Vorschlag zu einer vollständigen Schulordnung bei der beabsichtigten Erweiterung des Gymnasiums der evang. Gemeinde A. C. in Pesth, den Mitgliedern dieser Gemeinde vorgelegt im April 1837. (Pesth, Trattner-Károlyi, 1837, 40 l.)
- [*Schedius Johann Ludwig*]: Die Schule der evangelischen Gemeinde A. C. in Pesth. (Pesth, 1816.)
- S.: Zwei Stephan Ludwig Roth-Bücher. (Pestalozzianum, 1925 márc., 9.—11. l.)
A következő két munkát ismerteti: Stürmen u. Stranden. Ein Stephan Ludwig Roth-Buch, vom Otto Folberth (1924, Stuttgart) és Liebesbriefe Stephan Ludwig Roths, herausgeg. v. Otto Folberth (1924, Mediasch). — A cikk élén Roth arképe, alatta: „geb. 1796 in Mediasch (Siebenbürgen). Lehrer am Institut in Yverdon, 1818—1820, Professor am Gymnasium zu Mediasch, Pfarrer in Mimesch u. Meschen. Wegen Teilname an der März-bewegung, 1848, durch ein ungarisches Kriegsgericht zum Tode verurteilt. Erschossen 11. Mai 1849.“ Csány kormánybiztos elfogatta és a kolozsvári citadellában agyonlövötte.
- zu Mediasch, Pfarrer in Mimesch u. Meschen. Wegen Teilname an der März-Pestalozzi in Siebenbürgen. Rövid közlemény Dittes „Paedagogium“ 1879 nov. számában: Roth: életrajzi adatai; majd „ein magyarisches Kriegsgericht verurteilte den besten und friedlichsten Bürger seines Landes stand-

- rechtlich zum Tode“. A közleményt átvette a „Pädagogischer Beobachter“ 1879, 52. sz.
- Zsengeri S. dr.*: Zur Geschichte des Pestalozzismus in Ungarn. (Budapest, 1922, 86 ívrét kéziratlapból álló munka, amelyet a zürichi Pestalozzianum hiteles levél tanúsága szerint közlésre elfogadott.) Tartalom: I. Der Pestalozzismus in Ungarn. II. Der Pestalozzismus in Siebenbürgen. III. Briefe P.'s an die Gf. Brunswick u. andere. IV. Notizen der Gf. Brunswick. V. Einige Zusatzdaten zum ung. Pestalozzismus. VI. Die ung. Pestalozzi-übersetzung. VII. P. als Judenfreund.
- Pestalozzi als Judenfreund. („Neues Pester Journal“, 1923, nov. 11. — P. levele Zschokkehez.)
- Pestalozzi und die Toleranz. („Pestalozzianum“, 1924 jan. — Ugyanaz mint az előbbi.)
- Neumann-Zsengeri Irma*: Der ungarische Pestalozziforscher Dr. Samuel Zsengeri. 1840—1924. (Pestalozzianum, 1926, 3—4. sz., 17—20. l.) — Zs. leányának atyja szüntelen tevékenységét és fejlődését feltűntető kegyeletos életrajz.

IX. Románnyelvűek.

- Campayré Gabriel*: Pestalozzisi educatia elementara. Traducere de Teodor Popovici. (Biblioteca pentru toti. No. 768—69. — 1912, 135 l.)
- Pestalozzi si educatia elementara. Trad. in románeste a T. Popovici. (Biblioteca pentru toti, No. 768—69. — 1913.)
- Kiritzescu Stefan*: Ce scóp a avut Pestalozzi, când la lumnia opera „Leonard si Gertruda“ si daca opera aceastra are vre-au folos real pentru scoala si familie? Biserica si Scoale, 8., 10., 11., 13., 14., 15. sz.
- Neaghea George*: Pestalozzi. (Gör.-kel. román theol. ped. intézet, 1913—14. Ertesítője, 3—23. l.)
- Vina Juliu*: Activitatea si principiile leu Pestalozzi (Gazeta invatator, 1913, 40—45. sz.)

X. Emlékünnepek: 1845—6, 1877, 1896, 1927.

1846. Brassóban, 1846 jan. 12. Frätschkes Samu gimn. igazgató kezdeményezésére emlékűnnepélyt rendeznek P. 100. születésnapja alkalmából. (A „Siebenbürger Wochenblatt“ közölte Diesterweg felhívását a megűnnepelés érdekében.) — *Kanya Pál*: Pestalozzi születésének ünnepélyére. (L. Emléklapok 3—4. füz., 32—42. l.) — *Máday Károly*: Pestalozzi századik születésnapja. Berlin, 1845 jan. 13. (Prot. Egyh. és Isk. Lap, 1845, 6. sz., 117. l. — Felhívás.) — *Molnár Aladár*: Svájcban és Bajorországban szerzett tanügyi tanulmányok. (Budán, m. kir. egy. nyomda, 1871, 268 l.): Pestalozzi-emlék Schlierenben Zürich mellett (255—260); a P. százados születésnapja alkalmából felállított intézet (Pestalozzi-menház) alapítása és szervezete. A szerző bevezető jelentésében említi, hogy

- Zürichben t. k. meglátogatta Tsudi urat, a „Pestalozzi-Stiftung“ igazgatóját. — *Ney Ferenc*: Szózat Pestalozzi százados születési emlékünnepején. (L. Emléklapok 3—4. füz., 18—32. l.) — *Távassy Lajos*: Ünnepi beszéd Pestalozzi emlékünnepején (a pesti prot. gimn.-ban, 1846 jan. 11.). (L. Emléklapok 3—4. füz., 43—47. l.) — Pestalozzi-emlékünnepek 1846-ban Pesten. (L. Emléklapok 3—4. füz., 188—93. l.) „Ez az emlékünnepej különben utolsó lobbanása volt hazánkban a pestalozzizmusnak, s ezután az csak szegletkő lett, melyre az új idők új rendszereit az újkor emberei nálunk is építeni kezdték.“ (Kiss A.: Adalékok stb., 109. l.) — *Teichengrüber Lajos*: Pestalozzi évszázados emlékünnepejének ügyében: „Pestalozzi. Egy szó honunk nevelőihez és a nevelés igaz barátaihoz.“ Több nevelőnek nevében. És „Pestalozzi-évszázados emlékünnepejének ügyében.“ (Pesti Hírlap, 1845, 463., 592. sz.) L. Emléklapok I. füz., XVII—XXIII., L. — Pestalozzi H. János százados emlékünnepe a miskolci evang. elemi-, polgári és középtanodában, 1846 Jenuár 12-én... m. b. Némethy Pál hátrahagyott özvegye s árvái felsegülésükre. (Miskolczon, 1846. Ny. Csöglei Tóth Lajos; 32 l.) — Pestalozzi emlékünnepe Pesten, 1845 jan. 11—12. (Prot. Egyh. s Isk. Lap., 1845, 6. sz.) L. Emléklapok 1. füz., XII—XVII. — Emléklap Pestalozzi Henriknek, a nagy embernevelőnek szentelve századfordulási születésnapján. (Prot. Egyh. és Isk. Lap, 1845 jan. 12. sz.)
- 1877: P. halálának 50. évfordulóját 1877-ben a magyar tanítóság is méltóan megünnevelte.
- 1896: Emlékünnepesek P. 150. születésnapja alkalmából 1896-ban, Brassóban, Nagyszobonben, Besztercén. — (L. Schul- und Kirchenbote.) — Sretvizier Lajos: Pestalozzi emlékezete. Születésének 150-ik évfordulója. (Népt. Lapja, 1896, 2. sz.). — Pestalozzi sirja. (Népt. Lapja, 1896, 2. sz.).
- 1927: *Alexander Bernát*: Der Don Quichotte der Humanität. (Pester Lloyd, 1927 febr. 17. tárca.) Általános méltatás. — Ugyanattól: Nagy emlékünnepe. (Ujság, 3. évf., 39. sz.) — *Beke Manó*: Pestalozzi, az embernevelés apostola. (Pesti Napló, 1927 febr. 16.) — *Berzeviczy Albert* megemlékezése P.-ról a M. T. Akadémia febr. 21-i ülésén (bpesti napilapok, febr. 22.). — *K.*: A százéves Pestalozzi. (Magyar Hírlap, 1927 febr. 16.) — *Kemény Ferenc*: Präludien zu den Jahrhundert-Gedenkfeiern von Pestalozzi und Beethoven. (Die Neue Zeit. — Chicago, 1927 febr. 5.) — Pestalozzi und Ungarn. (Pester Lloyd, 1927 febr. 17-i esti lap). Brunswick grófnő szerepe. — Pestalozzi und Ungarn. (Pester Lloyd, 1927 febr. 18.). A M. Paed. Társaságban tartott előadásának bő kivonata. — *Kenyeres Elemér*: Pestalozzi. (Kisdednevelés, 1927, 2. sz., 35—8. l.) P. jelentőségének általános jellemzése után a kisdedneveléssel foglalkozó s Graeveshhez intézett leveleit méltatja röviden. — *Kőrösi Henrik*: Pestalozzi. (Népt. Lapja, 1927 febr. 1., 1—4. lap, számos képpel.) — *Migray József*: Az ismeretlen Pestalozzi. Halálának 100. évfordulójára. (Népszava, 55. évf., 38. sz.) — Pestalozzi-emlékünnepej. (Nemzeti Ujság, 9. évf., 39. sz.) — Pestalozzi emlékezete.

(Pesti Hírlap, 49. évf., 39. sz.) — A *Magyar Pedagógiai Társaság* Pestalozzi-emlékünnepele 1927 febr. 17. Az ülés lefolyását és az előadásokat a „Magyar Paedagogia“ e füzeté közli. — *Dr. Rácz Lajos*: „Pestalozzi Henrik“, felolvasta a sárospataki Theologus Egylet febr. 19. tartott ülésén (Sárospataki református lapok 1927 febr. 20.) — *Dr. Schneller István* ünnepi előadása Pestalozziról a Magy. Gyermektanulmányi Társaság 1927 márc. 19. ülésén.

XI. Levelek és költemények.

Kovács Dezsőné: Pestalozz levele menyasszonyához. Közli —. (Család és Iskola 1909, 18. sz.)

Pestalozzi levelei Br. T[eréz] és D[eym] grófnékhoz. Három levél 1809-ből. (L. Emléklapok 1. füz. XXXVII—XLIV.)

Pestalozzi eredeti levéltörédei. (L. Emléklapok 3—4. füz., 174—81. l.)
Hat levéltörék 1808-ból, amelyeket P. Brunswick grófnéhez intézett és amelyeket ő közlés végett átengedett.

Zsengeri S. kézirati munkájában Pestalozzi kilenc levelét közli, amelyeknek eredetije állítólag a kolozsvári egyetem birtokában van.

Jendőfi: A' nép nemtője!

— *y*: Pestalozzi' emlékünnepe, megnyitó karének.

— *? Ének*: Pestalozzi századik születési napjára.

Miskolczi Mihály: Tanulók fohásza. L. Emléklapok 1. füz. 65—72. l.

Ney F.: Pallada [Pestalozziról]. L. Emléklapok, 3—4. füz. 1—5. l.

Váradi Szabó János: Pestalozzi (Hasznos Mulatságok 1817). Költemény.

Dr. Tavasy Lajos: Nevelői emlékül növendékeimnek (Pest 1854, Müller E. nyomdája, 146 l.). Gf. Bánffy György tanítványának. Eredeti (alkalmi) költemények, fordítások Goetheből.

XII. Vegyesek (egyesületek, könyvismertetések, kéziratok).

A Magyar Pestalozzi Társaság Alapszabályai. (Bpest, Neuwald Illés könyvnyomdája é. n. [1903], 14 kis 8 r. lap, ára 20 fill.) Kelt Újpesten 1902 május 11., aláírta Dr. Havas Gy. elnök, Bartha Péter jegyző. A 2. § szerint „A Társaság célja érdekében alapelveket elfogadja a Dr. Havas Gy. által 1897-ben alapított és szerkesztésében megjelenő „Magyar Pestalozzi“ c. gyakorlati nevelésügyi irodalmi vállalat programjában kifejtett iránytelveket“.

Jellemtani Törekrések: A Magyar Pestalozzi-Társaság Évkönyve. (Budapest, Neuwald Illés nyomdája, é. n. [1904], 83 l., ára 1 K.) — Tárgymutató: Mi a teendőnk? Havas Gy. megnyitója a Társaság 1. felolvasó ülésén (3—8. l.). A nemzeti nevelés alapfeltételei Havas Gy.-tól (9—16. l.). Titkári jelentés (17—42. l.). Jellemtani adalékok, gyűjti a M. P. T. (43—77. l.). A tagok névsora.

- Pestalozzi-Otthon* Pesterzsébeten. Gyógypedagógiai intézet fiatalok részére (Magy. Hirlap 1927 febr. 23.).
- B. M.: Dr. Friedrich Delekat: J. H. Pestalozzi (1926, 329). Könyvismertetés (Népt. Lapja, 1927 febr. 1., 28—9. l.).
- Geier Julius*: Der Anschauungsunterricht Pestalozzis u. Fröbels (ismert. Ács Károly: A Gyermek, 1915, 232—34. l.).
- Heubach Alfred*: Pestalozzi (Berlin, 1910, 368 l. — Ismert. Teveli Mihály, Magy. Paedagogia 1920, 570—74. l.).
- Pestalozzi, Karl: Heinrich Bullinger's Leben und ausgewählte Schriften. Elberfeld 1858 (Sárosp. Füz. 1859. I. 875). Ismertetés.
- Zsengeri Samu*: Adatok a magyar Pestalozzizmus történetéhez (151 negyedrét kéziratlapból álló sajtó alá rendezett példány, amelyet a szerző 1924 febr. havában zárt le). Tartalma: I. A Pestalozzizmus az anyaországban. II. A Pestalozzizmus Erdélyben. III. P. viszonya Magyarországhoz. IV. Brunswick. Terézia eszmétörédékei és jegyzetei. V. Egyéb adatok a magyarországi Pestalozzizmushoz. VI. Miben múlta fölül P. elődjait. VII. P. emberszervezete. VIII. Függelék. Paedagogiai gyöngyszemek és eszmék P. munkáiban. — Zárószó.

Összeállította: KEMÉNY FERENC.

IRODALOM.

A legújabb Pestalozzi-irodalom.

Pestalozzi azok közé az egyéniségek közé tartozik, akiknek a jelentősége emelkedik, amint időben távozunk tőlük. Amíg régebben inkább csak iskolai pedagógust láttak benne, aki bár sokszor tévedett, mégis a mai népiskola reformátorának tekinthető, addig újabban oly átfogó szellemnek kezdik méltatni, aki nemcsak a népiskolai didaktikára hatott, hanem korának minden szellemi irányára befolyást gyakorolt. Ebben a tekintetben döntő jelentőségűvé vált az a mozgalom, melyet Leeser, de kivált Natorp, előttük pedig Vogel és Wiget kezdeményeznek (20—30 esztendeje), midőn Pestalozziban a teoretikust hangsúlyozzák és bár elismerik, hogy nem volt rendszeres fő és hogy eszméinek még tapasztalatainak logikai feldolgozására hiányzott belőle a filozófiai iskolázottság, mégis hangoztatják, hogy Pestalozzi gondolkodása alapján egységes volt, tehát neveléstani elvei és eszméi mögött filozófiai felfogás rejlik, melyet legjobb tanítványai fel is fogtak és ki is fejtettek.

Igy körül Pestalozzi Kant mellé és az újkantianus Natorp csúpa kanti vonást fedez föl benne; a Pestalozzi-félé elemi funkciók: a szám, alak és név a felfogás szerint egyszerűen éppolyan a priori tényezők, mint Kantnál a tér és idő. Ezzel aztán lehetségessé vált az is, hogy Pestalozzit mint filozófust és szociálpedagógust szembe, sőt fölébe helyezték Herbartnak, amit

Natorp meg is tett. Erre megszólaltak Herbart hívei és megvédték mesteröket, de ez a maga nemében igen termékeny vita mégis főleg Pestalozzi javára vált, mert behatósan kezdtek vele foglalkozni és mind egyéniségének, mind pedagógiájának új vonásait feltárni.

Igy lesz a népiskolai experimentátorból és didaktikusból korszakos szociális pedagógus, sőt kultúrfilozófus, aki megjelölte a nevelésnek és az iskolának a helyét a szociális organizmusban és akivel a kultúrfilozófusoknak, nemzetgazdászoknak, pszichológusoknak, jogászoknak, vallásbölcsesteknek egyaránt foglalkozniok kellene, mert — Th. Ziegler szerint — ő volt a legnagyobb pedagógiai lángelme, aki valaha élt!

Pestalozzi öme nagyméretű dicsőítésében kétségkívül sok a túlzás, ami részben összefügg a Herbart-féle pedagógia elleni visszahatással. Különösen az ő filozófiai jelentőségét nem szabad túlozni és bár vannak bizonyos közös vonások közte és Kant között, amennyiben Kant ismerete nélkül intuicióval hasonló eredményekre jutott, amint ezt már kortársai is, pl. Trapp, Fichte stb. észrevették, mégsem tekinthető kantianusnak: Natorp értelmében. Éppoly helytelen, ha sokoldalúságát túlhajtva minden irányban korszakosnak tüntetik föl, holott sokféle megnyilatkozását nagyrészt mozgalmas korának tendenciái magyarázzák meg. A sok újabb kutatásnak annyi eredménye azonban mindenesetre volt, hogy elődeinknél jobban ismerjük Pestalozzi sajátos lényét és szerteágazó törekvéseinek a rugóit. Persze, így is akad még probléma elég Pestalozzi életében és munkájában, bizonytalan terminológiája sok nehézséget okoz és számos pontra nézve a kutatás nem tekinthető véglegesen lezárttnak. E nézőpontból akarunk szemlét tartani a német Pestalozzi-irodalom legújabb jelenségei fölött.

Első helyen említjük jelentőségénél fogva *Friedrich Delekat* munkáját: (*J. H. Pestalozzi. Der Mensch, der Philosoph und der Erzieher.* Leipzig, Quellé & Meyer, 1926, 314 lap.) Egyáltalán nem kezdőknek, hanem olyanoknak való mű, akik Pestalozzit már némileg ismerik. Szerző a szellemtörténeti módszerrel élt, tehát Pestalozzit beállítja a XVIII. század szellemi mozgalmába, főleg annak világnézeti gondolkodásába. Ez a szempont igen gyümölcsözőnek ígérkezik a Pestalozzi-kutatás terén is és Delekat tekintetben sokat is végez, midőn a XVIII. század az előzővel és a mi korunkkal való kapcsolatait éles szemmel vizsgálja, de a tárgyat azért még nem méri ki. A szerző főérdeme egyébként, hogy mint teológus Pestalozziban elsősorban a vallásos embert látja és benne keresi a kulcsot Pestalozzi bonyolult egyéniségének a megértéséhez. Végül Pestalozzi sokat vitatott törzsfogalmait, kivált a „természetet“ (Natur) és szemléletet (Anschauung) igyekszik új megvilágításba helyezni, ami azonban nem megy bizonyos erőltetés nélkül.

Hogy Pestalozzi különö volt, azt eddig is tudtuk, de Delekat kimutatja, hogy a nagy pedagógus misztikus, mi több ekstatikus volt, az ezzel járó lelki örvényekkel és mélységekkel. Még dühöngés is fordult elő nála rendszeren olyankor, ha szeretetét nyers formában visszautasították. De azért életének rengeteg csalódása és sok viszontagsága ellenére lényének legnagyobb mély-

sége, a küldetésébe és a szeretetbe vetett hite megmaradt benne egészen a sírig. Delekat idevágó fejtegetéseit sok helyesléssel követhetjük. Másképen áll azonban a dolog, ha Pestalozzi módszerének is vallásos háttérrel keres. Pestalozzi szerinte lassan-lassan elfordult a hivatalos egyházak ridegségétől és új vallásos alapot keresett az emberi életnek. Ezt pedig megtalálta a módszere segítségével, amely arra ad útmutatást, hogyan lehet az alsó (érzéki) természet gátlásai ellenére a magasabb (az ember eszméjének megfelelő) életet megvalósítani. A megvalósítás helye az igazi családi otthon, ott, ahol igazi család van, ott van az Isten országa. Nyilvánvaló, hogy ez szép, de kissé merész konstrukció.

A módszer szellemét a „szemlélet“ szó fejezi ki. Delekatnak erre vonatkozó vizsgálódásai is felette érdekesek és megállapításai általában helytállóak. A szemlélet háttérében ugyanis a XVIII. századnak az érzelemről, mint a lelki képességek egységéről szóló tanát látja, aminek tényleg misztikus alapja lehet, mert nem más, mint az előző századokból átöröklődött misztikus szenzáció, mely mint öntudatlan reminiszcencia csakugyan ott cseng a Pestalozzitól oly zavarosan meghatározott szemlélet mögött. Szerzőnk egybeveti még a Herder-féle „sensorium commune“-vel a Leibniz-féle „perception petite“-tel, sőt azzal, amit Platon „theória“-nak, vagy „eros“-nak nevez; de azért teljesen ő sem tisztázza. Legalább ez a kitétele, hogy a szemlélet egyfelől egy még csak elérendő művelődési eszmény foglatatja, másrészt az az alap, „amelyről el kell indulnunk“ (270.), csak összebogozza a csomót. Az meg szerintünk igen szubjektív belemagyarázás a szemlélet fogalmába, mintha benne tetőződnék a modern szellemi élet három központi eszméje: a nevelés elméleti és gyakorlati tényezőjének a kérdése; a keresztyén és hellénisztikus misztika és a keresztyénségnek a görög művelődési ideálhoz való viszonyának a kérdése. Ezzel szemben jobb, ha megmaradunk azon egyszerű, világos nézet mellett, hogy a szemlélet a módszerhez tartozik és Pestalozzi kétféle értelemben használja, mint érzéki észrevezést, a külső tárgyaknak a szemlélését, s mint belső szemlélést, vagyis modern szóval átélést, megélést. És az utóbbi értelemben halad túl azokon, akik előtte szintén használták e fogalmat.

Ezen kritikai ellenvetéseink dacára azonban szívesen elismerjük, hogy szerző mélyenszántó, elmemozdító könyve mindenkép megérdemi a gondos tanulmányt.

A Fritz Ernsttől kiadott munka: *Pestalozzi, Leben und Wirken*. Rascher & Cie, Zürich és Leipzig, MCMXXVII., 262 l. Jubiläumsausgabe. Három kötetben nem igen viszi tovább a Pestalozzira vonatkozó kutatást. Bemutatja az I. kötetben Pestalozzi életét és működését saját szavaival, vagy kortársainak levelei és másnemű tudósításai alapján, a többiben szemelvényeket ad Pestalozzi műveiből. Az I. kötet tehát túlnyomóan ismert autobiografikus vagy biografikus adatokat tartalmaz és megszólaltatja többek közt Fellenberget, Herdert, Lujza porosz királynét, Zschokkét, Nägelit, Krüsit, Schopenhauert, Roger de Guimpst, stb. Az adatokat a kiadó a következő feje-

zetek szerint csoportosította (felhasználva Pestalozzi sírfeliratát): *A szegények megmentője* Neuhoftban; *a nép prédikátora* Lénárd és Gertrudban; *az úrvák atyja* Stansban; *az új népiskola megalapítója* Burgdorfban és Münchenbuchseeban; *az emberiség nevelője* Ifertenben; az utolsóelőtti fejezet „mindent másokért, magáért semmit” címen Pestalozzi utolsó két évének az eseményeit foglalja magában; a legutolsó igen sovány fejezet pedig „áldás nevére” címen Pestalozzi történeti helyzetét akarja jellemezni, de csak Fichtét, Spencert, Michelet-t és Amielt szólaltatja meg. Legtalálébb Michelet nyilatkozata: „Rabelais királyt nevelt, Montaigne fejedelmet, Locke és Rousseau nemes embert, Pestalozzi azonban az emberiséget nevelte”.

A LXX. számú adat Ramsauertól magyar vonatkozású. Az öreg Eszterházy herceg 1814-i látogatását írja le, amikor Pestalozzi csak úgy égett a lelkesedéstől, mert azt képzelte, hogy a gazdag herceg, azt, amit itt lát, rögtön megvalósítja mageny birtokain és ezért utasította Ramsauert, mutassa be a legjobb növendékekkel, hogy mit tudnak a tornában, rajzban, számtanban és nyelvtanban. (192—193. lap.) — Látnivaló, hogy e kiadványnak tudományos értéke nincs, de arra igen alkalmas, hogy a nem szakember végigtekinthessen Pestalozzi életén és munkáján.

Sokkal fontosabb és értékesebb *Max Konzelmann* műve (*Pestalozzi*. Rotapfel-Verlag. Zürich-Leipzig, 240 lap), melyet szerényen „kísérlet”-nek nevez. Az ő célja, hogy Pestalozzit minél több oldalról bemutassa és ezért anyagát így tagolja: Az ember. Az író. A politikus. Iskola és nevelés. Vallás és erkölcsiség. Mindegyikben igen ügyesen megválogatott idézetek alapján közelebb igyekszik hozni lelkünkhöz Pestalozzit, életpályájának részletezése, vagy lelki fejlődése tehát nem érdekli. Az első fejezetben becses adalékokat szolgáltat az „ember” megértéséhez. Látnjuk, hogy menyasszonya, majd felesége, A. Schultess, hogyan igyekszik őt hibáiról: rendtelenségéről és gyors, hadaró beszédjéről leszoktatni. Jól jellemzi fiatalos képzelőerejét, mely annyi csalódást okozott neki vállalkozásaiban és az emberekkel való érintkezésben. És mégis, folytonos csalódásai ellenére, állandó anyagi zavara közt is megőrizte idealizmusát és emberszeretetét. A II. fejezetben jól mondja szerző, hogy Pestalozzi nem volt irodalmi természet. Az irodalom ránézve csak az általános embernevelés egyik eszköze volt. Szíve teljességéből írt, ezért szinte kimeríthetetlennek látszik, de a bölcs mértéktartás, tervszerű fejlődés, mérlegelő beosztás nem volt az erős oldala. Nyelve a természet emberét mutatja: jellemző vonásai: elmésség, humor, bibliai erő. De szarkazmusra, haragra is tud gerjedni, ha a becstelenséget és képmutatást kell ostromoznia.

A politikusról szóló fejezetben szerző kimutatja, hogy Rousseau és Bodmer hatottak Pestalozzi politikai nézeteire. Igen helyes megállapítása, hogy Pestalozzi politikája nem volt nacionalista, hanem pedagógiai, erkölcsi és így alapjában „apolitikus”. A pártpolitika nem érdekelt, főkövetelése: igazságos államrend és a nép igénye általános művelődésre. A forradalmi felforgatás távol állott a lelkétől és volt bátorsága a francia forradalom túlkapásait megkritizálni. Meggyőződése szerint csak polgárainak szellemi

és erkölcsi műveltségében lehet az állam alkotmányának a garanciája. Lángoló tiltakozása az állam mindenhatósága, a kollektív szervezetek túlbecsülése ellen ma is figyelemreméltó. A nevelésről szóló fejezetben szerző kiemeli, hogy nevelés szempontjából Pestalozzi legtöbbször értékelte az iskolai oktatást megelőző időt, tehát a bölcsőtől a hatodik évig terjedő szakaszt. S Natorp irányával ellentétben szerző nem keres titokzatos bölcseséget Pestalozzi nevelési eszméiben, hanem egyszerű, minden ember számára való dolgokat. Jól megvilágítja a külső és belső szemléletet és rámutat arra, hogy Pestalozzi szemléletnek nevezi a cselekvést, az ismeretek alkalmazását, az erők gyakorlását is. Pestalozzinak sokan szemére hányták, hogy a rendi, osztályok szerinti nevelés szószólója. Szerző kifejti, hogy Pestalozzi véleménye az, hogy az elemi emberképzésnek általánosnak kell lennie. De mivel minden ember bizonyos pálya, hivatás felé törekszik, az általános nevelést a hivatásnak megfelelő nevelés követi, sőt azt már a szülői ház is előkészíti. Minden ötletszerű jótékonykodással szemben Pestalozzi nem győzte eléggé hangoztatni az önerő fejlesztését. („Hilfe zur Selbsthilfe.“) De ezt is már a szülői háznak kell megkezdeni. Azonban valamennyi fejezet közt talán legsikerültebb az utolsó, mely Pestalozzi vallásosságáról szól. Itt azonban Delekattal ellentétben nem a misztikust, hanem a gyakorlati keresztyént hangsúlyozza, azt, aki a tevékeny keresztyénséget többre becsüli a szó- és vélemény-keresztyénségnél. A keresztyénség — mondja Pestalozzi szó szerint — nemcsak tan, hanem gyakorlat, a világ legtökéletesebb életténye. Tenni, ami a bibliában áll, a mi dolgunk, beszélni róla a papé, mondja Jost Lénárd és Gertrudban. Természetes, hogy ilyen nézetek miatt a papok és egyházas világiak nem sokat tartottak Pestalozzi hitéről. Erélyesen követelte Pestalozzi a vallásnak az államtól való függetlenségét is. Az egyháznak szerinte az a feladata, hogy az egyeseket a személyes valláshoz közelebb vigye.

Körülbelül ezek a fontosabb megállapítások Konzelmann munkájában. Új életrajzi adatokat nem kutat ki, de nem egy ponton új világosságot derít Pestalozzi jellemképére, és minden agyonmagasztalástól és félremagyarázástól óvakodik. Kár, hogy idézeteinél nincs mindig megnevezve a forrás.

Nincs hiány új életrajzokban sem. Az egyik *Ernst Aepli*től való (*H. Pestalozzi. Ein Gedenkbuch.* Kiadta a svájci rendezőbizottság. Füssli-Verlag. Zürich-Leipzig-Berlin, 224 lap). Egészen népszerű, de azért megbízható munka, melynek sok illusztráció ad különös értéket. A szerző-eleven és vonzó előadásban hű képet rajzol Pestalozziról és irodalmi műveit is kedvtelve elemzi; így különösen Lénárd és Gertrudot, melynél helyesen megállapítja, hogy Gertrudot Pestalozzi nemcsak hű cselédjéről, Näf Erzsébetéről mintázta, hanem megtaláljuk rajta édesanyjának, feleségének és a Pestalozzi-ház hű szolgálójának, „Babeli“-nak a vonásait is. Az utolsó fejezetben megkísérte Pestalozzi jellemzését; de az embert mint egységet nem igen sikerül kidomborítania.

Tudományosabb és rendszeresebb a másik életrajz: *Fritz Medicus: Pestalozzis Leben.* Leipzig, Quelle & Meyer, 1927, 220 lap. Gondos részletkutatáson alapszik. Így még azt is helyesbíti, hogy Pestalozzi nem a Rűden-

platz egyik házában, hanem a „Vor dem Lindentor“ c. házban pillantotta meg a napvilágot. Az egész művön az a törekvés vonul végig, hogy Pestalozzi lelkének a sajátságait állítsa élénk. Medicust tehát nem a külső adatok érdeklik, hanem az azokból hozzánk forduló arculat és hogy ezt teljesebbé tegye, sűrűn megszólaltatja magát a nagy pedagógust. Rámutat arra, mi választja el Rousseautól, aztán N. E. Tscharner berni patriciustól, aki először írt a falusi ifjúság neveléséről. Az utóbbival szemben mondja ki Pestalozzi először, hogy a „szegényt a szegénység számára kell felnevelni“ és ugyancsak vele ellentétben nem a mezőgazdasági, hanem az ipari tevékenységet helyezi előtérbe.

Tárgyilagosan ismerteti szerző Pestalozzi viszonyát tanítványaihoz és munkatársaihoz (I. R. Fischer, Krüsi, Schmid, Niederer stb.) és végigkíséri hőst életé sok sikertelen vállalkozásán át egészen haláláig. De bármilyen alapos minden részében, egyáltalán nem mondhatjuk, hogy A. Heubäum nagyterjedelmű Pestalozzi életrajzát (II. kiadása 1920-ban jelent meg) főlegessé tette volna. Hiányzik művelől Pestalozzi különböző fejlődési stádiumainak megértetése és befejezésül Pestalozzi életművének méltatása és kritikája. Csak a teljesség kedvéért említjük Josef Reinhart életrajzát: *H. Pestalozzi. Ein Lebensbild*. Basel, 333 lap. -- Nagyobb költői alakító erő nélkül Pestalozzi életének ismert adatait önti népszerű formába és regényszerű életrajzot alkot belőle. Általában híven ragaszkodik a valósághoz, csak kevés leleményt sző bele, így pl. Lénárd és Gertrud egyes szereplőit élő alakokká teszi. Elhisszük, hogy e napokban, mikor a svájciak figyelme eme nagy emberök felé fordul, kedvvel forgatták ezt az elevenen, de nem sok lélektani elmélyedéssel megírt könyvet. Nagyjából mégis csak megismertette a nagy közönséggel ezt a páratlan embert és ez is érdem. De az bizonyos, hogy költői szempontból nem éri utól például Kolbenheyer ismert Spinoza-regényét („Amor Dei“); a Pestalozzi-kutatás szempontjából pedig kifogásolnunk kell, hogy a kor rajzával egyáltalán nem törődik.

Komolyabb munka Wilhelm Leibersbergeré: *Pestalozzi's Sozialpolitische Anschauungen*. Eichhorn Verlag. Ludwigsburg, 1927, 145 lap. Előszava szerint három feladatot tűzött maga elé: 1. hogy feltárja Pestalozzi szociálpolitikai nézeteinek a fejlődését, 2. hogy a szociális küzdelem és gazdaság formái változásának megrajzolásával Pestalozzi műveinek világtörténeti (!) jelentőségét felmutassa és 3. felelni akar arra a kérdésre, hogy mit tanulhatunk ma Pestalozzittól a szociál- és kultúrpolitika terén.

A szerző már egy előző könyvében (Zurück zu Pestalozzi!) sürgette a mai nevelésügy liberális szellemben való reformját. Jelen munkájában is a liberális politika nézőpontjáról foglalkozik Pestalozzival. Szerző világosan és érthetően tud írni, csak az a baj, hogy túlnagy feneket kerít témájának, túlsokat ölel fel, az anyagot pedig rövid, sokszor különös című fejezetekben aprózza szét, melyek inkább arra valók, hogy szerzőjük tanultságát fitogtassák, semmint hogy tárgyának megvilágítását szolgálják. Így az első két fejezet (A társadalmi viszonyok fejlődése Pestalozzi korában — ezekkel a

szakaszokkal: a külsőleg látható eredmények, belső formáló elvek, külső formáló elvek stb. és Pestalozzi személyisége) nem mondható sikerültnek. Jobb a harmadik, mely Svájc XVIII. századbeli politikai és társadalmi viszonyait jellemzi és a főrészt: Pestalozzi szociálpolitikai nézeteinek az előadása. Szerző itt kénytelen beismerni, hogy Pestalozzi nem hagyott hátra szociálpolitikai rendszert, hanem valamint pedagógiai és didaktikai nézeteiben, úgy politikai nézeteiben is mindvégig kereső, küzdő, tanuló volt. Szociálpolitikai fejlődését három korszakra osztja: 1. Szerző szerint Pestalozzi először Bodmert és Rousseau-t követte, 2. a fiziokraták hatása alá került, 3. felállította a szeretet politikájának az eszményét.

Az első korszakban Pestalozzi romantikus, aki a forradalomért lelkesedik, de egyúttal hisz az állam mindenhatóságában. E felfogását legjobban tükrözteti „Agis“ című értekezése. A második korszakban a fiziokraták és így Tschiffeli hatása alá kerül, nézeteinek átalakulását főleg a fényűzésről szóló irata mutatja (1779) — tehát a liberalizmus felé fordul, melyet a III. korszakban politikailag is magáévá tesz. Főtörekvése most arra irányul, hogy a hatalom és a szeretet elvét a társadalomban és államban kellő összhangba hozza. Helyesen idézi szerző Natorpot: „Nem az ember államosítása, hanem az állam emberiesítése“ volt az, amire Pestalozzi törekedett.

A harmadik kérdésre, hogy miben áll Pestalozzi jelentősége a jövő liberális szociálpolitikája tekintetében, szerző úgy felel, hogy szerinte Pestalozzi mint szociálpolitikus pedagógus volt. Ő átélt a társadalom alsóbb rétegeinek ama törekvését, hogy a lét magasabb fokára emelkedjenek és világosan fölismerte, hogy ez az adott körülmények mellett csakis a nevelés útján lehetséges. Így lett pedagógussá és szociálpolitikailag abban van a jelentősége, hogy az alsó néprétegek művelődési törekvéseit megjavította. Nézetünk szerint ez a szerző leghelyesebb megállapítása. Hozzáteszi még, hogy mivel a jelenben egy liberalisztikus pedagógia kezdetei mutatkoznak, vagyis oly pedagógiáé, mely tekintettel van a „gyermeki értéktörekvésre“; mivel továbbá minden jel liberalisztikus művelődési politika közeledésére mutat, mely az összes emberek művelődési akarását kifejléshez juttatja, a rajongónak csúfolt Pestalozzi sokat mondhat a mi korunknak is.

Nem belső értéke, hanem tárgya miatt foglalkoztunk kissé bővebben Leibersberger tanulmányával, melynek kétségkívül sok a gyöngéje, úgyhogy vele épenséggel nem lehet a Pestalozzi szociálpolitikai nézeteire való kutatásokat lezárni. Azonban így is Seidel R. és Seeger művei mellett elfogadható adalék e fontos kérdéshez, melynek teljes megoldása elengedhetetlen Pestalozzi helyes értékelése céljából.

Ilyen alapos, gondos munka, mely már az új Pestalozzi-kiadáson alapozik: *Herbert Schönebaum-tól: Der junge Pestalozzi 1746—1782.* Leipzig. Reisland 1927, 234 lap.

Szerző az eddigi Pestalozzi-életrajzokat sok új adattal bővíti. Rámutat a Pestalozzi család olasz eredetére és azt állítja, hogy Pestalozzi nem volt telivér zürichi, hanem sok sajátossága más fajbiológiai alapra mutat.

Jobban megismerteti velünk Pestalozzi szüleit, nagyszüleit és feleségének a családtagjait is. Érdekesen tárgyalja Pestalozzi iskolázását, felvonultatja tanárait, még pedig nemcsak Bodmért, hanem Breitingert és különösen Steinbrüchelt is, majd a Gerwe-szövetség kapcsán barátait, ismerőseit. És világhosságot derít Pestalozzinak Menack, azaz J. K. Bluntschli nevű barátjához való viszonyára. Fontos adat továbbá, hogy már kirchbergi tartózkodása alatt gondolt Pestalozzi egy nevelőintézet alapítására. Pártfogóit is (Tschiffeli, Iselin, Sarasin, Battier, Tschärner) közelebbről ismerjük meg. Rousseau hatását is eléggé megvilágítja, de azért e tekintetben, meg Pestalozzinak a filantropistákhoz való viszonyát illetőleg — melyet a szerző csak röviden érint — tüzesebb monografiára volna szükség.

Pontosan ismerteti szerző a fiatal Pestalozzi irodalmi működését és eddig ismeretlen munkákat, kiváló töredékeket is felsorol és magyaráz. Így pl. megállapítja, hogy a „Schweizerblatt“ néhány elbeszélésében a Lénárd és Gertrud előfokait kell látnunk. Szerző az irodalmi működéssel kapcsolatban és később is ismételtelen hangoztatja Pestalozzi önállóságát, a maga lábán járását. Szerinte nem lehet arról szó, hogy Pestalozzi a korabeli irodalom és kultúra szellemi kincseit tervszerűen tanulmányozta volna. Ennek igazolására elég bőven tárgyalja Pestalozzinak a korabeli írókhoz és szellemi mozgalmakhoz való viszonyát. Különösen érdekes itt a Rochow és Pfeffel elzászi vak író és pedagógussal való érintkezés. Ezzel az „örökség, a törckvés“ és a „mű“ c. fejezeteket kitűzött célunkhoz képest kimerítettük volna. De igen tanulságos az utolsó (IV. fejj.) is, melyben a „problémákat“ tárgyalja írónk, m. p. a gazdasági, szociális-politikai és vallásos problémákat, melyek pedagógiai következtetéseit levonja. Megállapításai itt is, mert tényeken alapulnak, mind helytállóak. Így kimondja, hogy Pestalozzi gazdasági nézetei nem teoretikus, hanem empirikus alapon nyugszanak és bizonyos szociális „gazdasági etiká“-ban tetőződnek. A szociális-politikai gondolatok a gazdaságilag gyenge emberek szempontjából érdeklik Pestalozzit. Ő sem nem radikális, sem nem reakcionárius volt, javítást óhajtott, de az adott viszonyok alapján. Nagyon érdekes itt a „szabadság“ fogalmának a tisztázása Rousseauval szemben. A szabadság ugyanis Pestalozzi szerint nem eredeti emberi jog, hanem erény, az emberjogok élvezetének biztonsága. Az uralkodó és a nép viszonya pedig a szeretet alapján épüljön fel: atyai szeretet a fejedelem, önkéntes engedelmesség az alattvalók részéről: ez Pestalozzinak e korban szinte egyedülálló követelése. Nyilvánvaló, hogy összes szociális és politikai gondolatai vallásosságából nőnek ki“. E tekintetben is a maga útján járt Pestalozzi és úgy az ortodoxiától, mint Lavater rajongó, apokaliptikus hajlamaitól távol tartotta magát. Pestalozzi vallása nem Krisztus-vallás, hanem Jézus-vallás.

Az utolsó szakaszban a szerző nagyon érdekesen magyarázza a neuhofi szegényintézet keletkezését. Nem önző érdek, hanem a nagy anyagi nyomor mellett Pestalozzi személyes hajlama adja a nyitját. Felfogása szerint a szegénység nem állapot, hanem rend, melynek számára nevelni kell, mert a

réndek elitolódása a világban lehetetlen. Ezt a nevelést a ház adja meg és ezt akarta nevelőintézetével pótolni, mélyben a fiú és leánygyermekeket teljesen individuálisan kezelte.

Összefoglalólag konstatálja szerző, hogy Pestalozziban nem volt „logikai centrum“, hanem más úton férközött a dolgokhoz, bátran mondhatjuk intuícióival. Humanizmust akart a maga legszebb értelmében: vagyis az igaz embert a maga lényege szerint. Assisi Ferenc óta nem volt, aki az emberiséget úgy szerette volna, mint Pestalozzi, emez igazi Jézus-tanítvány, a felvilágosodás egyik legyőzője. E szép és helyes idézettel fejezhetjük be Schönebaum kiváló művének az ismertetését.

Rövid vázlatunkból is kitetszik e mű gazdag tartalma, mely mindenkire nélkülözhetetlen, aki Pestalozzi életével behatóan meg akar ismerkedni. Reméljük különben, hogy e szerzőtől még további Pestalozzi-kötetek várhatók.

Befejezésül megemlítjük, hogy a jubileum alkalmából Pestalozzi műveinek új, valóban monumentális kiadása indult meg. *Pestalozzis Sämtliche Werke herausgegeben von Artur Buchenau, Ed. Spranger, Hans Stettbacher.* Verlag von Walter de Gruyter & Comp., Berlin—Leipzig, 1927. Eddig két kötet jelent meg. Az I., melyet W. Feilchenfeld rendezett sajtó alá, Pestalozzi fiatalkori műveit és terveit tartalmazza, kezdve az „Agis“-on (1766) és végezve az „Über den Aufwand der Reichen“ (1780) szülő töredéken. A II. kötet, melyet G. Stecher dolgozott fel, Lénárd és Gertrud első két részét foglalja magában.

E kiadásról csak a lehető legjobbat mondhatjuk. Először is felöleli a teljes anyagot, nemcsak a nyomtatásban megjelent műveket, mint Seyffarth kiadása, hanem a kézirati hagyatékot is.

Másrészt a szövegkiadás a képzelhető legpontosabb és a legkényesebb tudományos igényeket is kielégíti.

A kiadók lehetőleg Pestalozzi saját szövegét adják, még helyesírás és interpunkció tekintetében is. Minden kötetet rövid bevezetés nyit meg és bő függelék zár be, mely négy részre oszlik: Szövegkritika, tárgymagyarázat, szómagyarázat, név- és helymutató. Nyilvánvaló, hogy ezek a hatalmas kötetek egy csapással elavítják Seyffarth kiadását, melyből oly soká táplálkoztunk, holott az a filológiai pontosságtól igen távol állott.

Látnivaló, hogy a jubileumi év termelése elég gazdag, de túlnyomó benne a népszerűsítő munka. Találtunk egy csomó művet, mely egy lépéssel sem viszi előbbre a Pestalozzi-kutatást, de akadt maradandó becsű munka is. Ilyeneknek tekinthetjük Delekat, Schönebaum és Konzelmann dolgozatait, különösen is az első kettőt, melyek nézetünk szerint mindig számottevők lesznek és melyek sok tekintetben közelebb hozzák szívünkhöz és eszünkhöz a nagy emberbarátot. Delekatnak sok állítása azonban revizóra szorul, már azért is, mert még nem dolgozott az új tudományos kiadás alapján. És úgy látjuk, hogy a Pestalozzi képe mind határozottabb vonásokat ölt, mert az ember lelkét és törekvéseinek kútfejét mindig helyesebben tudjuk felfogni, bár még ma is van és lesz is mindig Pestalozzi-probléma, amint van Shakespeare- vagy

Rousseau-probléma, különösen azért, mert Pestalozzi irodalmi hagyatékának interpretálása az ő sajátzerű előadása miatt nagy nehézségekbe ütközik. Innen a „szemlélet“, „természet“ stb. sokféle magyarázata. És végül azt is véljük látni, mintha a túlzó meggondolások, melyekre Pestalozzinak különben sincsen szüksége, szűnőfélben volnának és eljött volna a tárgyilagos értékelés ideje.

Ő maga oly szépen mondja „Hattyúdala“ végén: „Ne dobjátok el élet-törekvéseim *egésztét*, mint oly dolgot, mely már le van tárgyalva és további vizsgálatot nem érdemel. *Bizony nincsen még letárgyalva* és minden bizonynyal komoly megfontolást igényel, ha nem is értem vagy a kérésemért...“

Nem, Pestalozzi nincsen elintézve. Vezető gondolatai: hogy a tanulás nem befogadás, hanem formálás belső erők segítségével, hogy mindenben a tapasztalásból és belső átélésből kell kiindulnunk, hogy minden iskolának és nevelőintézetnek családi körre kellene átalakulnia, hogy az alsóbb néposztályokat a nevelés segítségével kell felemelni stb. olyanok, melyeket mindig újra hangoztatnunk kell. És nem felejtjük el soha véghetetlen emberszeretetét, mely ennek a legnagyobb csapásoktól sújtott, megcsalt, kigúnyolt embernek legnagyobb, legfenségesebb vonása volt...

Szellényi Ödön.

VEGYES.

Elmélkedések a Pestalozzi-nap alkalmából. Az emberi művelődés során ismét beigazolódott, hogy a holtak hamvából új élet kel; hogy az energia megmaradásának elve a szellemi és lelki erőkre is érvényes. Így a Pestalozzi-nap alkalmából világszerte szinte páratlan megmozdulásnak voltunk tanui. Egyéneket és népeket valamely kulturális hála- és szeméremérés arra ösztönzött, hogy ebből a pedagógiai világtüntetésből minél jobban kivegyék részüket. Hogy a nevelés és oktatás ügyéhez közelálló szakkörök osztatlan érdeklődéssel foglalkoztak a nap hőisével, megszámlálhatatlan értekezéssel és művel árasztván el a könyvpiacot, érthető, de különös elismerésre csak akkor lesz érdemes, ha majdan beigazolást nyer, hogy Pestalozzi példája szerint a tettek nem maradnak el a szavak mögött s hogy a hangos ünneplés mellett az ő szellemének az eddiginél nagyobb tér jut a gyakorlatban is. S itt joggal felmerül az a fontos kérdés, mi maradt meg ebből az egyetemes felbuzdulásból, lesz-e valamelyes jótékony következménye, maradandó hatása? Annyit máris megállapíthatunk, hogy a közfigyelmet ráterelte egy a napisajtó részéről következőtösen elhanyagolt, agyonhallgatott „témára“, amely szerinte „nem érdekli a közönséget“; hogy a léha olvasmányokkal telített és könnyű világi élvezetekben dúsuló társadalmat tétlenségéből legalább néhány pillanatra felrázta és ráeszméltette arra, hogy vannak amazoknál fontosabb dolgok és kötelességek; s nem utolsó sorban, hogy egynémely kartársat arra buzdított, hogy visszatérjen az igazi nevelésnek egyik kiapadhatatlan őforrásához. Mindezt annál szívesebben ismerjük el, mert legfőbb ideje, hogy az irigység,

önzés és gyűlölség által szétszaggatott társadalmunkba a jóság melege és a szeretet fénye végre behatoljon. Örömmel állapíthatjuk meg továbbá, hogy ez a pedagógiai világesemény teljesen felkészülve találta hazánkat. Úgy tudjuk, hogy Társaságunkon és a Magy. Tud. Akadémián kívül (amelynek megemlékezéséért súlyánál fogva még külön elismerés jár ki) még több tanügyi kör közül Pestalozzi emlékének megünneplésére. Nem késő, mert mint a lepergett másfél ezázad mutatja, Pestalozzi lelke mitsem vesztett őseréből. Bármit is hozzon a jövő elméleti és gyakorlati pedagógiája, a szeretet és jóság, vagy ami ezzel egyértelmű: az igazi emberiesség örökéletű marad e nagy újító művében. Bizonyára ilyen értelemben nyomatta Diesterweg Adolf, akit kortársai a német Pestalozzinak neveztek, a *Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde* 1852-ben megjelent 3. évfolyamának címlapjára ezeket a sokatmondó szavakat: *Pestalozzi für immer!* kf.

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Unnapi ülés Pestalozzi Henrik halálának százéves évfordulóján, 1927 február 17-én.

Kornis Gyula elnöklete alatt jelen voltak: *Andreánszky Olga*, *Antal Sándor*, *Bagi Antal*, *Bakos Emma*, *Balázs Anna*, *Bálint Gizella*, *Bánfalvy Ilona*, *Barkáts Mária*, *Benisch Artúr*, *Bernátsky Rózsi*, *Berzeviczy Albert*, *Biró Imre*, *Cikutti Lajos*, *Csiszár Katalin*, *Csóré Erzsébet*, *Csóré Margit*, *Csukly Emilia*, *Dékány Ilona*, *Doby Ida*, *Droppa Irén*, *Edes Judit*, *Eltes Mátyás* jegyző, *Endrei Gerzson*, *Erős Piroska*, *Ertl Gabriella*, *Farkas Olga*, *Fogel Sándor*, *Forstner Erzsébet*, *Frank Antal*, *Fray Katalin*, *Friml Aladár*, *Gaal Mózes*, *Galló Miklós*, *Gerhardt Sarolta*, *Gisztl Edit*, *Güll Vilma*, *Gyöngyössy Erzsébet*, *Gyulai Agost*, *Gyulai Agostné*, *Haraszty Magda*, *Haszler Károly*, *Herczeg Katalin*, *Hesz Ilona*, *Hittrich Ödön*, *M. Horváth Mária* ang. k., *Jaczkovits Géza*, *Jancsó Erzsébet*, *Jávor Albert*, *Jenei Irma*, *Jóó Vilma*, *Juba Adolf*, *Kacsina Ilona*, *Kántor József*, *Kanyó Bálint*, özv. *Katonáné Thuránszky Irén*, *Kemény Ferenc*, *Kemény Ferencné*, *Kerékyártó Árpád*, *Kisparti János*, *Kosztolnik János*, *Kovács Erzsébet*, *Körmendy Mária*, *Kubacska Etelka*, *Kulcsár Margit*, *Lajos Mária*, *Legányi Ilona*, *M. Lehotzky Ilona* ang. k., *Lendvai Teréz*, *Lőrincz László*, *Lukács György*, *Lux Gyula*, *Madari Lajos*, *Málnai Mihály*, *Márton Katalin*, *Martos Alisz*, *Meskó Lenke*, *Mester János*, *Miklós Erzsébet*, *Mikó Piroska*, *Misányi Ottó*, *Molnár Öszkár*, *Molnár Vilmos*, *Mosdóssy Imre*, *Mosonyi Sándor*, *Nagy Irén*, *Nagy Jenő*, *Nagy J. Béla*, *Nagy Zsigmond*, *Nagy Zsuzsanna*, *Neumanné Zsengeri Irma*, *Petrasovszky Emma*, *Preisinger Ferenc*, *Prohászka Lajos*, *Quint József*, *Quint Józsefné*, *Radák Olga*, *Radó Albert*, *Radványi Elvira*, *Réti Margit*, *Schack Béla*, *Schmidl Sándor*, *Schneller István*, *Schröder Émilja*, *Schütz Teréz*, *Schweiger Erzsébet*, *Sebestyénne Stetina Ilona*, *Sólyom János*,

Suppan Vilmos, Susmán Magda, M. Szabó Erzsébet ang. k., Szabó Melánia, Szász Gerő, Széchenyi Sándor, Székely Károly, Szelényi Ödön, Szenes Adolf, Szinetár Vilma, Szokolay Julia, Szombathy Miklós, Szóts Gyula, Sztankó Béla, Sztankó Katinka, Szűcs József, Takács Mária, Tóth Ilona, Ungváry Mária, Waldapfel János, Váradi József, Végh Gizella, Végh Mária, Veress Béla, Zelenka Frigyes, Zsengeri Gusztáv, Zsengeri Manó és még számos vendég.

I. *Kornis Gyula* elnök üdvözli a megjelenteket és *Pestalozzi öröksége* című tanulmányával megnyitja a Társaság ünnepi ülését. (L. a 73—78. l.)

II. *Gyulai Agost* titkár felolvassa *Pestalozzi emlékezete* című értekezését. (L. a 81—91. l.)

III. *Kemény Ferenc* r. tag megtartja előadását *Pestalozzi Magyarországon és A magyar Pestalozzi-bibliográfia* címmel. (L. a 92—114. l.)

IV. Az elnök köszönetet mond az előadóknak, megköszöni a nagy számban megjelent tagok és vendégek érdeklődését s az ülést berekeszti.

INHALTSANGABE.

Das vorliegende Heft der Monatsschrift *Magyar Paedagogia* der Ungarischen Pädagogischen Gesellschaft ist ausschließlich dem Andenken *Pestalozzis* gewidmet. Es enthält, nebst der Würdigung des Vorsitzenden der Ungarischen Akademie der Wissenschaften, jene Vorträge, die gelegentlich der Jahrhundertwende, am 17. Februar in der Festsitzung der Gesellschaft gehalten wurden. Das Heft ist mit einem gelungenen Bildnis *Pestalozzis* geschmückt, das ein bedeutender ungarischer Künstler, Nikolaus Barabás, im Jahre 1845 entworfen hat und dessen Original in einer dem Andenken *Pestalozzis* gewidmeten ungarischen Zeitschriftenfolge *Nevetési Emléklapok* bereits im Jahre 1846 erschienen ist. — Der kurzgefaßte Inhalt der einzelnen Beiträge ist folgender.

Das **Erbe Pestalozzis** vom Universitätsprofessor *Dr. Julius Kornis*. *Pestalozzis* Leben und Lebenswerk gipfelt in dem altruistischen Streben, allen Menschen zum Recht auf Bildung zu verhelfen. Durch Rousseaus Werke angeregt, widmet er sich dem Lehrberuf, womit dieses Ziel am sichersten erreicht werden kann. Sein angeborenes soziales Gefühl drängt ihn zur Demokratisierung des Unterrichtswesens, dessen belebende Achse im Volksschulunterricht liegt. Nur von unten an kann erfolgreich aufgebaut werden und nur mittelst Arbeit, denn Arbeit ist das beste und einzige Mittel zur Erziehung zur Arbeit. *Pestalozzi* hat vornehmlich nach zwei Richtungen bahnbrechend gewirkt. Zum ersten hat er die Schule in das Gesellschaftsleben eingegliedert und in den Mittelpunkt der Kulturpolitik der europäischen Staaten gestellt. Fichte beruft sich auf ihn, die Franzosen verleihen ihm die Ehrenbürgerschaft, der König von Preußen und Zar Alexander würdigen ihn ihrer Auszeichnung. Hier sind jene Ausführungen des Vortragenden von besonderem Interesse, welche sich auf die nachweisbare Auswirkung *Pestalozzischer* Ideen auf Ungarn beziehen: auf die Kulturpolitik der führenden Männer der im Jahre 1825 ein-

setzenden ungarischen Renaissance und auf die ungarische pädagogische Literatur der dreißiger und vierziger Jahre. Zwischen *Idenhard und Gertrud* und dem *Dorfnotär* des damaligen ungarischen Unterrichtsministers und Schriftsteller-Philosophen Baron Josef Eötvös läßt sich bis auf die einzelnen Gestalten eine enge Parallele ziehen. Der klare Blick Pestalozzis bewahrte ihn davor, in seiner Begeisterung für das Volkwohl die Grenzen eines vernünftigen wirtschaftlichen Liberalismus zu überschreiten, wie es heute seitens der Radikalen üblich ist. Neben dem sozialen Moment ist der auf die Selbstbetätigung der Schüler gerichtete psychologische Grundsatz der zweite große Wegweiser, den wir Pestalozzi verdanken. Aus dieser Psychologisierung der Erziehung folgt der Anschauungsunterricht, dessen Bedeutung er weit über Comenius ausgedehnt hat, indem er zugleich auf die Notwendigkeit des Ordnen und Zusammenfassens sämtlicher Eindrücke hinweist, wengleich die Dreieit von Wort, Zahl und Form seitens der neueren Seelenkunde bereits überholt ist. Auch in der philosophisch-theoretischen Begründung seiner Ideen werden Lücken und Schwächen des Systems offenbar. Er trachtete nämlich dieses mit der seiner Zeit vertrauten mechanistischen Auffassung der selichien Vorgänge zu begründen, was notwendigerweise in einen Widerspruch zwischen physischen Determinismus und sittlicher Autonomie münden mußte. Diesem Mangel zutrotz bleibt Pestalozzi für das Wohl der Menschheit ein Bahnbrecher der neuen Zeit.

Gedenkrede, gehalten in der Ung. Akademie der Wissenschaften vom Vorsitzenden, Exz. Dr. *Albert v. Berzeviczy*. Pestalozzis Leben war bis ans Ende von bemerkenswerten Gegensätzen erfüllt, denen zutrotz seine schöpferische und führende Wirkung bereits auf die Zeitgenossen und noch mehr auf die Nachwelt nicht versagt blieb. Er wurde zum eigentlichen Begründer der neuzeitlichen Erziehungswissenschaft und -kunst. Noch mehr als mit seinen praktischen Versuchen wirkte er durch seine Schriften, in denen er sich als Verkünder der allgemeinen Menschenrechte und Verfechter der Demokratisierung der Erziehung bewährte. Ein Weltverbesserer in des Wortes edelster Bedeutung, der kraft eines unverwüsthchen Optimismus und Idealismus die Leiden und Gegensätze der Gesellschaft mittelst Veredlung der Sitten und Bereicherung des Geistes zu heilen und zu lindern trachtete. Ungarn war eines der ersten Länder, das dem Geiste dieses großen Reformators tiefes Verständnis entgegengebracht hat und auf seinen pädagogischen Lehrstühlen bis auf den heutigen Tag betätigt. Pestalozzi nimmt in der Geschichte der Erziehung einen Platz ein, der ihm auch in unserer Akademie ein dauerndes Gedenken und das Hochhalten seines Names verbürgt.

Zum Gedächtnis Pestalozzis vom Hochschuldirektor und Privatdozenten Dr. *August Gyulai*. Vor hundert Jahren, am Abende eines reichen Lebens schloß Pestalozzi seine gütigen Augen für ewig. Sein Leben war das Leben eines Propheten und seine Ideen werden noch heute als führende Gedanken der Volkserziehung anerkannt. Pestalozzis kongeniale Genossen, die damaligen

Größen des deutschen Geistes, verkündeten in ihrem Lebenswerke die christliche Humanität überhaupt, er selbst war das Genie der christlich-humanen Pädagogik, indem er die Gedanken der natürlichen Entwicklung des menschlichen Geistes und der auf dem Grunde eigener Bedürfnisse stehenden Volkserziehung eroberte. Ref. bestätigt nach der Skizzierung der Entwicklung Pestalozzis, daß sich die Vereinigung theoretischer und praktischer Pädagogik nie bei einem Pädagogen so vollkommen gestaltete, wie bei Pestalozzi. Hierin lag seine suggestive Kraft, indem der Grundstein seiner Pädagogik die Liebe war. Pestalozzi übte mit seiner konstruktiven Arbeit: mit seinen Schulen, mit seiner Lehrertätigkeit eine große Wirkung aus, dennoch wurde sein wirklicher Geist nicht durch diese, sondern durch seine Schriften der Nachwelt überliefert. Die Schriften Pestalozzis zeigen die Tiefe seiner Gedanken mit nicht minderer schriftstellerischer Berufung vereinigt. Er äußerte seine erzieherischen Gedanken nicht in trockenen Ausführungen, sondern trachtete das, was er zu sagen hatte, in einer künstlerischen Form vorzutragen. Ref. kommt nach Rezension der in den Hauptwerken Pestalozzis erscheinenden Ideen zur Konklusion, daß der vorzügliche Sohn der Schweiz in seinen Schriften zum unübertroffenen Klassiker der Idealisierung der familiären Erziehung geworden ist. Im weiteren bespricht Ref. Pestalozzis Beziehungen zu seinen ausgezeichneten Zeitgenossen und skizziert den Einfluß, welchen er auf die Entwicklung des pädagogischen Denkens seiner Zeit und der Nachwelt ausübte, und die schulmäßigen Bewegungen, welche aus seiner Tätigkeit entsprossen sind: Zum Schlusse seiner Abhandlung gibt Ref. eine zusammenfassende Charakteristik Pestalozzis in seiner zweifachen Rolle als Moralpädagoge und Sozialpädagoga. Pestalozzis Geist lebt unsterblich in seinen Jüngern, in den Volkserziehern der ganzen Welt, im Geiste, welchen die Grabschrift des Meisters mit jenen Worten charakterisiert: Alles für Andere — für sich nichts.

Pestalozzi und Ungarn, vom Obertstudiendirektor *Franz Kemény*. Der Verfasser bietet ein übersichtliches Bild von den Spuren und Einwirkungen Pestalozzis in Ungarn. Diese lassen sich bis zum Jahre 1798 zurückverfolgen. Damals hatte die Lehrerschaft des evang. Seniorats in Kishont, im Geiste Pestalozzis praktische Vorschläge ausgearbeitet, die auch in anderen Gegenden Eingang gefunden haben. Im Jahre 1808 soll Johann Blaskovics, Erzieher des Erzherzogs Stephan, Pestalozzi angeblich aufgesucht haben. Bestimmt jedoch ist, daß Johann Várad-Szabó, später Erzieher der Kinder des Generals Br. Vay, 1810—11 zehn Monate lang an der Seite Pestalozzis gewirkt hat und 1812 mit dessen Schüler Wilhelm Egger nach der Heimat zurückkehrte. Nebst einem zweiten Schüler Pestalozzis, F. G. Hoffmann, machten sie die Lehrer der Pester evang. Schule mit dessen Methode vertraut. In den Jahren 1816—17 entbrannte in zwei ung. wissenschaftlichen Zeitschriften ein heftiger Kampf um die Lehren Pestalozzis. 1817 veröffentlichte Gabriel Döbrentei in der Zeitschrift „Erdélyi-Múzeum“ über Pestalozzi einen Aufsatz, der den „Anna-

len der Literatur und Kunst des In- und Auslandes“ (August 1810) entnommen war und dessen (nichtgenannter!) Verfasser behauptet, Pestalozzi im Jahre 1789 aufgesucht zu haben. Etwas später, 1818, fand der Pestalozzismus bei den Siebenbürger Sachsen Eingang. Dessen bedeutendster Vertreter war der wegen seiner Teilnahme an der Märzbewegung 1849 standrechtlich erschossene St. L. Roth. In den Jahren 1846, 1877, 1896 wurden in Ungarn Pestalozzi-Gedenktage gefeiert. 1846—47 gab der Pester evang. Schuldirektor, Dr. Ludwig Tavassy unter dem Titel „Nevelési Emléklapok“ eine Folge von sechs, dem Gefeierten gewidmeten Schriften heraus. Das ehrendste Ruhmesblatt in der ung. Pestalozzi-Bewegung gebührt jedoch der Gräfin Therese Brunswick, der „unsterblichen Geliebten“ Beethovens. Mit ihrer Schwester, der Gräfin Deym und deren zwei Söhnlein verweilte sie 1808 sechs Wochen lang in Yverdun, um in ihre Heimat zurückgekehrt, sich im Geiste des großen Meisters unsterbliche Verdienste um die Pflege des heimischen Kleinkinderbewahresens zu erwerben. Sie stand mit Pestalozzi und seiner Frau in regem Briefwechsel, was auch ihre seitens der Ung. Akademie der Wissenschaften verwarhten, sowie die neuestens aufgefundenen umfangreicheren Aufzeichnungen bezeugen. Von den neuen ung. Pestalozzianern verdient der heimgegangene Dr. Samuel Zsengeri, der nobst „Lienhardt und Gertrud“ eine Auswahl seiner Werke in vier Bänden übersetzt hat, besonders hervorgehoben zu werden. Dass Pestalozzi in Ungarn bis auf den heutigen Tag ein Lebendiger geblieben ist, beweisen u. a. die seine Lehre gewidmeten Vorträge: an der Budapester Universität (Dr. Ernst v. Fináczy), an der früheren Kolozsvärer Universität (Dr. Stephan Schneller). (Ein ausführlicher Auszug dieses Vortrags ist in der Nr. des Pester Lloyd v. 18. Febr. 1927 erschienen).

Die ungarische Pestalozzi-Bibliographie von *Franz Kemény*.

Diese nahezu einen Druckbogen und über 200 Titel umfassende, trotzdem noch nicht vollständige Zusammenstellung verfolgt einen doppelten Zweck. Zum ersten will sie den heimischen Fachkreisen darlegen, was in unserer Literatur bisher über Pestalozzi geleistet wurde. Dann aber dem Auslande, das bislang von der ung. Pestalozzi-Bewegung keine Kenntnis nahm, oder davon nicht Kenntnis nehmen konnte, eindringlich unsere auch auf diesem Gebiete betätigte Kulturempfänglichkeit vor Augen führen. Der besseren Übersicht halber wurde der stark angeschwollene Stoff sachlich in die folgenden 12 Abteilungen gegliedert. I. Pestalozzis Werke (ung. Übersetzungen). II. Lebens- und Charakterbilder. III. Würdigung der Pädagogik Pestalozzis. IV. Würdigung einzelner Werke. V. Heimische Reformbestrebungen und -wirkungen. VI. Sammelwerke. VII. Gräfin Therese Brunswick. VIII. Beiträge in deutscher Sprache (recht zahlreich). IX. In rumänischer Sprache. X. Gedenkfeiern: 1845—46, 1877, 1896, 1927. XI. Briefe und Gedichte. XII. Verschiedenes: Vereine, Bücherbesprechungen, handschriftliche Werke.

NEMZETI ÉRTÉKEINK TUDATOSÍTÁSA A NEVELÉSBEN.

A nevelés mint elmélet és mint gyakorlati tevékenység két egészen különböző területe az ember kulturális ténykedéseinek. Eltekintve attól, hogy az előbbi a maga körén belül is az irányító elvek különbözősége szerint kisebb-nagyobb eltéréseket tüntet fel, itt csak arra a vonására mutatunk rá, amely filozófikus jellegében rejlik. Akár úgy foglalkozik saját gyakorlatának jelenségeivel, mint adott tényekkel, akár valamely megvalósítandó cél látószögéből bizonyos elvek regresszív parancsai alapján rendezi a szükséges teendőket, vagyis akár ténytudomány, akár normatív tudomány formájában jelentkezik, minden esetben kénytelen általános, absztrakt keretek között mozogni.

Vele szemben a gyakorlati tevékenység éppen azért, mert elvont eszméknek az életbe való átültetése a feladata, úgyszólván sohasem maradhat még amaz általános keretek közt. Az élet sokoldalú viszonylata a nevelés gyakorlatában is újabb meg újabb viszonylatokat teremt, amelyekkel a neveléstudomány a maga generalizáló, összegező, áttekintő, rendszerező s még a részletkérdésekkel való foglalkozásában is valamilyen egységbe-foglaló szemponttól irányított természeténél fogva nem számolhat előre, amelyekkel azonban a nevelés gyakorlata lépten-nyomon szemben találja magát s amelyeket éppen ezért valamiképpen meg kell oldania.

A kettőt összeköti a köznevelést szervező kultúrpolitika. Ez átveszi az elméletből mindazt, ami egyrészt a különböző fel-fogások egyező vonásaiból a kor igényeihez mértén elfogadható igazságként szűrődik le s ami másrészt valóban alkalmasnak mutatkozik a realizálásra, de ugyanekkor a gyakorlati tevékenység sajátosságait is szem előtt tartja, amennyiben a részlet-feladatok relativitásának különböző eseteihez is igyekszik a lehetőség szerint közelférközni. A szervezés kultúrpolitikája ilyen módon mintegy áthidalja a tudomány és gyakorlat eltérő sajátosságaival adódó nehézségeket. Az egyik oldalon gyakorlatiassá tenni, konkretizálni törekszik az elvont pedagógiai elveket, a másik oldalon pedig a gyakorlat atomizáló tendenciáját egységes nézőpontok alá igyekszik fogni.

Talán sehol sem olyan nehéz a kultúrpolitikának ez a feladata, mint ama kérdésnél: hogyan tudatosítsuk nemzeti érté-

keinket a nevelés útján? A kultúrpolitika ugyanis egész terjedelmében a nemzetet fenntartó és továbbfejlesztő tevékenységeknek, egyszóval az általános politikának integráns része s mint ilyen, a maga szervező munkájában mindenekelőtt a nemzeti értékek konzerválására fog törekedni. Ez pedig nem történhetik másként, csak úgy, ha ezeket az értékeket a nemzet minden tagjában tudatosná teszi. Az értékek azonban erkölcsi értelemben véve egyik legelvontabb tudományág, a filozófiához tartozó értékelmélet vizsgálódásának a tárgyai s maga a pedagógia is az érzékelés alól leginkább kisikló területre lép, amikor az ide tartozó kérdéseket szemlélődése körébe vonja. A szervező kultúrpolitikára ennél fogva itt olyan komplikált feladatokat jelentő kötelezettség hárul, amelynek csak úgy tehet eleget, ha érti a módját, hogy az uralkodó elméletekből a helyesen felismert közös elveket kivonja s ezeket egy újabb, a gyakorlati eshetőségeket szem előtt tartó kiválogatás alapján átadja a gyakorlati tevékenység munkásainak. Kellő hozzáértés vagy gondosság híján közelfekvő az a veszély, hogy vagy a tudományos fejlődés értékes eredményeit mellőzi s így nem szolgálja eléggé a nemzeti tökéletesedés gondolatát, vagy pedig a megvalósításnak esetleg legtöbbet ígérő lehetősége marad számára észrevétlen.

Ezenkívül arra is folytonos figyelemmel kell lennie, hogy szorosan hozzáilleszkedjék az általános politikának a nevelés alapjáról is elfogadható érdekeihez. Valamely nemzet kormányzása ugyanis végső fokon egyetlen nagy és sokféleségében is egységes feladat, amelyben minden egyes munkarésznek bele kell kapcsolódnia az egészet irányító egyetemes elvbe. Ez az egyetemes elv a történeti alakulástól meghatározott korviszonyok szerint állandósul hosszabb vagy rövidebb időre, illetve változik kisebb-nagyobb időközökben. Itt érvényesül a pedagógiai szervezet dualisztikus természetéből magyarázható ama befolyása az állami élet rendjének, amelyet — mint a dualisztikus viszonyban az abszolút eszményiséggel szembenálló tényező csoportnak — a relatív korszerűségnek egyik jelentős faktorát ismerünk fel.¹

Voltaképen tehát a kultúrpolitikának három főirányból jövő, sok tekintetben elütő természetű érdekcsoportot kell összhangzásba hoznia, amikor a nemzeti értékek tudatosítását programjába veszi. A magyarság mai viszonyai között pedig ennél magasztosabb s kihatásaiban jelentősebb célkitűzés nem is lebeghet nevelésügyi szervezetünk hivatott vezetői előtt. Az a kérdés: minő utak-módok kínálkoznak e súlyos problémák gyakorlati megoldására?

¹ L. bővebben: *A nemzeti közszellem pedagógiája*. (1926. A Szt. István-Társulat bizom. 19—43.)

Elsősorban azzal kellene tisztába jönnünk, melyek eme tudatosítandó nemzeti értékeink? Minő viszonyban vannak az általános emberi értékekkel? Milyen a rangsoruk a tökéletesedni akaró magyar nemzeti élet érdekeinek magaslatáról szemlélve? Mi ad jelentőséget a rájuk irányzott tudatosító törekvéseknek? S végül milyen eszközöket bocsáthat a kultúrpolitika vezérkara az értékek érvényeért küzdő nevelőcsapatok rendelkezésére? Azonban eleve számolnunk kell azzal, hogy itt sem a kérdéses értékek számára, sem hierarchiájára vonatkozólag nem állíthatunk fel véglegesen lezárt s csak megközelítőleg is befejezett elméletet, mert nemcsak a magyar, de a külföldi pedagógiai irodalom sem mutathatja még fel a kutatási eredmények megfelelő számát. Meg kell elégednünk, ha általánosságban sikerül bizonyos elveket némi rendszerességre törekvéssel leszögeznünk.

Modern etikáink a nemzetet kultúrközösségnek vagy kulturális egységnek tekintik,² amely kifejezésekben már — ha nem is középponti elhelyezésben — kétségtelenül megvan az etikai felfogás alapja, minthogy a kultúra mindig bizonyos értékek foglatatát jelenti. Nem szabad azonban elfeledni, hogy a nemzet-etikum több, mint a nemzeti kultúra. *A nemzet-etikum az a legmagasabb irányító eszme, amely a nemzeti kultúra mögött és fölött áll s amelynek tulajdonítható, hogy a kultúr munka mindig csak egy bizonyos, a nemzet legértékesebb sajátosságaiban rejlő tökéletesedni akarásnak az eredménye lesz.* Olyan gyűjtőfogalom ez, amely nemcsak a multon és a jelenen felépülő nemzeti kultúra egészét foglalja magában, hanem a jövőben bekövetkezendő tökéletesedési lehetőségeket is, vagyis annak a legmagasabb és legsajátosabb kultúrának az elgondolását, amelynek teljes kifejlése minden helyzethez képest csak a mindenkori jövőben következhet be. A nemzet-etikum tehát jövő-centrikus fogalom s nemcsak kifejlődési lehetőség, de kifejlődési kellőség is. Mivel ugyanis ez a kifejlődési lehetőség egy-egy nemzet előtt mint legfőbb, egyre jobban megközelítendő cél lebeg, ebből következik, hogy a nemzet-etikum egyszersmind olyan posztulátum is, amely a nemzet minden egyes tagjával szemben az erkölcsi parancs erejével lép fel. Csak a nemzet-etikum ilyen felfogása mellett lehet a nemzeti kultúra minden nevelői törekvés középontja.

Ez a felfogás csak újabban jutott el arra a pontra, ahol kialakulása tendenciáját már a nemzeti élet intézményes berendezkedései is igazolják. Előzetesen a nemzet elnevezés még a legelőrehaladottabb országok ténykedéseiből magyarázható magatartásban is csak mint valaminő történelmi és politikai

² Nagy József: *Az etika alapvonalai*. Pécs, 1925. (172—173.)

alakulat fogalma jelentkezett. Az etikai felfogással együtt ilyen irányú kialakítása is még teljes egészében a közeli és távolabbi jövő teendői közé tartozik. Ennélfogva semmi alapja sincs annak a tendenciózus állításnak, hogy a nemzet mint társadalmi közösség idejét múlta s helyet kell adnia valamilyen más természetű és struktúrájú, esetleg gazdasági szövetkezésen alapuló nemzetközi egységeknek, aminőt például legújabban a háború utáni politikai botlások elsímitására s az itt-ott még hamu alatt lappangó forradalmi hangulat levezetésére megindult páneurópai mozgalom céloz. Ellenkezőleg, a nemzeti létnek igazi erkölcsi kifejtése a haladásnak olyan legközelebbi stádiumát jelzi a nemzeti közösségek életcéljainak kitűzésében, amelyhez minden egyes állam eddigi életfunkciója csak többé vagy kevésbé helyesen megalapozott előkészület.

A pusztán nemzeti s a haladottabb nemzet-etikai álláspontok, mint fejlődési fázisok között a nevelésben is bizonyos átmeneti törekvések jelzik az összeköttetést. Ilyen Francia- és Németországban az állampolgári nevelés gondolata, amely azonban már elnevezésénél fogva is inkább akadályozza az erkölcsi szempontok előtérbejuthatását, mintsem elősegítené. Ilyen nálunk Imre Sándornak Széchenyi-, Wesselényi- és Eötvös-tanulmányai-ból kisarjadó nemzetnevelési elmélete. Ez a korviszonyok követelményeinek éles szemmel való felismerésével mutat rá olyan hiányokra, amelyeknek kitöltése lényegesen megrövidíti számunkra a tiszta nemzet-etikai nevelőirányzat felé vezető utat.³ A két fő alapelv, amellyel elméletét alátámasztja, a *nemzeti egység* s a *nemzeti tudatosság* gondolata olyan követelmény, amelyhez az utolsó évtized némileg közelebb vitt ugyan bennünket, azonban a megbonthatlan belső egységtől már csak a vallásfelekezetek szeparatizisztikus törekvései miatt is még nagyon messze vagyunk.

A nemzetnek és a róla alkotott felfogásnak etikai hiányossága mellett a másik ok, melynél fogva a tényleg meglevő nemzeti értékekre vonatkozó ismereteink is hézagosak, az érték-elmélet tudományának amaz általánosító eljárásában rejlik, amely a nemzeti értékeket az egész emberiség értékeivel azonosítja, ennek következtében vagy egyáltalán nem ismer el különleges nemzeti értékeket, vagy pedig — amennyiben ilyenekről tudomást vesz — egyszerűen a többi, különösen erkölcsi és társadalmi értékek csoportjai közé olvasztja be őket. Így tesz különösen Münsterberg, aki általában a társvilág (Mitwelt) életértékeibe, aminők például a szeretet, haladás, másrészt ugyancsak a társvilág kultúrértékeibe, aminők például a történelem, költészet, jog, foglalja be részben vagy egészben az egyes nemzeti értékeket.

³ Imre Sándor: *Nemzetnevelés*. Bpest, 1912.

A nemzet-etikum fentebb kifejtett és a sajátos fejlődés szükségének elvén alapuló önállósításából azonban világosan következik, hogy a speciális nemzeti értékeket is külön kell választani egyrészt a nagyon is tágkörű általános emberi, másrészt a jóval szűkebbkörű társadalmi értékektől, anélkül azonban, hogy akár egyik; akár másik csoporttal ellentétbe állítanók őket. Kiemelésük szükséges, de a többivel való szembeállításuk egyáltalán nem kívánatos, ami más szóval a nevelésre háramló ama kötelezettséget foglalja magában, hogy sohasé tévessze szem elől minden nemzet törvényes jogainak a tiszteletben tartását, mert a nemzet-etikai nevelés keretei semmiképpen sem túrik meg a nemzetek közt ellentéteket szító s éppen ezért gyűlöletre nevelő szellemet.

A nemzet-etikai nevelés eszméjének ugyanis csak úgy van igénye egyetemes érvényességre, tehát feltétlen erkölcsi értékeségre, ha elvei minden egyes fejlődni akaró nemzetre alkalmazhatók. Ez a feltevés pedig már eleve kizárja a nemzeti értékek olyan fogalmazását, amely arra volna alkalmas, hogy az egyes nemzetek közé válaszfalakat emeljen. A revanche gondolata például lehet hasznos politikai fogalom, de a nemzet-etikumban foglalt értékek csoportjának feltétlenül függetlenítenie kell magát tőle. Arra a megfontolásra kell támaszkodnunk, hogy a háború olyan szükséges rossz, amelyre adott esetben készen kell lenni, de kimondottan reánevelni nem szabad.

Mármost a mi viszonyainkra alkalmazva ez a megfontolás nem azt jelenti, mintha mi jövő nevelésünk célkitűzéseiben lemondanánk a tőlünk elcsatolt magyar területek igényléséről, hanem egyszerűen azt, hogy ezeket a részeket nemzet-etikai szempontból ma is a magyar nemzeti közösség integráns részének tekintjük, habár a magyar államhoz jelenleg nem is tartoznak. Mert azzal a politikai ténnyel, hogy ezek a területek más államok uralma alá kerültek, nemzet-etikailag nem váltak az illető államokat alkotó nemzettestek részeivé, amennyiben e folyamatnak az alapja csak olyan hosszas történeti alakulás lehet, amely már előzetesen tudatosítja a közös nemzeti értékeket. Ilyesmirel pedig az utódállamokban nem lehet szó.

Mindezekből pedig két dolog következik. 1. Igenis vannak különleges nemzeti értékek, amelyek keret és forma tekintetében minden nemzetnél közösek, de tartalmilag az egyes nemzetek szerint többé-kevésbé eltérő színezetet nyernek. 2. A nemzet és az állam két egészen különböző természetű fogalom, amelyeknek az érdekei esetleg fedik egymást s ez az elképzelhető legnagyobb szerencse az illető nemzet és állam kötelékébe tartozó népre, de éppígy ellentétesek is lehetnek ezek az érdekek, amely esetben az egy háború kényszerének, mint speciális állami szükségletnek a kivételével, mindenkor az állam érdekei tartoznak defe-

rálni a nemzet-etikum érdekei előtt; más szóval ez annyit jelent, hogy az államot a maga berendezkedéseiben is azoknak a magas erkölcsi motivumoknak, nemzeti értékeknek kell irányítaniok, amelyek a nemzet-etikumnak, mint gyűjtőfogalomnak az alkotó tényezői.

Az első és legfőbb ilyen érték annak a nemzet-etikai közönségnek a szeretete, amelyhez tartozunk, vagyis az úgynevezett *hazaszeretet*, amelynek azonban eddigi elsőkélyesedett s a különböző jelszavak által elszíntelenített értelmét ki kell mélyítenünk és meg kell világosítanunk. Nem elégedhetünk meg többé azzal a jelentéssel, amelyet eddig ennek a szónak nagyon is különböző művészi és intellektuális képességgel rendelkező költőink, publicistáink és politikusaink tulajdonítottak. Ezek az értelmezések ugyanis a jelentésnek majd ezt, majd amazt az árnyalatát emelik ki a szerint, hogy az illető költő, író vagy államférfiú temperamentumának, érzelmi mélységének, esetleg racionalizáló hajlamanak vagy egyéb érdekeinek melyik jelentésárnyalat felel meg legjobban. Majd szűkkörű a hazaszeretet értelmezése, majd nagyon is általános, úgyhogy a fogalom körvonalai szinte elmosódní látszanak. Vannak, akik egyszerűen a szülőföld szeretetének korlátai közé szorítják. Mások főként a nemzeti létezés külső fizikai feltételeit, a helyi és földrajzi viszonyokat, egy szóval az ország területét veszik tekintetbe, mikor hazaszeretetről beszélnek. Ismét mások az állam jogi berendezkedéséhez, a törvényekhez való ragaszkodásban és hűségben vélik feltalálni e nemzeti érték lényegét. Végül talán legnagyobb a számuk azoknak a — különösen heteronóm világnézetű — egyéneknek, akik előtt a hazaszeretet, valamint a haza is, mint e szeretet tárgya, olyan misztikus valami, amelynek nincsenek dimenziói s amelyet éppen ezért nem is lehet a tiszta ész útján felfogni, csupán a hit titokzatosságával megközelíteni.

Ezek az értelmezésbeli különbségek szoros összefüggésben állnak azzal a bizonytalansággal, amely egyrészt a különböző államelméletekből, másrészt a gyakorlati politikusok partikuláris érdekű magyarázataiból lépten-nyomon kiütöközik. A szerint, hogy az állam eredetét s vele együtt az uralkodói hatalmat az Istentől vagy a néptől származtatják, vagy pedig szerződészerű megegyezés folyományának tekintik az uralkodó és a nép között, más és más lesz eme legfőbb polgári erénynek az értelmezési módja is, amelyet mint az állammal azonosított haza vagy nemzeti közösség iránt tartozó ragaszkodást hazaszeretetnek neveznek. Fentebb azonban láttuk, hogy a nemzeti közösség mint etikai alakulat nem azonosítható az állammal, mint kizárólag törénelem-politikai életformával. Ennélfogva a hazaszeretet a nemzet-etikum alapjáról nézve sokkal magasabbrendű érték, mint akár az államhűség, akár a népünkhöz való ragasz-

kodás, akár pedig az ország területének, szülőhelyünknek a szeretete. Mindezek együttvéve nemcsak hogy benne vannak a nemzet-etikai hazaszereteten, de ki sem meritik annak fogalomkörét.

E fogalomkör tartalma természetesen következésképpen a nemzet-etikum fentebbi meghatározásából. Az igazi hazaszeretet tárgya ugyanis nemcsak a múltban és jelenben történetileg kialakult nemzeti közösség a maga területével, törvényeivel és erkölceivel, egyszóval kultúrájával, hanem az a nemzet sajátosságainak megfelelő, rendeltetészerű tökéletesedni akarás is, amely a nemzet-etikum fogalmának legfőbb gerince. Tehát amely tagjában a nemzeti közösségnek igazi hazaszeretet él, az nemcsak nemzetének a hagyományaihoz, lakóhelyéhez, népéhez ragaszkodik, de ahhoz az eszményhez is, amely a nemzetnek külön az ő egyéniségéből következő tökéletesedni akarását már eleve határozott mederbe tereli s amelynek ébrentartása a közösség minden egyes tagjában a nemzet-etikai nevelés feladata. Az ilyen hazaszeretet nemcsak a jelenre, de a jövőre is tekint. Sohase nem téveszti szem elől, hogy míg az állam főként csak a múlt hagyományaiából következő s a jelen viszonyaihoz alkalmazandó elvek irányítását kénytelen elfogadni, addig a nemzet-etikai közösség irányítóje elsősorban az említett tökéletesedni akarás vezető eszméje lesz. Ez a nemzet-etikai hazaszeretet nem fogja elfelejteni, hogy a kétféle közösség mindig kapcsolatban áll egymással, de míg amaz a multra alapított jelen főként gyakorlati érdekű és értékű parancsainak tartozik engedelmeskedni, addig a nemzet-etikai közösség e parancsokkal összhangban, de azok felett és azokon túl a nemzet speciális szellemi és erkölcsi erő kifejtésének jövőbeli perspektívájára függeszti a szemét.

Formailag és intenzitás tekintetében ez a hazaszeretet semmiben sem fog különbözni más nemzetbeli személyiségek hazaszeretettétől, csupán a tartalomban lesz meg az a színvonalbeli különbség, amely az egyes nemzetek felismert élethivatásában valósággal megvan s amely élethivatások különbözősége az egész emberiség nagy egységébe önként illeszkedik bele. Amilyen ugyanis a viszony a személyiség mint alkotóelem és a nemzeti közösség mint egész között, ugyanolyan a viszony másrészt a nemzeti közösség mint nagyobb egység és az egész emberiség mint a legnagyobb egész között. S amint a személyiség teljes kifejlése egyenesen nemzeti érdek, mert minél több személyiség van valamely nemzetben, annál sajátosabban fejlett s annál tudatosabb a nemzet,⁴ éppúgy az egyes nemzeti közösségek teljes

⁴ Imre S.: *A személyiség kérdése*. Bpest, 1926. (15.)

kifejlése az egész emberiség egyetemes érdeke, mert minél több nemzet jut el a nemzet-etikai felfogásból következő hivatása felismerésére és munkálására, annál eleveőbbé válik az emberiségben a humanisztikus értékek tudata. Így lesz az egységes nemzeti közszellem az egyetemes emberiség közös erkölcsi birtokának, tehát örök értékeinek a feltétele.

A lényegében és hatásaiban ilyen fontosnak felismert hazaszeretet mint legfőbb nemzeti érték tudatosításával egyidejűleg — amint az eddigiekből következik — egyéb nemzeti értékek egész sora válik tudatossá. Ilyenek bizonyos jogi és kötelességi, vagyis erkölcsi értékek cselekedeteinkben, egyes esztétikai értékek a nemzeti eszméket példázó tettek és művészi alkotások ábrázolásaiban, bizonyos társadalmi és altruisztikus értékek ama karitatív törekvésekben, amelyek az egyes társadalmi rétegek szellemi vagy anyagi helyzetei közt mutatkozó ellentétek elsimításában jelentkeznek. Ilyenek az egyetértés és összetartás mint nemzeti életértékek. Ilyenek bizonyos szellemi diszpozíciókban és tárgyi javakban megnyilvánuló reális értékek, aminők a képzelet és értelem munkájának speciális nemzeti megnyilatkozásai s a nemzeti viselet és ruházat jellegzetes vonásai stb. Minthogy mindezen értékeknek a tudatossá válása a hazaszeretet tudatosításához van kötve, a nevelést szervező kultúrpolitika nézőpontjából a legfontosabb kérdés: hogyan tudatosítsa a köznevelés gyakorlata ezt a legfőbb értéket?

Elsősorban is le kell szögeznünk, hogy a tudatosítás munkája eddig nagyon hiányos volt s nem egyszer helytelen utakra tévedt. A hazaszeretet téves vagy részleges értelmezése olyan eredendő hiba volt, amely a tudatosítást illetőleg kultúrpolitikánk szervező munkáját éppúgy, mint a gyakorlati tevékenység törekvéseit nagyrészen illuzóriussá tette. Helyesen állapítja meg Imre *Nemzetnevelésében* (170.), hogy „a tudatosság nem lehet egyszerűen kívülről jövő közlés eredménye, hanem annak a gyermekben kell kialakulnia s még kevésbé lehet a tanítónak a növendékre bármily tudatosságot is rákényszerítenie, hanem csupán támogathatja ennek kialakulását“. Már pedig a hazaszeretetre való nevelés eddig valóban nem volt más, mint ilyen kívülről jövő közlés vagy rákényszerítés folyamata. A tudatosító törekvés a hazaszeretetet nem a maga legbensőbb jelentőségében ragadta meg, hanem nagyrészt külsőségek, jelvények, viselet, tartalmatlan pompává degradált ünnepélyek s a legjobb esetben hazafias költemények betanítása és hazafias hangú történelmi előadások útján akarta a hazafias érzelmeket tudatosítani. Tehát nem magát a legfőbb ideális nemzeti értéket, hanem az ehhez csatlakozó reális értékeket mint szurrogátumokat állította a növendékek fogékony lelke elé. Kétségtelen, hogy ezekre is szükség van, mint a gondolat szemléltető formáira, de csak ezekkel megelégedni nem lehet. Pedig itt az történt, hogy az

eszméi tartalmát egyszerűen azonosították és helyettesítették az őket kifejező didaktikai eszközökkel.

A tudatosságnak a nevelés tervszerűségéből kell következnie. Úgy kell megállapítani a nevelés és oktatás rendjét, hogy a tudatosság minden egyes növendéknek önmagában kialakított tulajdona legyen. Ennek azonban két feltétele van s ezek közül csak egyiket nyújthatja a nevelés, a másikkal megteremtése a nevelés felett álló politikai berendezettségtől függ. Ahhoz, hogy valamely nemzet nevelése alkalmassá legyen az említett tudatosító munkára, szükséges, hogy *a nemzet minden irányító tagja, minden rendű és rangú intézménynek, minden kisebb közösségnek, hivatalnak és egyesületnek a vezetői maguk is minden tekintetben méltó hordozói legyenek a nemzet-etikailag értelmezett értékeknek.* Ez olyan elengedhetetlen feltétel, hogy ha ez ellen csak egy ponton vét is az államhatalom, nemcsak egyszerű taktikai vagy ad hoc természetű hibát követ el, hanem következeiseiben a nemzeti destrukció csiráit hinti szét.

Ennélfogva ezen a téren semmi megalkuvásnak, semmi elnézésnek, semmiféle — egyébként emberileg érthető — kivételnek nem lehet helye. A nevelésnek ugyanis, — hogy a növendék önmagát valamely eszmény szerint kialakíthassa — példákra van szüksége, még pedig mindenek fölött *élő példákra.* Az irodalom és történelem tanítója ne csak a letűnt korok kiváló alakjait állíthassa a növendékek elé, de lépten-nyomon hivatkozások a mai élet erkölcsi nagyságaira is. A multak felidézése, akármilyen lelkes beszéd keretében történjék is, sohasem lehet olyan hathatós, mint ha a nevelő saját korának értékes egyéniségeit is bemutatathatja az ifjúságnak. Valamely nemzet igazán kiváló embereiben mindig a legfőbb nemzeti értékek öltenek konkrét szemléleti formát s ily módon — ha a nemzet-etikai hazaszeretet példáit a jelenből vehetjük — ez a konkrét szemléleti forma mintegy közvetlen életközösségi kapcsolatba jut a gyermek fejlődő egyéniségével. Vagyis ez esetben az érték-tudatosításra kínálkozó nevelő eszközök valósággal képviselni fogják az érték legbensőbb eszméi tartalmát. Kisebb gyermekek számára a nevelés alsóbb fokán még elegendő a tanító és a szülők eszményképének nevelő hatása is, de magasabb fokon, amikor az ifjak már tudatosabb részeivé válnak a nemzeti élet egészének s érdeklődésük az újságolvasás, szépirodalmi önművelés, színházlátogatás stb. útján a közvetlen környezet határain kívül eső területekre is ellátogat, a szülők, tanárok példájának a nevelő hatás kisugároztatásában támogatást kell kapnia mindenekelőtt a jelen kor vezető embereinek eszményi egyéniségében.

Íme az állami és társadalmi berendezkedés, mint a nevelő tevékenység relatív korszerűségi tényezője! Ha a nevelésnek nem állanak rendelkezésére ilyen magasatos példák minél

nagyobb számban, vagyis a nevelés élő szervezetébe tervszerű tudatossággal ilyen eszményképek nem vihetők be, akkor csak-hamar külső, pedagógiaellenes befolyások révén a nemzet-etikum hiánya által felidézett romboló erők fognak érvényesülni. Csak e tény belátása méretheti meg velünk annak a nemzet-etikai parancsnak végtelen jelentőségét egy nemzet életében, hogy az államszervezetnek minden nagyobb hatáskört feltételező pozícióját nemcsak értelmiség, de humanitás és nemzet-erkölcsiség szempontjából is teljesen odaváló egyénnel töltse be a kormányzat.

Viszont ha a nevelésszervezet ilyen, az említett követelménynek megfelelő kormányzati rendszerre támaszkodhat, a gyakorlati neveléssel könnyen megoldhatja feladatát, amennyiben ez nem lesz kénytelen belső értékeink felmutatásában kizárólag a multhoz folyamodni, vagy — amennyiben a gyermek konkretizáló hajlamát kívánja kielégíteni — csupán szimbólumokhoz és hangzatos jelszavakhoz menekülni, hanem nyíltan ezt mondhatja nekik: Ime, itt vannak előttem a mi nemzeti értékeink, nem mese, nem misztikum, hanem élő valóság formáiban! Nincs azonban szégyenletesebb és rombolóbb hatású, mint mikor a nevelő minden alap nélkül, akár kénytelenségből; akár szervilizmusból tesz ilyen kijelentést, mert ezzel az igazi értékek megbecsülésének érzékét is kiöli a gyermeki lélekből.

Természetes kiegészítője lesz az értéktudatosító munka e részének az érzelmi nevelés elmélyítése általában, amelynek módozatairól más helyen részletesen szóltunk.⁵ Itt általánosságban csak annyit jegyzünk meg, hogy az eddigi eljárástól eltérően nem éppen rendkívüli esetek, nem is elsősorban a háborúval kapcsolatos ténykedések vagy események, vitézi cselekedet stb. legalkalmasabbak a nemzet-etikai hazaszeretet példáinak bemutatására, hanem ezekkel legalább is egyenrangúak az intellektuális és etikai héroszok hétköznapi, de mégis kimagasló kötelességteljesítései s nem messze vannak ezektől a békés életben, rendes hivatásunk körében adódó lelkiismeretes és fokozott ténykedések sem, amelyek a nemzet-etikum irányító hatása alatt születnek meg s amelyek fizikai, pszichikai és gyakorlati tekintetben egyaránt legközelebb esnek a növendékhez. Nem rajongó s az ábrándok világában élő, de józan és mégis eszményi hazaszeretetre van szükségünk. Nem kizárólag a hősi halál lesz a hazaszeretet legmagasztosabb példája, hanem vele egy színvonalra kell helyeznünk az igazi személyiségnek nemzeti rendeltetését minél nagyobb mértékben betöltő életét is. Más szóval mindenekelőtt *nem nemzeti háborúra, de nemzeti életre* kell

⁵ Barankay L.: id. m. (A célkitűzés és módszer tanulságai, 185-209.)

nevelnünk, mert az egyre erőteljesebben kifejlődő nemzeti élet sokkal biztosabban és maradandóbb hatással vezet el bennünket jogos aspirációink beteljesüléséhez.

A második legfőbb nemzeti érték a *nemzet-etikai személyiségen alapuló tekintélytisztelet*. S itt mindjárt kénytelenek vagyunk kijelenteni, hogy az a tekintélyi elv, amelyet eddig hangoztattak, éppúgy, mint a puszta államisághoz kötött hazaszeretet-magyarázat, nem fedi a mi értelmezésünket, sőt sok tekintetben ellentétes vele.

A régi tekintélyi elv a felsőbbségnek feltétlen elismerését követelte, tekintet nélkül arra, hogy az azt képviselő egyén mennyiben alkalmas a nemzeti értékek reprezentálására. Valóságos dogma volt, hogy magában az állásban, mint az állami gépezet egy-egy jelentős alkotórészében van meg az a titokzatos erő, amely viselőjének fényt, tekintélyt és tiszteletet kölcsönöz. Ez elv intellektualisztikus magyarázata ironikus elbírálásra talált abban a köztudatba is átment gondolatban, hogy akinek az Isten hivatalt ad, annak ész is ad hozzá. Így sokszor előállt az a helyzet, hogy nagy erkölcsi tőkék gyűjtőhelyeit jelentő állásokba tévedés, protekció vagy pártpolitikai jutalmazás stb. útján olyan emberek kerültek, akiknek az egyénisége semmiképen sem tökéletesült amaz állásokkal, mint nemzeti értékgyűjtőhelyekkel egyértékű erkölcsi személyiséggé.

Már pedig a nemzeti közösség szempontjából valóban értékes tekintélyi elv csakis e párhuzamos haladású egyenértékűségen alapulhat. Ha csak az állás fényére és díszére kívánjuk állítani, nem csupán amorális, de egyenesen immorális utakra tévedünk. A hivatal, az állás, a rang magábanvéve csak bizonyos nemzeti értékek megvalósulásának a lehetőségi formája, de nem egyszersmind a jelzett értékek birtokosa. Ilyenné csakis az állást betöltő egyénnel való kapcsolatában válik, amennyiben ez az egyén olyan értékes személyiséggé képezte ki magát, hogy e minőségben éppen megfelel a kérdéses hivatalhoz, álláshoz vagy ranghoz kötött nemzet-etikai értékek követelményeinek. Más szóval a tekintélyi elv helyes megítélésénél ismét szemben találjuk magunkat a nemzet-etikum eszméje és a személyiség viszonyának a korrelációjával s éppen azért neveztük ezt az igazi tekintélyi elvet a nemzet-etikai személyiségen alapulónak. Míg a régi tekintélyi elv egyoldalúsága igazságtalanságokra vezetett s ezért nemcsak az internacionalista világnézet hívei támadhatták, de még sokkal több joggal a nemzeti gondolat harcosai, addig a nemzet-etikai személyiség tekintélyi elve minden erkölcsi alapon álló közösséget kielégíthet, amennyiben az egyes ember tekintélytisztelete ilyen alapon nem lesz más, mint egyrészt a közösség egyetemességében, másrészt a saját személyiségében foglalt értékek fokozott megbecsülése.

E tekintélyi elvvel kapcsolatos egyéb értékek: a nemzeti növekedés és haladás mint fejlődési életértékek, a hivatás betöltésében nyilvánuló teljesítményértékek, a sajátos nemzeti észjárás mint logikai érték, a Münsterberg-féle énfellettség (Überleh) mint metafizikai érték stb., természetesen valamennyi a speciális magyar nemzet-etikum kívánalmaihoz viszonyított formában. Minden törekvés, amely ezek tudatosítására irányul, feltételezi a tekintélytisztelet tudatosítását. Éppen ezért jelenleg meg kell elégednünk azzal, ha ez utóbbira nézve foglaljuk össze álláspontunkat.

Elsősorban is a nevelés szervezetének már személyi és tárgyi kellékeiben biztosítani kell a nemzet-etikai tekintély elvét. Ide tartozik az a gondoskodás, hogy a nevelés- és oktatás-üggyel vonatkozásban álló minden személynek rendelkezésére álljanak azok a szellemi és anyagi eszközök, amelyek az álláshoz kötött tekintélyt biztosítják. Ha már fentebb tekintélyi elvünket minden a nemzeti élet körébe tartozó állásra vonatkoztatva állapítottuk meg, még fontosabb lesz e megállapítás alkalmazása arra a testületre, amelyre hivatásszerűleg hárul magának a tekintélytiszteletnek fő tudatosító munkája. Ha a tanár akár a saját személyi képességeiben, akár materiális körülményekben rejlő okoknál fogva nem feltétlen bizonyossággal vallhatja magát a nemzet-etikum fogalmába zárt értékek részbirtokeosának, hogyan lehetne alkalmas arra, hogy mások lelkében ilyen irányú tudatot honosítsa meg!? Akik mégis ilyesmit követelnek tőle, azok elfelejtik azt az egyszerű igazságot, hogy értékké csak az érték tehet.

De ugyanilyen meggondolás vezet rá bennünket arra, hogy a család körében is biztosítva kell látnunk a tekintélytiszteletre nevelés feltételeit. A tudatosítás munkája ugyanis itt gyökerezik, innen indul ki s amennyiben itt a gyermek nem jutott hozzá, hogy személyiséggé fejlesztéséből a tekintélytisztelet példái is kivegyék részüket, később az iskolának nagyon nehéz feladata lesz, hogy az érték tudatát beleplántálja, annál is inkább, mert ez a munka különösen a kezdő fokon sokkal inkább az általános nevelés, mint a tanítás körén belül vihető keresztül eredményesen.

A szülőkre tehát kettős kötelezettség vár. Először maguknak is minden alkalommal a legnagyobb tisztelettel kell nyilatkoznok a nemzet igazi értékeiről, vagyis önmagukban kell őrizni és ápolni a kapcsolatos érzelmi és cselekvésbeli nyilvánulások tapintatosságát, vigyázniok kell a nemzeti közösséget s annak méltó képviselőit érintő kijelentéseikre és magatartásukra. Másodsorban ahhoz is kell érteniök, hogy a szülői tekintélyt fenntartsák. Amint ugyanis a nemzeti közösségnek legfőbb értékei a jövő-centrikus hazaszeretet és a nemzet-etikai

személyiségen alapuló tekintélytisztelet, ugyanígy a családi közösségnek legnagyobb értéke a szülői és gyermeki szeretet mellett az ezen alapuló tekintélytisztelet. Ahol a családfő nem tud tekintélyt tartani, ott a gyermeknek tekintélytiszteletre nevelése is veszélyben forog, ha csak később szerencsés körülmények, mint a tanító különleges képessége, az iskola egyénies nevelő eljárása nem pótolják a hiányokat. Ezért a hivatásos nevelőkéhez hasonlóan nem csekély fontosságú az otthon lelki nyugalma, megaláztatatlansága, intellektuális és erkölcsi emelkedettsége. — Vagyis — amint látjuk — megint eljutottunk arra a pontra, ahol a nevelés szervezésének kérdései belekapcsolódnak az államszervezet intézményes rendjébe. Minél inkább képes az állam arra, hogy a munka megfelelő szervezésével kielégítő anyagi létet s a nevelés útján harmonikus lelki életet biztosítson polgárainak, annál nagyobb biztosítékot nyer ömaga is arra nézve, hogy a nemzeti közösség tagjai mint szülők tökéletesebben tethetnek eleget említett kötelességüknek.

E gondolat bővebb kifejtése azonban már kívül esik kitűzött tételünk körén s azért itt csak röviden a nevelés szervezésére háramló feladatról kívánunk említést tenni. Az iménti fejtegetések megokolóttá teszik, hogy a nemzet-etikailag szervezett nevelés bizonyos úton-módon betekintést nyerjen a családi nevelés körülményeibe, sőt, ahol szüksége mutatkozik, meglegyen a joga olyan irányú és terjedelmű beavatkozásra, aminőt a tapasztalt hiányok pótlása a nemzet-etikum értelmében megkíván. Hogy ez miképpen történhetné, közelebbről kifejtettük már ismételten idézett munkánkban. (247—248.)

De a tekintélytiszteletre nevelés személyi és külső tárgyi feltételei mellett nem kevésbé fontosak a belső tárgyi feltételek sem, amelyeket a nevelés eszközeiben és módszerében kell a szervezésnek a nevelő rendelkezésére bocsátania. Mivel a tekintélytisztelet nem is annyira logikai, mint erkölcsi érték s így tudatosítása főleg a jellem- és akaratnevelés útján történhetik, magától értetődő, hogy mindenekelőtt az érzelmi és akarati nevelés megfelelő kimélyítésével érhetünk el eredményt.

Ezzel összefüggésben nem csekély jelentőségű az anyag-részek összeállítása.

A magyar nyelvből és irodalomból az alsóbb fokon olyan könnyű elbeszélő költemények lesznek a nevelés legalkalmasabb eszközei, melyeknek főhőse valamely erkölcsileg kiváló egyén, a felsőbb fokon főként lírai és drámai művek, amelyekben már nemcsak a főhős erkölcsi nagyságát, de a szerző szubjektív zsenialitását is szemlélheti a növendék, amelyeknél tehát a művészi érték minél magasabb foka is elsőrendű követelmény. Ugyanilyen megfontolással kell kiválogatni a történelemtanítás anyagául az alsóbb fokon főleg olyan eseményeket, amelyek nem elvszerűleg uralkodókkal vagy államszervezeti tényekkel fog-

lalkoznak, hanem mindennefelett a nemzeti kialakulás nagy munkásaival, tehát a kimagasló államférfiakon kívül a magyar művészet úttörőivel, a nemzeti élethivatás bármely körének kiemelkedő alakjaival, valamint olyan nemzeti mozgalmakkal, amelyek a magyarság sajátos feladataihoz szabott egység gondolatát szolgálták. A felsőbb fokon pedig az eszmék és különféle közösségek fejlődéstörténete a nemzeti közösségnek mint a legtöbb érték realizálható egységének a kiemelésével lesz az a centrum, amely köré az eszméket és értékeket kitöltő esemény-mozzanatokat csoportosítjuk. Ez nem azt jelenti, hogy jogosulatlanul is a saját nemzetünk kiválóságát hangoztassuk minden más nemzet felett, hanem azt, hogy egyéb népek történeténél is a nemzeti gondolatot állítsuk oda a mindenoldalú legmagasabb fejlődési lehetőség formájának.

A földrajz körében különösen rá kell mutatni a nemzeti művelődé; gócpontjaira, irodalmi, történelmi és művészeti nagyságaink szülő- és működési helyére, hiszen a koncentráció gondolata is ezt követeli, s különben is ez a kérdés van olyan fontos a nemzet-etikum magaslatáról nézve, mint egyes ipartelek megemlézése. De ugyanígy a természettudományok egyéb ágainak a köréből sem szabad kifelejteni a magyar feltalálók szerepének és jelentőségének a kiemelését, amennyiben ezt a tárgy természete s a növendékek értelmi színvonala lehetővé teszi.

Általában a magyar elme, magyar szív és magyar kéz munkájának minden túlzástól mentes etikai kidomborítása olyan hathatós tényezője lesz a tekintélytisztelet tudatosításának, amely egyidejűleg az általános emberi szempontból értékes *munka-etizálás* gondolatát is szolgálja s így sokkal hamarabb elvezet ahhoz az élő és valóban becses demokratizmushoz, amelyet eddig tisztán politikai és gazdasági utakon hiába igyekeztünk megközelíteni.

E két legfőbb nemzeti értékünk, ahogyan ezeket a jövő-centrikus nemzet-etikai hazaszeretetben s a nemzet-etikai személyiségen alapuló tekintélytiszteletben felismertük, lesz ama rendíthetetlen fundamentum, amelyre egyéb nemzeti értékeink tudatosítását is építhetjük. Csak így lehet reményünk annak a speciális magyar eszményképnek a kialakítására, amelynek alkotó vonásai: az önértet, mely nem fajul göggé; az önbizalom, mely távol áll az elbizakodottságtól; a lelkesedés, melyet nyomon követ a helyesnek felismert cselekedet; az egyéni önzést háttérbe szorító nemzeti önzetlenség; a vallásosság, mely nem csap át felekezeti türelmetlenségbe; az önálló alkotásra való hajlam; a szorgalom és egyszerűség; a nemes konzervativizmus, mely nem zárja ki a haladás iránti érzéket s végül a vitézség, mely nem aprózódik szét oknélküli virtuskodássá.

(Pécs.)

BARANKAY LAJOS.

A KÉPZŐMŰVÉSZET IRÁNTI ÉRZÉK NEVELÉSE AZ ISKOLÁBAN.

A civilizált társadalom sokféle foglalkozására a legkülönbébb ismeretkörű embereket neveli az iskola, de minél többféle ismeretet közvetít, annál fontosabbak lesznek az általános műveltséget adó tárgyak, mert csak ezek révén lehet elérni, hogy a sokféle és különböző ismerettel bíró embert egységes kultúrájú társadalomban egyesítsük. Mennél jobban növekszik a praktikus ismeretek száma, annál jobban kell az általános kulturális tárgyak körét is bővíteni.

Eddig nálunk a kulturális irányú nevelés főleg a történelem, irodalom és a nyelvek oktatása útján történt. Tehát majdnem kizáróan litterális irányú volt. A formák világának, az emberi szemem keresztül közvetített kultúrájának eddig alig adott teret az iskola. Pedig ezt éppoly jogosan kívánhatjuk tőle, mint az irodalmi műveltséget. A rajztanítás nem elég a formák, főleg a képzőművészet iránti érzék felkeltésére, azonban a művészet-történet sem, mert az is inkább irodalmi természetű tantárgy lenne. A szemlélet útján való tanítás látszik a legeredményrevezetőbbnek. De miként találja meg az iskola az eszközöket az illymódon való oktatáshoz és hogyan tudja túlterhelte tantervébe azt beleilleszteni? E nehéz kérdésekre feleletet kaptam Belgiumban és ezért az alábbiakban elmondom, miként oldották meg ott az iskolákban a művészi érzék nevelését.

Belgiumban — természetesen elsősorban a városokban — minden fiú- és leányiskolai osztály évente hat ízben látogatja meg a képtárt vagy az ott levő múkincsekkal teli templomot. Már a tanév elején beosztják, hogy az egyes osztályok a tanév melyik délutánjain kerülnek sorra. Súlyt helyeznek arra is, hogy egy-egy osztály ugyanannyiszor kerüljön a modern galériába, mint ahányszor a régi képtárban volt. Ez a múzeumlátogatás útján való művészi oktatás kiterjed a nyolcadik életévtől a tizennyolcadik életévig, tehát tízesztendei tanulmányi időre, vagyis már az iskolák legalsó tagozata, a népiskola is részese benne és csak a főiskolák vannak kivéve.

E szemléltetés módját különösképen az alsó osztályokban figyeltem meg. A következőkép történik: Az osztályt (sohasem az iskolát viszik, mindig csak egy osztályt) megállítják egy kép

előtt és a tanító megkérdezi az egyik tanulót: „Mit csinál ez az ember?” Azután áttér a másik és többi alakra. Így kérdéses formájában a tanulók maguk kielemezik a kép egész cselekményét, az ábrázolt indulatokat, érzéseket, a viseleteket, dekorációt, a tájképi részt vagy architektúrát, a világitást, hogy este van-e vagy nappal stb. Mikor ezzel már az egész osztály tisztában van, akkor a tanító megmagyarázza a kép témáját. Bibliai, mitológiai, történelmi vagy életképnél tág tér van a magyarázatra. A szobrászati alkotásokat, melyekben a téma és érzés sokkal komprimáltabban van, mint a képeknél, valamint a tájképeket, melyeknek hangulatát és szubjektív felfogását nehezebb közölni, csak a felsőbb osztályoknak mutatják be, az utóbbiaknál azonban kihasználják az alkalmat, hogy a városi gyermekek előtt a szabad természet szépségeiről beszéljenek. A téma ilyen módon való ismertetése után a tanító elmondja, hogy kinek az alkotása előtt állanak. Természetesen a magasabb osztályoknál nemcsak az életrajzot mondja el röviden, pár jellemző eseményt érdekesen vagy mulatságosan kiemelve, hanem az illetőnek művészettörténeti jelentőségére is kitér.

Vigyáznak mindig arra, hogy az ilyen múzeumlátogatás egy óránál tovább ne tartson és legfeljebb három művet vesznek sorra, de az alsóbb osztályokban gyakran csak egy képpel tudnak végezni. Arra is nagyon vigyáznak, hogy az osztály megállás nélkül vonuljon keresztül a termeken és csak azon művek előtt tartózkodják, melyeket a magyarázatra kijelöltek. Ezáltal a gyermekben a többi kiállított mű iránt igen nagy kíváncsiság támad, melyet azután ő a maga módja szerint ki fog elégiteni.

A nuditások kényes kérdésével látszólag nem törődnek, azonban olyan képeket, melyeken feltűnő meztelenség van, nem mutatnak be. A gyakori múzeumlátogatásokkal a gyermek szeme mégis megszokja azt és sokkal helyesebbnek tartják már 8—12 év közötti hozzászoktatni, mint ha 14 éves korában pillantja azt meg először.

A bemutatandó művek sorát úgy állítják össze, hogy az első négy évben a magyarázásra legalkalmasabb műveket jelölik ki, a következő négy évben a nagy mesterek standard-műveit magyarázzák, az utolsó két évben pedig már összehasonlító módon tanítanak. Egy gótikus és egy renaissance Madonnát mutatnak be egyszerre, vagy egy stilizáló és egy naturalista mestert állítanak egymás mellé, akár egy expresszionista művel hasonlítva azokat össze. Ezzel rávezetik az ifjúságot a művészi egyéniségek és stílusok különbözőségének felismerésére és végül arra, hogy a képzőművészetnek nem a természet hű visszaadása a legfőbb célja, mint azt a képzőművészetileg műveletlenek általában hiszik, hanem a tökéletes naturalizmu-

son túl még óriási értékek és fejlődési lehetőségek vannak. Ezzel hocsátják ki az iskolából a belga fiatalságot, mintegy képesítve arra, hogy a belga művészetnek megértő élvezője és támogatója legyen.

E tíz éven át tartó múzeumlátogatásoknál azonban sohasem tévesztik szem elől, hogy nem művészettörténeti ismeretek közvetítésére szolgál, hanem a műérzék felkeltésére és fejlesztésére. Igen sok más előnye is van azonban még ezen felül. Az ottani tapasztalatok szerint ez a módszer sokkal alkalmasabb a beszéd és értelem fejlesztésére, mint az irodalmi művek tartalmi elemzése, és nagyon gyakori eset, hogy olyan tanulóknak is felkelti az érdeklődését, kik az iskolai tanítás alatt teljesen tompa közönnyel viseltetnek minden iránt. Nem egy rossz tanuló az iskolai karrierje kezdődött meg egy ilyen múzeumi kikérdezésnél elért sikerrel. Egyik tanító azt tapasztalta, hogy osztályában a múzeumi látogatás napjain feltűnően csökken a betegség címén távollevők száma. A jól vezetett képelemzés bizonyos logikára és lélektani ismeretre neveli és tanítja a gyermekeket. A művek témája révén oly általános műveltségi ismeretekhez jutnak a tanulók, különösen mitológiából és történelemből, melyeknek azok is hasznát látják, kik azt az alacsonyabbfokú vagy speciális irányú iskoláikban nem sajátíthatják el. A bibliai tárgyú művek bemutatásával, minthogy Belgiumban az állami iskolákban nincs vallásoktatás, valamint a hazafias tárgyú képek bemutatásával, tekintve, hogy a munkástársadalom gyermekeinek a szocializmus következtében elég lanyha a nemzeti érzése, szép és tartós eredményeket érnek el.

De mindezeknél fontosabb, hogy Belgiumban, hol olyan mély és régi kapcsolata van a társadalom minden rétegének a képzőművészettel, ez a nevelési mód a legfőbb biztosítéka e kapocs jövőbeli fennmaradásának. Habár a régi brüggei, genti kézműiparosok késői unokáit a modern világrend a gyárak és bányák proletárjaivá tette, e szóbanrejlő ninestelenség náluk csak az anyagiakra vonatkozik. Lélekben ma is örökösei azoknak az ősöknek, kik Van Dyck, Memling, Rubens képeivel töltötték meg templomaikat. E nehéz és durva sorban élő osztály lelkét nem engedik lesüllyedni és fogékonyágát folyton táplálják. Ott, ahol Meunier, De Groux, Laermans, Frédéric a munkának és a dolgozók ezreinek olyan monumentális emlékeket állítottak, hol egy vasöntőlegény a maga verejtékes munkájában éppoly szépségnek, érdekesnek és hatalmasnak van ábrázolva, mint egy diadalmas hadvezér, hol az embersorsot egy munkáslakásban és a mitológia fantasztikus márványesarnokaiban egyforma megrázó erővel találjuk megfestve, ott az ifjúság lelkében minden ember és mindenféle emberi munka iránt őszinte becsülés fog ébredni, mely lényegesen hozzájárulhat egy nemes lelki tartalom alapuló demokrácia kialakulásához.

Végül még csak annyit akarok megjegyezni e gondosan kidolgozott nevelési módszerről, hogy e múzeumi előadásokat arra képesített előadók, rendszerint tanáreberek tartják. Ha az iskolának nincs ilyen képesítésű tanerője, akkor idegen előadót vesz igénybe, azonban az előadáson mindig jelen van az osztály tanítója, illetve egyik tanára, azért, hogy később az iskolában, ha az előadás során arra alkalom adódik, feleleveníthesse a tanulók emlékezetében a múzeumban hallottakat.

Képet adva e művészeti nevelési módszerről, nem hallgathatom el azt a véleményemet, hogy annak bevezetése nálunk is kívánatos lenne. Nálunk Magyarországon csodálatos erővel virágzott ki az utolsó száz évben a magyar képzőművészet. A magyar társadalomnak minden rétege és osztálya valósággal ontotta a tehetségeket. A műérzék fejlődése azonban nem volt ilyen általános. Azoknak a száma, akiket a magyar képzőművészet megértő és élvező közönségének csoportjába sorozhatunk, a művészek számához arányítva csekély; legnagyobb részt a középosztályból rekrutálódnak, ezzel szemben műveltséggel bíró osztályainkban is feltűnően nagy többségben vannak olyanok, kik teljesen közönyösek a képzőművészet iránt. Még előnytelebbről lesz ez a kép, ha a műveltnek nem nevezhető nagy tömegeket vesszük figyelembe, pedig ezek a rétegek a képzőművészet iránti hajlamukat ismételten elárulták azzal, hogy nem egy kiváló tehetséget adtak művészetünknek és nyilván a nevelés és alkalom hiánya okozza izlésbeli teljes fejletlenségüket. Itt elsősorban a tiszta magyarságra, a falu népére gondolok. A modern gyáripár nálunk a népművészetet jóformán tönkretette. A régi formák már megmerevedtek és ha valami változást látunk is rajtuk, az már nem fejlődés, nem a nép újat teremtő művészi érzékét jelenti, hanem a gyáros izlését, aki lassankint a falu lelkivilágában is irányító hatalommá lesz. Az a naiv ősi erő, mely népművészet neve alatt karaktert és bizonyos egyöntetű díszet is adott a magyar nép életének, mely öntudatlanul is a szép táplálékát nyújtotta a benne élőknek, eltűnőben van, és a magyar falut is fenyegeti az a szürke, szomorú szabvány, mely a városi proletár életét olyan sívárrá teszi. A jólétnek az a hulláma, mely a háború óta eltelt évek alatt a magyar falukon keresztülment, izlésben rettenetes rombolást végzett. Most vagyunk azon a kritikus ponton, amikor a néplelekben még megtalálhatjuk, bár elgyengülve, a formák iránti izlést és a szemem keresztül élvezhető szépnek egész összességét még megmenthetjük számára.

Úgy a művelt, mint a műveletlen osztályok képzőművészet iránti csekély fogékonyságának egyik okát abban látom, hogy a mi közoktatásunk az utolsó században túlzottan litterális irányú volt. Az iskola szigorúan megkövetelte a magyar irodalom remekeinek ismeretét, jóformán minden más tárgy is az

irodalmi szempontokhoz alkalmazkodott és az irodalom volt a fejedelem a tárgyak között, míg nagy képzőművészeti alkotásainkkal alig törődött az iskola, sőt a tanárok nagyrésze sem volt tisztában azok nemzeti és kulturális jelentőségével. Ennek következtében az iskolából kikerülő ifjúság hajlandó volt a képzőművészetet az irodalomnál alacsonyabbrendűnek nézni, fontosságát lekicsinyelni, a jólét luxusának tekinteni és nem az emberi szellemnek és nemzeti géniusznak az irodalommal teljesen egyenrangú diadalmas megnyilatkozását látta benne.

E hiány: mielőbbi pótlása fontos feladat, mert a mind terebélyesebben fejlődő magyar képzőművészetnek életérdeke, hogy az egész magyar nemzetet osztatlanul maga mögött érezze. Különben mind szebben viruló nemzeti jellege kerülne veszélybe és egy egész nemzet mindent felölelő érzelmeinek gazdagsága helyett lokális ízlések uralma alá kerülne, melyeknek kimerítésével könnyen üres formalizmusokba hanyatlana.

Nálunk, ha az alacsonyabb néposztályból egy művész tehetsége révén kiemelkedik, akkor az ő legszűkebb hazájával, az ő nevelő környezetével való érzelmi kapcsolata örökre megszakad, mert azt, amit alkot, megértik mindenütt, az ország határain túl is, csupán otthon nem, hol legfeljebb a bámulatig tudnak felemelkedni. És a magyar művészek, kiknek révén a magyar képzőművészet ma világversenyképes, az utolsó században maguk teremtették meg éhezés, nyomorgás és hősi kitartás. árán a közönségüket, ebben vajmi kevés támogatást kaptak mástól, a magyar iskolától pedig közvetlenül jóformán semmit. A közönségnevelés nehéz és hosszú munkájában művészetünk ma különösen segítségére szorul, mert az ország összezsugorodásával és elszegényedésével megfosztkozott az anyagi erő is, mely eddig fenntartotta. Az érdeklődők számának növekedésével pedig biztosra vehető, hogy művészetünk fenntartásának anyagi terhei szélesebb és teherbíróbb körökben fognak eloszlani.

A belga módszerű művészi érzéknevelés bevezetése Budapesten, úgy hiszem, nem ütköznék különösebb nehézségekbe. A Szépművészeti Múzeum gazdag tárai a legteltjesebb kiképzésre nyújtanak alkalmat. A tanári és tanítói karban is bizonyára bőven fognak akadni előadók, kiket pedagógiai gyakorlatuk, művészet iránti hajlamuk és műveltségük révén könnyű lesz rövid tanfolyamon erre a feladatra képesíteni. Nehogy az előadási időt a múzeumi látogatások zavarják, itt is be kellene vezetni azt, hogy a Szépművészeti Múzeum, úgy, mint külföldön általában, hétköznap délután is nyitva legyen. Tekintettel arra, hogy nálunk a lakosság legnagyobb része az iskolalátogatást 10—12 éves korában abbahagyja, nehogy ezt az óriási kontingenst elveszítsük, a múzeumlátogatások már a III. elemi osztállyal megkezdendők lennének.

Sokkal nehezebb feladat ezt a reformot a vidéki és falusi iskolákban bevezetni, ahol nincs múzeum és mőtárgyakat nem lehet bemutatni. Itt nincs más eszköz egyelőre, mint a vetített kép. Csupán színezett diapozitívekre gondolok, mert összehasonlíthatatlanul nagyobb hatása van a formákhoz még nem szokott szemre, mint az egyszínű képnek. A budapesti előadások tapasztalatai alapján kellene sorozatokat összeállítani, melyek az iskolák között cirkulálnak. A vidéki előadók kérdésének megoldása is több fáradságra kerül, mint a fővárosban. A falusi iskoláknál a vándorelőadó szüksége merül fel. Mindenesetre csak ott lehetne ezt a reformot életbeléptetni, ahol arra alkalmas, lelkes művészi érzékkel bíró előadó akad; ha ilyen nincs, inkább ne tartsanak bemutatásokat, mert avatatlan kézben száraz tantárggyá lenne, márpedig ezzel aligha közelíthetnénk meg a kitűzött célt. A tanítóképző-intézetekre különös figyelmet kell e reformnál fordítani, mert az onnét kikerülő tanítók sorában sok előadót nyerhetünk és a falu problémája e kérdésben könnyebb megoldást találhat az ő révükön.

E reform életbeléptetése három részletben, illetve három tanévben lenne keresztülvihető. Az első tanévben Budapesten különböző típusú iskolák különböző korú növendékeivel kellene múzeumi látogatásokat tartani, előadóul kiszemelve pár olyan tanerőt, kik műveltségük révén tanfolyam nélkül is erre alkalmasoknak találtatnak. Az első tanév tapasztalatai alapján kellene a szünetben megtartani az első előadóképző tanfolyamot, melyen már vidéki tanerők is résztvennének. A második tanévben Budapesten már általánosságban elrendeltetnék a múzeumlátogatás, míg a tanfolyamot végzett vidéki előadók otthon a diapositíves előadási módot próbálnák ki, melynek tapasztalatai alapján a harmadik tanévben e művészeti előadások a vidéki iskolákra is kötelezővé tétetnének, feltéve, ha előadó van.

Ez a reform sem anyagiakban, sem a tanerők és tanulók munkájában nem okoz olyan többletet, ami miatt életbeléptetésén töprengni kellene, viszont igen nagy eredményekkel kecsegtet. Az átlagos magyar műveltségnek szomszédaink felett való szupremáciáját csak úgy biztosíthatjuk a jövőre is, ha iskoláink feladatkörét olyan irányban is kiterjesztjük, amelyben ők egyelőre minket nem követhetnek. Ide tartozik a képzőművészeti nevelésnek ez a módszere is, melyben legalább fél-századig a konkurrenciájuktól nem kell tartanunk.

JESZENSZKY SÁNDOR.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A műveltség elmélete.¹

A híres müncheni iskolaszervező, aki néhány év óta a müncheni egyetem tanára és akinek régebbi munkái nálunk is meglehetősen ismertek, ebben a művében pedagógiai meggyőződésének elméleti alapjait mutatja be. Amit itt „a műveltség elmélete” címen nyújt, azt „a nevelés elmélete”-nek vagy „általános pedagógia”-nak is lehetne mondani a régibb nyelvhasználat értelmében. A műveltség ugyanis Kerschensteinernél a tökéletességnek amaz állapota, amelyhez a nevelés az egyéniséget eljuttatni igyekszik. A műveltségnek ezt az állapotát (Bildung als Zustand) elemzi a szerző munkájának első részében (3—224. l.), az ehhez az állapothoz vezető eljárást (Bildung als Verfahren) második részében (227—479.), vagyis más szóval az első részben a nevelés célját, a másodikban a nevelés útját-módját fejtegeti. Későbbi munkában szándékozik a szerző külön „a művelődés szervezésének elmélete”-t (Theorie der Bildungsorganisation) adni. „A kultúrjavak művelő értékének elmélete”-vel (Theorie der Bildungswerte der Kulturgüter), vagyis nevezetesen a különféle tanulmányszakok (tantárgyak) nevelőértékének kérdéseivel sem foglalkozik behatóan ebben a könyvében.

A műveltség állapotának elemzése tulajdonképpen nem más, mint a műveltség fogalmának megállapítása. A műveltség fogalmának Kerschensteiner szerint három oldala van: egy axiológiai, egy pszichológiai vagy formális és egy teleológiai oldala. Axiológiai szempontból a műveltség oly szellemi lét, mely a kultúrjavak szellemi értékeinek segítségével egységes, szellemi értékektől áthatott szerkezetű (Sinngefüge) lett, vagy legalább törekszik arra, hogy ily szerkezetű legyen. A műveltség fogalmának ezen axiológiai formulázása alapvetővé lesz az egész műveltségelmélet részére. A műveltség pszichológiai vagy formális oldala az egyéniség erőinek, teljesítőképeségének fejlettsége. A műveltség e két oldala — az egyénileg elérhető legértékesebb lét és az egyénileg lehető legnagyobb teljesítőképeség — együttvéve teszi azt, amit tulajdonképpen „általános műveltség”-nek kellene nevezni, vagyis oly műveltséget, mely minden emberre nézve egészen általánosan követelhető. Ez lényegesen különbözik attól, amit közönségesen általános műveltségnek neveznek. A műveltség teleológiai oldala abban nyil-

¹ *Theorie der Bildung von Georg Kerschensteiner*. 1926. Verlag von B. G. Teubner, Leipzig—Berlin. 515 l.

vánul, hogy mennyiben képes a művelt egyéniség a maga hivatását egyéni munkájában a maga életének fenntartása céljából (a műveltség biológiai oldala) és a közösséghez való viszonyában (a műveltség szociológiai oldala) teljesíteni.

A műveltség fogalmának e három oldalát, az axiológiai, pszichológiai és teleológiai, fejtegeti aztán Kerschensteiner egy-egy fejezetben. Az elsőnek fejtegetése alkalmat ad az érték-elmélet bizonyos alapvető fogalmainak és különösen a „feltétlenül érvényes érték” fogalmának tisztázására. Feltétlenül érvényes érték, milyen az igazság, a szépség, szentség, erkölcsöség eszméje: a műveltség eszméje is. A műveltség értékének hordozója az erkölcsileg autonóm személyiség. Minden igazán művelt ember ilyen erkölcsileg autonóm vagy erkölcsileg szabad személyiség és maga is feltétlenül érvényes érték. De nemcsak magában a művelt emberben, vagyis az erkölcsi személyiségben van ilyen érték, hanem a műveltséghez vezető eljárásban, a művelődés eszközeiben is. Ily művelőértékük van az összes kultúrjavaknak. A kultúrjavaknak e művelőértékei Kerschensteiner szerint vagy immanensek, az illető kultúrjavakban azok sajátos természeténél fogva közvetlenül adottak, vagy accessoriusak, járulékosak. Ilyen accessorius érték volna például az, ha bizonyos területeken való gyakorlás más területeken való gyakorlottságot is eredményezne. Az immanens értékek összezavarása vagy összekeverése accessorius értékekkel, illetőleg ezeknek előtérbe tolása az immanens értékek rovására sokszor kárt tesz az igazi műveltségben.

A műveltség fogalmának pszichológiai oldalát tárgyaló fejezetben Kerschensteiner a formális képzés különféle mozzanataival, a formális értelem- és emlékezetképzéssel, a megfigyelőképesség nevelésével, a formális akarat- és kedélyképzéssel foglalkozik. Ezeket illetőleg arra az eredményre jut, hogy a formális képzés lehetőségét igen óvatosan kell megítélni. Nincsenek — mondja Kerschensteiner, miként már régen mások is megállapították — általános szellemi tehetségek, melyeket bizonyos anyagon való gyakorlás útján minden más anyag számára is fokozni lehetne, vagyis nincsen általános emlékezőtehetség, gondolkodótehetség, megfigyelőképesség, akarat- vagy kedélybeli tehetség. Csalódunk, ha azt hisszük, hogy matematikai tanulmányok által a szellemi munka minden területe számára gyakorolhatjuk a logikus gondolkodást vagy a rajz által magát a megfigyelőképességet, vagy pedig költeményeknek könyv nélkül tanulatása által magát az emlékezetet. Csak egy tekintetben beszélhetünk általános formális képzés lehetőségéről, t. i. bizonyos, szokássá vált általános viselkedés vagy szellemi beállítás tekintetében. Oly emberek, kiket például arra neveltek, hogy bizonyos mesterségben megfontoltan, gondosan, becsületesen, lelkiismeretesen dolgozzanak s munkájukat ki ne adják a kezükből, míg nem a lehető legtökéletesebb, ha munkaterületüket mással felcserélni kénytelenek, bizonyára nem fog-

nak addig nyugodni, míg új mesterségükben nem viszik hasonló tökéletességre. Ha mélyebben vizsgáljuk a dolgot, azt látjuk, hogy minden igazi szellemi fegyelmezés egyúttal erkölcsi fegyelmezés is. Ezt a formális szellemi-erkölcsi fegyelmezettséget csak valamely jól körülhatárolt területen kifejtett munkával lehet megszerezni, mely területet minden zugában és minden mélységében át lehet tekinteni.

A műveltségfogalom teleológiai oldaláról szóló fejezet első sorban a közönségesen ú. n. általános műveltség és a hivatásbéli műveltség viszonyának fejtegetését adja. Ez a közönségesen „általános“-nak nevezett műveltség tulajdonképpen a tudás bizonyos korai hézagtalanságában áll és kezdettől fogva háromfélélt követel: 1. az emberi tapasztalat minden területén az állítólag későbbben legszükségesebb ismeretek korai megszerzését rendszeres hézagtalanságban (valamennyi természettudományt, matematikát, földrajzot, csillagászatot, történelmet, irodalmakat stb.); 2. a feltehetőleg nélkülözhetetlen szellemi és manuális képességek korai megszerzését, tekintet nélkül a növendéknek jelenlegi belső szükségleteire (írás, olvasás, számolás, rajzolás, ének, torna, kézügyesség, gondolatok és gondolatmenetek szó- és írásbeli közlése, idegen nyelvekben való készség); 3. az általános elvezetést a lelki magatartás legfontosabb szokásaihoz megfelelő szellemi és erkölcsi fegyelmezéssel (elvezetés az elméleti, esztétikai, vallásos, szociális és technikai beállításhoz). A hagyományos felfogás ennek az ú. n. általános műveltségnek elsőbbséget biztosít a hivatásbéli műveltséggel szemben, és vannak, akik — ezt Kerschensteiner bizonyos keserűséggel panaszolja — a hivatásra előkészítő iskolákat (szakiskolákat) nem tekintik műveltséget adó iskoláknak vagy nevelőiskoláknak. Kerschensteiner szerint az ilyen nagyon általános műveltséget adó képzés aránylag csak rövid ideig tarthat s mihelyt a növendékben a belső hivatottság felismerhetőleg nyilvánul, le kell mondani annak a bizonyos általános műveltségnek továbbszövéséről. Kerschensteiner szerint — ezt a meggyőződését ő tudvalevőleg már régen hirdeti — a humánus képzés (Menschenbildung) a hivatásbéli képzésen (Berufsbildung) megy keresztül, azaz a műveltséghez vezető út keresztülmegy azon a munkán, melyre az egyes ember belsőleg hivatva van vagy hivatottá tehető. E tétel fejtegetése alkalmat ad a szerzőnek sok finom megjegyzésre, melyek a könyv legérdekesebb részletei közé tartoznak és megérezzük, hogy ezekben a pontokban a szerzőnek valóságos szíveügyéről van szó, melynek ő gyakorlati szervezőmunkájában sok gondot és fáradságot áldozott. A hivatásbéli műveltség elemeinek megbeszélését követi a szociális és az állampolgári nevelés, illetőleg az ezekkel kapcsolatos műveltségelemek tárgyalása.

Ezek nagyjában azok a kérdések, melyek Kerschensteinert munkájának első részében foglalkoztatják. A második rész, a műveltséghez vezető eljárás tárgyalása, öt fejezetből áll: Az

első szól az eljárás mibenlétéről (Das Wesen des Bildungsverfahrens). A műveltséghez vezető eljárásban — nevezzük ezentúl egyszerűség okáért művelőeljárásnak — három tényező szerepel: a pedagógiai objektum (a növendék), a pedagógiai eszközök (a kultúr- vagy műveltségjavak) és a pedagógiai szubjektum (a nyilvános és titkos nevelők). A művelőeljárás hasonlít ebben a tekintetben a technikai eljárásokhoz. Ezekben is szerepelnek az alakítandó anyag, az alakítást szolgáló eszközök és az alakító egyének. Ezeknek az analógiáknak alapján némelyek azt gondolták, hogy miként a technika alkalmazott természettudomány, a pedagógia nem egyéb, mint alkalmazott szellemi tudomány; miként a technika lényegében vagy alkalmazott kémia, vagy alkalmazott fizika és matematika, így a pedagógia is alkalmazott pszichológia, etika, esztétika, logika, szociológia stb. Ez a felfogás azonban Kerschensteiner szerint helytelen. A pedagógiának, illetőleg a művelőeljárás elméletének, köze van ugyan mindenféle más tudományhoz, elsősorban a filozófiai diszciplínákhoz, de azért a pedagógia nem alkalmazott szellemi tudomány, nem alkalmazott filozófia, hanem maga is önálló szellemi tudomány, mely a műveltség vagy a kultúra fogalmán épül fel és a maga tételeit deduktíve vezeti le gondos tényelemzéssel szerzett alapfogalmaiból. A pedagógiának a technikához való hasonlósága is csak külsőleges. Különböznek egymástól lényegileg már abban is, hogy a technikus semmi rokonságban nincs a maga anyagával, benne a szellem szembenáll az anyaggal, míg a pedagógus a maga növendékével mint szellem a rokon szellemmel áll szemben, és hogy a növendék szelleme — ellentétben a technikus anyagával — állandóan cselekvőleg is közreműködik a nevelés munkájában, befolyásolva időről-időre céljait és eszközeit. Ezért nincsenek is a pedagógiai célok elérésére olyan általánosan érvényes útmutatások, mint amilyenek a technika minden területén vannak a technikai célok elérésére. Inkább mint pedagógia és technika, hasonlít egymáshoz pedagógia és művészet, vagyis pedagógiai és esztétikai magatartás. Ez már abból is következik, hogy a művelőeljárás célja az erkölcsileg autonóm személyiség, azaz egy befejezett, magában zárt lelki alak. Ennek az alaknak struktúrájában benne van mindig esztétikai elem is. De azért mégsem mondható a pedagógia művészetnek sem. Itt is az a főkülönbség, hogy a művelőeljárásban az anyag (a növendék) alakítása nem történik az alakítandónak aktív közreműködése nélkül. A pedagógiai tett tulajdonképpen ez: az élő anyagban felkelteni az akaratot a számára előírt alak iránt. A pedagógiai aktus egyébként igen összetett aktus. Mindenekelőtt a megértésnek egy aktusa, vagyis egy másik egyéniség totalitásának felfogása nemcsak a hűvös értelemmel, hanem szintén egy teljes totalitással. Ennek a megértésnek egyik fontos tényezője a szeretetnek egy sajátos neme, melyet pedagógiai szeretetnek nevezhetünk és amely a még alakítatlan lélek értéklehetőségei iránt érzett szeretet.

A második rész további három fejezete azután egyenként tárgyalja a művelőeljárásnak fent felsorolt három tényezőjét: a művelés objektumát, a művelés eszközeit és a művelés szubjektumát. A művelés objektumáról szóló fejezet nevezetesen két kérdéssel foglalkozik, az érdeklődés és a művelhetőség (Bildsamkeit) kérdésével. Különösen az elsőre vonatkozó fejtegetések értékesek, de terünk nem engedi, hogy azokat itt reprodukáljuk. A művelőeljárás eszközeiről szóló fejezet a különféle kultúrjavokról és nevelőértékekről értekezik. Ilyen kultúrjavak nemcsak a tudomány, a művészet és vallás nagy alkotásai, hanem bizonyos szokások, erkölcsök, kultuszok is. A kultúrjavak átadása utánoztatás, suggestio és tulajdonképeni oktatás útján történik.

A művelőszubjektumot tárgyaló fejezet mindenekelőtt arról a nagy nehézségről szól, mely abban rejlik, hogy a növendék különféle értékközösséghez (család, egyház, állam) tartozik, melyek külön-külön a maguk értékeinek értelmében igyekeznek a növedéket alakítani és nem képesek a nevelés végső céljának, az erkölcsi autonómia elérésének objektív szolgálatára. Amennyiben a különféle értékközösségek nevelőcélzatai között a nevelés eredményét zavaró ellentétek vannak, Kerschensteiner szerint csak az államnak, a lelkiismereti szabadság és az igazságosság államának, lehet a feladata, hogy döntsön és az ellentéteket kiegyenlítsé. De ez nem jelent annyit, hogy az államnak monopóliuma legyen valamennyi iskola felállítására és kialakítására és az egész iskolaügy felépítésére. Az állam művelődésügyi hivatalainak együtt kell működniük a többi értékközösség művelődésügyi hivatalaival. Minden közösség megbízottak útján intézi a maga művelődésügyeit. Ezek a megbízottak részben intézmények, részben személyek, t. i. a hivatásos tanítók és nevelők. Azok az intézmények, melyek mint nevelőszubjektumok működnek, két csoportra oszlanak: olyanokra, melyek teoretikus, esztétikai, technikai, politikai, szociális aktusokból vagy több ilyennek egyesüléséből származtak, de bizonyos pedagógiai beállítások is közreműködtek, úgyhogy egyéb célok mellett művelőcélokat is szolgálnak, és olyanokra, melyek elsősorban vagy kizárólag a művelés célját szolgálják. Az első csoporthoz tartoznak tudományos, esztétikai, technikai gyűjtemények, könyvtárak és újságok, hadi szervezetek, testgyakorlóegyesületek, színház, hangversenyek, egyházi és hazafias ünnepek és talán még a film- és rádióügy is. A másik csoporthoz tartoznak a tulajdonképi iskolai vagy egyébként egyenesen nevelőeszmék szolgálatában szervezett intézmények, melyenek a bölesődék, gyermekkertek, fiú- és leányotthonok, árvaházak, gyermekgondozó- és nevelőintézetek, nép- és közép- és főiskolák, szakiskolák, kollégiumok stb. Az első csoporthoz tartozó intézményekkel nem foglalkozik Kerschensteiner bővebben, csak rámutat arra, hogy azoknak csak bizonyos feltételek mellett van nevelőértékük, de

lehetnek minden nevelőérték híjával, sőt egyenesen veszélyeztethetik is a művelés folyamatát. Annál behatóbban tárgyalja az iskoláknak, mint kizárólag a műveltséget szolgáló intézményeknek, szellemi szerkezetét. Jellemző Kerschensteinerre nézve az a már fent érintett álláspont, hogy nem helyes az a megkülönböztetés, melyet közönségesen „általánosan nevelő” iskolák és szakiskolák között szoktak tenni, és különösen helytelen eljárás, ha e megkülönböztetés alapján a szakiskolákat csekélyebb értékű intézeteknek hirdetik amaz „általánosan nevelő” iskolákkal szemben, amilyeneknek például a középiskolákat mondják. A középiskolák szellemi munkások nevelését szolgálják és ennyiben ők is hivatásra nevelnek, viszont a szakiskolák is igazi nevelőiskolák lehetnek. Nem szabad ú. n. nevelőiskolák és szakiskolák között olynemű különbséget tenni, mintha amazok az általános emberművelést, emezek pedig a speciális munkásművelést szolgálnák. Ha a növendékben jókor felismerhető volna hivatottsága bizonyos célokra, nem volna jobb út emberré nevelésére, mint a hivatottságának megfelelő munka útja. Az iskola nevelőértékének kifejtésében sok akadály merül fel, melyet sohasem lehet egészen eltávolítani. Ezek onnét erednek, hogy iskola és műveltség tulajdonképpen ellentétes viszonyban vannak egymással. A műveltséget sajátos és az maga nemében egyetlen egyéniségnek kell juttatni, az iskola pedig tömegüzemet folytat, amennyiben egykorú növendékek nagyobb tömegét azonos nevelőaktusban azonos eszközök útján azonos tanítóktól befolyásoltatja. Ebből a tömegüzemből Kerschensteiner szerint a gyakorlatban több probléma ered és az összes újabb iskola-reformok éppen e problémák megoldására irányulnak. Ilyen probléma elsősorban az (Kerschensteiner típusproblémának nevezi), hogy a tanulók szellemi szerkezete nem egyezik a tanterv szellemi szerkezetével és kvalitatív követelményeivel. Az e probléma megoldására vonatkozó kísérletek vagy különféle iskolatípusokra vezetnek, vagy pedig arra, hogy nem tartják meg egy iskolán belül a tanterv egységét valamennyi tanuló részére. Egy második probléma abból ered, hogy a tanulók tehetsége nem felel meg egyenlőképpen a tanterv kvantitatív követelményeinek. Ez a probléma középtantervek felállítására vagy pedig az iskolaosztályoknak tehetségfokozatok szerint való felbontására vezet. További problémák az osztály- és szaktanító problémája, a koncentráció problémája és az élet közelségének problémája. Az utóbbi különösen érezhető napjainkban. Az élet és a reá való előkészítés folytonosan kopogtat az iskola kapuján, de nem tudjuk a kettőt, az életet és iskolát összeegyeztetni. Igaz, hogy az iskolának az élet számára kell előkészíteni, de másfelől ki kell kapcsolnia magából az életnek teljesen szabálytalan menetét. Az iskolának fontos kérdése a tanterv kérdése és erre nézve, különösen a népiskola tantervére vonatkozólag, sok tanulságos mondanivalója van Kerschensteinernek. De a tantervnél fontosabb a tanítóképzés kérdése. A nevelő, illetőleg

a tanító pszichológiai alkatát elemzi Kerschensteiner e fejezet utolsó pontjaiban. Mindenki, aki a tanító hivatását választja — ezekkel a szép szavakkal fejezi be Kerschensteiner idevágó fejtegetéseit — idején vizsgálja meg magát gondosan. Nem elég, ha az illető jó lélekkel mondhatja magáról, hogy eléggé el van készülve arra, hogy a rábízott hivatalt elvállalja és hogy megvan benne a komoly akarat arra, hogy minden tehetsége szerint betöltse. Tanító csak az legyen, aki mindig boldogságát leli mások gyarapodásában és akiben annyi tiszta fiatalság van, hogy az évek minden terhe, az élet minden érettsége és a mindennapi munka minden fáradalma nem bírja betemetni a bugyogó forrást, aki rendíthetetlenül hinni tud az emberiség örök értékeiben és aki tapasztalta magán, hogy mikor tanít, nemcsak tanításának tárgyi erejénél fogva, hanem lényének imponderabilis hatása által is képes egy csapat fiatal lelket egy-egy órányi közös szellemi életbe belevinni.

Könyvünk második részének ötödik, vagyis az egész munkának utolsó fejezete, a művelőeljárás általános elveit tárgyalja. Ilyen elvet Kerschensteiner hetet különböztet meg: a totalitás, az aktualitás, a tekintély, a szabadság, az aktivitás, a szocialitás és az egyéniség elvét. A totalitás elvéből a következő általános norma folyik: A pedagógiai aktusokat mindig a növendék fejlődő személyiségének összalkata kell hogy meghatározza, nem pedig csak egyes jelenségei. Az aktualitás elvéből ez a követelmény ered: A pedagógiai műveleteket mindig úgy kell berendezni, hogy minden egyes fejlődésfokozat érték- és célrendszerre kielégíthessék, a nélkül, hogy a mellett a jövőben lehetséges érték- és célrendszer elhanyagoltnak. A tekintély elvéből következik e három tétel: 1. Amíg nem tudjuk a nevelőeljárást autonóm engedelmisségre (azaz a növendék saját akaratára) alapítani, addig a heteronóm engedelmisségről kell gondoskodni. 2. Fejlesztésünk kell a növendékben a tekintély iránti érzéket azáltal, hogy ápoljuk benne a tiszteletet a tárgyi és mindenekelőtt a személyi javak iránt. 3. Tegyük a növendéket lehetőleg korán érték-közösségek tagjává és gondoskodjunk evvel oly tekintély iránti érzület (Autoritätsgesinnung) fejlesztéséről, mely az értékeszme megvalósítását szolgálja. A szabadság elvéből folyik: Engedjük át a növendéket, mihelyt csak lehet, önrendelkezésének a maga cselekvéséről az életviszonyok bölcsezen kiszemelt sokféleségében. Ebben az elvben gyökerezik az öntevékenység követelménye, mely Pestalozzi óta minden iskolai oktatásnak egyik alapnormája. Az öntevékenységnek Kerschensteiner szerint négyféle formája van: a játék, a sport, a foglalkozás és a munka. Az aktivitás elve mármost ekképpen formulázható: Gondoskodjunk arról, hogy minden munkában, melyet a növendék szabad öntevékenységre bízhatunk, ne csak maga a munka lefolyása, hanem eredménye, a befejezett mű is, a növendék gondos önvizsgálatának vettessék alá, amennyire az öntevékenység alakja és tartalma megengedi. A szocialitás elve

így fogalmazható: Illesszük a növendéket fejlődése minden fokán önkéntes értékközösségekbe olyformán, hogy nemcsak erkölcsi önmegismeréshez jut cselekvése folytán, hanem öntevékenységét a közösség erkölcsössé tételének szolgálatába is helyezi. Ezzel az elvvel kapcsolatos a tanulók önkormányzatának kérdése. Kerschensteiner úgy látja, hogy vannak iskoláink az értelmi, a művészi, a technikai nevelés számára, de még nincsenek iskoláink a szociális nevelés számára. Csak a tanulók önkormányzása teheti az iskolákat a szociális nevelés iskoláivá. Az egyéniség elve végül ezt a szabályt adja a neveléjeljárás részére: A kultúrjavak szellemi struktúrája kell hogy egészen vagy részben fedje a növendék egyéni struktúráját, ha azt akarjuk, hogy a kultúrjavak művelődési javakká váljanak. Csak e hét alapelven alapuló egységes műveléjeljárás vezet el oly eredményhez, mely az igazi műveltség fogalmának megfelel. Ehhez a műveltségfogalomhoz — ezekkel a lendületes szavakkal fejezi be Kerschensteiner munkáját — ragaszkodnunk kell. Ha azt akarjuk, hogy az értékek örök országa eljőjjön hozzánk, hogy szent szellemük mindjobban elterjedjen az emberiségben, hogy legalább belső béke lehetségessé váljék a földön: mindennek alapfeltétele az egyes ember erkölcsi autonómiája. Ez az erkölcsi autonómia legyen mindenkinek a hite, reménye és szeretete, aki életét a legmagasabb hivatásnak szenteli, amelyet a vallásos és erkölcsi világ adhat, t. i. a nevelő hivatásának.

Ezek a zárószavak is bizonyítják, amiről az egész munka minden sora tanúskodik és amit a szerző egyéb műveinek és hajdani gyakorlati munkásságának ismerője régen tud, hogy Kerschensteiner a nevelőmunkásságot a legmagasabb szempontokból néző pedagógus. Hogy nagyterjedelmű könyve, melynek tartalmát a maga egészében ismertetni nem, csak egyes jellemző pontjaiban bemutatni tudtuk, értékes, mélyreható részletekben gazdag, azt majdnem magától érthetőnek mondhatjuk. De vannak a munkának szembevetendő hiányai. Egyik hiánya közös sok más pedagógiai munkával és abban áll, hogy programjában és egész külső alakában erős rendszerességgel hitegeti az olvasót, de kivétel közben, a részletekben sok helyen csak laza vagy távoli kapcsolatot mutat kiindulópontjaival és alapvető principiumaival. Egy másik gyengéje a könyvnek pedig az, hogy sok régi, egyszerű és egyszerűen kifejezhető gondolatot nem mindig eléggé megokolt módon újszerű, a legújabb filozófiai fogalmakhoz és műszókhöz alkalmazkodó nyelven igyekszik kifejezni. Ez sokszor erőltetetté, mesterkeltté teszi előadását. A sok ismétlést, ugyanannak a gondolatnak variálását, illetőleg parafrázisát is néha tehernek érzi az olvasó. A könyv, sok érdekes részlete mellett is, fásasztó olvasmány és sok hosszú fejtegetésnek kevesebb a magva és eredménye, mint az ember várná. Úgy látszik, mintha a jeles szerző ebben a munkájában olyan feladatra vállalkozott volna, mely egyes részeiben meghaladta erejét.

Waldapfel János.

Pedagógiai és tankönyvkiállítás Budapestén.

Nem tartozunk a tanügyi kiállítások és kongresszusok rajongói közé. Évtizedes részvétel és tapasztalás meggyőzött arról, hogy a belőlük leszűrhető eredmények és tanulságok távolról sem állnak arányban a befektetett szellemi és anyagi értékekkel, aminek folyományaként a komoly szakkörök tartózkodó álláspontja is mindjobban megérlelődött.¹ Evégből valóban érdemes volna a kiállítások és kongresszusok intézményét magasabb, hogy úgy mondjuk: elvi szempontból szövéteni.² Ezúttal amazokra szorítkozva, a következő kérdéseket lehetne (kellene) elfogulatlanul megvitatni. Mi adja meg az e fajta (iskolai, országos, nemzetközi) kiállításoknak létjogosultságát? Mi a (valódi vagy burkolt) céljuk? Mennyiben szolgálják az iskola ügyét, a közgazdaságét (ipar, kereskedelem), a személyi érdekeket? Mikor van helye ilyen kiállításnak? (Nem ötletszerűen, hanem alkalomadtán s ha van miről beszámolni; ilyen alkalom kínálkozott volna pl. a jövő évi III. Egyetemes Tanügyi Kongresszussal kapcsolatban.) Kinek részére rendezzük? (Ifjúság, közönség, szakkörök vagy mindhárom részére.) Célirányosan hogyan kell szervezni, rendezni; mit szabad és kell kiállítani és mit nem? S végül hogyan folytatódná le a kiállítás és mi történjék a kiválóan értékes tárgyakkal? (Bírálóbizottság, tan-szermúzeum.)

Mindenekelőtt a kiállítás tartalmáról óhajtunk rövid összefoglaló képet adni s evégből a hivatalos katalógussal kezünkben röptében bejárjuk a Nemzeti Múzeum díszes helyiségeit. A lépcsőcsarnokban iskolaépítési tervek és homlokzatrajzok láthatók, a folyosón, falon és szekrényekben elemi iskolai tanulók rajzai s különböző kézimunkái. A kupolaterem négy nagy csoportot foglal magában: 1. A székesfővárosi elemi iskolákat. 2—3. A többi elemi népiskolákat és 4. Az önálló gazdasági népiskolákat. Két szekrényben: magyar ábécéskönyvek a XVII. századtól a világháború kitöréséig és a tankönyvillusztráció fejlődése. E terem közepén a tankönyvügyi bizottság működését mutatják be; ettől balra a könyvkiadók kiállítása, jobbra

¹ V. ö.: *Eine vieljährige internationale Erfahrung in Sachen der Weltausstellungen und Weltkongresse hat mich zu einem nicht weniger als bedingungslosen Anhänger dieser Veranstaltungen gemacht, denen gegenüber eine strenge, aber objektive Kritik am Platze ist* (Zeitschrift für das Realschulwesen, Wien 1905, 385. l.: *Das Mittelschulwesen der Vereinigten Staaten und die Unterrichtsabteilungen der Weltausstellung zu St. Louis 1904*).

² A németek már régebben ráeszméltek erre. Egyikük könyvet is írt a világkongresszusok szervezésének technikájáról.

a minta-tanterem a Magyar Földrajzi Intézet térképeivel és a pedagógiai irodalom legújabb termékeivel. A kiállítás zöme a díszteremben talált elhelyezést a következő csoportokban: 1—2. Polgári fiú- és leányiskolák. 3. Iparostanonciskolák. 4. Felső mezőgazdasági iskolák. 5. Középiscolák (törvények, rendeletek, térképek, grafikonok, épületrajzok, gyakorlati tanítás valamennyi iskolatípusban, cserkészlet, új tankönyvek stb.). 6. Gyógypedagógiai intézetek. 7. Tanító- és óvónőképző-intézetek (részletes és gazdag). 8. Kereskedelmi tanintézetek. — Itt jegyezzük meg, hogy a 47 oldalra terjedő katalógus, amelynek élén a kiállítás szervezőjének, Kőrösi Henriknek, hangulatos tájékoztatója olvasható, nem mérül el a kiállított tárgyaknak hagyományos felsorolásában, hanem igen helyesen inkább arra törekszik, hogy a különböző iskolanemek céljának és tantervi különlegességének és újításainak felsorolásával a laikusokat és szakembereket ügyesen tájékoztassa. Egyébiránt a kiállított tárgyak eredete, rendeltetése stb. jól alkalmazott felírások útján mindenki részére hozzáférhető és nagyban elősegíti a kiállítás élvezését, tanulmányozását.

A kiállítás a *munka* jegyében áll: mindenünnen a tanulók és a tanerők munkája ötlük szemünkbe. A tanulók *öntevékenységének, tehetségének, az iskolán belül és az iskola körüli munkásságának*, a hagyományos tantárgyaktól független s egy-két évtized előtt még nem remélt képe tárul elénk. Bevallott célja s mindvégig tudatosan követett irányelve: a *ma* iskolájában folyó munka szemléltetése és *az utolsó évckben elért haladás* bemutatása az óvóktól a tanítóképzőig s középiscoláig. A multnak és jelennek megkapó ábrázolásban történő összehasonlítása egyik legérdekesebb specialitása ennek a kiállításnak.

E sorok írója, aki végigélvezte a milleniumi országos kiállítás és végigszenvedte a párizsi, londoni, st. louis-i világkiállítások óriásméretű tanügyi csarnokait a bennük felhalmozott rengeteg anyaggal, elfogult hangulatban lépett a Nemzeti Múzeum káprázatos kupolacsarnokába, de minél tovább haladt és szemlélte a kiállítást, annál inkább kénytelen volt magába szállni és a bevezetésben hangoztatott pesszimizmus ellenére elismerni, hogy itt egy szeretettel és lelkesedéssel végzett művel áll szemben, amelyen *magyar szellem* vonul végig, amelyben *magyar lélek* lüktet s amelynek érdekében mindegyik fél legjobb tudását vitte harcba. Ezzel a felemelő összbnyomással szemben a gáncsoló kritikának el kell némulnia. Hogy a számos egyéni eredeti, leleményes ötlet mellett sablonos s felesleges dolgok is akadnak, hogy a kiállítás nem tökéletes, nem egyenletes s teljes és az irányelvek nem minden csoportban érvényesültek egységesen, azt jórészt annak a rövid időnek tudjuk be, amely alatt ezt a kiállítást elővarázsolták. Az érdekelték és hivatottak

merő összehasonlítás révén bizonyára maguk is rájöttek a hiányokra és hibákra s értékes tanulságokkal gyarapodtak a jövő eszményibb megvalósítása érdekében a nemes versengés jegyében. Az anyagnag rendszeres ismertetése és szakszerű megbírálása itt messzire vezetne,³ de egyébként is elmondhatjuk a nagy német költővel: *Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen*. Ámde az általános tanulságokon kívül meg kell emlékeznünk néhány kedves és tanulságos ötletről, amelyeknek megvalósítása valóságos „élő kiállítás”-számba ment. Ilyenek a fiúknak s leányoknak a helyszínén készített agyag- és papírmunkái, a leányok ének- s a fiúk zenekara, minő megannyi örvendetes jelenség, amely az iskolát az éléhez és a közönséghez közelebb hozza s biztatóan int egy szebb jövő felé.

A magunk részéről még a következő időszzerű szempontok méltatását ajánlanók. Az eddigienél is nagyobb megszorítását, illetőleg kiküszöbölését mindazoknak a sablonszerű tárgyaknak és kimutatásoknak, amelyek különösebb tanulságokkal nem járnak, a közönséget nem érdeklik, a szakkörök részére pedig feleslegesek. A főbb irányelvek szemmeltartásával tág teret kell engedni a valóban értékes egyéni megnyilatkozásoknak, még pedig mind a tanulók, mind a tanerők részéről. Az eddigienél jóval különb elbánásban részesítendők a modern technikai vívmányok, illetőleg alkalmaztatásuk az iskolában (gépírás, telefon, mozgóképek, gramofón az élő nyelvek tanításában stb., rádió). A bírálóbizottság (jury) nyomban a kiállítás megnyitása után fogjon munkájához, mert az ilyen illetékes elismerés s jutalmazás csak ösztönzően hat. A katalógus közölje a valóban értékes tárgyak s érdekes kimutatások kicsinyített mását. Ezekből nagy számmal különlenyomatok készítenők, amelyek a közönségnek szabad rendelkezésére álljanak. Mert ne feledjük, az ilyen kiállításoknak eddig alig méltányolt, de talán legértékesebb hatása, hogy közelebb hozza az iskolát a nagyközönséghez, amely, látva a tanítóság önzetlen odaadásával elért biztató eredményeket, engedni fog oly gyakran s hátrányosan tapasztalt elfogultságából, hogy ne mondjuk az iskolával s tanítósággal szemben tanusított ellenséges hangulatból s megnyugvással s hálással fog tudomást venni arról, hogy legféltettebb kincsét jó kezekre bízta. Végül a valóban maradandó értékű tárgyakat egy Országos Tanszermúzeumban kellene elhelyezni — ha majd ismét lesz.

K. F.

³ Ilyennel próbálkoztam meg a következő művecskében: *Beiträge zur Kenntnis des modernen Volksschulwesens von Frankreich, mit Berücksichtigung der übrigen auf der Pariser Weltausstellung vertretenen Länder* (Gotha, F. Behrend 1890, 57 l.).

A svéd középiskolák szervezete és élete.
(Tanulmányi évem tapasztalataiból.)*

Amikor a múlt év őszén először sétáltam végig Uppsala híres főutcáján, a Drottning gatanon, feltűnt, hogy az utca közönsége szinte kizárólag diák. Fehérsapkás egyetemi hallgatók, gimnázisták és kisiskolások sűrű csoportokban sétáltak fel s alá, s a máskor oly hallgatag, zárkózott svéd utca fiatalos kacagással, jókedvvel telt meg. Persze svéd jókedvvel és svéd kacagással, amelyről tudnunk kell, hogy igen-igen diszkrét, letompított még az ifjúság saját külön társadalmában is. Délután három óra körül járt az idő; megtudtam, hogy ez az uppsalai diákok „délelőtti“ korzója. Ilyenkor felélénkülnek a csendes utcák ebben az ősi városban, mely egykor az ország fővárosa volt, ma pedig — mint legrégebb egyetemi város — központja, irányítója a svéd tudományos életnek. 450 éves egyetemére évente 3000—4000 diák tódul Svédország minden vidékéről. S mint ez ősi egyetemi városokban szokásos, az egyetemi élet mellett virágzó iskolai élet fejlődött ki évszázadok folyamán. Szinte valamennyi iskola-típust megtaláltam itt. Van három teljes középiskolája gimnáziummal, tanítóképző szemináriuma, egész sereg szakiskolája, háztartási iskolája, több modern berendezésű népiskolája, felső népiskolája stb. Ez alkalommal a svéd középiskolákról akarok beszámolni.

Az említett három gimnázium közül az első állami fiú-, a második magán-leány-, a harmadik magán közös gimnázium. Gimnáziumot mondtam, bár ez az elnevezés itt nem helyes. — „Gimnázium“ csak egy tagozata az ú. n. „*felsőbb tanintézetnek*“, mely körülbelül megfelel a mi középiskoláinknak, azzal a különbséggel, hogy azt a munkát végzi el, melyet nálunk a négy elemi és nyolc gimnázium teljesít. Az ilyen „felsőbb tanintézet“, azaz a svéd középiskola három tagozatból áll:

1. Hároméves előkészítő tanfolyamból. Ez megfelel a mi elemi iskolánk alsó osztályainak.

2. Hatosztályú reál- vagy középiskolából (nevezik *mellan skole*-nak [= Mittelschule] is). Ezt a tagozatot kiegészíti mintegy a VII. és VIII. reálosztály. Eredetileg oly leánynövendékek számára létesült, akik nem óhajtanak gimnáziumba lépni. Az említett osztályok közül a VII.-et mégis minden leánynövendék köteles elvégezni; mielőtt a gimnáziumba lépne, mégpedig egyes-egyedül azért, hogy ebben az évben háztartási, gyakorlati ismereteket szerezzen. A lányok tanulmányi ideje ennél fogva egy évvel hosszabb a fiúkénál.

3. Háromosztályú gimnáziumból, mely a legtöbb modern iskolában trifurkációs. Kisebb eltérésekkel találkozhatunk, ne-

* Svéd ösztöndíjjal, melyét a vallás- és közoktatásügyi m. kir. minisztérium tanulmányi segéllyel kiegészíteni kegyes volt, az elmúlt 1926—27. tanévet Svédországban töltöttem.

vezetesen némely állami iskolában ötosztályú a reáliskola és négyosztályú a gimnázium stb.

Az uppsalai gimnáziumok közül a közös magángimnázium keltette fel leginkább érdeklődésemet. Először mert érdekelt a koedukáció, másodsor mert itt találtam trifurkációs gimnáziumot. Az intézet igazgatója, Eneruth Karola kisasszony kollégialis készséggel állott rendelkezésemre. Megismertetett az iskola szervezetével, bemutatta az iskola helyiségeit és engedélyt adott a hospitálásra. Neki köszönhetem, hogy valóban részt vehettem az iskola életében.

Az előkészítő tanfolyamon, akárcsak a mi elemi iskoláinkban, idegen nyelvet nem tanítanak. Az elméleti oktatás nem terjed túl a vallástan, írás, olvasás, számolás, földrajzi alapfogalmak körén. A gyakorlati tárgyak közül a kézimunka, illetőleg fiúk számára slójd, rajz és ének szerepelnek e tagozatban. A testgyakorlás, melyre a magasabb tagozatokban, mint látni fogjuk, oly kiváló figyelmet fordítanak, nincs a tantervben. — Heti óraszám 18. Egy-egy tanóra időtartama 45 perc.

A középső tagozat vagy reáliskola az iskola gerince. Alapvető idegen nyelv a német, melyet az I. osztályban kezdenek meg és folytatnak minden osztályban. Elméleti tárgyak I.—III.: vallástan, anyanyelv, történelem, földrajz, számtan, biológia. A IV. osztályban vezetik be a második modern nyelvet: az angolt. Ezenkívül matematikával, geometriával és fizikával bővül az elméleti tárgyak köre. Az V.-ben kémia, a VI. osztályban a harmadik modern nyelv, a francia kerül a tantervbe. — Amint látjuk, ez a tanterv egyenlő arányban öleli fel a reáliákat és humaniorákat, tehát általános körű műveltséget nyújt. Az egységes tantervű reáliskola után választhat a növendék reál-, latin vagy modernnyelvi gimnázium között. A leányok, mint láttuk, egy évvel később kerülnek a gimnáziumba, de cserébe megtanulnak főzni és egy évvel tovább gyakorolják a modern nyelveket, mint fiúpajtásaik. A reál- és latin gimnázium évtizedek óta működik és körülbelül a mi két régi középiskola-típusunkkal, a reáliskolával és a gimnáziummal vethető egybe. Nagy különbség, hogy a svéd reál-, valamint a latin gimnázium hároméves, és közös alapjuk az egységes tantervű reáliskola. A svéd reál-gimnázium, mely természetesen szintén a reáliákon épült, a heti 36 órából 17-et humanioráknak szentel. Megtartja a három modern nyelvet: a németet, a franciát és angolt. A szépirodalmi tárgyú olvasmányok mellett itt azonban nagyobb arányban érvényesülnek a reális tárgyú olvasmányok.

Kevés a különbség, ha csak a tantervet tekintjük, a két human gimnázium között, mert a latin gimnázium megtartja a modern nyelveket (a németet az I., az angolt és a franciát az I.—III. osztályban), a modernnyelvi gimnázium viszont — nem is csekély óraszámban (heti 5) — tanít latint mind a három osztályban. Annál nagyobb a különbség a tananyagban. A latin gimnázium klasszikus műveltséget nyújt és minden tárgy ezt

a célt szolgálja. A modern nyelvek is csak a latin segédeszközei. Az olvasmányok nagyrészt a klasszikus irodalomból merítik tárgyukat. A modernnyelvi gimnázium szintén humanisztikus műveltséget nyújt, de a modern kultúra alapján. A latin gimnázium párhuzamos osztályaiban görögöt vagy görögptlőt választhatnak a növendékek. A tagozódás csak a második osztályban kezdődik. A görögptlősök a görög helyett a franciát és a matematikát tanulják nagyobb óraszámban.

A modernnyelvi gimnázium heti 5 latin órája nem arra való, hogy a növendékek megismerjék a latin irodalmat, hanem tisztán arra, hogy gyakorlati tudásra tegyenek szert; hogy megismerjék a germán és román nyelveknek a latinhoz való viszonyát s ezáltal modernnyelvi tanulmányaikat mélyítsék. Van azonban a latin tanításnak egy még praktikusabb célja is, amint az intézet igazgatónője kifejtette. A gyakorlat azt mutatja, hogy az egyetemi fakultások modernnyelvi szakcsoportjait, valamint a jogi fakultást is kiválóképpen a modernnyelvi gimnáziumból kikerült tanulók választják. Már pedig ezeken a fakultásokon szükségük van némi latin tudásra, egyszerűbb szövegek megértésére. Erről kíván gondoskodni már előre a svéd gimnázium.

Az iskolai szervezet kérdéseinél jobban érdekelt a tanítás módja. Érdekelt, hogy a svéd iskola milyen eredménnyel tanít egyszerre négy idegen nyelvet? Előre kell bocsátanom, hogy az eredményről már meggyőződtem, mielőtt az iskolába léptem volna. Rendszeresen hallgattam a modern filológiai előadásokat és lektori órákat és megállapítottam, hogy a hallgatók nagyon biztos nyelvi tudást hoznak magukkal az iskolából. Igaz, hogy nem olvasnak annyi szépirodalmi munkát, mint mi, sem a gimnáziumban, sem az egyetemen, de annál biztosabban kezelik a nyelvet és alaposan ismerik a grammatikát. Módszer tekintében nem tapasztaltam újat. A nyelvtanításban mindenütt a direkt módszer érvényesül. Azonban *a nyelvi órákon 17 gyermeknél több nem vehet részt*. A teljes létszám 30—32, de minden nyelvi, matematikai és háztartástani órán csoportonként 15—17-esével vesznek részt. Ez már egymagában is megmagyarázza a sikert. 17 gyermekkel lehet intenzíven dolgozni s arra is marad idő, hogy az új anyagot ott az órán be is gyakorolják. Erről több ízben meggyőződtem magam is. Különösen alsóbb osztályokban (reáliskola I—III.) láttam, hogy a memorizálásra szánt anyagot a gyermekek, a tanárnővel együtt tanulták be. Igen helyesnek találtam, hogy a gyermekek szavak helyett kész mondatokat tanulnak be, nem primitív öngyártotta mondatokat — ennek kezdőfokon szerintem nagyon másodrangú értéke van —, hanem az olvasmányból kiválasztott s egy bizonyos grammatikai tételre vonatkozó mondatokat. Természetes, hogy magasabb fokon már a tanulók maguk szerkesztenek mondatokat. A gimnáziumban, ahol a nyelvi leckék heti 18 órára terjednek, szintén nagy szükség van arra, hogy a növendékek a munka nagy részét az óra alatt végezzék el.

A tananyagra vonatkozólag azt a megfigyelést tettem, hogy az anyag megválasztásában a praktikus szempontok érvényesülnek. A nyelvtanítás főleg és elsősorban arra irányul, hogy a növendék az illető nyelvet gyakorlatilag elsajátítsa. Erre valók a nyelvtani és fogalmazási gyakorlatok, melyek minden egyes órában érvényesülnek. A másik cél, hogy a gyermek megismerje azt a nemzetet és országot is, melynek nyelvét tanulja, még pedig nemcsak az illető nemzet irodalmát, hanem földrajzát, történelmét, kultúráját is. A svéd gimnázium nem elégszik meg azzal, ha a gyermek betéve tudja az Iphigeniát, viszont sejtelve sincs arról, mi látható a drezdai múzeumban. Éppen azért az olvasmányok egyenlő arányban nyújtanak szépirodalmi és realismereteket. Megfigyeltem azt is, hogy az órák alatt jóval többet olvasnak, mint nálunk. A gimnázium I. osztályában pl. minden növendék négy-öt tankönyvvel rendelkezik. Ezt persze a mi szűkös gazdasági viszonyaink között nem lehet megvalósítani.

A gyakorlati tárgyak (rajz, kézimunka, háztartástan, testgyakorlás, ének) jelentőségét a svéd iskola kiválóan elismeri és nagy gondot fordít tanításukra. E tárgyak oktatásában szem előtt tartja a fiú- és leánygyermek különös képességeit. Ruhavarrás helyett inkább fa- és fémszlődöt tanulnak a fiúk. Különösen meglepett az a rendkívül komoly gondoskodás, melyet a leánynövendékek háztartási kiképzésére fordítanak. Amint említettem, egy egész évvel tovább járnak a leányok középiskolába, tisztán azért, hogy gyakorlatilag elsajátítsák a háztartás vezetését. Pedig az egy évvel megtoldott tanulmányi idő nem csekély anyagi áldozatba kerül. És a gyakorlat mégis azt mutatja, hogy megéri a reá fordított időt és pénzt. Svédország szociális és gazdasági viszonyainál fogva a középosztály asszonya csak kivételesen engedheti meg magának a cselédtartást. A cselédber átlag havi 120 pengő, emellett ellátása (külön szoba, élelem) legalább ugyanannyiba kerül. Ezért szükséges, hogy a leányok megtanulják a háztartási munkákat, s ami még fontosabb, az okos munkabeosztást, a tervszerű házvezetést. Hisz ezt a munkát maguk kénytelenek végezni később, akkor is, ha tudományos pályára lépnek! A VII. osztályos realisták éppen ezért csoportonként 15-ösével heti egy egész napot töltenek az iskola konyhájában. Az iskola ugyanis összeköttetésben van Uppsala háztartási iskolájával s annak pompásan felszerelt modern konyhájában tanulnak főzni a diáklányok.

Talán mondanom sem kell, hogy Svédországban hasonló nagy gondot fordítanak a testgyakorlásra is. Hiszen a svéd gimnasztika híre bejárta az egész világot. Uppsala legkedvesebb sétahelyén, a „Flustret“ elején emelkedik egy hatalmas emeletes palota: a tornacsarnok. A nap minden órájában jönnek-mennek a csoportok: egyetemi hallgatók, magánosok, középiskolások. Természetesen fürdő is van, hatalmas úszómedencével, és a tornaleckét fürdőssel fejezik be. A középiskolában heti

3 (fiúk 4) órát szánnak testgyakorlásra, illetve sportra, ba az idő arra alkalmas. Télen a tornatanár vezetésével tanulják, illetőleg gyakorolják a téli sportokat. Gyakran megtörténik, hogy korcsolyázásra vagy kirándulásra alkalmas szép napon az egész iskola kirándul tanulás helyett.

A tanárok és tanulók egymáshoz való viszonyában valami egészen szokatlan dolgot figyeltem meg. Mintha társaságbeli emberek beszélgettek volna egymással, ahol mind a két fél a legöntudatosabb udvariassággal viselkedik egymással szemben. Több ízben töltöttem egész napot az iskolában, de egyszer sem hallottam figyelmeztetést, rendutasítást. A gyermekek otthonról hozzák a fegyelmezettséget. Nem mintha a vidámságnak, gyermekes csínynek lehetősége ki volna zárva. De a több nemzedéken át beléjük nevelt udvariasság már a hatéves gyermekben is egészen meglepő öntudatossággal van meg. Ebben a tekintetben jóformán nincs is különbség a különböző társadalmi osztályokból kikerülő gyermekek között. És ez adja meg a svéd népnek azt a sajátos jellegét, amely csodálkozással tölti el az idegent. Ezért találkozik az ember magánházakban, üzletekben, hivatalokban és éttermekben, utcán vagy színházban szinte mindig ugyanazzal a fegyelmezett, másokat tisztelni tudó, udvarias svéddel. Fegyelmezés tekintetében a svéd iskolára kevés munka hárul. És talán éppen ezért a tanuló az iskolával szemben jóval szabadabb. Este 9—10 óra között az esti korzón a nagy diákok között ott sétálnak a kis iskolások: fiúk, lányok békés egyetértésben, vagy külön-külön.

Svédországban, mint ismeretes, a koedukáció nagy tiszteletnek örvend, de azért vannak ellenségei. Jellemző, hogy leginkább az ifjúság körében. Különösen a gimnázista fiúktól hallottam nem egyszer, mennyire szeretnének megszabadulni leánykollégáiktól. A koedukációnak legszebb eredményét abban láttam, hogy fiúk és leányok az iskolában, férfiak és nők az egyetemen és a közpályákon elsősorban az embert látják egymásban. Ezért élvezik Svédország asszonyai azt a kiváltságot, hogy önálló ember módjára egymaguk utazhatnak bármikor, megjelenhetnek társaságban, színházban vagy hangversenyen, éttermekben vagy szállodákban: soha sincsen kellemetlenségben részük.

Az elmúlt tavaszon egy súlyos kérdés foglalkoztatta Svédországot. A szocialista párt javasolta az előkészítő iskola eltörlését és a hatosztályú népiskola kötelezővé tételét. Csakhogy a hatosztályú népiskola nem egyenértékű az előkészítő iskolával és a reáliskola három alsó osztályával, tehát jelentékeny veszteséget jelentett volna az ifjúságnak. Még a tervbe vett, egy évvel megtoldott tanulmányi idő sem pótolta volna teljesen ezt a veszteséget s emellett jelentékeny anyagi áldozatba is került volna. Hónapokon át folyt a harc vezéreikkelben, gyűléseken, míg végre az országgyűlés a svéd intelligencia megkönnyebbülésére elvetette a javaslatot.

(Debrecen.)

Ambrus Ilona.

IRODALOM.

Gróf Klebelsberg Kuno beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916--1927.
Budapest, 1927, Athenaeum kiadása. 4-r. XII + 687 lap.

Kultúránk fejlődését bizonyára előnyösen befolyásolta az a szerencsés körülmény, hogy közoktatásügyi miniszterünk csaknem kivétel nélkül kiváló tollforgatók, írók vagy tudósok és szónokok voltak. Az előttünk fekvő hatalmas kötet szerzőjében sem választható el a publicista, tudós, szónok, s miniszter, mert köztük kulturális kötöttség áll fenn s épp a legmagasabb állás szemüvegén keresztül kell a többit megítélni. Ebben a műben a szerző az utolsó tíz esztendő megfeszített munkásságának eredményeit tárja elénk: azt a hatalmas kultúrprogramot, amely miniszterünket hevíti s távlati méreteiben túlmegy Nagy-Magyarország keretein.

Kezdjük a célkitűzésekkel. „Igyekeztem, olvassuk az Előszóban, a magyar műveltség megmentését és felvirágoztatását erőmhöz képest szolgálni... s teljes képet adni a Bethlen-kabinet kulturális politikájáról.“ Majd *A magyar kultúra jövője* c. cikk befejezésében (332): „Kultúrpolitikámnak két vezető motívuma van: emelni a magyar tömegek művelődési szintjét, erkölcsi és szellemi belértékét és ennek a műveltebb nemzetnek olyan vezetőket adni, akiknek a méretei megütik az európai dimenziókat, akiket a nemzet minden téren bizalommal és a siker reményével követhet.“ Végül (674) „Magyarországot Európa e részében kimagaslóan a legműveltebb állammá tegyük“ és a könyv befejező mondata: „A magyar műveltség toronymagasan emelkedjék Kelet-Európa népei fölé“ (675). Ebben a vaskos kötetben megkapjuk mindazt, amit Klebelsberg gróf czen nagy és magasba törő célok érdekében szóval s írásban kifejtett, tényekben megvalósított. A parlamentben, a Történelmi Társulatban, különböző kultúregyesületekben, kongresszusokon, külföldön tartott beszédeit, különböző folyóiratokban megjelent tanulmányait s napilapokban közzétett cikkeit, a hely megválasztásában gondosan ügyelve a témára és olvasóközönségre. Az ország kulturális talpraállításának, szanálásának és gyarapításának érdekében kezdeményezett reformjai javára itt felsorakoztatja a múlt tanulságait s minden szóvirágtól menten, kérlelheteretlen logikával állapítja meg a jobb és szebb jövő felé vezető kibontakozás útját. A székeshérvári főgimnáziumban magyar irodalmi tanáranak, Werner Adolfinak ítéletére visszaemlékezve, írja: „A pátosztól való ez az irtózásom azóta sem múlt el s így beszédet sem mondhattam el soha a szó retorikai értelmében.“ Ezzel kapcsolatban óhajtunk beszámolni egy kedves meglepetésről, amely szinte lefegyverezi a kritikust és szubjektív voltánál fogva elég kivételes ilyes kiadványokban. Egyik első oldalon a szerző két magyar asszonynak,

boldogult jó Anyja emlékének és Feleségének, életútja hűséges társának ajánlja könyvét. Ime a miniszter és tudós író mellé szegődik az érzelmileg oly ritkán kibontakozó „ember“ anyai és hitvesi hódolatával, s ezzel beteljesül a Hit, Remény és Szeretet ígéje, amely szerzőnk törekvéseinek vezérlő motívuma.

Ha ezeknek a beszédeknek, tanulmányoknak és cikkeknek tartalmát s felépítését vizsgáljuk, főleg két dolog ölik szemünkbe. Az a meglepő, alapos tájékozottság, amellyel szerzőjük a közművelődés legkülönbözőbb területein rendelkezik s ami előttünk még értékesebb, az az apostoli hevület és szent meggyőződés, amely minden megnyilatkozásból kiárad s az olvasót is magával ragadja. „Nincs az az erő, amely ettől a kultúrpolitikától eltántoritson. Meg vagyok győződve, hogy nemcsak a történetírás utólagos ítélete, hanem a mai magyar nemzedék helyeslése is igazat ad a programnak“ (332). Szerzőnk ismeri faját, hazáját: jó és rossz tulajdonságait. „Kimondhatatlanul tehetséges ez a mi fajunk, de kevés ország van széles e világban, ahol a tehetségek kedvezőtlenebb környezetben küzdöttek, mint éppen minálunk“ (310). Ennek a meggyőződésének gyakorlati eredménye az a törvény, amely a tehetséges gyermekek messzemenő anyagi istápolását szolgálja (321—27). Viszont éles szemmel látja a bajok egyik főforrását is: „Kevés ország van, ahol annyi papíron maradt törvény vagy rendelet van, mint nálunk“ (317), mondja az iskolaorvosi intézménnyel kapcsolatban.

Bizonyára akadnak majd, akik meglepődnek a magyar kultúra legfőbb öréneken ezen „zsurnalisztikai szereplésén“ s még inkább szócsovéinek elfogultlan megválasztásán. Ezeknek tudomásul kell venniök, hogy a széles nyilvánossággal való érintkezésnek manapság ez a publicisztikai tevékenység a leghatásosabb módja; olyan, amelyet a nyugati államok miniszterei is tartózkodás nélkül és sűrűn gyakorolnak. Klebelsberg gróf nyilván maga is sejtette, hogy emiatt gáncs érheti, mert „Egyetem-mészárlás és kultúrfölény“ című hirlapi cikket így vezeti be (490): „Miniszterségem alatt többször kellett tollhoz nyúlnom, hogy népművelési és tudománypolitikai kérdésekben cikket írjak egyik vagy másik lapnak. Más országokban a miniszter ilyen publicisztikai működésére kevésbé van szükség, mert a nyugati államokban rendszeren erős a kultúrpolitikai közvélemény, amelyhez a parlamentáris miniszternek alkalmazkodnia kell.“ Azután egy baloldali lap elfogult támadására utalva, folytatja: „Így azután kétszeres kötelessége a miniszternek, hogy reformeszméit és terveit a nemzetnek megmagyarázza és kéri azok megvalósításához a támogatást.“

Miután a könyv kapcsán teljes elismeréssel adóztunk a miniszter-szerző nagyszabású működésének, nem hallgathatunk el néhány tárgyilagos megjegyzést sem. Amikor ugyanis végigtekintünk ezeken a nagyvonalú reformokon, amelyek jobbadán kifelé és felfelé irányulnak, az a benyomásunk, hogy immár elérkezett a belterjes fejlődésnek és fejlesztésnek ideje is. Ezen a helyen nem kell bővebben megokolni, hogy az iskolákban mekkora fontosság illeti meg a személyi tényezőket: a tanerőket, akiknek anyagi tehermentesítése és minél

alaposabb kiképzése s állandó továbbképzése elengedhetetlen feltétele eredményes működésüknek s közvetve a jövő nemzedék életrevalóságának. De ezen felül sem érthetünk egyet a miniszter minden reformjával. Így kockázatosnak tartjuk a kultúrtartományoknak az eddigi hagyományokkal mereven szakító szervezetét, sajnáljuk a történelmi fejlődésében megalapozott s bevált Pedagógium régi szervezetének megbontását (505. l.) s fájjaljuk az egykor európai szintájón mozgó, de mai megbénítottságában szinte tehetetlenségre kárhozott Országos Pedagógiai Könyvtárt.

Benyomásainkat összefoglalva, teljes tárgyilagossággal megállapíthatjuk, hogy az előttünk fekvő mű az értékes kultúrdokumentumoknak felette figyelemreméltó gyűjteménye, amelyet korunk kultúrtörténetének majdani írója könnyen hozzáférhetően és nagy haszonnal forgathat. Szerzője a magyar kultúrenergia jellegzetes és legagilisebb megszemélyesítőjeként, valószínű *representative man*jeként áll előttünk. A kötet utolsó cikke 1926 december 19-én kelt. Miniszterünk azóta sem szűnt meg szóval, írásban és alkotáásokban tevékenykedni, úgyhogy belátható időn belül egy 2. kötettel gazdagíthatja irodalmunkat. Ehhez a magyar kultúra minden őszinte hívének legjobb kívánságai kísérik.

—ny.

Pestalozzi. Írta: Schneller István dr. (Különlenyomat *A Gyermek* 1927. évi 1—3. számából, 16 lap).

Ősz mesterünknek ez az emlékbeszéde, amelyet a Magyar Gyermektanulmányi Társaság márc. 19-i közgyűlésén tartott, méltóan csatlakozik azokhoz az alkalmi megnyilatkozásokhoz, amelyek a magyar pedagógusok részéről a nagy svájci apostol halálának 100. évfordulója alkalmával elhangzottak. Ezek a mélyen szántó lapok örvendetes tanúságot tesznek szerzőjük csorbítatlan szellemi frissességéről: nemes bölcséleti belátásáról és írói rátermettségéről. Schneller a beszéd élére illesztett összefoglalásban tanulságos s világos áttekintést ad azokról az irányelvekről, amelyek Pestalozzi művében maradandó értékeknek bizonyultak, tehát ma is szem előtt tartandók. Ilyenek: 1. A nevelés felszabadítandó a dogmatizmus békói alól, mégpedig mind a tanító, mind a tanuló viszonylatában. 2. A tanító a szó teljes értelmében nevelő is legyen, vagyis ismerje a gyermeki lélek természetét és fejlődését, s ennek figyelembe vételével neveljen *emberiességre*. 3. A nevelés joga mindenkit megillet. 4. Nevelés dolgában elsődrendű szerep jut a családnak mint a társadalom őssejtjének s annak keretén belül az anyának. Ezeket az alapvető tétéleket Pestalozzi műveinek beható ismerete és kimerítő idézetek alapján vonzó és meggyőző módon állítja az olvasó, illetőleg hallgató elé. A felsorolt követelmények Herbart intellektualisztikus és Wundt voluntarisztikus elméleteivel szemben Pestalozzi „érzelemelméletében“ futnak össze, amelynek foglalatja: a) hogy a nevelés munkájában minden szeretettel, hittel végzendő; b) hogy ezen az alapon a lélek alaperői összhangzóan fejleszteniendők. Ennél a pontnál érdemes meg-

állni. Mert aki Pestalozzi szellem-lelki világába mélyebben behatolt és egyúttal ismeri Schnellernek egy hosszú emberöltőn át folytatott munkásságát, valamint egyéniségét, meg fogja állapíthatni, hogy itt, a tér- és időbeli nagy távolságok ellenére, feltűnő értelmi-érzelmi találkozással, ritka lelki rokonsággal, hogy úgy mondjuk: pedagógiai kongruenciával állunk szemben, amelyet csak meghatottsággal és gyönyörűséggel szemlélhetünk. Mert Schneller nemcsak hogy fejével megértette, hanem szívével is meg- és átérezte azt, ami Pestalozzi tanításaiban legnemesebb, legmaradandóbb és aminek hiányát ma, sajnos, még nagyon érezzük.

Aki az elismeréssel szemben a kritika jogát is érvényesíteni akarná, kifogásolhatná azt, hogy Schneller a nagy svájci nevelő művének csupán bevált értékeit állítja elénk, de elhallgatja azt, ami rendszerében fogyatékos vagy elavult. Ámde, úgy véljük, ezt az álláspontot az ünnepi alkalom teljesen igazolja. Egyébként, hogy a kritikai ér ezúttal sem szunnyadt egészen a szerzőben, azt egy felette jelentős s időszerű megjegyzése meggyőzően szemlélteti. A gyermek ismeretével azonban — úgymond — Pestalozzi szerint igen helyesen csak a nevelésnek *alapja, feltétele, kiindulási pontja* van adva, de nincs adva a nevelésnek *célja, feladata*. (1. és 5. lap.) Ez a bátor kijelentés, amelynek a Gyermektanulmányi Társaság színe előtt fokozott súlya van, innen is, onnan is megszívélést parancsol és az észszerű, harmonikus együttműködésnek egyenleti útját Pestalozzi szellemében. Mert hogyan is remélhetnők, hogy a jövő nemzedék teljesen felkészülve s vértelve fogja teljesíthetni a reá háruló súlyos feladatokat, ha mi magunk sem tudunk megállapodni egy közös platformban a nemzeti nevelés és oktatás dolgában. Mert szeretet s megértés nélkül nincs társadalmi béke, amely viszont előfeltétele a nemzet egységének.

K. F.

Dr. Weszely Ödön: Korszerű nevelési problémák. Tanulmányok. Szent István-Könyvek, 45. sz. Budapest, 1927. A Szent István-Társulat kiadása. (Kis 8-r., 217 lap.)

Mikor a szerző ezelőtt négy évvel alapvető nagy művét, a *Bevezetést* megírta, előszavában azt mondta, hogy a nevelés módjáról legközelebb megjelenő kötete fog szólni. Ez ugyan még nem jelent meg, de a *Korszerű nevelési problémák* biznyság arra, hogy a kilátásba helyezett műre sem várnak hiába a szerző munkáinak kedvelői. A *Korszerű nevelési problémákban* aktuális kérdésekkel foglalkozó 15 tanulmányt gyűjtött össze a szerző.

Az elsőnek *Világnézet és nevelés* a címe. Azt fejtegeti benne, hogy nem helyes, de nem is kívánatos valamely világnézetet valakire rákényszeríteni. A nevelés legfőbb érdeke az, ha a szabadon kialakított világnézet teljesen egyezik azzal, melyet a nevelő is magáénak vall.

A *kommunizmus tévedései* címen pártatlan tudományos bírálat alá veszi ezt a fergegként ránszakadt, szomorú emlékü rendszert.

A jóindulat kikapcsolása c. fejezet a breszt-litovszki híres béketárgyalás idején íródott, mikor az orosz tárgyaló felek (Trockij) azt kiáltották oda a jóakaratot hangoztató németeknek, hogy „a jóindulatot kapcsoljuk ki!” A szerző itt rámutat arra az általános gyűlöletre, mely a háború előtti időben ránehezedett a lelkekre s egyik indító oka lett a rettenetes világegésnek Sürgeti, hogy a jóindulatot újra bekapcsolják a politikába, a közéletbe, a magánéletbe.

A háború és a jövő nemzedék c. alatt megkapóan indokolja a gyermektanulmányozás szükségességét. Nekünk nem képzeletbeli gyermekkel van dolgunk, mint Rousseau-nak, mi a gyermeki lélek minden megnyilvánulását vizsgáljuk s megbecsüljük benne azt is, amit azelőtt mint hasznavehetetlent félreloktak.

Az elmélet és gyakorlat c. értekezésben azt fejtegeti, hogy a helyes álláspont nem a kettő szembeállítás, hanem egyforma megbecsülése.

Adalékok az egyéniség lélektanához c. tanulmányában mint elsőrangú, kiváló gyermektanulmányozót ismerjük meg az illusztris szerzőt. Arról számol be saját vizsgálatai nyomán, miképen vált be Binet Alfrédnak, a világhírű francia lélekébüvárnak a magasabb szellemi folyamatok vizsgálására szolgáló, zseniális kísérlete magyar ifjakon.

A pályaválasztás és a tehetség cím alatt kifejti, hogy senkit sem akarunk semmiféle pályára kényszeríteni, inkább fel akarják fedezni rejtett tehetségeit s megnyitni az egyén előtt az életpályák sokaságát és a lehetőségeket, amelyek az ő boldogsága felé vezetnek. Másik cél, hogy mindenki azt a feladatot teljesítse, amely neki való s amelyet a nemzet boldogulása szempontjából teljesítenie kell. Csak sajnálni lehet, hogy a szerző „Megfigyelő ívét”, melyet itt leírt, nem tették széles körben hozzáférhetővé.

A javítónevelés módszere c. tanulmányával a gyógypedagógia területére lépett a szerző s olyan elveket állapított meg, amelyek megvalósításával javító nevelésünk valóban azzá lesz, aminek lennie kell. Különösen az intézetek specializálására vonatkozó javaslatai fontosak és halaszthatatlanok. De a személyzet kiképzésével kapcsolatban elmondottakkal szemben arra kell rámutatnunk, hogy erre a célra legjobban a gyógypedagógiai tanárképző felelné meg.

A korszerű nevelési problémák közt találunk még: *A módszertan tudományos feladataival*, *Az erkölcsi nevelés és tanítás szociális jelentőségével*, *A vallásos nevelés erkölcsi és szociális jelentőségével*, *A kultúraterjesztő filmmel*, *A reformokkal és az iskolával*, végül *A magyar pedagógia újabb fejlődésével* foglalkozó értekezéseket.

Már maga az a körülmény, hogy 1907-től 1925-ig, tehát hazánk történetének logyíharsabb és legzaklatottabb napjaiban jelentek meg, érdekesekké teszi e tanulmányokat; de még vonzóbbakká lesznek reánk, a kultúra munkásaira nézve, ha tudjuk, hogy egyik legkiválóbb pedagógusunk személyes tapasztalatai alapján azokban a mozgalmas napokban írta meg őket. *Eltes Mátyás.*

Quint József és Drozdy Gyula: Beszéd- és értelemgyakorlatok tanítása az I. osztályban. Bpest, (1927). Kir. Magy. Egyetemi Nyomda.

A szerzők a bevezetésben nyílt őszinteséggel beismerik, hogy minden kívánalmat nem tudnak s nem is óhajtanak kielégíteni. Munkájukat csupán iránymutatásnak, példaadásnak, a tárgy iránti szeretet felébresztőjének tekintik s kiegészítésül a tanító saját egyéniségét kívánják hozzáadni.

A mű első fejezetében a beszéd- és értelemgyakorlatok célját és módszerét fejtegetik, azután a könyvnek $\frac{9}{10}$ részében az első osztálynak úgyszólván teljes anyagát vázlatokban és mintaleckékben dolgozzák fel. Ez a rész az, amely a műnek értékét és lényegét teszi; ezt a részt szánják a szerzők útmutatásnak.

Az első leckét játékkal (babbal) kezdik. Kiviszik az udvarra a gyermekeket; a tanító velük játszik; ő a játék bemutatója, ellenőrzője, bírāja, a vad indulatok levezetője. Nem korhol, csak a tekintetével, hangárnyalatával helyesel vagy fedd. Majd bemennek a terembe, ahol a tanító megindítja a természetes beszélgetést és a nemesebb mozzanatokra tereli, lerajzolja a játékra emlékeztető tárgyak sematikus vázát s utána a gyermekekkel is lerajzoltatja.

Azután sorra veszik az iskolában szükséges rend megbeszélését, majd más alkalommal a többi gyermekjátékokat; az iskolát, annak részeit és berendezését; évszakok szerint a természet jelenségeit; az emberi társadalom érzelmi megnyilvánulásait, ünnepi szokásait, a családot, a szülői otthont és részeit; állat- és növényvilágát, a csillagos eget s mindenek urát és alkotóját, a jó Istent, annak házát, a templomot. Mindezeket előbb séta közben megfigyeltetik, illetőleg erre eszmélteknek s azután benn a tanteremben párbeszéd és közlés váltakozásával tárgyalják, közben alkalmasszerűleg mesét mondanak, verset tanítanak, énekeltenek, utánzó mozgást végeztetnek s megerősítésül rajzolnak és rajzoltatnak, a gyermekek által gyűjthető és minden háznál található anyagból kézimunkát készíttetnek.

A könyv szövegét gyakran tarkítja egy-egy sematikus rajz, sőt néhány színes illusztráció is, továbbá hangjegyekkel ellátott dalszöveg, melynek forrásait végezetül meg is említi.

Szakembernek kitünő forrásmunka ez arra nézve, hogy tárgyhöz minden részletre kiterjedő anyagot találjon, hogy a tanításhoz tárgyszeretet, ihletet merítsen, hogy munkájának lelket, lelkének szárnyat adjon: hogy elmélkedjék tanításáról és figyelmét az érdekes részletek ki ne kerüljék, hogy tanítványait is megfigyelésre szoktassa, eszméltesse s érzelmi és értelmi világukat gazdagítsa. A tanító így mint egy ihletett művész gyönyörködhetik alkotásában s újabb energiát nyer az örömmel végzendő munkára. Mikor e könyvet olvasgatja, önkénytelenül lelkébe csempésződik, hogy hogyan kell a tanuló lelkében tapintattal, gyöngédséggel, mesterkedés nélkül némes nevelői hatásokat kelteni, amilyen az előzékenység, szerénység, áldozatkészség, a szülők és előljárók iránti tisztelet, az otthon, a szülőföld, a természet szeretete, alázatos hódolat a Mindenható iránt.

De hogy ez a különben kiváló munka lehetőleg minden jogosult kívánalmat kielégítsen, szükséges volna még: a) A bő anyagismertetés mellett 1—1 óra anyagának akárcsak szelvényzetek alakjában való megjelölése, b) 1—2 mintaleckének a közlése, úgy, ahogyan az első tanításról a gyorsíró megörökíténé, a tanítási formális fokozatok szerinti tagozással, amint az iskolalátogató szakértők utasításszerűleg megkívánják; c) Jelöljék meg a szerzők azt a részt, amit a fővárosban nem taníthatnak s mutassanak rá, hogy ehelyett mit s hogyan tanítsanak; d) Hasznos volna az eddig követett módszeres eljárások (eddig alkalmazásban volt vezérkönyvek) lényegét megemlíteni; e) valamint a legjobb gyermekjátékok, versek, dalok, hangutánzó mozgások leírását tartalmazó forrásmunkákat is felsorolni.

Egyébként a művet, mely az új tanterv és a neveléstudomány mai állapontjának megfelel, amely a tanítóban tárgya iránt lelkesedést kelteni, a tanítandó anyagot minden részletében feltárni hivatott, amelynek nyelve szabatos, magyaros, külső kiállítása izléses, mint a népiskolai vezérkönyvirodalom egyik értékes újdonságát az érdekelt kartársak szíves figyelmébe ajánlom.

Kindlovits Pál.

Az országos ág. hitv. ev. tanáregyesület XI. évkönyve az 1925—26. évről.

Szerkesztette: **Dr. Szelényi Ödön**, titkár. Borbély-nyomda, Mezőtúr. 1926. (8-r. 42 l.)

Minden törekvés, amely a fejlődés egyetemes célja felé tekint és a nemzeti műveltség fejlesztésével tör e cél felé, megbecsülhetetlen szolgálatot tesz a hazának és az emberiségnek. Azok a közművelődési egyesületek, amelyek a maguk eszményi céljainak megvalósítására törekcsenek, tiszteletreméltóan töltik be ezirányú hivatásukat. A különböző művelődési irányzatok, amelyek ezekben az egyesületekben képviselőkre és hívekre találnak, szint, életet és lendületességet adnak a különböző szellemi törekvéseknek. Nem engedik elszürkülni, egyoldalúvá lenni a legszentebb munkát, a nevelés munkáját sem, hanem friss lendülettel segítik a közös nemzeti eszmények megvalósulása felé.

Elmondható ez annak a kis egyesületnek a munkásságáról is, amelyben a magyar ág. hitv. ev. tanárság tömörül. Ez az egyesület mostanában adta ki XI. évkönyvét *Szelényi Ödön* titkár gondos szerkesztésében.

Az évkönyv először az egyesület 1924—25. évi életéről ad híu képet. Ez a kép az egyesület csendes, zajtalan és kítartó munkájának áldásait tárja elénk. Az egyesületi tagok munkásságából három magvas értekezésben kapunk ízelítőt. Az egyiket *Mohr Győző* írta *A magyar közirály fejlesztése* címen. Az ebből közölt részletek új megvilágításban és az egyetemes fejlődés szempontjából taglalják a tételt. A másik értekezés szerzője *Böhm Dezső*, aki *A vetítógép az iskolában* címen a pedagógiai célú vetítés fontosságát és gyakorlati megvalósításának módzatait tárgyalja. A harmadik értekezés *Remport Elek* tollát dicséri és *Jókairól* fest találó képet. Különös érdekessége ennek az a pár jellemző esetvonalás, amellyel a szerző Jókai munkásságának hatását az iskolai élet tükrében mutatja be.

Az egyesület további munkásságáról az 1925. és 1926. évi közgyűlések jegyzőkönyvi kivonatain kívül az 1925—26. évi titkári jelentés számol be. A titkári jelentés közállapotaink és a magyar ág. hitv. ev. egyház állapotának távlatából rajzolja meg az ev. középfokú iskolák helyzetét és nemzetnevelő hivatását. Az egyesületi élet minden fontos mozzanatára kiterjedő jelentésből örömmel értesülünk a tagok buzgó munkásságáról és arról, hogy az egyesület hivatalos tanügyi lapot indít meg. A *Jelentések* sorozata a vallásánári szakosztály 1925—26. évi működéséről szóló beszámolóval záródik.

Barsai Károly.

Barsai Károly: Költők, írók jellemrajza. Beszédek. Győr, 1926.

Az iskolai ünnepélyek célja, hogy olyan gondolatokat és érzéseket keltsenek az ifjúság lelkében, melyekre a rendes tanításban nem kínálkozik mindig alkalom, vagy olyan gondolatokat és érzéseket mélyítsenek el, melyeket csáráit az iskola mindennapi munkája vetette fel. Az énnult öt esztendőben annyi dicső nagyunkat ünnepeltük az iskolákban, hogy érdemes volna az ünneplések és megemlékezések nevelői hatását külön megvizsgálni.

Szerzőnk összegyűjtötte és kinyomatta Arany, Petőfi, Tompa, Vörösmarty, Madách, Jókai, Széchenyi és Eötvös emlékünnepein elmondott beszédeit. A rövid kis megemlékezések abban különböznek az átlagbeszédektől, hogy a szerző nem akarja velök a nemzet nagyjainak életét és minden tevékenységét vázlatosan bemutatni, hanem mindegyikben a gondolatok néhány gyöngyét foglalja ízléses keretbe. A szerző azokat a gondolatokat mutatja be, melyek pedagógus lelkét különösen megragadták, vagy azokat, melyekkel a tanítónövendékek lelkét közelebb tudta hozni nevelői hivatásukhoz.

A magyar költők és írók gondolatainak ily irányú méltatása és kiaknázása még munkásaira vár. Pedig ennél szebb feladata, hivatása a magyar tanárnak, tanítónak alig lehet. A szerző könyvecskéjét ebből a szempontból értékeljük és melegen üdvözljük.

Quint József.

Helen Parkhursts Dalton-Plan und seine Verwendung in England von Marie Steinhaus. (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Neuere Pädagogik im Ausland. Erstes Heft.) 1925. Verlag von Julius Beltz in Langensalza. 86 l.

Aki a Dalton-tervről, erről a jövő iskolareformjában — úgy látszik — jelentékeny szerepre hivatott iskolarendszerről más úton még nem szerzett tudomást, annak ajánlhatjuk a fentírt című kis füzetet. Különösen első része, melynek „Osztályrendszerünk és a Dalton-terv“ a címe, ad felvilágosítást az új rendszerről. Megalapítója, Parkhurst Helén, amerikai tanítónő, egy ideig Montessori Mária vezetése alatt működött Olaszországban, majd a Montessori-iskolák felügyelőnöje lett Kalifornia, későbbben egész Amerika részére. 1918-ban lemondott erről a Montessori-iskoláknál viselt hivataláról és a maga útján

kezdett járni, melyhez az első tapogatózó kísérleteket már régebben, jóval előbb, mintsem Montessori Mária befolyása alá került volna, megtette. A maga tervét Daltonban, egy amerikai városban, vezette be egy iskolába, melybe fiúk és leányok jártak. Ezt a daltoni iskolát meglátogatta egy londoni pedagógus hölgy, aki aztán a *Times* supplementjében ismertette Parkhurst Helén kísérletét. A Dalton-terv, miként ezentúl általánosan hívják, nagy feltűnést keltett az angol tanügyi körökben és egy londoni városi iskolának, a Streatham County Secondary Schoolnak igazgatónöje már 1920-ban bevezeti e tervet iskolájában és még ugyannak az évnek augusztusában beszámol a nyilvánosság előtt eredményeiről. Nemsokára ezután keletkezik a Dalton-terv — a Dalton Laboratory Plan — érdekében egy társulat „The Dalton Association“, 1922 nyarán pedig tíznapos konferenciát tartanak Bristolban, mely számos előadásban és jelentésben kizárólag a Dalton-tervvel foglalkozik.

Miben is áll a Dalton-terv vagy más néven a laboratóriumi rendszer? Mindenekelőtt abban, hogy megszünteti a régi osztályrendszert. Az osztálytermek helyébe a laboratóriumok, vagyis az egyes tantárgyak számára való munkatermek lépnek. Ezek a munkatermek mindent tartalmaznak, ami a tanulóknak öntevékenységéhez szükséges: készülékeket, műszereket, modelleket, térképeket, tabellákat és mindennemű könyvet (tankönyveket, vezérlonalakat, olvasókönyveket, szótárakat). Ezekben a munkatermekben dolgozik a növendék lehetőleg önállóan egészen határozott konkrét feladatokon. A számára kitűzött évi pensumokon, a havi és heti feladatokon belül teljes szabadsága van. Minden tanító felállít a maga tárgyában egy minimális, egy közép- és egy maximális feladatot. A gyenge tanuló a maximális programot választja, a maga tempója szerint dolgozik és nem kell folyton attól tartania, hogy más túlszárnyalja. Nemsokára nő aztán munkáereje és önbizalma és sokszor néhány eredményes kísérlet után a közép- vagy maximális programhoz nyúl. Tehetségeinek és hajlamainak megfelelőleg a tanuló az egyik tárgyból a maximális programot választhatja, egy másikkól a minimálist és egy harmadikkól esetleg a középprogramot. A tehetséges tanuló fejlődésének különösen kedvez a Dalton-terv. A lassú gondolkodású vagy rest tanulók nem gátolják őket gyors előmenetelükben. Önként vállalnak munkát a programmon túl is: olvasást, írásbeli dolgozatokat, kísérleteket az iskolában és otthon. A tanító készséggel ellenőrzi ezeket a házi munkálatokat is, jöllehet ezek egészen önkéntesek. A végzett munkát a növendékek mindennap bejegyzik erre a célra szolgáló naplókba. Ezeknek mintáit a szerzőnő bemutatja füzeté végén: Nem lehet itt feladatunk a Dalton-rendszer egyéb részleteinek ismertetése, a szerzőnőnek a londoni Dalton-iskolák vezetőitől talán nagyon is kedvezően befolyásolt ítéleteit sem akarom reprodukálni. Csak fel akartam hívni a figyelmet az előttem levő füzetre, illetőleg arra az új iskolarendszerre, melynek, mint már fent jeleztem, nagy jelentősége lehet a közel jövőben az iskola, különösen a középiskolák felső évfolyamai reformjában.

Füzeté második részében a szerzőnő azokról a megfigyeléseiről számol be.

melyeket 1923 októberében szerzett néhány londoni iskola látogatása közben. Az ismertetett iskolák nagyrészt a Dalton-terv szerint vagy legalább is szellemében dolgoznak, csak az egyik, a Howard Secondary School, működik egy másik terv, a „Howard-terv“ szerint, mely az iskola vezetőjének, Miss O'Brien Harrisnak alkotása. Steinhaus Mária erről az iskoláról is sok jót tud mondani.

Waldapfel János

Die Paedagogik Plutarchs und ihre Quellen nach den echten Schriften der Moralia. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der philosophischen Fakultät (I. Sektion) der Ludwig-Maximilians-Universität zu München vorgelegt von Luise Müller. München, 1926. 132 l.

Plutarchos pedagógiájának feldolgozása mindig hálás feladat volt. A mi irodalmunkban is sokszor foglalkoztak vele. Fináczy *Az ókori nevelés történetében* (már az első kiadásban is) hat dolgozatot tud felsorolni, mely a szereztetreméltó és nagyhatású írónak pedagógiáját tárgyalja. Ezek a régibb feldolgozások első sorban a Περὶ παιδων ἀγωγῆς (De liberis educandis, A gyermekek neveléséről) című írásra vonatkoztak, melyet sokáig Plutarchosnak tulajdonítottak. E kis munka valódiságát későbbben kétségbe vonták, de még nem régen is voltak, kik valódinak tekintették. Legújabbban német filológusok határozottan amellett foglaltak állást, hogy nem Plutarchostól való. Az előtünk levő doktori dissertatio írója is ehhez a véleményhez csatlakozik és végleg eldöntöttnek látva a kérdést, a *De liberis educandis* és egyéb, szintén nem valódiaknak ítélt munkák kizárásával igyekszik Plutarchos pedagógiáját bemutatni. Ezt hangsúlyozza már a címben is (nach den echten Schriften der Moralia).

Dissertatitónk a moraliák valódi darabjai, mégpedig nemcsak a szorosabb értelemben vett pedagógiai jellegűek (milyenek a „Πῶς δεῖ τὸν νέον ποιημάτων ἀκούειν, Miképen kell az ifjúnak költeményeket hallgatnia?“ és a „Περὶ τοῦ ἀκούειν, A hallgatásról“ címűek), hanem az ethikai, politikai és egyéb tartalmúak alapján is, de még a moraliákon kívül a Βίοι παράλληλοι (Párhuzamos életrajzok) tekintetbevételével, állítja össze Plutarchosnak a nevelésre vonatkozó kijelentéseit, megállapítja azoknak jellegét forrásainak; illetőleg a reá befolyással volt filozófiai iskoláknak szempontjából, jellemezni próbálja Plutarchost, mint gyakorlati nevelőt és tanítót, és meghatározza Plutarchos pedagógiájának viszonyát kortársai, a prusai Dion, Seneca és Quintilianus nézeteihez. Egészben véve szorgalmas dolgozat kevés eredetiséggel és alig új eredménnyel.

Tanulmányosak a munka végén található, több mint harminc lapra terjedő jegyzetek, melyek egyrészt a főszövegben említettekhez adnak parallel helyeket, másrészt jobban részletezik Plutarchos forrásait vagy éppenséggel modern pedagógiai felfogásokat ismertetnek Plutarchos tanításaival kapcsolatban. Legyen szabad az utóbbi jegyzetek sorából egyet kiemelni, mely nincs minden pikantéria nélkül. Dolgozatának abban a részében, mely Plutarchos nézeteit a nőképzésről ismerteti, említi a szerző Plutarchosnak egy érdekes

mondását, mely szerint a geometria tanulásának az az üdvös hatása lehet a nőre, hogy tartózkodni fog a táncról. Ehhez a plutarchosi mondáshoz fűződik azután egy hosszabb jegyzet, mely egy müncheni városi tanácsost említ, aki egy 1823-ból való memorandumában tiltakozik az ellen, hogy az akkor alapított felső leányiskolában aritmetikát és geometriát tanítsanak. A geometriáról azt írja Magistrátsrat Simon Spitzweg 1823-ban: „Leányok és jövődöbeli asszonyok részére elegendő — azt hiszem — ha egy kis vászon-darabból a lehető legnagyobb ruhadarabot tudják kicirkalmazni, de ezt biztosabban fogják megtanulni a munkatanítónő utasításából és saját gyakorlataukból, mint geometriai tantételekből, és azért a geometria helyett legyen inkább eggyel több munkaórájuk.“ Mintha dissertatióknk tudós ironóje azt akarná evvel a jegyzettel demonstrálni: lám, mennyivel modernebb pedagógus az öreg Plutarchos a XIX. század némely városi tanácsosánál!

Waldapfel János.

Raoul H. Francé: *Der Weg zu mir. Der Lebenscrinnerungen erster Teil.* Lipse, Alfr. Kröner kiadása, 1927, 236 lap, 11 képpel.

Lapozgatva: minden ízében eredeti munka. Olvaegatva: a tudós és szép-író szerves összeforradásából eredő egészen sajátyszerű s mindvégig vonzó írásmű. Belemélyedve: egy „beérkezett“ tudós külső küzdelmeinek s belső vívódásainak színes leírása a gyermekkori első visszaemlékezéstől a fiatal tudós első nagy sikeréig: *Der Wert der Wissenschaft* megjelenéséig (1900). Az epés kritikus imígy intézné el: túltengő önhittségről tanuskodó éleleírás laza képekben. Ezzel szemben a szíve szerint bíráló: a száraz életrajzi adatokat messze túlszámnyaló kaleidoszkópszerű leírása egy erős szemleli tehetség küzdelmes pályafutásának, amely a saját életkörén túl haladva, egyben hű és tanulságos képet ad a mult századvégi magyar közép- és felső oktatásügyről.

Francé csehországi szülöktől 1874-ben Bécsben született. Atyja áthelyezése folytán 10 éves korában Budapestre kerül s 17 évet tölt hazánkban. A magyarul nem tudó fiút beiratják a reáliskolába, ahol az állattant egy meg nem nevezett tanár gépies leckeadással intézi, míg a növénytant a „derék“ és tudós Borbás Vince alaposan adja elő. A reálból a kereskedelmi akadémiába kerül, mert banktisztviselőnek szánták. *Der erste Förderer* címmel itt Koós Gábornak szentel hálás emléket, aki a természettudományok iránt hajlamos ifjút bevezette a Természettudományi Társulatba és Paszlavszky figyelmébe ajánlotta. Am kereskedelmi érettségivel nem lehet rendes egyetemi hallgató, tehát a középiskola 4 felső osztályából 65 (!) különbözeti vizsgára és ugyanannyi vizsgadíjra kötelezik, amit egy éven belül sikeresen elintéz. Az akkori főiskolai oktatásról *Die Vorlesungsumwelt einer Universität* és *Lehrindustrie* c. vázlateiba (110—114) a tények pusztja leírásával gyakorol kritikát és ad elrettentő példát. Majd a legnagyobb hálával emlékezik meg volt tanáraitól s részbeni munkatársairól: Entz Gézáról (*mein väterlicher Berater*) és tudós tragédiájáról, Birórol, Apáthyról, Dadayról (nem Alexander 91. l., hanem Jenő 233. l.), Klein Gyuláról (*Ein idyllisches wissenschaftliches Institut* 115—6)

és a Nemzeti Múzeum gyűjteményeiről s tudósairól, úgyszintén a M. T. Akadémiai, de főleg a Haynald-könyvtárról (*die schönste Bücherei meines Lebens*).

Alljunk meg egy percre szerzőnknek felemás magyar-német jellegénél. Francé, aki a müncheni biológiai kísérleti s kutatóintézetnek alapítója s vezetője, nem volt magyar származású, de mindmáig hálásan s szeretettel emlékezik vissza az itt töltött s fejlődésére döntő befolyású időkre. Valósággal megható, hogy milyen, a rajongásig felfokozott szeretettel csüng a cseh származású ifjú a magyar táj s főleg a régi Buda szépségein és pazar természeti kincsein, amelyekről hamisítatlan ihlettséggel valóságos költeményeket zeng prózában. A magyaróvári áradás leírása során a magyar nép előtt is kalapot emel, mondván: *Es ist nicht die Art des ungarischen Volkes, in der Stunde der Gefahr viel zu reden*. Klasszikus példája ő annak az ellenállhatatlan asszimiláló erőnek, amellyel a magyar föld bája és a magyar nép jelleme idegekre hat. Ezen tanuságtételek után valóban nem vehetjük zokon azt a rokonérzést és csodálatot, amellyel a németek s tudományosságuk iránt viseltetik, amit az akkori mostoha hazai viszonyok egyébiránt érthetővé tesznek. Sturm és Drang korszakában, írja, Bíró Lajossal beszélgetve, mindkettőnek vágyódása a *ferne Westen*, a Nyugat felé terelődött, elsősorban a német tudományosság és alaposág felé. Első nagyobb jelentős művének hatása nyomán pedig ezt írja: *Der deutsche Geist antwortete auf meinen Ruf*. Könyvünkben továbbhaladva, Francé legsajátabb területéről, a népszerű tudományos irodalomról, annak értékéről és követelményeiről mondja el figyelemreméltó nézeteit (147—153). Hogy mekkora jelentőséget tulajdonít a tudományok népszerűsítésének, azt eléggé megvilágítja következő tétele: „A valóban klasszikus „népkönyv” messze felette áll a tudománynak; ezt anyágnak és építőkönek használja fel magasabb célokra, t. i. az embernek beteljesedése (*Vollendung*) értelmében, ami egészen más, mint a pusztá tudás.” *A l'art pour l'art* elvét a tudományokra sem ismeri el (147). Mindenkorra vége van ennek: *Wissenschaft an sich, Wissen, nur um zu wissen — das wird vom Leben nicht geduldet* (229). A tiszta tudománynak ezt a lefokozását nem tehetjük magunkévá, már csak azért sem, mert ama másik, egyoldalúan magasgaltal tövekénységnek mellőzhetően feltétele. Egyébiránt egy másik helyen (175) ezt írja: „A tudomány kell hogy az emberiség szolgálja legyen, szellemi orvos, aki mindenkin segít. Ellenkező esetben a tudománynak nincsen létjogosultsága. És én? Nekem ilyen szellemi orvosná és tanácsadóvá, az emberek tanítójává, segítőjévé kell lennem.” Így lett Francéból a németek szerint *Universalgelehrter*. A tudós s népszerűsítő belső küzdelmét élénken bizonyítják ezen valóban népszerű könyvnek egyes, jobbadán szakszerű fejtegetései és a végére csátolt jegyzetek. A szerzővel szemben még egy vitás kérdést kell tisztáznunk, amely az előbbivel tartalmilag összefügg. Alapos filozófiai tanulmányokat végez (Pythagoras, Kant, Schopenhauer, Nietzsche), amelyek mind mélyebb belátást s végül egy sajátos egyéni világnézetet érlelnek benne. Ez a realidealizmusmal rokon *neue Lebenslehre* azt tanítja, hogy minden kor szel-

lenének és követelményeinek megvan a maguk szükségszerűsége, amellyel tehát számolni kell. Így erre a kérdésre *Soll man Kämpfer gegen seine Zeit sein?* határozott nimmal felel (107) s ezt a tételt lángelmék érdekes példáival igyekeznek alátámasztani (*Woran auch Talente scheitern* 105—6). Úgy véljük, hogy velünk együtt sokan nem helyeslik a korszellemmel való ezt a feltétlen megalkuvást, amely könnyen veszedelmes lejtőre vezethet. A 174. lapon egy lírai mondatra is akadtunk, a könyvben az egyetlenre, amely szűkszavúságával kétszeresen tragikusan hangzik: *Das Mädchen, an das ich mein Herz gehängt, hatte meine Hand losgelassen. Wozu lebte man eigentlich? Wie sinnlos ist doch alles!*

Der Weg zu mir, vagyis hogyan jutottam fokról-fokra életcélom tudatára, hogyan találtam meg belső vívódások s külső küzdelmek árán önmagammat? A könyvet már csak ezért is érdemes elolvasni, főleg a serdülő tanuló-nemzedéknek: megtanulhat belőle dolgozni és küzdeni. K. F.

Philipp Aronstein: Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Erster Band: Die Grundlagen. Zweiter Band: Der englische Unterricht. — Leipzig, 1921—1922. Teubner.

Abban a nagy irodalmi áradatban, amely a modern nyelvi oktatás mód-szere körül keletkezett, méltó feltűnést keltett Aronstein kitűnő könyve. Aronstein egy hosszú gyakorlati élet tapasztalataival nagy olvasottságot és mély elméleti tudást oly szerencsésen tudott összhangba hozni, hogy munkáját az újabb methodikai irodalom legjobb könyvei közé sorolhatjuk. Munkájának minden fejezetéből kiérezzük, hogy itt nemcsak az elméleti tudós beszél hozzánk, hanem olyan ember, aki az elméletet a gyakorlatban ki is próbálta. Előadása világos, könnyen érthető. Gyakorlati utasításaiban tartózkodik a szélsőséges vagy gyakorlatilag még nem igazolt ítéletektől és mindig a józan észre és a lélektani alapra támaszkodik.

A műnek első kötete (*Die Grundlagen*, 110 lap) tisztán elméleti. Két részre oszlik: a történeti részben ismerteti a régi és az új módszereket; a második részben kifejti a nyelvtanítás módszerét. Hogy milyen alapgondolat vezeti az elmélet megalapozásánál, azt legjellemzőbben a következő szavai fejezik ki: „Eine richtige Methode wird sich an keine Dogmen halten, sondern, wie *Sweet* verlangt, „umfassend und eklektisch“ sein, alle Mittel anwendend, die zum Ziele führen“. Nem esküszik tehát egy módszerre, hanem felhasználja minden módszernek jó oldalát, vagyis azt a részét, amely lélektanilag indokolt és helyes. Egy-egy fejezete valósággal felemelő, amint fölszabadít bennünket a különféle módszerekre esküvő dogmatikusok tételei alól. Kár, hogy igen sokszor túlságos részletességgel tárgyal egyes kérdéseket, ami az elméleti ember számára talán fontos lehet, de a gyakorlati ember kevesebbrel is beéri.

A második kötet (*Der englische Unterricht*, 129 lap) az angol nyelv tanításának a módszerét adja. Az angol nyelv iskolai oktatásának jelentőségéről szóló bevezető rész után tárgyalja a kiejtés, az írás, a szókinés, a nyelvtan,

a beszédgyakorlatok, az írásgyakorlatok, az olvasmány és az olvasókönyv kérdéseit, mégpedig oly meggyőző előadásban, hogy az ember minden fejezetnél azzal az érzéssel teszi le a könyvet, hogy ismét gazdagodott. A nyelvtanítással foglalkozó kartársainknak legmelegebben ajánlhatjuk ezt a munkát. *Luz Gyula.*

Dr. Ernst Otto: Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre. Zweite und dritte durchgesehene und ergänzte Auflage. Bielefeld u. Leipzig, 1925. Verlag von Velhagen u. Klasing. (Handbibliothek des Philologen. Sammlung wissenschaftlicher Handbücher für das Studium der alten und neueren Sprachen.) 380 lap. Ara 6 Mk.

A pedagógiának alig van még egy olyan területe, amely akkora irodalmat termelt volna, mint az idegen nyelvtanítás kérdése. Mióta a nyolevanas évek elején Brassai Sámuel értekezése (Die Reform des Sprachunterrichts in Europa. Kolozsvár, 1881.) megindította a modern methodikai irodalmat, azóta óriásivá dagadt klünösen a német methodikai irodalom. Az utolsó évtizedben ez a nagy irodalmi termelés alábbhagyott ugyan, mert az ellentétes nézetek lassankint kiegyenlítődték, de még sok megoldatlan kérdés maradt s ezeknek a megoldására vállalkozott egynéhány kiválóbb elméleti és gyakorlati pedagógus. Bár az egyes kérdések tudományos megvilágításában azelőtt sem volt hiány, tudományosan megalapozott nyelvidaktikát mégsem kaptunk. Münch, Glauning, Thiengen, Aronstein és mások munkái tagadhatatlanul igen értékes és a gyakorlati ember számára hasznos munkák voltak ugyan, de normatív tudományt ezek a munkák nem tudtak a nyelvpedagógiából csinálni. *E. Otto* vállalkozott arra, hogy sok évtized beható részletmunkája nyomán megalapozza a nyelvtanításról szóló tudományos oktatástant. A szerző szerényen kísérletnek nevezi művét, de ez a könyv több, mint kísérlet. Igaz, hogy nagyon sok kérdésre ő sem tud határozott, kielégítő választ adni, azonban azok a tételek, azok a normák, amelyeket ő a nyelvtanítás tudományosan indokolt eljárásai számára megállapít, a modern nyelvoktatásnak biztos alapjai lehetnek és megérdemelnék, hogy káté formájában minden nyelvtanítónak kezébe adjuk.

A mű nyolc részre oszlik. Az első rész foglalkozik a tudományos nyelvoktatásban fogalmának, céljának, feladatának meghatározásával, a technikai normák jelentőségével és szerepével a nyelvoktatásban. A második rész ismerteti a természetes nyelvtanulást, vagyis az anyanyelv tanulását és az iskolai nyelvtanulást. Összehasonlítja az ember első és második nyelvének tanulási módját és következtetéseket von az első nyelv tanulási módjából a második nyelvére. A harmadik rész a nyelvtanulás mechanikus és imitativ módjának a lényegét ismerteti és kifejti a beszéd különböző lélektani elemeinek, az akusztikus, beszédmotorikus, az optikai és írásmotorikus komponenseknek a jelentőségét és szerepét a nyelvtanulásban. A negyedik rész a kiejtés és hallás lélektani oldalát és a nyelvtanulásban való szerepét ismerteti. Az ötödik rész szól a nyelvi formáknak, a szó- és mondatviszonyításoknak elsajátításáról. Ismerteti a mechanikus úton és értelmi úton való elsajátítási módokat. A hatodik

rész a szókinccs elsajátításának módjaival foglalkozik. A hetedik a különböző gyakorlati módokról, a fordításról, az átalakítási és az írásbeli gyakorlatokról szól. A nyolcadik rész foglalkozik az olvasmánytárgyalással. Végül következik egy összefoglaló áttekintés.

Azokból az alapelvekből, amelyeket Otto tudományosan megállapít — köztük sok van olyan, amely ő előtte még állandó vita tárgya volt —, ki akarunk néhányat emelni, mert megérdeklük, hogy szélesebb körben ismeretessé váljanak.

„A modern nyelvi oktatás célja az idegen szellemi világ fel-tárása az idegen nyelven kifejezett művelődési javak megértése által. Ebből következik: minden nevelő nyelvoktatásnak különös célja az idegen irodalom közvetlen megértése és ezáltal saját nemzetiségünknek mélyebb felfogása.“ Ez a főcél azonban csak úgy érhető el, ha előbb elértük a nyelvtudást (Sprachkönnen). „A középső fokozatnak (a középiskola középső osztályainak) különös célja tehát a nyelv alapos megtanulása. Ezt a célt el kell érni, hogy időnk maradjon a felső fokon (a középiskola felső osztályaiban) a külföldi kultúra (Auslandskunde) alapos tanulmányozására.“ „A középső fokozat célja, a nyelv alapos megtanulása csak úgy érhető el, ha a kiejtés, a szótan és a mondatan terén elvileg tartózkodunk minden szörszálhasogatástól. A tényleg beszélt nyelv eleven felfogása a fődolog.“ „A tanítást úgy kell irányítani, hogy a tanulók örömmel végzett közös munkával maguk vívják ki tudásukat a tanító segítségével.“ „Az osztálytanításban annyit kell karban beszélni, amennyi csak lehetséges, ha a tanító meggyőződött arról, hogy a tanulók semmi hamisat nem gyakorolnak be.“ „Az idegen nyelvtanításban nem fogjuk kezdetben kizárni az anyanyelv segítségét, hanem csak fokozatosan fogunk rátérni az idegen nyelv kizárólagos használatára.“ „Az idegen nyelvet az anyanyelvben szerzett nyelvi ismeretek és tudás felhasználásával kell tanítani.“ Az idegen nyelvi ismereteket tehát mindig az anyanyelvi ismeretekhez fogjuk kapcsolni.

Otto nyelvdidaktikájának egyik saroktétele a következő: „Az imitativ nyelvtanulás mechanikai módját az értelem segítségével és a már megszerzett nyelvi ismeret és nyelvi tudás segítségével kell megkönnyíteni.“ Ez a tétel így nem igen érthető. Hogy kellőképpen megérthessük, sok magyarázatra volna szükség. Ezt itt nem tehetjük. De néhány szóval mégis meg kell magyaráznunk a lényegét. A gyermek nyelvtanulása imitativ jellegű és főként mechanikai úton megy végbe. Ilyen a felnőttek idegennyelv tanulása is. Amde a felnőttek, a tanulók óriási előnyben vannak a gyermek fölött, mert amíg a gyermeknél a beszédszervek működése, illetőleg begyakorlása, a szóképzetek és a tárgyismeretek megszerzése, a nyelvi kategóriák és szóviszonyítások megismerése csak fokozatos, hosszú munka eredménye, addig a második nyelvet tanuló már mindezeknek birtokában van. A nyelvtanításnak arra kell törekednie, hogy a tanuló-nak az anyanyelvtanulás alkalmával szerzett ezen ismereteit felhasználja, tehát értelmessé tegye a nyelvtanulást, hogy ezáltal megkönnyítse és megrövidítse a nyelvtanulás útját. Hogy ezt hogyan kell csinálni, ez fejtegetéseinek főrésze.

Otto könyvét a modern nyelvtanítás módszertani irodalmában határkönek tekinthetjük, amely az évtizedes ide-odahullámlás után nyugodt, biztos megerbe fogja terelni a módszertant. Aki a nyelvtanítás gyakorlati és elméleti problémáinak a megfejtésével foglalkozik, nem haladhat el Otto műve mellett.

Lux Gyula.

Mr. Arthur Mayhew: *The Education of India*. (London, 1926.)

A szerző az előindiai, kb. 600.000 lakosú Madras kikötőváros iskoláinak volt sok éven át felügyelője, majd hosszú ideig az úgynevezett centrális provinciák közoktatásának igazgatója, végül pedig az indiai angol kormány oktatásügyi főbiztosa. Lelkiismeretes és alapos ember hírében áll. Eppen ezért fokozott figyelmet érdemel fentjelzett műve, amelyben teljes tárgyilagossággal, részletesen és szinte lesújtó szarkazmussal taglalja az angolok indiai tanítási és nevelési rendszerének súlyos hibáit. Egyben rávilágít a jelen helyzet megjavításának szerinte egyedül lehetséges módjára is avégből, hogy Anglia igyekezzék mielőbb segíteni a bajon és megszüntetni, míg lehet, a bennszülöttek veszedelmes, de jogos elkeseredését.

A manapság is még fennálló oktatási rendszer főbb hibái a következők: Először is igen szűkre szabott körben mozog. A tanulókat úgyszólván kizárólag kormányhivatalok részére, a jogi és tanítói pályára és csekély számban orvosokká képezi ki. A kollégiumok és főiskolák egyenesen akként vannak szervezve, hogy tananyaguk más, praktikus életpályák kívánalmaival számot sem vet. Másodsorban túlerős a centralizálás, valamint a tanügyi szervezetnek a középponttól való függése. A kormánybiztos legtöbbszörre mindenkit és mindent zsarnoki módon ellenőrző férfiú, aki a tanárok eredeti, kezdeményező jellegű eljárását, lépéseit elgáncsolja és szigorúan ügyel a központilag megszabott, magolásra épített vizsgálati anyag lepergetésére. Harmadszor nincs meg a kellő érzék és megértés a kelet kultúrájával, India sajátos lelkiségével szemben. Ellenkezőleg! Folytonosan napirenden vannak a legszükségesebb összeütközések a nevelés körébe vágó ősrégi, honi eszményekkel, ami természetesen tüzes reakciós hangulatot szül minden iránt, ami nyugati. Lehetetlen dolog az is, hogy Indiában az iskola falai közül teljesen ki van rekesztve a növendékek vallási érzületének ápolása. Meg kell ugyanis gondolnunk, hogy a hinduknál az emberi élet minden mozzanata — a születést megelőző hónapoktól egészen a halál utáni időig — belekapcsolódik a hitéletbe. Végül kihatásában szörnyen káros mozzanat az is, hogy az elemi iskolába járás nem kötelező a gyermekekre; ez Mayhew számításai szerint négyszer olyan költséges a kormányzatra nézve, mint amilyen a kötelező iskoláztatás lenne.

Mindezeket az aggasztó bajokat csak abban az esetben lehet kiküszöbölni, ha az angolok indiai iskolája megközelíteni igyekszik azt a szellemet, amely a helyenként még most is meglehető őshindu *ashramok*ban (gallyakból, sárból és falevelekből összerótt putrikban) honolt. Vagyis kizárólag az olyan iskolatípussal számíthat az angol impérium Indiában a bennszülöttek

rokonszenvére, amely internátusszerű, ahol tehát a mester és növendékek szinte az egész napot bizalmas, meghitt együttlétben töltik el. Vallásos légkör kell, hogy környezze őket s forrása mindnyájukat családi egységgé. E családi szellemű társaságban a vezetőknek teljes szabadság adandó a tanulmányi anyag összeválogatása és jónak vélt egyéni módszerek alkalmazása tekintetében; ők később megfelelő felvilágosítás alapján be fogják látni azt, hogy nekik is fontos érdekük, hogy a speciálisan hindu tanulmányokon kívül mennél szélesebb alapú modern, általános műveltségi anyagot nyújtsanak gyötrejeiknek. S végső cél gyanánt nem jogászoknak és hivatalnokoknak nevelése lebeg majd emez ashramszellemű iskolák előtt, hanem az, hogy a növendékeket mindenekelőtt jó emberekké faragják, akik egyebek mellett a kézimunkához, sőt a földműveléshez is értenek valamit. Mindennek betetőzéséül pedig az angolok tegyék meg a szükséges intézkedéseket abban az irányban, hogy indiai kormányuk közegei a létesítendő új iskolai intézménynek ne szívtelen ellenőrei és béklyóba nyomorítói, hanem atyai patrónusai s jótevői legyenek.

Mivel a nemzet olyan, amilyen az iskolája, ez utóbbira állandóan nagy gondot kell fordítania! Ez az egyetemes értékű vezérgondolat a csattanója Mr. Arthur Mayhew művének, amely elejétől végig tanulságos és leköti mindenkinék figyelmét, aki a jelenkor egyik hatalmas világbirodalmának ügyei iránt érdeklődik. A könyv becességét és megbízhatóságát nagyban fokozza írójának olykor ugyan keményhangú, de mindig őszinte és hazája javát szem előtt tartó tárgyilagossága.

Láczér István.

Új magyar könyvek, füzetek és lapok.

Dr. Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története. (1600—1800.) Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Bpest, 1927. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r.; VIII + 408 l.) — Ára 10 pengő.

Kornis Gyula: A magyar művelődés eszményei. 1777—1848. I—II. kötet. Bpest, 1927. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., XXIV + 608 és XII + 650 l.) — A két kötet ára 32 pengő.

Quint József, Stelly Géza és Stelmár László: A természeti és gazdasági ismeretek tanítása a III. és IV. osztályban. (Népiszkolai Egységes Vezérlőkönyvek. Szerkesztik Kőrösi Henrik és Quint József. — 3.) Bpest. (1927.) Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 200 l.) — Ára 6-40 pengő.

Quint József és Drozdy Gyula: A beszéd- és értelemgyakorlatok tanítása az I. osztályban. (Népiszkolai Egységes Vezérlőkönyvek. Szerkesztik Kőrösi Henrik és Quint József. — 4.) Bpest. (1927.) Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 276 l.) — Ára 9-20 pengő.

Háros Antal és Kőrösi Henrik: A magyar fogalmazás vezérkönyve. (Népiskolai Egységes Vezérkönyvek. Szerkesztik Kőrösi Henrik és Quint József. — 5.) Bpest. (1927.) Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 128 l.) — Ara 4:40 pengő.

Dr. Pintér Jenő: A budapesti tankerület 8. számú értesítője. 1926—1927. Bpest, 1927. Franklin-Társulat ny. (N. 8-r., 52 l.)

Mitrovics Gyula: Szanálás és nevelés. (Különlenyomat a *Magyar Pædagogia* 1927. évf. 1—2. számából.) Debrecen—Bpest, 1927. Csáthy Ferenc rt. egyetemi könyvkereskedés. (N. 8-r., 10 l.) — Ara 50 fillér.

Bardócz Pál: A népiskolai tankönyvek szerkesztéséről és bírálatáról. (Különlenyomat a *Magy. Tan. Orsz. Szövetsége* hiv. közlönyéből.) Bpest, 1927. Thalia—Kultúra rt. ny. (N. 8-r., 32 l.)

Kenyeres Elemér: Pósa Lajos a gyermekszobában és a kisdédóvóban. Bpest, 1926. (Különlenyomat a *Kisdédnevelés* LI. évfolyamának 10. számából.) A *Kisdédnevelés* kiadása. (N. 8-r., 16 l.)

Magyar Szemle. Szerkeszti Szekfű Gyula. Bpest, 1927. I. kötet, I. szám. Kiadja a Magyar Szemle Társaság. Megjelenik minden hó közepén. (N. 8-r. 112 l.) — Előfizetés egy évre 12 pengő.

Magyar Ünnepek. Tanügyi havi folyóirat. Felelős szerkesztő: Fungáts Béla. Főszerkesztő: Vicsay Lajos. I. évf., 1. szám. Kistelek, 1927. (N. 8-r. 32 l.) — Előfizetés egy évre 6 pengő.

Protestáns Tanügyi Szemle. Az ág. h. ev. és ref. tanáregyesületek hivatalos közlönye. Főszerkesztő: Borsos Károly. Felelős szerkesztő: Szelényi Ödön. I. évfolyam, 1—3. szám. Mezőtúr, 1927. Borbély Gy. ny. (N. 8-r., 52 l.)

VEGYES.

Pestalozzi a költő. Halála százéves fordulója alkalmából a német pedagógusok a megemlékezések, könyvek és cikkek egész özönével duzzasztották azt a neveléstani irodalmat, amely *Rolle* szerint ma mennyiségileg a német szépirodalmi termést is felülmúlja. *Delekat*,* *Konzelmann*, *Otto Hunziker*, *Fritz Huber* munkái a termés javához tartoznak, de ha olvasásuk közben magára Pestalozzira és műveire, azok sokszor feltörő lírizmusára, szerzőjüknek a szegényekért, a gyermekért, az emberiségért hevülő szívére s a sok-sok pedagógiai bölcseségre emlékezünk, lehetetlen arra a következtetésre nem jutnunk, hogy ebben a hatalmas Pestalozzi-irodalomban a legnagyobb értékű és legmaradandóbb hatású az az új, kritikai kiadás lesz, amelyet *A. Buchanan*, *E. Spranger* és *H. Stettbacher* rendeznek sajtó alá, s amely az eddig még közzé nem tett Pestalozzi-munkákat is felkutatja és közölni fogja. A még lappangó iratok közül bukkant fel nemrégiben a *Messer* szerkesztette *Philosophie und Leben* lapjain (1927 július) egy költemény, melyet egy *G. Politsch* nevű tanító

kapott egy pár éve *Jung-Stilling* egyik dédunokájától s. amelyet kiadója *hochbedeutsamnak* nevez. A költeményt Pestalozzi *Jung-Stilling*hez írta, aki 1787—1803-ig a marburgi egyetemen a pénzügytan tanára volt, de mint szemorvos, főként mint hályog-operatőr is híres lett s akivel Pestalozzi Búrgdorfban 1802 szeptemberében éppen egy operáció alkalmával ismerkedett meg. A költemény ritmus és rím nélküli szabad vers, s mint ilyen belülről feszülő erejével, érzelmi dinamikájával kap meg. A vers vége nehezen olvasható, Messer professzor négy helyen is jelzi a szöveg bizonytalanságát. Fordításunkban egyszerűen a szöveg hű visszaadására törekedtünk.

Jung udvari tanácsos úrhoz.

1802 október 8.

Ártatlan gyermeki keblemben már kalapált a szív: | Nyomorban a nép! Segíteni akartam rajta | s pelyhedző állal, ügyetlenül és minden segítség hiján | én, az ifjú, munkához láttam, | szegényen és nyomorultan az árvák atyja voltam; | éreztem, hogy az lehetek s megtanultam, hogy az leszek. | Nem tudtam az maradni — | pedig nem voltam más, | nem is lehettem más | és mégsem tudtam az maradni. | Istenem! Harminc hosszú évig semmi se voltam | s mégsem tudtam ismét az lenni, | ami egyetlen vágyam volt. | Istenem! Harminc hosszú évig | nem tudtam újból felvenni a fonalat. | ott, ahol elejtettem s éltem mindaddig | a fereg életét, — amelyet a vándor | lábával széttapos, | anélkül, hogy tudná. | Megáll az eszem, | összetört Énem | nem volt az, ami azelőtt. | Ó Jung — elbuktam, | elvesztettem önmagamát, | csupán a szeretetet nem; | ezt sohasem vesztettem el. | Ha legmélyebb nyomorúságomban újra | csak egy gyermeket is találtam, ölembe vettem | és ránéztem, — ha csak ezt tettem, | fájdalmaimat nem éreztem | s a sötét kétségbeesés | nem tombolt bensőmben. | De erőm elhagyott, s aztán úgy látszott, | hogy elvesztem menthetetlenül, | mindenki számára, | feleségem, gyermekem, | mindenki számára. | Létemnek éjjelen | önmagam haldoklásán | értem azzá, ami vagyok | s mindazzá, amit tettem | és hirtelen felcsillant egy sugár, | hogy ismét az lehetek, | ami mindig óhajításom volt. | Most nekiindultam, mintha mennyei láng | vezérelt volna. | Erős lettem gyengeségemben, | véghez vittem, amit álmodni sem mertem volna; | tanítottam, amit nem tudtam, | utat mutattam, melyet nem ismertem. | A mérleg emelkedni kezdett. | Két év boldogsága kárpótolt | harminc év minden nyomorúságáért. | Megszabadultam, | az árvák atyja vagyok, | vannak gyermekeim. — újra vannak, | lehet szeretnem, újra lehet; | most boldogan csapong a szívem, | de ha most Ön, emberek ismerője, Ön | még megtalálja bennem | békeségem közepett, | a kitörölhetlen vívódás | s a kitörölhetlen önmarcangolás nyomait, | ahogyan én megtalálom, | akkor vegye számba, hogy milyen az emberi természet | s ne hallgasson az emberek szavára. | Nem, nem, nem. Ön — | Ön számbaveszi szenvedésemet | és szeretetemet | és hogy sokáig szenvedtem, | és hogy nagyon szerettem | és hogy hirtelen szabadultam | és hogy az elkábitott. | Ó emberiség, ó atyám! | (*Fájdalmam*) a megszaggatott

s régóta | önvérében fetregő féreg | olyan, mint a sziklán sütkérező nagy kígyó, | s meg kell neki bocsátani. | Ó atyám! semmit sem akarok már a földön, | de fájdalomban és megsemmisültségemben | ne vonja el tőlem kezét, | hogy magasztos törekvéssel | szívemet Istenhez emelhessem | s a tökéletesség felé, mely után | úgy — de úgy epedek. *Pestalozzi.*

A zárjelbe tett *fájdalmam* szót a nehezen olvasható, kétes szöveg értelmesség tételére voltam kénytelen betoldani. A szöveg hitelességét a vers végén Jung-Stilling igazolja, s a levél kétségtelen eredetiségét Messer is megállapítja.

Aki a *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* és a *Schwanengesang* multba tekintő tépelődéseit ismeri, itt is fel fogja találni Pestalozzit s az ő fájó. érző szívét. A költemény mélyebb átértése és átérzése szempontjából nem lesz érdektelen, ha néhány sort ideállítunk *H. E. Jacob* cikkéből, melyben Pestalozzi írásmódját jellemzi: „Azokban a nagy szünetekben írt, amelyeket nevelői munkássága hagyott neki. A vereségei közti megrendülésekben írt. Az életét szerteszűzó helyzetek alkalmával visszavonulás közben írt s néha a mondat-szerkesztésben meg lehet érezni a testi kimerültséget, az izmok sírását. Azután hirtelen megérzi az ember, hogy ütközetben van, új hadállásba vonulást fedező ütközetben; és hogy Pestalozzi hamarosan újból abbahagyja az írást s újra iskolát alapít, hogy legyen tető a gyermekek feje fölött, hogy a szivacsot és krétát fogja vezetgetni s hogy a falitábla mellett fog szikrát szórni magából. Ez az ember, aki alig ügyelt az írás mesterségére, csak úgy mellesleg egyike lett a legnagyobb német íróknak. Mellesleg; valóban? Honnan vehette ez a kis, kapkodó ember — aki egy tanórát alig tudott úgy vezetni, hogy felnőt看 hallgatók gúnykacajának prédája ne legyen — ezt a nagyszerű erőt az íráshoz, el sem tudjuk gondolni, hacsak az energia megmaradásának elvét segítségül nem hívjuk. Pestalozzi ereje a bukásból s abból a visszapillantásból ered, amelyet pedagógiai működésének meredek falai szereznek neki. Mert csak az ráz meg, aki meg van rázkódva s csak az, aki összetörik, tör össze másokat is.“

Ha a magyar olvasó ilyen szemmel nézi Pestalozzi költeményét, talán nyereségnek fogja érezni, hogy megismerhette. *Trócsányi Dezső.*

Pestalozzi képmásai. Folyóiratunk mult számát Pestalozzinak arcképe díszítette, amely hü mása a Tavasy-féle *Nevelési Emléklapok* 1. füzetében megjelent képek. Ezt pedig a művésznek sajátkezű jegyzése szerint Barabás Miklós rajzolta 1846-ban. Joggal merülhet itt fel az a kérdés, hogy honnan vette Barabás a kép mintáját, minthogy Pestalozzit nem ismerte. Ennek nyomára egy véletlen vezetett. Társaságunk tiszteletbeli tagja, dr. Schneller István, ugyanis felhívta figyelmemet egy az ő birtokában levő német múnkára, amelynek Pestalozzi-képe feltűnően hasonlít a Barabáséhoz. A német képen, amelyen hiányzik a művész kézjegye, Pestalozzi tekintete ugyan kissé mérév, a Barabás-képen. enyhébb, jóságosabb, de egyébként minden hajszálnyira egyezik. Az illótó munka teljes címe a következő: *Heinrich Pestalozzi. Züge aus dem Bilde seines Lebens und Wirkens etc. Zur Feier des hundert-*

jährigen Geburtstages. Von D. Karl Justus Blochmann. Geh. Schulrat und Professor (Dresden, gedruckt auf Kosten des Herausgebers, 1846, X + 180 S., mit Portrait und Abbildungen). Ennek az arcképnek régibb öse a Schweizerische Lehrerzeitungban 1927 február 12. (7. sz.) megjelent kép, amely Schoenernek az aarai kormányzósági épületben őrzött eredeti olajfestménye alapján készült. — Itt jegyzem meg, hogy a szegényháztéri áll. óvónőképző-intézet egyik gyakorló-termének falán Pestalozzinak ceruzával rajzolt arcképére bukkantam, amely vagy négyszeres nagyításban mutatja a most említett német, illetőleg Barabás-féle képet; jelzése: *Komjáthy György. 1863 jan. 8.* — A nálunk forgalomban levő Pestalozzi-képek egy további nyoma a következő. Rapos József az országos kisedővás ügyében időnként nyomtatott röplapokat küldött szét. Egy ilyen 1863 július 20-án kelt s 15 lapra terjedő *IV. Ertesztés* 3. lapján az óvóintézeti „nevelési könyvtárak” számára megküldendő művek között felsorolja: 20. Bezerédy Amália arcképét. 21. Pestalozzi arcképét. Minthogy ezek még nem akadtunk rá, bővebben róluk nem nyilatkozhatunk. Dr. H. Stettbacher, a zürichi Pestalozzianum igazgatója, közli velem, hogy a közel jövőben Pestalozzi és körének képmásaiból külön album fog megjelenni, amelybe a magyar vonatkozású képeket is fel óhajtaná venni. Ebbeli megtisztelő felkérésének már saját érdekünkben is minél jobban igyekeztem eleget tenni a felkutatott képek fényképeinek megküldésével. *kf.*

Pestalozzianum. A *Schweizerische Lehrerzeitung* mellékleteként időnként megjelenő *Pestalozzianum* folyó évi júliusi száma cikket közöl *Kemény Ferenc* tagtársunk tollából: *Gräfin Therese Brunsvik, die ungarische Vorkämpferin für Pestalozzi's Ideen* (Brunsvik Teréz grófnő, Pestalozzi eszméinek magyar előharcosa) címmel. Az öt lapra terjedő cikk, amelyet a Lampi és Barabás készített arcképek és a budai családi ház képe díszítenek, dióhéjban ismerteti a grófnőnek életét s áldásos tevékenységét, végül pontokba foglalja az ebből leszűrhető s mindmáig időszerű pedagógiai irányelveket. A cikk, mint ugyanott olvassuk, tájékoztató bevezetője egy nagyobb, a grófnőt behatóan méltató tanulmánynak, amely a *Pestalozzi-Studien* c. vállalatban fog megjelenni.

A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus elhalasztása. A kongresszus Előkészítő Bizottsága az alábbi felhívással fordul a magyar tanárokhoz és tanítókhöz:

Kedves Kartársak!

Tanárok! Tanítók!

1926 február 4-én bocsátottuk ki Felhívásunkat a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus megszervezése érdekében, jelezvén, hogy a kongresszust folyó évi július hó első felében szándékozunk megtartani.

A kongresszus összehívása ma is változatlanul megokolt: rendezni kell a magyar közoktatásügy terén fömerült különböző törekvéseket s az újabb idők követelményeinek megfelelően irányítást kell nyújtani a jövőre nézve. Az 1896-ban megtartott II. Egyetemes Tanügyi Kongresszusnak nagy távol-

sága is kötelez bennünket olyan nagyszabású mozgalom megindítására, mely az eltelt három évtized közoktatásügyi eredményeit revízió alá veszi.

A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus előkészítése már másfél év óta folyik. Különösen az utóbbi hónapokban kifejtett lelkes munkakészség arra enged következtetni, hogy ez a kongresszus még a hátralévő rövid idő alatt is a magyar oktatóvilágnak érdemleges megnyilatkozásává válnék. *Az Előkészítő Bizottság Elnöksége mégis úgy határozott, hogy a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus megtartását elhalasztja a jövő iskolai évre*, mert azt akarja, hogy a nagygyűlésen és a szakosztályokban szóba kerülő kérdések tárgyalása még alaposabban és részletesebben előkészítettessék.

Kétségtelen, hogy a hátralévő két hónap alatt mindenre kiterjedő gondosságunkat már nem vihetjük olyan mértékben bele a nekilendült egyetemes készülődésbe, ahogyan szeretnők. Az iskolaévet záró gondok, meg egyéb körülmények is most már lázas sietséggé fokoznak a kongresszus megnyitását. Ez pedig nem volna kívánatos, mert nem a mindenáron való kongresszustartás a célunk, hanem az, hogy minél egységesebb, a viszonyoknak minél megfelelőbb s minél alaposabban megokolt határozatai legyenek a nagygyűlésnek.

Az előkészületek hosszabb ideje sohasem volt az ügy rovására. Világosan bizonyítja ezt az 1896-ban megtartott II. Egyetemes Tanügyi Kongresszus előkészítése is, mely három évig tartott. Evvel a halasztással annak az utóbbi időben több oldalról felhangzott kívánságnak is törekszünk megfelelni, hogy a kongresszus lehetőleg husvét vagy pünkösd táján, még az iskolai év folyamán tartassék meg.

A halasztás következtében természetesen érvényben marad minden eddig történt előkészület és intézkedés. A megkezdett munka egy pillanatra sem szünetel: mindenki a helyén van és a helyén marad, a kongresszus sikeréhez fűződő felelős köteleességérzettel.

Alkalmunk lesz evvel az elhalasztással a kongresszusi kiállítás rendezésének gondolatát jóval hatékonyabban valóra váltani. A szakosztályok foglalkoztatására, az egyes szakosztályok közös vagy rokonkérdéseinek elbírálására, a propaganda és a rendezés teendőinek minél gondosabb keresztülvitele is most már bővebb idő áll rendelkezésre.

Kérjük tehát a kedves Kartársakat, hogy szíves közremunkálásukkal a másfél év óta folyó előkészületben továbbra is résztvenni és a kongresszusban kifejezésre jutó együttérzés érdekében minden lehető elkövetni méltóztassanak.

Kérjük a tisztelt Kartársakat ennek az elhalasztás okát feltüntető tájékoztatónak tudomásulvételére, egyúttal a kongresszus iránt megnyilatkozó lelkes rokonérzés fokozására. *Az eddigi előkészület nyomán már ezerhatyszáz tag jelentkezett.* Maga ez a körülmény nemcsak a kongresszus időszertűségét és szükségességét hirdeti, hanem azt is, hogy a tanítótság és tanárság teljes egyetértéssel törekszik magasabb céljainak elérésére.

A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Előkészítő Bizottsága nevében hazafias üdvözléttel:

Budapesten, 1927 május 11-én.

Simon Lajos s. k.
főtítkár.

Kornis Gyula dr. s. k.
elnök,
egyetemi nyilv. r. tanár.

A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Előkészítő Bizottsága a Ferenc József Tanítók Házában tartotta ülését Kornis Gyula elnöklésével. Jelen voltak: Sebestyénne Stetina Ilona, Mosdóssy Imre, Barkáts Mária, Prágai Mária, Hoffer Imre, Schoditsch Lajos, Lázár Kálmán, Jovicza J. Sándor, Schichtanz Armin, Holló Károly, Ispánovits Sándor, Sólyom János, Böhm Dezső, Molnár János, Avar Gyula, Édes Jenő, Pintér Jenő, Tóth Árpád, Végh József, Párvy Endre, Ölveczky Pál, Háros Antal, Petridesz Jenő, Novágh Gyula, Csontea Győző, Nagy Pál, Laurentzy Vilmos, Herodek Károly, Stelly Gizella, Barton Imre, Afra Nagy János, Madai Gyula.

Simon Lajos főtítkár beszámolt az Elnökség eddigi munkásságáról. Bejelentette, hogy a Kongresszust a közoktatásügyi miniszter tízezer pengőnyi támogatásban részesítette. A különböző törvényhatóságok, egyházi hatóságok 80—200 pengő segélyt utaltak ki a kongresszus céljaira. A kereskedelmi miniszter pedig félárú vasúti kedvezményt biztosított a kongresszus tagjainak. Vitéz Papp Gyula titkár a szakosztályok munkásságát ismertette. A szakosztályok 14 csoportban, 20 osztályban és 4 alosztályban működnek. Teteleik felölelik az egész magyar közoktatásügyet. A tanítóképzőintézeti szakosztály elnökévé Párvy Endre igazgatót, az ipariskolai csoport elnökévé Schoditsch Lajos igazgatót, főtítkárrá Afra Nagy János tanárt, az iparostanonciskolai alosztály elnökévé Barton Imre igazgatót, az ipari szakoktatás elnökévé pedig S. Hoffer Imre mérnök-tanárt választották. Osztie Béla a Rendező Bizottság eddigi munkáját és terveit ismertette. Az Előkészítő Bizottság elhatározta egy *Kalauz* kiadását, mely hivatva lesz a kongresszus üléseit, az elszállásolást, az étkeztetést, szórakoztatást, kiállítás módozatait ismertetni.

Altalános tetszéssel fogadta az Előkészítő Bizottság egy oly szövetség gondolatát, mely az összes eddig szétszórta működő tanügyi egyesületeket egy szövetségbe tömörítené.

Egy régi magyarországi tankönyv. A régi magyar nyelvnek egyik legalaposabb ismerője, *Jakubovich Emil* a *Magyar Nyelv* c. folyóiratnak ezévi 1—2. füzetében (a 33—36. lapon) a bécsi cs. és kir. Udvari, most Nemzeti Könyvtárnak két magyar glosszáz kódexét ismerteti. Egyikük, a könyvtárnak 4723. számú, 1463-ból való *Sermones de tempore* stb. című latin papírkódex. neveléstörténeti szempontból is igen becses, mert Esztergomban teológiai tanítás céljára szolgált. Ez a kódex a legrégebb fennmaradt hazai tankönyvek közé tartozik. „Megtudjuk belőle, hogy az esztergomi papnövédek részint prózában, részint jól rimelő, alliterációs versekben tanulták az egyházi naptár-számítást, hitágazatokat, parancsolatokat stb.“

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Társaságunk 1927 március 19-én tartotta meg XXXV. nagygyűlését a következő tárgysorozattal:

1. *Kornis Gyula* elnöki megnyitót mondott ezzel a címmel: *Antik imperializmus Európa mai kultúrpolitikájában.* (Megjelent a *Magyar Szemle* 1927-i évfolyamában.)

2. *Ogyalai Agost* titkár felolvasta a Társaságnak 1926. évi működéséről szóló alábbi jelentését:

Tisztelt Nagygyűlés!

Minden egyesületnek, mely valamely nemzet kulturális életében bármily szerényen is, de szerepet játszik, még inkább az olyan társulatnak, mely a tudomány valamely speciális ágát művelni van hivatva, nemcsak legfőbb büszkesége, hanem valódi súlypontja is kiadványaiban, elsősorban folyóiratában rejlik. Mint a tudomány maga, úgy a tudományt művelő társulat is ezekben éli igazi életét s minden egyéb: gyűlések, kongresszusok, vitatkozások, felolvasások inkább másodrendű életjelenségek, mert ezek hatása, ha még oly szükséges és gondolatébresztő is munkájuk, mégis csak időközi, szerepük, ha elevenséget visz is a tudományos életbe, mégis csak közvetítő; míg a „Scripta manent“ elvénél fogva a kiadványok: folyóiratok és könyvek jelentik a tulajdonképeni tudományos haladást és eredményeket.

Ennek meggondolásával vetem tekintetemet az 1926. évre való visszapillantásomban elsősorban társulati életünk voltaképeni eredményeit visszatükröző kiadványainkra. Annál szívesebben teszem ezt, mert a világháború s az utána jött nyomorúságok következtében az utolsó évtizedben, a dolognak részben gazdasági természeténél fogva, a tudományos társulatok s így a Magyar Paedagogiai Társaság munkásságának, életjelenségeinek éppen ez a szerve szenvedte a legnagyobb károkat, kiadványai fogyatkoztak meg leginkább, s mikor most lassanként erőre kap ismét a háborúban szörnyen vesztes országunk és vele tudományos életünk, a szemmel látható erősödés a mi Társaságunk kiadói munkásságában is nyilvánul.

A béke áldott éveiben 50—55 ívnyi volt folyóiratunk egy-egy évfolyama s a *Magyar Paedagogiai Társaság Könyvtára* címen könyvsorozatot is indítottunk; azután egyszerre összeomlott minden, könyvsorozatunk megakadt, folyóiratunk évfolyama négy ívnyi füzetecskévé sorvadt. Igaz, hogy egészen nem szűnt meg a legmostohább években sem, s ebben fölülte állt akárhány más tudományos társaság folyóiratának, de azért mégis csak tengődés volt az élete.

Annál nagyobb és igazabb az örömünk most, mikor e teljesen mostoha évekről mint rossz álomról beszélhetünk. Egy évvel ezelőtt erről a helyről már az öröm bizonyos nemével jelenthettem, hogy az 1924. év hat ívnyi évfolyamával szemben 1925-ben tíz ívet adhattunk, bár egyebet semmit sem. Most egy lépéssel megtoldva előremenetelünket, 1926-ban nemcsak a folyóirat újabb két ívnyi gyarapodásáról, hanem azonkívül egy 15 ívnyi külön kiadvány megjelenéséről is számot adhatok.

Folyóiratunk 1926-ban már negyedik éven át jelent meg saját kiadá-

sunkban a Királyi-Magyar Egyetemi Nyomda sajtóján 12 iven. Szerkesztőnk munkáját megkönnyítette elnökünknek nagyarányú közéleti elfoglaltsága mellett is lelkes és hatékony részvétele a folyóirat szellemi irányításában és gondozásában, amiért nagy hálával tartozunk neki; megkönnyítette továbbá az a 25 tagú önzetlen, tisztán lelkesedésből dolgozó munkatársi gárda, mely a folyóiratnak szükséges terjedelmé mellett is gazdag és sokoldalú tudományos tartalmát szolgáltatta. Ezt a tartalmat részletes statisztika szerint a következő dolgozatok teszik: 9 nagyobb tanulmány, 7 önálló kisebb közlemény, 19 hazai és 11 külföldi könyvismertetés, továbbá a pedagógiai tárgykörből való összes új magyar könyvek és füzetek, összesen 29 mű rövid jellemzésekben való regisztrálása, 14 pedagógiai tárgyú vegyes cikk és a Társaságnak 9 hivatalos közleménye.

Folyóiratunk lépésről-lépésre való megerősödésével párhuzamosan derülni kezd az ég egyéb kiadványaink tekintetében is. Elnökünk buzgó gondoskodása folytán reményünk van arra, hogy már a világháború előtt elgondolt négy kiadványsorozatunknak, a *Monumenta Hungariae Paedagogicae*nak terve talán valóra válhatik. Legalább is komoly tárgyalások vannak folyamatban mértékadó körökkel e régi terv valorizációjára nézve. Addig, míg ez — reméljük, már a közel jövőben beteljesülhet — meg kellett elégednünk — de örömmel adok számot — a Társaság egy másik 15 ívnyi kiadványkötetének megjelenésével. Elnökünk nevéhez fűződik ez a sikerünk is, az ő energiája, bátor vállalkozása tette lehetővé, hogy majdnem egészen saját erőnkől kiadtuk *Az elszakított magyarság közoktatásügye* című tanulmánysorozatot, azoknak az előadásoknak átdolgozott, kibővített gyűjteményét, melyek ennek a tárgykörnek témáiról Társaságunk 1925—1926-i téli évadján hangzottak el fölolvasó asztalunknál. Ez a kötet pedagógiai és kultúrpolitikai irodalmunkban eseményszámba ment. Politikusok és kultúrpolitikusok figyelmükre méltatták, folyóiratok és hírlapok foglalkoztak vele. Mindez azonban csak hiú külső csillogás. A lényeg az, hogy a felolvasó asztalunknál elhangzott megállapítások e kötet révén kihangzottak a magyar életbe s élesen bevilágítottak a középeurópai kultúrelét eddig előttünk szinte rejtett világának reánk nézve nagyon fontos és tanulságos titkaiba. Alig lehetett a Magyar Paedagógiai Társaságnak a jelenre vonatkozólag érdekesebb s jelentősebb feladata ennek a tárgykörnek megvilágításánál. Van szerencsém erről a helyről is nyomatékkal fölhívni a tisztelt Nagygyűlés tagjainak és résztvevőinek s az ő révükön a szélesebb körű nyilvánosságnak figyelmét erre a kiadványunkra, melyet szinte anyagierőnket meghaladó áldozatokkal tettünk le a kultúra oltárára.

Társasági életünk másik nevezetes életszervét a lefolyt társasági évben is üléseink alkották. Az elmúlt évben 11 ülést tartottunk, 1 évi közgyűlést, a XXXIV. nagygyűlést a Társaság főnnállása óta, 2 elnökségi ülést hivatalos ügyek elintézésére és 8 felolvasó ülést. Ez üléseken 3 elnöki megnyitó és 11 felolvasás szerepelt, köztük 6 székfoglaló előadás és pedig: 3 előadás Kornis Gyulától, 1—1 Frank Antaltól, Bardócz Páltól, Mitrovics Gyulától,

Schuschny Henriktől, Lechnitzky Gyulától, Molnár Oszkártól, Gyulai Ágostól és Kemény Ferenctől. Egyik ülésünk, a februári, egyúttal ünnepi ülés volt a pedagógia nagy klasszikusának, Pestalozzinak emlékezetére halálának százados évfordulóján, mely alkalommal üdvözlő távirattal vettünk részt Sváje jeles fiának zürichi nemzetközi világünnepélyén is. Felolvasásaink tárgyai ez ünnepi Pestalozzi-ülés tárgyain kívül külön-külön témák voltak: az 1848-i első magyar egyetemes tanügyi kongresszusról, az önmegismerésre való nevelésről, a népiskolai olvasó- és tankönyvekről, a tudományok egységéről és az egyetem egységéről, a szanálás és nevelésről, a tuberkulózis iskolai vonatkozásairól, a nemzeti eszmények szerepéről a nevelésben, a pedagógia rendszeréről.

Üléseinket az elmúlt esztendőben mindenkor igen sokan látogatták. Ez a régebben szokatlan, most rendessé vált jelenség a nevelés kérdései iránti széleskörű és benső érdeklődés hódító útjáról tanuskodván, egyrészt örömmel tölthet el bennünket munkásságunk megbecsülése tekintetében, másrészt jelülő tekintetű az erkölcsi megújodást célul kitűző jobb szellem ébredésének.

Meg kell még említenem mult évi társasági életünk történetének vázolásánál a Társaság kebelében végbement személyi változásokat is.

Társaságunk mult évi XXXIV. nagygyűlésén az előző évben megüresedett három rendes tagsági helyre a következő pedagógusokat választotta meg; ezzel a zárt 100-as tagsági számot ismét teljessé egészítvén ki:

... *Dr. Huszti Józsefet*, a szegedi egyetemen a klasszika filológia nyilvános rendes tanárát, a klasszikus világ tanítására vonatkozó nagyszámú, kiváló értekezés szerzőjét;

Dr. Dékány István egyetemi magántanárt, a budapesti tanárképző-intézeti gyakorló gimnázium tanárát, aki iskolaszervezeti kérdések mellett főképp a földrajz és történelem didaktikai irodalma terén fejt ki értékes munkásságot; végül

Lux Gyula állami polgári iskolai tanárképző főiskolai tanárt, folyóiratunk munkatársát, aki különösen a modern nyelvi oktatásra vonatkozó műveivel szerzett pedagógiai irodalmunkban érdemeket.

Társaságunk ezúttal hivatalosan üdvözlő választottjait rendes tagsági minőségükben s szívesen meghívja őket egyrészt a felolvasó asztalhoz székfoglalóik megtartására, másrészt találkozóra folyóiratunk hasábjain.

Fájdalom, e számbeli kiegészülést és értékbeli gyarapodást az elmúlt társasági évben is megirigyelte tőlünk a zord halál, s három új tagtársunk fejében négy régiebb jeles társunkat ragadta ki soraink közül.

Elhunyt rendes tagtársaink közül rendkívül magas életkorban, az utolsó pillanatig fáradhatatlan pedagógiai és tudós irodalmi munka után *Bánóczy József*, a budapesti izr. tanítóképző-intézetnek igazgatója, Társaságunknak 1911 óta rendes tagja, ki megválasztatása előtt mint a Magyar Tudományos Akadémiának régen jeles tagja nagy és értékes irodalmi munkásságra tekintethetett vissza, ki a magyar nevelés terén erős magyar érzésű generációk nevelésével sok évtizeden át szerzett kitünő érdemeket s nevével, nemes egyéniségével díszet kölcsönzött Társaságunknak is.

Elhúnytak az alapszabályaink intenciója értelmében a tanügyi adminisztráció és iskolaszervezés körében szerzett érdemek alapján választott tagtársaink közül *Havas Gyula* nyugalmazott tanfelügyelő és *Hidasi Sándor* miniszteri tanácsos, rendes tagok. Előbbi érdemes hivatali pálya után, mely alatt szorgalmasan foglalkozott különféle tanügyi lapok hasábjain iskolaszervezeti és pedagógiai kérdésekkel, élete delén elvesztvén szemévilágát, 1908 óta, mikor rendes taggá választatott, csupán lelke hevével állhatott mellettünk, mint éveken át legszorgalmasabb látogatója felolvasó üléseinknek, — *Hidasi Sándor*, néhány héttel ezelőtt elhunyt tagtársunk pedig, kit 1918-ban választottunk be sorainkba, bár irodalmilag nem működött, mint a népoktatási felügyeletnek évtizedeken át külső, majd később a vallás- és közoktatásügyi minisztériumban központi és irányító munkása, szép műveltségével, nemes és tiszta erkölcsi felfogásával a tanfelügyelői kar szellemének irányításában több hasznot hajtott a magyar pedagógiai életnek akárhány könnyű fajsúlyú pedagógiai tollforgatónál.

Elhunyt végül rendes tagjaink sorából *Batta István* sárospataki kollégiumi tanár, a fizikai oktatás didaktikájának jeles művelője, társaságunknak 1924 óta rendes tagja, ki a megválasztása óta eltelt rövid idő alatt székelt sem foglalhatott Társaságunkban. Pedagógiai érdemei azonban ismeretesek mindazok előtt, kik az azóta tőlünk elszakított Kőlozsvárnak a háború előtti években fölvirágozott pedagógiai mozgalmait figyelemmel kísérték. Mint Társaságunk illusztris tiszteleti tagjának, *Schneller István* professzornak legbensőbb munkatársa résztvett a kőlozsvári gyakorló reálisiskola szervezésének, megindításának új gondolatokat termelő munkájában, melyet fölvirágzása közben, közvetlenül a legszebb sikerek reményeinek beteljesedése előtt tört le kegyetlenül nemzetünk sorsának szörnyű balrafordulása.

Kegyelettel újítom fel ez alkalommal tőlünk örökre elvált négy derék társunknak emlékét, indítványozom a tisztelt Nagygyűlésnek, hogy ez elhunyt tagjaink emléke jegyzőkönyvünkben megörökíttessék.

Elmult évi szellemi életünk rajzának befejezésekor anyagi ügyeinkre nézve pénztárosunknak és a számvizsgáló bizottságnak jelentésére utalván, még csak a köszönet szavát óhajtom hangoztatni ez ünnepi alkalommal mindazok iránt, kik Társaságunk munkájának zavartalan menetét jótéteményeikkel lehetővé tették és elősegítették. Köszönetet mondok a folyóiratunknak és kötetes kiadványunknak nyújtott anyagi segítségért dr. *Klebensberg Kunó* gróf vallás- és közoktatásügyi-miniszter úrnak, köszönetet az anyagi támogatásért a Magyar Tudományos Akadémiának és köszönetet a Székesfőváros Tanácsának, mely folyóiratunknak 130 példányban való megrendelésével lépett hathatós támogatóink sorába. Köszönetet mondok ezenkívül a Magyar Tudományos Akadémia elnökségének azért is, hogy felolvasó termét és helyiségeit ebben az évben is díjtalanul rendelkezésünkre bocsátotta. Fogadják jötevőink mindannyian őszinte köszönetünket. Indítványozom, hogy irántuk való hálánk mai ülésünk jegyzőkönyvébe foglalassék.

Kérem végül a tisztelt Nagygyűlést, szíveskedjék jelentésemet tudomásul venni és indítványaimat elfogadni.

A nagygyűlés tudomásul vette a titkár jelentését és határozattá emelte a benne foglalt indítványokat.

3. *Quint József* pénztáros *Böngérfi János* ellenőrrel egyetértőleg a következő pénztárosi jelentést terjesztette elő:

A Magyar Paedagogiai Társaság bevétele 1926-ban államsegélyből, tagdíjakból, előfizetésekből és adományokból összesen 4650.53 P volt. Ezt az összeget a folyóirat nyomdai költségeire, ülések rendezésére, írói díjakra és a tisztviselők tiszteletdíjára fordítottuk. Az 1927. évben bevételünk előreláthatólag 5109.28 P lesz, mely az államsegélyből, a tagdíjakból és előfizetésekből az év végéig valószínűleg befolyik. Ebből fedezni tudjuk az 1927. évi költségeket, sőt folyóiratunkat, a Magyar Paedagógiát is nagyobb terjedelemben tudjuk talán kiadni.

4. *Kemény Ferenc* és *Nagy Zsigmond* számvizsgálók felülvizsgálták a számadásokat és rendben találták. Ennek folytán a nagygyűlés megadta a pénztárosnak a felmentvényt, s elfogadta az 1927. évi költségelőirányzatot.

5. Az elnökség javaslata alapján a Társaság a megüresedett négy rendes tagsági helyre egyhangúlag megválasztotta a következőket:

a) *Rácz Lajost*, a sárospataki főiskola rendes tanárát, a magyar filozófiai és pedagógiai irodalom szorgalmas és hivatott munkását, Rousseau életének és munkásságának buzgó kutatóját, folyóiratunknak munkatársát.

b) *Sik Sándort*, a budapesti kegyesrendi főgimnázium tanárát, költőt és író, a Szent István-Akadémia és a Kisfaludy-Társaság rendes tagját, a magyar cserkészetnek mint pedagógiai mozgalomnak egyik vezérét és két évtizeddel ezelőtt megalapítóját, az első magyar nemzeti cserkész tábor elnökét, a *Magyar Cserkészvezetők Könyve* c. kiváló mű szerzőjét.

c) *Prohászka Lajost*, a Nemzeti Múzeum Széchenyi-könyvtárának tisztviselőjét és a Pázmány Péter-tudományegyetemi pedagógiai szeminárium könyvtárosát, több filozófiai és pedagógiai tanulmány szerzőjét.

d) *Barankay Lajost*, a pécsi felsőkereskedelmi iskola tanárát, *A nemzeti közszellem pedagógiája* c. akadémiai pályadíjat nyert mű szerzőjét, folyóiratunknak dolgozótársát.

1927 április 23-i felolvasó ülésünkön *Kornis Gyula* elnökölt és *Husztai József* rendes tag olvasta fel *A neohumanizmus történeti fejlődése* című székfoglalóját.

A *Friml Aladár* elnöklete alatt tartott 1927 május 21-i felolvasó ülés tárgysorozatán *Waldapfel János* rendes tag előadása szerepelt ezzel a címmel: *Sürgős pedagógiai feladatok*.

1927 október 1-én rendkívüli felolvasó ülést tartottunk *Fináczy Ernő* elnöklésével. Ez ülés tárgya *Schönebaum Herbert* (Lipcese) felolvasása volt: *Pestalozzi's Religión*.

A NÉMET NÉPISKOLAI TÖRVÉNYJAVASLAT.

I.

A nyár derekán a német birodalmi belügyminiszter, aki egyben az egész birodalmat érintő közoktatási ügyek vezetője is, a birodalmi gyűlés elé a német népoktatást újjászervezni kívánó törvényjavaslatot terjesztett elő. Bár ennek parlamenti tárgyalása csak még azután fog megindulni, máris hónapok óta pártgyűléseken és a német sajtóban a leghevesebb világnézeti és politikai viták ütközőpontja. Mindenesetre fölemelő, hogy ennek a pedagógus nemzetnek közszelleme milyen hirtelen és élénken reagál a nevelés kérdéseire, a közoktatás ügyét mindenki mennyire a magáénak érzi s milyen elvszerűen tisztában van a nevelés nemzetpolitikai jelentőségével. Hitem szerint nem lesz ránk nézve sem tanulság nélkül való, ha tüzetesebben szemügyre vesszük a készülő német népoktatási kódexet s a körülötte széles gyűrűkben magasan hullámzó vitát, annál is inkább, mert a küzdelem számos oly kérdés körül forog, melyet nálunk az 1868. évi népoktatási alaptörvény már hat évtizeddel ezelőtt nyugvóponttra hozott.

A törvényjavaslat a weimári alkotmány (1919) kiegészítését veszi célba. A weimári alkotmány negyedik fejezetében (Bildung und Schule. 142—150. §§.) körvonalazta az új német köztársaság kultúrpolitikai alapelveit. Ezek az irányelvek a különböző művelődési eszményeket kitűző, sokban egymással szögesen ellentétes világnézetű politikai pártok kiegyezésének eredménye. A német néplélek egyik alapvonása, melyet szellemének története lépten-nyomon élénk tár, az ellentétek fölött való uralkodás, az ellentétek békés kiegyenlítése. A *Volk der Denker* a filozófiában Nikolaus von Knechtől Leibnizen és Kantton keresztül Hegelig a szintézis nemzete, a harmónia népe, mely a szélső irányok ellentéteit egy közös nevező egységébe próbálja összekapcsolni. Vallási és politikai története is mindig az individualizmus és az abszolutizmus között kanyargó ösvényt járja. S amikor 1918-ban a nagy katasztrófa bekövetkezett, ismét — a vulkanikus kitörések néhány vörös láváját figyelmen kívül hagyva — a germán génusz egyhamar magára talál, a keblét feszítő ellentétes áramlatok közös mederbe folynak. Alig háromnegyed esztendőre a nagy megrázkódtatás után egyesült erővel építik meg a weimári alkotmánynak már viszonylag éppen nem radikális szögeben ívelő kupoláját.

Ennek az alkotmánynak kultúrpolitikai fejezetében már békésen, mintegy felsőbb szintézisben fér meg egymás mellett a *nacionalizmus*, melynek szinte romantikus művelődési ideálja a tetőtől-talpig merőben német ember, aki csakis a német kultúra javain nő fel s ezek hatalmában bízva, az idegen kultúrának — akár antik, akár modern jellegűek — művelő erejére hite szerint nincs szüksége; a *szocializmus*, melynek szeme előtt elsősorban a gazdasági-technikai embereszmény lebeg, a művelt munkásember, akit tehetségeinek kibontakoztatásában semmiféle születési, anyagi vagy társadalmi akadály meg nem gátolhat, aki mint állampolgár a művelődés lehetőségében is abszolúte egyenjogú mindenkivel; s végül a *krisztianizmus*, amely a hagyományos keresztény világnézet uralmától, a vallás-erkölcsi nevelés fokozott erejétől várja a szilárd társadalmi rendet és boldogságot.

A weimári alkotmányban mind a három szellemi és politikai irány érvényre juttatja a maga művelődési eszményét egymás súlyosabb sérelme nélkül.

A *nacionalizmus* vigyázott arra, hogy a sajátos német népiség és az állampolgári-nemzeti érzület fejlesztése az új birodalom iskolapolitikájának kodifikált alapelve legyen. Ezért hangoztatja a 148. §, hogy „minden iskolában erkölcsi műveltségre, állampolgári érzületre, személyes és hivatásbeli derékségre kell törekedni, még pedig a német népiség szellemében (im Geiste des deutschen Volkstums).“ De a szocializmusnak az egyetemes emberiért lelkesedő, a nemzetköziségre hajló szelleme a nacionalizmus letompítására, a nemzeti irány egyoldalúságának enyhítésére mindjárt hozzátoldotta: „és a népek kibékülésének szellemében“ (im Geiste der Völkerversöhnung).

Az állam központi hatalmának s mindent ellenőrizni jogosult szellemének, az etatizmusnak elve nem a *szocializmus* kiváltása, más politikai rendszerek ezt a gondolatot régesrégén kiérlelték. Ma azonban a szocializmus egész szellemi berendezettségének és szerkezetének alapvonása, hogy elveit az állam kényszerítő hatalma által akarja megvalósítani. Érthető tehát, hogy úgy, mint a gazdasági életet, az iskolaügyet is egészen az állam hatalma alá akarja helyezni. A weimári alkotmány tehát kétszer is majdnem szóról-szóra hangoztatja, hogy az iskolák állítása elsősorban a birodalom, az egyes országok s községek feladata; továbbá, hogy „az egész iskolaügy az állam felügyelete alatt áll.“ Az egész birodalom népoktatásának egységes jellegét akarja biztosítani az a rendelkezés, hogy a tanítóképzést ugyanazon alapelvek szerint az egész birodalom számára egységesen kell szabályozni. Az új birodalom a régivel szemben sokkal egységesebb: az egység és egyformaság racionális elvének érvényesülnie kell a népoktatás terén is.

A *demokrácia* szelleme úgy, mint az egész vonalon, a közoktatás terén is diadalt arat az új alkotmányban: a népiskolá-

nak legalább nyolc osztályúnak kell lennie s a hozzácsatlakozó továbbképző iskolának (Fortbildungsschule) látogatása a betöltött 18. életévig kötelező. A népiskolákban s a továbbképzőiskolákban a tanítás és a taneszközök ingyenesek (145. §). A közoktatást szervesen kell felépíteni: a mindenkire kötelező alapiskolára (Grundschule) épül fel a közép- és felsőbb iskolák rendszere. Ennek megállapítására nézve az élethivatások sokfélesége lehet csak az irányadó. „Valamely gyermeknek bármely fajta iskolába való felvételénél csakis tehetsége és hajlama, nem pedig gazdasági és társadalmi állása vagy a szülők vallásfelekezete a döntő.” A kevésbé vagyonos gyermekeknek a közép- és felsőbb iskolákban való tanulását a birodalomnak, az egyes országoknak és községeknek hathatós anyagi támogatással kell egészen tanulmányaik befejezéséig előmozdítaniok. (146. §.) A tolerancia elvének külön bekezdést szentel az új kódex: „A nyilvános iskolákban való tanításnál figyelemmel kell lenni arra, hogy a másképen gondolkodók érzelmei meg ne sértessenek.” (148. §.) Az alkotmány azt is elrendeli, hogy az állampolgári ismereteknek és munkaoktatásnak az iskolákban kötelező tárgyaknak kell lenniök. Minden tanuló, miután iskolakötelezettségének eleget tett, az alkotmány egy példányát kapja az életbelépésnél útravalóul.

De mindemellett érvényre jut a vallásérkölesi nevelés irányzata is, a *keresztény* egyházaknak az a követelménye, hogy úgy, mint a kereszténység kezdetétől fogva a legújabb időkig, most is jogukban álljon a népnek vallásos szellemben való nevelése s e célból iskolák fenntartása. Az 1918. évi forradalom nyomán hirtelen nagy hatalomra szerttevő német szociáldemokrácia nem górdít akadályt a vallásos nevelés lehetősége elé, miután a vallásoktatás nélküli iskolák létét biztosította. Az új alkotmánynak a felekezeti iskolákra s a vallásoktatásra vonatkozó rendelkezései (146. és 149. §§) a következők:

„A községekben a nevelésre jogosultak (szülők) indítványára vallásuknak vagy világnézetüknek megfelelő népiskolák állítandók, amennyiben *ez nincsen a rendezett iskolai működésnek (ein geordneter Schulbetrieb) kárára*. A nevelésre jogosultaknak akaratát lehetőleg figyelembe kell venni. A közelebbit erre nézve az egyes országok törvényhozása szabja meg egy birodalmi törvény alapelvei szerint“. Az alábbiakban éppen ennek a rendelkezésnek eleget tenni akaró birodalmi törvényjavaslatról lesz szó. „A vallásoktatás — mondja a weimári alkotmány — az iskolák rendes tantárgya a felekezetenküli (világi) iskolák kivételével. A vallásoktatás az illető vallásközösség alapelveivel egybehangzóan megy végbe az állam felügyeleti jogának sérelme nélkül. A vallásos oktatás végzése és az egyházi rendelkezések elfogadása a tanítók akaratára, a vallásoktatásban, egyházi ünnepeken és cselekvényekben való részvétel pedig annak akaratára van bízva, akinek joga van a gyermek vallásos

nevelése felett dönteni. Ugyanez az alkotmányszakasz (149. §) azt is kimondja, hogy a theologiai fakultások a főiskolákon továbbra is fenntartandók. A vallásoktatás további részleteinek megállapítását az alkotmány a későbbi törvényhozás feladatává teszi.

II.

A német birodalmi gyűlés elé most a centрупárt kezdeményezésére beterveztett *törvényjavaslat* nyolc év múltán rendezni akarja a népoktatásnak a weimári alkotmánytól függően hagyott kérdéseit.

Először is a német népiskolák feladatát és célját szabja meg. Minden német népiskolának — mondja — közös feladata az, hogy az iskolaköteles ifjúságot tanítás által a német műveltségi javak alapján testi és szellemi derékségre nevelje és a szülői nevelés támogatásával, kiegészítésével s továbbfejlesztésével erkölcsileg értékes emberekké és állampolgárokká képezze, akik képesek és készek a német népközösség szolgálatára (1. §).

A német népiskolának következő formái vannak: *a)* a felekezetek szerint szét nem különített népiskola, vagyis *közös iskola* (Gemeinschaftsschule, Simultanschule); *b)* *felekezeti iskola*; *c)* *felekezet nélküli iskola* (világi vagy világnézeti iskola: weltliche oder Weltanschauungsschule). Mindezeknek az iskolaformáknak szabad fejlődési lehetőséget kell biztosítani (2. §).

a) A *közös iskola* elvileg valamennyi iskolaköteles gyermek előtt nyitva áll. Tanító és nevelő feladatát vallás-erkölcsi alapon teljesíti az egyes vallások és világnézetek sajátosságaira való tekintet nélkül. A nevelés keresztény jellegét azonban a törvényjavaslat külön erős hangsúllyal domborítja ki: „A német népműveltségnek a kereszténységből sarjadt értékeit a tanításban és a nevelésben elevenné kell tenni.“ A vallásoktatás valamennyi osztályban rendes tantárgy; benne a tanulók felekezetek szerint elkülönítve részesítendők. A tanítók alkalmazásánál a tanulók felekezeti és világnézeti megoszlását lehetőleg figyelembe kell venni.

b) A *felekezeti népiskola* az illető felekezetű vagy rokonfelekezetű gyermekeket veszi fel (rokonfelekezetek azok, amelyeket ilyeneknek az érdekelt vallásközösségek hatóságai kölcsönösen elismernek), azonban más felekezetű gyermekek is különös okokból felvehetők. A felekezeti iskola a felekezet szerint mint evangélikus, katolikus vagy izraelita népiskola jelöltetik meg. A német népiskola tanító és nevelő feladatát azon hitvallás szerint teljesíti, amelyben a gyermekek neveltetnek. A tanításterveket és tankönyveket az iskola sajátos jellegéhez alkalmazhatja. Az iskola életében az illető vallás sajátos gyakorlatait és szokásait ápolja, ünnepeit megüli. A felekezeti iskolában csak olyan tanerők alkalmazhatók, akik azoknak a gyermekeknek vallásához tartoznak, akiknek számára van az iskola

szánva. Más vallású tanerők ideiglenes alkalmazása különös okokból megengedhető.

c) A *felekezetnélküli iskola* olyan gyermekeknek van szánva, akik egy vallásfelekezethez sem tartoznak, vagy amennyiben mégis tartoznak, a nevelésükre jogosultak (szülők, gyámok) nem óhajtják őket vallásoktatásban részesíteni. Ez az iskola azonban bármely más gyermek előtt is nyitva áll. A felekezetnélküli vagy „világnézeti iskola“ a német népiskola tanító és nevelő feladatát *általános erkölcs* alapon teljesíti minden felekezetszerű vagy világnézeti kötöttség nélkül. A tanulók vallásoktatásban nem részesülnek. Azonban a felekezetnélküli iskolában mint rendes tárgy bizonyos *világnézet* tanítható s erre a világnézetre a többi tárgyakban is tekintettel kell lenni abban az esetben, ha ennek a világnézetnek ápolására olyan egyesület áll fenn, melynek a közjog megadja a testületi jogot és ha a nevelésre jogosítottaknak (szülők, gyámok) legalább kétharmada az iskolába járó gyermekeket ilyen világnézeti oktatásban akarja részesíttetni. Azonban a külön világnézeti oktatásban való részvételre a szülők akarata ellenére egy gyermek sem kényszeríthető. A felekezetnélküli iskolában bármely felekezethez tartozó vagy felekezetnélküli tanító alkalmazható. A tanítók ilyen felekezetnélküli iskolába akaratauk ellenére át nem helyezhetők.

Hogyan megy végbe az imént jellemzett *iskolaformák felállítás*a, vagy egyik iskolaformának másikká való *átalakítása*? Az erre vonatkozó indítványt a község bármely tagja betervezheti, aki német birodalmi állampolgár s egy népiskolát látogató gyermek gondját viseli. Ha az atya és anyja közt véleményeltérés van, a gyámsági bíróság dönt. Az indítványt legalább 40 iskolaköteles gyermek szüleinek vagy gyámjának kell aláírnia. Az indítványnak helyt kell adni, ha a kért iskolaforma a községben egyáltalában még nincsen meg, vagy elegendő számban nincsen s ha a felállítandó iskola a rendezett iskolai működés szempontjából (geordneter Schulbetrieb) biztosítékot nyújt, azaz ha a német népiskolák elé kitűzött célt (1. §) el tudja érni s ha az osztályok száma szempontjából nem marad alul azon a minimumon, melyet 1927 január 1-én a község meglévő iskolája mutatott. Hasonlóképp helyt kell adni a meglévő iskolaformának egy másikba való *átalakítását* kívánó indítványnak, ha az iskolát látogató gyermekek nevelésére jogosultaknak legalább kétharmada ezt kérvényezi. Az indítvány felett való döntés közigazgatási bírósági eljárás útján megtámadható. Az egyes országok közigazgatási bíróságának döntése a birodalmi közigazgatási bírósághoz fellebbezhető.

Az iskolaállítást vagy iskolaátalakítást kérelmező indítványok bármikor betervezhetők. A jogérvényesen elutasított indítvány legkorábban csak három esztendő után ismételhető meg, ha t. i. ezen idő alatt a község lakosságának összetételében lényeges változások történtek.

Az *iskolai felügyeletet* valamennyi népiskola fölött az állam végzi. Új mozzanatot a törvényjavaslatnak az a pontja, amely olyan helyi iskolaigazgatási testületben (iskolaszékben), mely alá a vallástant mint rendes tantárgyat tanító iskolák tartoznak, a megfelelő vallásközösség képviselőit (evang. lelkészt, kath. plebánost, rabbit) ülési és szavazati joggal ruhazza fel.

A tanulókat *vallásoktatásban* az illető vallásközösséghez tartozó egyén részesíti. A közös iskolákban és a felekezeti iskolákban a felekezeti kisebbségek vallásoktatásáról is, mint rendes tantárgyról, gondoskodni kell, ha legalább 12 gyermek az illető kisebbségi felekezethez tartozik. A vallásoktatás tanterveinek és tankönyveinek megállapítása az illető vallásközösséggel egyetértésben történik. Hasonlóképpen a vallásoktatás heti óraszámának meghatározásánál is a vallásközösség közreműködik. Ha a tanulók száma az iskolában valamely felekezetből 12-ön alul van, akkor a szülők maguk gondoskodnak gyermekeik magánvallásoktatásáról. Erre a célra az iskola fűtéssel és világítással ingyenesen rendelkezésükre áll.

Az állam a *vallásoktatás felügyeletéről* külön gondoskodik, még pedig úgy, hogy e feladattal megbíz egyeseket, akiket neki a vallásközösség indítványoz. A törvényjavaslat indokolása szerint a „megbízott“ fogalma az evangélikus és a katolikus egyház számára természetesen különböző. A katolikus vallásoktatás felügyeletével megbízott egyénnek *missio canonica*-val kell bírnia. Az evangélikusoknál a megbízott rendszerint tanügyi férfiú, akit az állam számára az egyházi tartományi közoktatási tanácsok jelölnek ki. A papi helyi iskolafelügyelet visszaállítása a törvényjavaslatnak semmiképpen sincsen szándékában. De a vallásfelekezetek főhatóságainak mindenestre alkalmat kell adni arra, hogy meggyőződést szerezhessenek, vajjon a vallásoktatás a felekezet alapelveivel összhangban megy-e végbe.

A törvényjavaslat a meglévő iskolák jellegét úgy állapítja meg, hogy a törvény életbelépésekor felekezetek szerint el nem különített iskolákat *közsiskoláknak*, a meglévő evang., kath. és izr. népiskolákat *felekezeti iskoláknak*, a tanulókat vallásoktatásban ma sem részesítő iskolákat pedig *felekezetenkívüli iskoláknak* minősíti. Átalakításuk más iskolaformává a fönnebb megállapított eljárás szerint fog történni. Az egyes országoknak a törvény végrehajtását kihirdetése után legalább két évre meg kell kezdeniök, kivéve Badent, Hessent és az egykori Nassau-hercegséget, ahol a határidő öt esztendő.

III.

Az ismertetett törvényjavaslat, mely a weimári alkotmány kiegészítésére szolgál, annak a politikai pártnak a műve, amelyet elsősorban a felekezeti oktatás jelentőségének tudata hat át. A német iskola feladatát abban látja, hogy a társadalomnak a világháborút követő aggasztó szétmállása közepett a lelkeket

és ezek üdvét, a vallás és ennek erkölcsi tartalmát megőrizze, az ezekben rejlő társadalomformáló erők hatékonyságát az ifjúság vallásos nevelése útján biztosítsa. Bár a törvényjavaslat hangsúlyozza a három iskolaforma egyenlő jogosultságát, az indítványozó centrupárt előtt mint ideál mégis kétségkívül a felekezeti iskola lebeg, melynek erős számbeli meggyarapodását várja a szülőknek iskolameghatározási jogát biztosító törvény életbeléptetésétől.

Az ellenpártok, főképp a szociáldemokrácia, ebben természetesen kultúrpolitikai reakciót, a weimári alkotmány alapelveitől való elpártolást lát. Az összeomlás utáni német politika alapelve a régi *Kleinstaateri*-jel szemben a birodalom egységesítése volt minden téren, így a művelődés terén is: a weimári alkotmány közoktatásügyi fejezetének az az irányelve, hogy a német iskolaügyben az egyes államok között mutatkozó nagy különbözőséget és zavaró ellentétességet kiküszöbölje, hogy szerves egységet teremtsen a közoktatásügy teréu, hogy az egész német ifjúság számára közös német népiskolát szervezzen. Ehhez képest micsoda visszaesés a szóbanforgó népiskolai törvényjavaslat! A weimári kódex szerint a közös iskolának a többi iskolaformával szemben előjoga van, a közös iskola a rendes, normatív iskola (*Regelschule*), melyet maga az állam állít fel a szülők minden ajánlata, beavatkozása nélkül. Most ez a közös iskola is a többi iskolával egyenlő rangúvá, csupán a szülőktől indítványozható iskolaformává törpül. Ha tehát a javaslatból törvény lesz, ez az alkotmányt módosítja. Érzik ezt a törvényjavaslat alkotói is, mert a megokolásban külön kiemelik, hogy a weimári alkotmány 146. § 1. bekezdésének autentikus interpretációjától a közösiszkola elsőségének kérdése szempontjából szándékosan eltekintenek. Mindez csak azért — mondják a javaslat ellenfelei —, hogy a felekezeti iskolák primátusát a valóságban biztosítsák.

Végső elemzésben az egész törvényjavaslat — panaszkodik az ellenpárt — a *vallás és a kultúra* viszonyának azon a felfogásán sarkall, mely a kultúrát mindenestül alárendeli az egyház-szerűen szervezett vallásnak. A konfesszionalizmus szelleme, mely a javaslatot kodifikálni akarja, egyrészt azon az elvi állásponton van, hogy a vallásos érzésnek egyedüli és igaz formája az egyház (felekezet), másrészt pedig, hogy a vallás csakis ebben a formában tudja az egész életet és kultúrát áthatni és alakítani. A konfesszionalizmus így szükségképen szembeállítja az egyházat és az államot, az utóbbit erőszakosan az előbbi alá akarja rendelni, de ezzel egyszersmind a kultúra irányítását is minden tekintetben az egyházra bízni. A felekezet theokratikus alapon a maga merev dogmái szerint iparkodik a kultúrát szervezni. S ebben most az állam segítségére siet: a felekezeti oktatást törvénnyel paragrafálja és parancsolja meg, a felekezetektől praesentált egyénekekkel ellenőriztetni s megengedi, hogy ezek az iskola belső életébe és napi munkájába beleavatkozzanak,



ennek irányt szabjanak. Még érthető volna az egyházaknak az iskolai életre az államtól törvényszerűen engedett befolyása, ha arányban állana az egyházak szellemi hatalmával, a tömegekre gyakorolt belső, vallásos hatásával! Tagadhatatlan tény azonban, hogy a nagy tömegekre a felekezetek mindjobban elvesztik befolyásukat, a társadalom piramisának széles alapzata, a munkásság jelentékeny rétege aligha mondható már kereszténynek. A szociáldemokrácia eszméinek hódoló munkásság szemében a vallás „magándolog“, amelyhez semmi köze. S ebben a hitetlen, vagy legalább is közömbös lelki légkörben nő fel az ifjú munkásnemzedék. A ma férfikorában levő és vezető munkásgeneráció, mely most szociáldemokrata, nagyrészt a régi evangélikus és katolikus népiskolákban nőtt fel, de meglátszik-e rajta a vallásos nevelés hatása? Az egyházak démopaideia-ja máris esőbe került.

Az iskolapolitikában két tényező áll egymással szemben: az egységre törekvő centripetális államhatalom s az egymásra féltékeny centrifugális társadalmi-felekezeti erők. Vajjon melyik kezébe kerüljön az ifjúság nevelése? — ez a törvényjavaslat ellenfelei szemében a *német kultúrállam* problémája. A kultúrállamnak a népben rejlő művelődési akaratot foglalkoztatnia, fokoznia és fejlesztenie kell. E célra természetesen a vallásos érzésben rejlő kultúrerőket is ki kell aknáznia. Azonban az utóbbi mégsem lehet egyedül uralkodó szempont: ezért az államnak az állami iskolát nem szabad kiszolgáltatnia a felekezetek számára, amelyeket szellemi hatalomvágy és türelmetlenség jellemez, amelyek még vannak győződve arról, hogy csak a felekezeti iskola hívei a vallás egyedüli és született védői. Az állampolgárrá nevelés egységének azonban csakis az állam maga lehet a legfőbb őre. A német iskolának a német állam iskolájának kell lennie, melynek feladata a német népet már gyermekkorában belső lelki egységre nevelni, a széthúzó társadalmi s felekezeti ellentéteket kibékíteni; nem azt ápolni és erősíteni, ami szétválaszt, hanem azt, ami mint közös kultúrirtok egybekapcsol. A közös állami iskolákkal szemben a felekezeti iskolák nagy tömegű megszorodása a német népet visszaveti a szellemi kisállamrendszerbe: *in geistige Kleinstaaterel*. A német kultúra egysége a német közoktatás egységét, vagyis egyedül az állami iskolát követeli.

Ezen az elméleti-kultúrpolitikai bíráló gondolatmeneten kívül még egy sereg egyéb vád is hangzik el a törvényjavaslat ellen. Így egyik sokat vitatott pont a weimári alkotmányának *der geordnete Schulbetrieb* kifejezése. Az alkotmány ugyanis a felekezeti iskolák felállítását ahhoz a feltételhez köti, hogy bennük „a rendezett iskolai működés“ kárt nem szenved. Mert sokan attól félnek, hogy nagyszámú felekezeti iskola fog támadni, amelyek összevont osztályokkal, az államinál jóval kisebbértékű felszereléssel és tanítási értékkel fognak működni. Törpe, csekély eredményű iskolák fognak keletkezni olyan helyeken, ahol

az erők tervszerű összefogása nyomán jól kiépített; nagyobb iskolák támadhatnak: a népiskolák állítására hivatott erők anyagilag és szellemileg szét fognak forgácsolódni.

A törvényjavaslat értelmében az állam semleges lesz az egyes iskolaformákkal szemben. A döntés joga, vajjon az iskola közös vagy felekezeti legyen-e, az államról, mint az egész nép-közösség képviselőjéről, át fog hárulni a nép egy-egy kis töredékeire, az iskolakötelező gyermekek valamely községben lakó szülőire, tehát az egésztől a részecskére. S szellemtörténeti szempontból rendkívül érdekes jelenség, hogy a kultúr-liberalizmusnak az a dogmája, mely egy század óta uralkodik Európában, t. i. a polgárok önrendelkező joga, a szülőknek a gyermek nevelését meghatározó jussa, most a radikális, főképp szociáldemokrata oldalról, a legélesebb támadás célpontja. A kultúrpolitika területén is kiélesedik az *individualizmus* és a *szocializmus* harcra: az előbbi, mint liberalizmus, az egyén magameghatározó jogát védi (ez az elvi háttere a törvényjavaslatnak is), az utóbbi a társas közösségnek, az államnak hatalmával akarja rákényszeríteni az egyénre a boldogulás eleve megszabott eszközeit. A szocializmus mindig küzd a szabadságjogokért, de ha hatalomra jut, e jogokat nem az egyén, hanem csak az absztrakt közösség számára véli biztosítandónak. A szocializmus államkultusza megtagadja a szülők jogát, hogy meghatározzák, vajjon gyermekeiket milyen szellemű iskolába járassák.

Alig nyomható el azonban az az aggodalom, hogy a szülőknek az iskolaformára vonatkozó indítványozási joga szinte örökössé teheti az iskolaháborút az egyes községekben, állandó társadalmi viszály forrása lehet. Az iskolaügy mindig új és új agitáció és küzdelem tárgya lesz, s ez a harc a politikai és világnézeti szakadás árkat állandóan egészen az iskoláig fogja ásni, ennek nyugalmat követelő légkörét sokszor majd felhőkkel fogja elötétíteni.

A nagy harc már a törvényjavaslat benyújtása után azonnal föllángolt. A konzervatív világnézetű pártok lelkesednek érte; a szociáldemokrata és radikális körök anathémát kiáltanak. A német tanítóegyesület (Deutscher Lehrerverein) vezetősége, mely 150.000 német tanítót képvisel, a legélesebb hangú javaslatban tiltakozott ellene s a birodalmi alkotmánnyal ellenkezőnek bélyegezte. Ha azonban a birodalmi alkotmány szövegét elfogulatlanul olvassuk, *expressis verbis* nem találunk benne a közösiskolák elsőségére vonatkozóan semmiféle imperatív rendelkezést. A weimári alkotmánynak iskolapolitikai fejezete csak általános kerettörvény, mely a maga kitöltését éppen egy következő törvény feladatává teszi. A szülők akaratát az iskolaforma meghatározásában már az alkotmányban is megtaláljuk (Der Wille der Erziehungsberechtigten ist möglichst zu berücksichtigen. 146. §). A mostani törvényjavaslat tehát nem csempész be új mozzanatot az alkotmány szellemé s az állam tanügyi szuverenitása ellen. Nem érinti az állam legfőbb iskolafelügyeleti jogát

kimondó alkotmányszakaszt sem, mert még a vallásoktatásra felügyelő megbízottakat is az állam nevezi ki s alkalmazza, ha mindjárt a felekezeti főhatóság ajánlatára is. A törvényjavaslat a kultúrpolitikai reakció művének sem bélyegezhető, mert bármely világnézetre való nevelés számára megadja a módot és lehetőséget: a vallástant nem tanító felekezetnélküli, ú. n. Weltanschauungschule választása éppúgy a szülők jogában áll, mint a közösiségek vagy a felekezeti iskolák kérelmezése. Az egyik világnézeti vagy politikai pártnak éppannyi veszteni vagy nyerni valója van, mint a másoknak. A támadás heve szinte útba igazít bennünket arra nézve, kinek van félteni valója.

Nem minden tanulság nélkül való, ha a most vázolt vita szempontjából egy pillantást vetünk a magyar népoktatás fejlődésére. Az 1868. évi népoktatási alaptörvényt ugyanaz a kultúr-liberalizmus hatja át, mint most a német törvényjavaslatot az iskolaállítási jog szempontjából. A község van ugyan előtérben, de az államtól a magánosokig bárki állíthat népokolat. A népokolat azonban túlnyomóan a felekezetek kezében maradnak, míg nem a 90-es évektől kezdve nagyobb lendülettel meg nem indul az iskolák államosítása vagy új állami iskolák felállítása. Az államosítás nem a felekezetek ellen irányul, hanem főindítéka az államnyelv terjesztése. Az állam liberalizmusában annyira megy, hogy tetemes anyagi támogatásban részesíti a községi és a felekezeti iskolákat, sőt az utóbbiakon keresztül a nemzetiségeket. A népokolaügy túlnyomóan a felekezetek kezében maradt mindmáig, amikor a kb. 6000 népokolából csak 1000 és néhány állami. Az állami iskolák egyben mintául szolgálnak a többi népokolának. Világnézeti szempontból az állami iskolák ellen sem merülhet fel panasz. A mi népoktatási alaptörvényünk a vallásoktatás ügyét már hat évtizeddel ezelőtt a legészszzerűbben rendezte, amikor a hitoktatás tantervének megállapítását egészen a felekezetekre bízta. Sőt tovább ment, mert az egész tanterv megszabását a felekezeti iskolákban az egyházi főhatóságoknak engedte át. A fejlődés természetes iránya odakanyarodott, hogy a felekezetek minden küzdelem nélkül maguk igazodtak az állam tantervéhez s ezzel a népoktatás egysége, melyet a németek most új törvényjavaslatuktól féltének, magától jött létre. A németeknek az az aggodalma, hogy a felekezeti iskolák tanítóműködése, felszerelése, szervezeti kiépültsége igen gyakran az állami iskola mögött marad, a magyar tapasztalatok világánál is jogosult. A népokolaügynek a törpe, egyszemélyű, rosszul felszerelt, gyenge felekezeti iskolák által való szétforgácsolttsága sokszor nálunk is jogos panasz tárgya. Mindez azonban csak anyagi kérdés. Annak a világnézeti harcnak, mely ma Németországban a népokolaügy körül kitörőben van, a történeti fejlődés nálunk útját szegte: a mi szellemi éghajlatunk alatt ilyen küzdelem veszedelme egyelőre nem fenyeget. Ma is br. Eötvös József géniusza örökös népoktatási politikánk s közvéleményünk felett.

KORNIS GYULA.

AZ IFJÚSÁG TESTI ÉS LELKI FEJLŐDÉSÉNEK SZAKASZAIRÓL.

Bár az ifjúság testi és lelki fejlődése közötti összefüggések sok nyíltan vagy burkoltan metafizikai kérdést vehetnek fel — hogy mást ne is említsünk: a testi és lelki fejlődés oki kapcsolatának vagy párhuzamos együttjárásának problémáját —, mi ezúttal csak az együttjárás törvényszerű típusosságait fogjuk tanulmányozni. Mert akármint van a dolog, úgy elméleti, mint gyakorlati szempontból rendkívül fontos e problematikussá háttérű egyidejű összefüggések ismerete.

Ami tekintetbe vett tanulmányi anyagunkat illeti, ez első sorban az általunk megbízhatónak ítélt és különösen az újabb, külföldi, leginkább német szakirodalom; másodsorban az eddigi megbízható magyar tudományos irodalom (különösen Nagy László és Nógrády László eredményei); harmadsorban saját kutatási eredményeink. Az ifjúságlélektan külföldön is egészen új tudomány, tehát ne csodálkozzunk az idevágó hazai irodalom csekély és hézagos voltán. Azonban ez a kevés hazai adat is megnyugvást nyújthat arra nézve, hogy a külföldi, különösen középeurópai eredmények lényegben alig térnek el a mi eredményeinktől s e miatt igen jól felhasználhatók addig, amíg a lényegnél maradunk. A részletek tekintetében azonban sok összehasonlító munka vár még a magyar kutatókra.

Mindenekelőtt a testi fejlődés néhány fontosabb törvényszerű mozzanatát fogjuk figyelembe venni, amelyeket a továbbiakban nagyjában fix támpontokul fogunk tekinteni, amely támpontok segítségével tájékozódhatunk az ifjúság testi-lelki fejlődésének időszakaiban.

A fejlődési időszakok ugyan egyénenként különösen a fejlődés későbbi szakaszaiban nagymértékben változnak tartam és alaptónus tekintetében, mégis szükséges az átlagos, normális lefolyás ismerete, hogy e szerint ítélhessük meg az egyes eseteket, az átlagoshoz hasonlítva őket. Először a fejlődésnek mennyiségi szakaszait fogjuk megvizsgálni s ezekről azután a minőségi szakaszokra térünk át.

A testi gyarapodás napi és heti periódusairól nincsenek adatok birtokunkban. E periódusoknak csak pszichikai vonatkozásairól tudunk s ezekről majd alább teszünk említést.

A növekedés és tömeggyarapodás évszakonkénti ritmusa az ifjúságra nézve nincs ugyan külön megvizsgálva, hanem csak gyermekekre vonatkozólag, mégis valószínűleg ugyanaz a szabály itt is, ami nagyobb gyermekeknél ugyanúgy mutatkozik, mint a csecsemőknél, t. i. hogy a növekedés erőssége tavasz végén és nyár elején a legnagyobb s télen a legkisebb. Az izomerő őszközéptől nyárelőig növekedik. A nap kémiai sugarai (ultraviola sugarak) kedvezők az izommunkára.

A születéstől számított havonkénti vagy hónapcsoportonkénti növekedés ritmusára nézve érdekes volna, ha Lukácsné Szász Irénnek A Jövő Utjain ezévi 2. számában megjelent kutatási eredményeit nagyobb anyagon pontosabban megállapítanák. Szerinte a növekedés élesen megkülönböztethető kisebb és nagyobb; majdnem ugrásszerűnek mondható, szabályszerű lökésekben halad előre s a fiúk és leányok növekedése közt nagyjában szabályszerű eltolódás mutatkozik.

Ezek után áttérhetünk az ifjúság évek, illetve évescsoportok szerinti testi fejlődésmenetére. Erre nézve sok középeurópai adatunk van és a hazaiak közül legfigyelemreméltóbbak Bartucz Lajosnak nagy anyagon megállapított hosszúnövekedésre vonatkozó értékei.¹

Hosszas fejtegetés helyett pontokba szedjük a testi fejlődés főbb szabályszerűségeit.

1. A pubertás általában a mi klímánkon fiúknál a legintenzívebb növekedés (12—16. életév) vége felé (a 15. év körül) kezdődik, míg leányoknál a legintenzívebb növekedés (12—13. életév) után (a 14. év körül) jelentkezik. Mindkét nemnél 2—3 évig tart.

2. A növekedés tempója fiúknál három szakaszra osztható: 10—12. évig közepes növekedés, 12—16. erős növekedés, 16—24. csekély; csökkenő intenzitású növekedés. Leányoknál pedig a növekedés négy, illetve öt szakaszra osztható: 10—12. közepes növekedés, 12—13. erős növekedés, 13—21. csekély, csökkenő intenzitású növekedés, melyen belül 14—15. néha még utoljára ismét közepesszerűre fokozódik a növekedés, hogy utána ismét alaposan csökkenjen tovább egészen a felnőtt korig.

3. A pubertás kezdete előtt egypár évvel, különösen leányoknál, általában intenzívebb a súlygyarapodás.

4. A kézerősség fiúknál a pubertás kezdete előttig közepes intenzitással nagyjában egyenletesen emelkedik, majd közvetlen a pubertás előttől a pubertás befejeztéig erős intenzitással növekszik, szintén nagyjában egyenletesen. Leányoknál az erősödésben nagyobb az ingadozás, de kivethető egy nagyobb erőnövekedési időszak az abban az időben, mikor legnagyobb a növekedés és súlygyarapodás (12—13. év tájt). A pubertás ideje alatt leányoknál nincs az erősödési intenzitásnak különös növekedése.

5. A fiúk és leányok egyenlő nagyságának ideje a 10—11. év közé és a 13 $\frac{3}{4}$ —15 $\frac{1}{4}$ év közé esik. E két időpont közt van a leányoknak a fiúkat fölülmúló növekedése, amely maximumát a 13—14. év közt éri el. Ezen időpontokon kívül — tehát az első egyenlőség előtt s az utolsó után — esik a fiúk növekedési túlsúlya a leányokéval szemben. A természetegyenlőség első időpontja előtt a fiúki és leányok nagyságkülönbsége többé-kevésbé állandó és csekély, míg a második időponton túl majdnem a felnőtt korig

¹ Dr. Bartucz Lajos: *Az iskolásgyermekek természetbeli növekedése Magyarországon*. Anthropol. Füzetek (Anthr. Hungarica) I. évt. 1923. Bartucz 19.366. fiút és 17.280 leányt, összesen 36.646 gyermeket és ifjút mért meg.

a különbség növekszik és jelentékeny. A súlykülönbséget többé-kevésbé (legfeljebb egy év eltéréssel) hasonló különbségeket mutat, mint a testnövekedés. Kézerősség tekintetében a fiúk mindig, de különösen a 14. éven túl, erősen növekedő fölényben vannak.

Most már ismerve az ifjúság testi fejlődésének főbb mozzanatait, áttérhetünk a lelki-szellemi erőknél az előbbiekkal összefüggő fejlődésére.

A napszakokra vonatkozólag kitűnt, hogy a reggeli órák alkalmasabbak elvont dolgokkal való foglalkozásra, mint a délutániak. Viszont konkrét dolgok befogadására kedvezőbb a délután. E téren sok függ az iskolai szoktatástól és időrendtől is. Így pl. általában a második tanórára esik az ifjak legnagyobb absztrakt szellemi produktivitása. Részből tán azért, mert az első órában még nem jött meg eléggé a munkalendület s a későbbi órákban már a fáradtság zavarja az eredményt, részben pedig talán azért, mert több iskolában a második órára teszik általában a legnehezebb tárgyakat, amelyek rászoktatják a testi-lelki szervezetet az ezidőtáji és ilyen munka iránti nagyobb készségre. Különösen az iskolai heti munkalendülettel magyarázható, úgy látszik, az a tapasztalat is, hogy a hét iskolanapjának elején és utolsó napjaiban jóval kisebb a tanulási, iskolai produktálóképesség, mint a hét közepén. Wolfer ezt elsősorban a kedély krónikus heti hullámzásával magyarázza a heti tanulás folyamán, amely a munkalendületet szabályozza. Az emlékezés (esodálatosan megfelelő az izomerő fejlődésének) öszközéptől nyárelőig növekedik. Szellemi munkára az idő októbertől januárig kedvezőbb, januártól márciusig kevésbé, a nyár a legkedvezőtlenebb. A számolás hideg hónapokban eredményesebb.

Most már áttérve az évi és évesoportonkénti periódusosságra, előbb az egyes főbb lelki-szellemi képességek átlagos fejlődési típusosságát ismertetjük, azután a nagyobb fejlődési időszakok szerkezeti áttekintését adjuk.

A színek megkülönböztetésének tudása a 11 éves kortól 12 éves korig mindkét nemnél hirtelen ugrással nagy intenzitással fejlődik tovább. Leányoknál ez a lendület tovább tart egészen a pubertás kezdetéig s azon túl is fokozódik. Fiúknál 12—13. a lendület csökken s 13—14. visszaesés következik be, majd innen — tehát közvetlen a pubertás előtről — ismét további fejlődés következik be. Míg 8 éves kortól a fiúk előnyben vannak a leányokkal szemben, addig ezelőtt és 14 éves koron túl a leányok vannak fölényben. Későbbi ifjúkorban már mindkét nemnél csekély a fejlődés. Kerschensteiner megállapította, hogy a rajztechnika a primitív szkematikus rajzolás tekintetében az iskolába lépéstől a 12 éves korig egyik nemnél sem mutat jelentékeny fejlődést, inkább visszafejlődést. Fiúknál ezután a primitív szkémás rajzolás meglehetősen gyorsan visszafejlődik. Leányoknál 13 éves korig egy kicsit csökken, majd 14 éves korban stagnálni kezd. A természetű, látszatszerű rajzolás fiúknál 10—14. évig

meglehetősen gyorsan fejlődik. Leányoknál ugyanez időben kevésbé a fejlődés. Mindkét nemnél 8—9. évtől 14 éves korig — különösen fiúknál — a kevert (részben szkematikus, részben természetű) rajzolás nagyobb fejlődési lendületet vesz. Úgy a kevert, mint a természetű rajzolás a primitív vázlatossal szemben fiúknál viszonylag mindig elterjedtebb, mint a leányoknál. Kár, hogy 14. éven túli adatunk nincs.

Az egyes hangok megkülönböztetésének tudásában a fejlődés igen hasonló a színekéhez. Itt is 11—12. hirtelen lendületet mutat, majd a pubertást megelőző ingadozást s azután már csak rövid ideig tartó számottevő fejlődést. Részben ezzel magyarázható, hogy aránylag sok gyermektelenség van festők s különösen zenészek közt. Míg a gyermekkorban körülbelül a 8 éves kortól a 10 éves korig kifejlődik a ritmusos és ritmus-talan hangesorok megkülönböztetése és a ritmusérzék, addig körülbelül 9—10 éves kortól kezdve a melódiaérzék és melódia-kezdés lép előtérbe, amely, mint az előbbi érzékek, pubertás-kori ingadozásoknak van alávetve. (Leányoknál kisebb a meg-rázkódtatás.) Pubertás után már csak csekély a további fejlődés. Persze mindezek átlagos esetek, melyeknél nincs tekintetbe véve a zenei vagy festői továbbképzés eshetősége.

A mechanikus emlékezés általában a 10—12 éves korban határozottan erősödik (fiúknál különösen 10—11 éves korban), majd (13—14. évig egy nagyobb fejlődési szak közbeiktatása kivételével) mindkét nemnél lassú fejlődés mutatkozik leányoknál 17, fiúknál 16 éves korig, hol elérve a tetőpontot, lassan stagnálni, illetve csökkenni kezd a mechanikus befogadóképesség. Érzelmi tartalmú dolgokra vonatkozólag közvetlenül a pubertás előtt mindkét nemnél gyenge az emlékezés, míg a pubertás előtti évtől kezdve erősen fokozódik az érzelmi emlékezés.

A receptivitást, vagyis bevéső-, befogadóképességet, tehát az elme passzív „plasztikusságát“ nehéz a megtartó és emlékezetbe aktíve visszaidéző képességtől elszigetelni, s egyes különleges irányokban pontosan megrögzíteni. Azonban a kísérletekből kivehető, hogy a számemlékezés az elvont szóemlékezéssel együtt halad s a tárgyakra, személyekre való emlékezéshez képest megkésik a fejlődése. Az általános emlékezetben megtartó- és fölidézőképesség nagyobb fejlődési lendületet vesz a 13—16 éves kor közt s a 22—25 éves korra éri el tetőfokát. Különb-ben igen sok függ a szoktatástól, gyakorlástól (például főiskolai tanuláskor). A számoknak emlékezetben való megtartása tekintetében a 10 éves kor előtt a fiúk vannak előnyben, a 10 éves kor táján a fiúk és leányok körülbelül egy fokon állanak, innen a serdülő korig a leányok vannak fölényben s ezen túl ismét a fiúk. Fiúknál 12—14; 6. kisebb, 14; 6—17. nagyobb intenzitású fejlődés, majd a 17. évtől lassan csökkenő fejlődés tapasztalható. Leányoknál 13—14 éves koruk táján legnagyobb a számemlékezés fejlődése, innen a serdülés ideje alatti kis csökkenés után 16—17 éves

korra ismét növekszik s ezután egy kis ingadozással már csak egészen lassan emelkedik a fejlődés intenzitása. Érdekes, hogy a testi növekedéshez hasonlóan, de attól 1–2 évvel megkésve, folyik le ez a fejlődés.

A figyelem évenkénti fejlődésére vonatkozó eddigi vizsgálatok hézagosak s ezért egymásnak meglehetősen ellentmondók.

Lobsien szerint a figyelem kapacitása havonta is meglehetősen szeszélyesen és nemek szerint különbözően ingadozik. A szerzőnek legyen szabad először e helyen röviden összefoglalni a serdülő fiúk figyelmére vonatkozó saját vizsgálatainak eredményét.² A figyelemmunka tempója mechanikus és félmechanikus figyelemnél a 15–16. évig lassan növekszik, értelmes figyelemnél pedig csökken, 16–17. minden téren meglehetősen növekszik, 17–18. tovább növekszik a munkatempó, kivéve a félmechanikus figyelmet (amely stagnál). A figyelem alapossága 15–16. meglehetősen fejlődik minden vonalon, 16–18. az értelmes figyelem alapossága erősen fejlődik tovább, míg a félmechanikus és különösen a mechanikus figyelemnél az alaposság észrevehetően nem fejlődik tovább, hanem stagnál. E kísérletek megmagyarázzák, hogy miért éppen a 16 éves korig (tehát a pubertás elejéig és tovább nem) fejlődik fiúknál a mechanikus bevéső-képesség s hogy az értelmes emlékezés miért fejlődik tovább is. Mert már a pubertás elején (16 éves korban) maga a mechanikus bevésést feltételező mechanikusan beállított figyelem nem fejlődik tovább, csupán az értelmes figyelem. Ezért olyan ellenszenves és megerőltető a serdülő korban s azután is a „magolnivaló” tanulás, viszont az elmének folyton fejlődő értelmes asszociációs szövedéke az értelmes figyelmet továbbra is ébren tartja, segíti a megtartó- és felidézőképességgel együtt. Az e törvényszerűséget még nem ismerő pedagógusok sokszor esnek abba a tévedésbe, hogy tapasztalva az értelmes figyelemnek és emlékezésnek e korban is továbbhaladó fejlődését, azt hiszik, hogy az értelmetlen és szó szerinti betanulásra irányuló mechanikus figyelem és emlékezés is továbbfejlődik és sok betanulnivalóval nyomorítják meg az ifjakat, növelve vagy kifejlesztve bennük a neuraszténia csiráit.

Az ifjak fantáziájának fejlődési szakaszai külön nincsenek még megvizsgálva, csupán az absztrakciós-képesség és az érdeklődés lélektana keretében s ezért mi is ezekkel kapcsolat-

² A szerző 1927 május végén és június elején összesen 365 15–18 éves fiút vizsgált meg az esztergomi községi reáliskola és Szent Benedek-rendi gimnázium tanulói közül. Az első feladat a Bourdon-féle teszt egyszerű alakja volt. Meghatározott m , n — betűket kellett minden szóban áthúzni. (Mechanikus figyelem vizsgálata.) A második feladat az volt, hogy meghatározott (ugyan csak m és n) betűket csak ötbetűs szavakban volt szabad áthúzni (félmechanikus figyelem vizsgálata). A harmadik feladat szerint csak cselekvést, történést kifejező szavakban (azaz igékben, igenevekben) volt szabad az m és n betűt áthúzni. (Értelmes figyelem vizsgálata.) A három szöveg egyenértékű s részben értelmes volt. A munkatempót az egy perc alatt (helyesen vagy hibásan) áthúzott betűk középpértékeiből, míg a figyelem alaposságát az egy perc alatt áthúzendónak feladott betűkre eső helyes áthúzások százalékszámainak középpértékeiből számítottuk ki. A részletes beszámoló, valószínűleg a közel jövőben, más helyen fog megjelenni.

ban a gondolkodás fejlődése és a nagyobb fejlődésszakaszok szerkezeti vizsgálata keretében fogjuk tekintetbe venni.

E helyen megemlékezünk a szemléleti képek jelentőségéről a pubertás korában. (A marburgi pszichológiai iskola hívta fel először a figyelmet a szemléleti képékre, melyek nem mások, mint a szemlélet világosságával mintegy bensőleg „látott” képzetek. Ugyanazok a képek, amiket álomban látunk, illetve látni, érzékelni vélünk s ezeket ébrenlétben, ébren álmodozva látva: szemléleti képeknek nevezzük.) A serdülők sokszor vannak testi-leg-lelkileg fáradt vagy nappal álmodozó állapotban s gyakran ekkor lépnek fel a szemléleti képek, mint automatikusan fel-fel-tűnő, éber tudattal szemlélt álomképek. Fejlett vizuális fantáziájú egyének — például művészek, mérnökök — közt akadnak olyanok, akik felnőtt korban is többé-kevésbé megtartják ezt a szemléleti képeket látó, ú. n. *eidetikus* hajlamot. Bár többé-kevésbé gyermekkorban is fölléphet az eidetikus hajlam, mégis gyakrabban fordul elő 10—16 éveseknél s leggyakrabban, legfejlettebben 14—15 éveseknél, tehát a serdülés előtt vagy annak kezdetén.

Az általánosító és következtető, nyelvhez kötött logikai képesség fiúknál 11; 6—13; 6. nagyobb fejlődést mutat, majd innen 16—17 éves korig általános konkrét dolgokra vonatkozólag csökken, illetve stagnál, míg egészen elvont dolgokra nézve növekszik s 17—17; 6. egy kicsit csökken, majd ismét növekszik a fejlődés; leányoknál 11—12. nagyobb a fejlődés, 12—14. csökken, majd stagnál, 14—15; 6. ismét növekszik, 15; 6—17. stagnál s 18—19. ismét növekszik a fejlődés. 14 éves korig a leányok előnyben vannak a fiúkkal szemben, 14—15 közt egyenlő fokon állanak s azután már a fiúk, illetve férfiak vannak előnyben, egészen körülbelül a 23—24. év tájáig, majd körülbelül a 24—27. év közt ismét a nők vannak egy kissé fölényben, majd ismét a férfiak. Felnőtt korban már csekélyek e tekintetben a különbségek.

A nem mechanikus körültekintést, logikus gondolkozást kívánó számolásra a pubertás előtt általában nem igen képesek a gyermekek. A nem mechanikus matematikai-logikai képesség általában hasonló ritmust mutat, mint a (grammatikai-) logikai képesség, csak hogy fiúknál körülbelül egy évvel folytonosan megkésnek, míg leányoknál mindvégig egy vagy másfél évvel előresietnek a fázisok a tulajdonképeni logikai képesség fázisaihoz képest. A fiúk és leányok egyenlő fokú képessége a 14. év tájára esik s ez előtt — különösen mechanikusabb számolás terén — a leányok s ezen túl — különösen körültekintést kívánó számolás terén — a fiúk vannak előnyben. 15—16 éves korban bár tudnak a fiúk matematikailag okoskodni, de lassan megy ez nekik s ezért idegenkednek tőle. 12—14 éves korban a leányok iskolai előmenetele (a jobbára mechanikus számolnivalók miatt) jobb, mint a fiúké, holott e korban már valamivel előbbre vannak a fiúk a leányoknál a nem mechanikus számolás terén.

Ami a szuggesztibilitást illeti, ez 12. éves koron túl már

mind kevésbé függ a kortól. A 12. év előtt a szuggesztív kérdések erősen gátolják a tapasztalati ítéletek önállóságát és helyességét. Ezen túl már általában mindinkább egyéni dolog lesz a szuggesztibilitás, mégis fiúknál a 19. évig általában valamivel nagyobb, mint a leányoknál. Leányoknál 13—14-ig legerősebb a befolyásolhatóság.

Az ifjak akaratának fejlődési fázisai, sajnos, még nincsenek kikutatva, csupán a serdülés előttig vannak adataink. Az egyszerű akaratí ténykedések reakcióideje a 12—13. évig meghosszabbodik, 13—14 megrövidül. Fiúknál 11—13-ig az önuralmas akarat csökkenése, 13-tól ennek erős növekedése tapasztalható. Leányoknál a csökkenés 12—13 tart s az erős növekedés szintén 13-tól indul meg.

Eddig egyes főbb képességek fejlődési szakaszait mennyiségi szempontból vizsgáltuk s ezek után az eddigieket is tekintetbe véve áttérünk a fejlődés minőségi szakaszainak vizsgálatára. Itt, amennyire lehet, szerves összefüggésükben vesszük tekintetbe egészen röviden az érdeklődési, érzelmi, érületi, kedélyi alapvonások szellemi szerkezeti tulajdonságokkal való összefüggésének fejlődését.

Az ifjúra két igen nagy tényező hat a fejlődés folyamán minőségi és mennyiségi tekintetben különböző módon. Az egyik tényező a belső elválasztású (endokrin) mirigyrendszer, amely összetevőiben változó egyensúlyokat tartva az általános és részleges növekedést, súlygyarapodást, serdülést, az idegek hajlékonyságát, rugalmasságát változatosan szabályozza. A másik tényező a környezet: a természet és a kultúra, amely a családi nevelőhatásokon kezdve az iskolai, majd még tágabbkörű társadalmi hatásokkal ébresztgeti vagy gátolja, szabályozza, válogatja ki az ifjú fejlődő képességeit és megadja azoknak egységes, egyéni, faji, kaszti, illetve hagyományos, divatos-konvencionális stb. bélyegeit.

Megkíséreljük az egymásba nyúló legkisebb megkülönböztethető általános fejlődési fázisokat a következőkép felsorakoztatni.

10; 0—11; 11 éves korban mindkét nembeli gyermekek figyelmét mind tartósabban leköti minden szokatlan természeti (részben technikai), de különösen élő tárgy és annak ténykedése. Gyűjti a természetszemléleti benyomásokat, esetleg tárgyakat is gyűjti, ragaszkodik a külső valósághoz s a passzív benyomásokra alkalomadtán élénken emlékszik, de emlékezetén még nem tud eléggé uralkodni, mert az emlékezetbe visszaidézéshez s a visszaidézés számára való emlékezetben megtartó képességhez szükséges asszociációs szálak igen kuszák és esetlegesek. Hiányzik a belső logikai rend s az ehhez szükséges általánosítási, absztrahálni tudás. E korban, bár erősen játékos, de valamivel kevésbé agilis a gyermek, mint 9—10 éves kora tájt s mint később, mert a sok külső környezeti megfigyelni való a gyermek passzív figyelménél fogva fékezi agilitását. E korban a gyermekek eléggé összeférnek egymással.

10; 0—12; 11 éves korban a gyermek kezdi primitív képességeit kipróbálni testi erőpróbákat, küzdelmet, ügyességeket kívánó játékokban, primitív gyakorlatias alkotásokban. E korban kezdenek a gyerekek nagyobb mértékben pajkosok, összeférhetetlenek, harciasak, még felnőttekkel szemben is ellenzékieskedők, titkolódzók lenni, különösen a fiúk. Csak az erő, bátorság, hatalom s általában a tekintélyes föllépés imponál nekik, míg az ellenkező tulajdonságokra lebecsüléssel vagy éppen gúnnyal felelnek. Ételen kívül mindenféle más anyagi javak (játékoknál pl. meghódított és megvédett játéktér, zsákmányok, számológéculák vagy más gyűjtött tárgyak), testi erő és ügyesség a legfőbb értékek. A gyermek többé nem passzív külső megfigyelő, hanem mindenféle kisebb-nagyobb cselekvéssel reagál, mindenbe szeret belekontárkodni. A két nem többé-kevésbé lekicsinyli egymást.

12; 0—13; 11 éves korban az eddigi pajkosság tovább növekszik s melléje naiv kalandvágy, gyermekes hősködés, dacos önérzet társul. A gyermek érzi növekvő erejét, nincs önuralma, nincs következetes célra törekvése, csak az érvényesülni törekvés ösztöne vezeti többé-kevésbé tudatosan vagy nem tudatosan. A szociális érzék fejletlen. A két nem lekicsinyli, de önkénytelenül is figyelni egymást. Olykor már szimbolumokba burkolt, de nem tudatos erotika is jelentkezik e korban. A leányok titkolódzó hajlama növekszik.

13; 0—14; 11 éves korban a (különösen fiúknál erős) tettvágyat szabályozni kezdi érzelmek, értelmi és erkölesi motívumok, (hagyományból vagy a környezetből származó) konvencionális vagy személyes rokon- és ellenszenvek, amelyek (részben tudatosan, részben nem tudatosan) küzdelmet vívnak az eddigi primitív alsóbbrendű hajlamokkal. A döntés, a kompromisszum érzelmi alapon történik. Az érzésvilág, esztétikai érzék fejlődik. A pubertást megelőző testi megrázkódtatások a lélekben nyugtalan, olykor levert hangulatot keltenek. A társadalmi érzék kezd fejlődni. Leányoknál ekkor igen gyors fejlődés mutatkozik az elmélyülés, veleérzés, lelkesedni tudás, szentimentális idealizmus irányában. Fiúknál mindez ekkor még csekélyebb mértékben jelentkezik. A leányok titkolódzó hajlama eléri tetőfokát.

14; 0—15; 11 éves korban leányoknál a pubertás kezdődik, fiúknál az azt megelőző idő ez. Leányoknál az idealizmus, lírizmus iránti fogékonyság fokozódik, optimista és pesszimista hangulatok váltakoznak s gyakori a lehangoltság. Az ideális szerelem és naiv rajongás első felléptének s a tudatos szexuális érzések elfojtásának ideje. Fiúknál csak kevésbé látszik a leányok iránti érdeklődés. Féltékenység szorítja vissza annak sokszor még nemcsak külső, hanem túlságos mértékben tudatos belső jelentkezését is. Az idealizmus, lírizmus iránti fogékonyság és a szociális érzék fokozódik, noha fiúknál a romantikus érzék néha antiszociális hajlamot is ébreszt. Az elmélkedő, megfigyelő,

érzelmes típusok gyakoribb előfordulásának ideje. A játékos-tönök alkonya.

15; 0—16; 11 éves korban fiúknál a pubertás kezdődik. Az érzelmi élet finomodása. Az új idealisztikus-romantikus, altruisztikus motívumok teljes győzelme a régi pajkosak, naiv-materialisztikusak felett. Csendes elmélázás és az ifjúra irányuló társadalmi hatások lassú és kezdetleges feldolgozása. Rajongó lelkesedés, plátói szerelmi érzések és ezzel diszharmonikus ellentétben többé-kevésbé természetellenes testi szexuális kielégülési törekvés kezdete. A leányok 15 éves koruk táján koronkénti depresszióktól eltékvintve meglehetősen békés lelkiállapotban vannak, míg a 16. év táján gyakori a diszharmonikus, nyugtalan lelkiállapot dacossággal és szeszélyességgel.

16; 0—17; 11 éves korban mindkét nemnél nagymértékben előtérbe lép az erotika, gyakran határozatlan tárgyú szerelmek. A fiúk ideális rajongása eléri a tetőfokot. Az absztrakciós hajlam is növekszik.

A 17; 0—18; 11 éves kor fiúknál a tettekre vagy legalább munkára vágyó lelkesedés, az ideális szenvedélyek ideje. Hévvvel történik az udvarlás vagy a flörtölgetés. A lelkes szerelem és a többé-kevésbé burkolt vagy nyílt szexuális érzések bizonyos fokú kompromisszuma vagy közeledése. A leányok nyugodtabb fellépése a társaságban s felnőttzerű viselkedése.

18; 0—20; 0 éves korban az erotikát részben értelemmel és ideális érzelmekkel párosult akarat, részben konvencionális öndresszúra szabályozza bizonyos fokig. Világnézet és társadalmi kérdések iránti érdeklődés kezdete leányoknál inkább mélyebb impresszionisztikus, fiúknál inkább spekulatív alapon. A fiúk intellektuális fölénye a leányokkal szemben. A leányok csendes továbbfejlődése. Kisebb-nagyobb szolidaritás érzése.

A későbbi fejlődés kisebb szakaszai még nincsenek pontosabban kitanulmányozva.

Az ifjúkori, különösen a serdülő lélek főjellemvonását W. Hoffmann a testi érzésnek lelki visszatükröződéseiben, Ch. Bühler a lelki kiegészülésben (ideál, barát, barátnő találásában), W. Stern az ifjú által saját magában felfedezett és a környezetében talált értékekre való ráeszmélésben. E. Sprangel a kultúrához való tudatos alkalmazkodásban látja. Ch. Bühler E. Schopenhennel együtt az ifjúkort két főszakaszra osztja: 1. a serdülő (pubescens: bakfis és kamász), 2. adolescens (hajadon és legény) korra. Az elsőre (14—17. évig) befelé az én, az érzelmek felé fordulás és a környezettől való elszigetelődés, míg az utóbbira (17-től a felnőtt korig) a környezet felé való öntudatos oda-fordulás jellemző. Tumlirz még megkülönböztet átmeneti időszakokat.

A fentebbiekben igyekeztünk minden egyoldalú szélsőség-től távoltartani magunkat, hogy az eddigi ismeretek szerint bár vázlatos, de lehetőleg hű képet adhassunk az ifjúság fejlődési fázisairól.

REMPELEN ATTILA.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A Kikero-ejtés lélektanához.

Nem csodálkoznám, ha a nagy római szónok nevének fonetikus írása, amellyel itt az ókori latin szövegek történeti szempontból egyedül jogosult, átlagosan helyes kiejtését óhajtom megjelölni, mosolyra készíténé olvasóimat. Mindnyájan e kiejtés hívei, akik a hagyományos Cicero- (vagyis ha németek számára írnám: Zizero-) ejtésben nevekedtünk, ismerjük a nevetségességnek ezt a múló érzését, melyhez nyilvánosság előtt a tudákosságnak, a feltűnés keresésének látszatától való félelem is hozzájárul. Az ilyenfajta túlbuzgóság vádjának élet azonban talán elveszi az a vallomásunk, hogy igenis tudatában vagyunk annak, mily sok árnyalata vész el a rómaiak beszélt nyelvének még akkor is, ha mint ők birodalmuk összemeléséig, a C-betűt minden kapcsolatban k-hangnak olvassuk, s az AE, OE betűcsoportokkal jelzett ősrégi kettőshangokat, mint Róma finom társasága az aranykoron túl is jó sokáig, egy szótagban mondott ae- (kb. aj-) és oe- (kb. oj-) nak, az Y-t pontosan ü-nek és a TI-t következetesen, mindig ti-nek ejtjük. Ámde ennek a történeti hűség felé való kis haladásnak is nagy fontosságot tulajdonítunk — azok t. i., akik a magunk számára már rászoktunk arra, hogy *Kéterum kénszeó-t* olvassunk ott, hol az öreg Cato biztosan azt *mondott* — és e pár sornak épp ez volna a feladata: nemcsak nyelvtudományi alapon egészen röviden megokolni, hanem lélektanilag is megértetni ezt a különösnek tetsző fontoskodást, sőt lelkesedést egy már újnak sem nevezhető tudományos vívmány gyakorlati megvalósítása érdekében.

A nyelvtudományi alapon való körülményes megokolásnak ma már nyelvészeti szaklapban sem volna helye: ott ugyanis közismert és általánosan elismert tények felesleges bizonyítgatása lenne az ilyesmi. A legfrissebb tudományos összefoglaló latin nyelvtan. Manu Leumann-é (a Stolz-Schmalzénak átdolgozása Iwan Müller megújuló klasszika-filológiai kézikönyveiben), amikor a „Kikero-ejtést” normál-ejtésnek kodifikálja, jellemző módon egészen mellőzi a megokolást. Németországban — sőt Ausztriában is — ahol a középiskolák nagy többségükben erre az ejtésre tértek már át, ez nem jelent hiányosságot. Az elhatározó lépést megtenni még habozókhoz: szól M. Schlossarek hasznos könyvecskéje: *Die schulpraktische Bedeutung der richtigen Aussprache des klassischen Lateins* (Berlin 1924, Terwendt u. Granier, 38 l. 150 M.). Ezt ajánlom a részletek iránt érdeklődők figyelmébe. Az a pár példa, amelyet a nyelvtörténeti viszonyok ismertetésére itt bevezetésül mégis

felhozok, részben szintén innen s Edwin Müller-Graupa kimerítő bírálatából való (l. *Philologische Wochenschrift* 1925, 415 kk.).

A C-betű egységes k (sohasem c) ejtésének kétségtelenül fontos bizonyítéka a késő ókorból a latin grammatikusok *hallgatása*. Már pedig ha *cycnus* (hattyú) mássalhangzói nem úgy hangzottak volna számukra, mint a görög *kyknos*-éi, biztosan nem hagyták volna ezt megemlégtelenül. Érdekes a római epigrafika közvetett tanúságtétele is. A latin C-betű a görög Γ (= g) egy változata, amely etruszk közvetítéssel jutott el Rómába: az etruszkok számára ugyanis idegen k és g egyformán hangzott, minthogy ők lágy hangot egyáltalában nem tudtak kiejteni, e és g azonban egyformán nem hangozhatott. A tőlük kölcsönzött C-t a rómaiak eredetileg csak a CE és CI kapcsolatban használták. A előtt a később divatból kiment K betűt írták. Elképzelhető-e az írás egységesítése úgy, hogy a C a CE, CI csoportból átlépett CA-ba is, ha a kiejtésben oly észrevehető különbség volt, mint amilyen különbséget teszünk mai iskolai kiejtésünkben pl. a *cicatrix* szó első és második tagját kezdő mássalhangzók közt? Vagy átírták volna-e a görögök *Cicero* nevét Kikeron-nak (azzal a K betűvel, amellyel *Capitolium*-ot Kapetolion-nak vagy *Quintus*-t Kointos-nak), ha Cicero úgy ejtette volna a nevét, mint ma diákjaink? Képtelen föltevések!

Vagy — most már nyelvtények magyarázatára térve át — mint érthető meg *vicesimus* és *vigesimus* váltakozása, ha nem a k-hangnak meglágyulásából? *Tre-centi* (300) mellett *quadringenti* (400) stb. hasonlóképen ítélendő meg: *centum* (100) közelebbi és távolabbi rokonnyelvek tanúsága szerint (albán *kint*: tochar *kändh*) „kentum“-nak hangzott Rómában, s „kentu“-nak hangzik ma is egy, az olasz fejlődéstől elmaradt sardiniai tájszólásban. A görögből kölcsönzött — ott k-val is írt — *cista* k-val adódott tovább a germánoknak (német *Kiste*). A kisázsiai Kerasus városból behozott *cerasus* (cseresznye) k-val jutott el északra (német *Kirsche*), míg a magyar szó e k-hangszláv fejlődését mutatja épp úgy, mint *ciliegia* az olaszt és *cerise* a franciát. A *cera* (viasz, görög *keros*)-ból készített gyertya német földön ma is *Kerze*, a római *cellarium* (éléskamra) eredeti profán jelentésében ma is *Keller*, tőszava ellenben, *cella*, amikor a kolostori étellel együtt került át a VII—VIII. században, *ekkor* már c-vel hangzott: *Zelle*. Ily sokáig él a határszéleken is az e előtt a k-hang! Hamarább lett e-vé az *ae* diphthongus. Az *ég* (albán *kiel*) latinul *caelum*, (ejtve — persze k-val — úgy, ahogy írva van: kae-lum): a rhaetiai *Caelius mons*, melyet 470 körül *Kellmünz*-nek vettek át az alemannok (ez a neve ma is, v. ö. *Philol. Wochenschr.* 1925, 651. l.) a k-hang mellett, még mindig, de az *ae* mellett már nem tanuskodik. Ellenben a hatalmas Caesar név germán ajkakon ma is *Kaiser*-

nek hangzik, diphthongusszal az első szótagban úgy, mint mikor először eljutott hozzájuk: előbb, mint az alemannok a svájci római tartományba.

Nehéz volna említetlenül hagyni azt, hogy a kakaskodó *Messius Cicirrus* Horatius brundisiumi útját leíró szatírájában nem azért viseli ezt az utóbbi, hangutánzó szóból képzett nevet, mert Itáliában a kakasok *kikeriki* helyett valaha *cicerici*-t kiáltottak! De azt hiszem, már a latin nyelvészkedéstől távolabb eső számára is feleslegesen szaporítom — szándékom és igéretem ellenére — a példákat. A catoi *ceterum censeo Carthaginē*-ben érezzük már a nyomatékos szavakat keményen összefűző ós-latin ékességet: az alliterációt! S itt térhetek át arra, amit ehe-lyütt különösen szeretnék elmondani.

Nem érezzük e egyúttal azt is, hogy a feltámadt betű-rímmel a rég szürkére kopott szavak új színt nyertek? És hogy búcsút véve a régi ejtéstől, mintegy meghitt ócskaságoktól búcsúzunk, amelyektől megválni fáj — de míg zavartalanul voltak birtokunkban, legfeljebb bosszantó banalitásukkal hatot-tak ránk? Ki kell mondani itt egy tételt, amely nem tartalmaz semmi újat és semmi szomorút, de amelyet éppen azoknak, kik, mint e sorok írója, a klasszikus antiktitás rajongó hívei, nem lehet elég gyakran emlékeztükbe idézni. Ez a tétel: nemzeti latinságunk százéves, lassú, de ma már teljesen befejezett kimúlása. Nem azt jelenti ez, hogy azokra a nevelőértékekre, amelyeket az antik Róma őseinknek nyújtott, nemzetünknek nincs ma nagyobb szüksége, mint volt valaha! Hanem azt, hogy ezek az értékek a mai nemzedék számára csak az idők salak-jától megtisztított, modern filológiai tudományunk varázsere-jével új életre támasztott antiktitásból meríthetők. Ami előre hatni akar, annak élőnek kell lennie. Hazai klasszikus oktatá-sunk tragikuma abban rejlik, hogy — ha szabad merészebb hasonlattal élnem — az antik szépség kísérteties halotti maszkká kövesülve mered az életet szomjazó fiatalságra, amikor egy más arcot is fordíthatna felé: azt, amelyben, hála az utolsó félszázad nagy filológusainak, egy újraszülető örök ifjúság melege piheg. És — különös talán — de mintha ez a meleg kapna erőre mindannyiszor, amikor egy-egy antik író vala-mely jól ismert klasszikus sora eredeti hangalkatához köze-lebb jut.

Azt, amit így, kissé szabadabb lendülettel, nagy általános-ságban kíséreltem meg szavakba foglalni, jobban meg fogja világítani egy adat a „Kikero-ejtés” iskolai történetéből.

A nemzeti latinság Európában sehol sem oly szívós, mint Angliában: értem ezen azt, hogy korszerű, nemzeti jelentőségű tárgyakról (földreform, sportszervevény stb.) önálló, terjedel-mes klasszikus latinságú fogalmazványok készítése sehol sem dívik talán már, csak ott. Célja e gyakorlatnak kétségtelenül egy nemzetivé lett humanista-hagyomány ápolásával kapeso-

latban az ifjaknak rászoktatása arra, hogy közérdekű gyakorlati kérdésekről a latin nyelv követelte világossággal gondolkodjanak. Hogy e kettős cél a klasszikus antikuitástól való tárgyi elszakadást jelent, a modern élettel való teljes összeforrás lehetősége nélkül, az nyilvánvaló. Nem csodálkozhatnánk azon, ha azt hallanók, hogy ez az angliai latinság is, ebben a formájában és rendeltetésében kimúlófélben van. Tegyük még hozzá, ez az a latinság, amelynek a kiejtése épp olyan angolos, mint azé a nem beszélt betűnyelvé, amellyel az angolok beszélt nyelvüket a szem számára írásba foglalják.

Azonban a brit rómaiságnak e hagyományos megnyilatkozása mellett él az angolok iskoláiban és — állíthatjuk — olvasószobában is, él, mind elevenebben, az a színesebb és mozgékonyabb rómaiság is, amelynek szeretetét Itáliának e fáradhatatlan vándorai a déli városok még mindig majdnem antik légréből és mindennek előtt: a csodálatos Pompejiből hozzák magukkal. Hogy pl. a renaissance Flórenc és az örök Pompeji mennyit jelent még a görögség kutatója számára is, azt elárulják a hellenista Wilamowitz-Moellendorf önvallomásszerű bevezető sorai egyik új könyvéhez (*Hellenistische Dichtung* 1924). S a kiváló latinista, Eduard Norden példájából tudjuk azt, mint segít hozzá az olasz költészet puhább melódiájának műértő élvezete a vergiliusi hexameter teljesebben csengő érc-hangjának értékeléséhez.¹ A német *Altertumswissenschaft* — a legnagyobbstíliú történeti tudomány, amelyet eddig az emberiség elért — és az Itália-rajongó angolok, úgylátszik, nem sokban különböző utakon haladnak. Ezért rendkívül jellemző az, hogy Angliában a nemzeti latinság túlzó formalizmusától az antik tartalomhoz való visszatérés — szintén együtt járt a történetileg hű ejtés bevezetésével.

Ez az a symptomatikus jelentőségű mozzanat a latin kiejtés legújabb történetében, amelyre utalni akartam. Sokan emlékeznek még arra a *Kis latin nyelvkönyvre*, amely a *Denf's First Latin Book* nyomán mintaszerűen vezette be az elsőosztályos gimnazistát igazán az antik római világba. Egyes olvasmányait, pompeji levegőt lehelő színes képeit a magyar átdolgozók az 1906-ban megjelent angol iskolakönyvből vették át: nem vették át azonban a kiejtésnek azokat a szabályait, amelyeket ez a könyvecske is a történeti nyelvtan szabályainak megfelelően tanít, s az olvasmányok fonétikus átírásával gyakoroltat. Meggyőződésem szerint félmunkát végeztek. Színek és hangzó nyelv — római színek és római módon hangzó latin nyelv — összetartoznak. Talán játékosnak tetsző jelei annak az újratamadó életnek, amelyet klasszikus oktatásunk

¹ *Die Bildungswerte der lateinischen Literatur und Sprache*. Vortrag. Berlin, 1920. 17. l.

nem nélkülözhet: de egyúttal vívmányai is a tudománynak, amelyek igazság-tartalmukkal — köteleznek.

Azt hiszem, e két motívum: tudományos lelkiismeret és az eleven antiquitás szeretete megérteti a „Kikero-ejtés“ gyakorlati híveit. Az idősebb latinista nemzedék *megszokásának* tisztelet adassék: de a tudomány és az ifjúság eleme a mozgékony, haladó élet. S épp abban a tanulmányi körben, ahol e kettőnek összeforrva kell hatni, a klasszikus stúdiómban ne történék előre teljesebb igazságok s az igazi antiquitás étellel telibb rekonstrukciója felé?

Kerényi Károly.

Basedow Elementarwerkjének magyar előfizetője.

Basedow Elementarwerkjének magyar előfizetője címmel írtam a Magyar Paedagogia 1922. évfolyamának 9—10. számába (168. l.) egy kis közleményt, melyben azt a feltevést kockáztattam, hogy Basedow Elementarwerkjének egyetlen magyar előfizetője gróf Teleki József lehetett. Ezt a feltevést arra alapítottam, hogy a Basedowtól közölt lajstromokban e magyar előfizető, illetőleg támogató (Beförderer des Elementarwerkes) ilyen néven szerepel: Joseph Sonnemann von Morgenland. A *von Morgenland* kifejezésben — úgy mondtam —, ha *Keletivel* fordítjuk, valami anagramma-féle játékot kereshetünk a *Teleki* névvel. Ötletszerű feltevésem igazságát vagy valószínűségét akkor jobban bizonyítani nem tudtam. Most abban a helyzetben vagyok, hogy egy nemrég megismert tényben feltevésemnek megerősítést láthatom, mely most már valószínűvé teszi előttem, hogy Teleki gróf valami anagramma-féle játékra használta a maga nevét és a *Keleti* közvetítésével *von Morgenlandra* fordította.

A Ványi-féle Magyar Irodalmi Lexikonból (356. l., *Hisope* címszó alatt), illetőleg ennek segítségével Baranyai Zoltán „A francia nyelv és műveltség Magyarországon, XVIII. század“ c. munkájából megtudtam, hogy André Leval francia bibliográfus a budapesti Ráday-könyvtárban felfedezett egy francianyelvű füzetet ily címmel: „Catalogue des livres curieux & interessans Nouvellement parus qu'on trouve Chez *Hisope Mocet Lieket* Librairie arrivé pour le dernier jour du Carneval de Pest. 1770. Le tout à un pris raisonable.“ A füzetkén nincs megjelölve sem a megjelenés helye, sem a nyomdász neve, azonban a vezérszó magyar címere és az *u* hibás szedése a cím „nouvellement“ szavában — miként Leval megállapította — eléggé bizonyítja a nyomtatvány magyar eredetét. Leval aztán megfejtette a címben előforduló furcsa neveket is: *Hisope Mocet Lieket* és bennük a *Hisope* = Joseph, *Mocet* = Comte és *Lieket* = Teleki betűcseréket, vagyis a *Joseph Comte Teleki* név anagrammáját találta. Leval megfejtése ellen nem lehet semmi ki-

fogás és kétségtelen, hogy a füzet, melynek tartalmára alább még rátérünk, gróf Teleki József műve. Ime tehát bizonyítva látjuk, hogy Teleki szerette a nevével való anagrammaszerű játékot és ez csak megerősíthet bennünket abban a régebben kimondott feltevésben, hogy a Joseph... von Morgenland, vagyis Keleti... József alatt Teleki József gróf rejtőzik. Teljes bizonyosságot természetesen még ez a bizonyítás sem szerez.

Gróf Teleki Józsefnek e füzete, melyet felfedezője a Könyvtári Szemle 1917. évfolyamának 1—9. lapján közölt „Farsangi Katalógus. Gróf Teleki József egy elfelejtett francia füzetkéje“, illetőleg a 3—9. lapon „Un opuscule français oublié du Comte Joseph Teleki“ címmel, általános művelődéstörténeti szempontból eléggé érdekes, de vannak benne egyenesen pedagógiai érdekű részletek is. Szabad talán, jöllehet ez — közleményünk címét tekintve — már nem tartozik szorosan tárgyunkhoz, ezeknek a pedagógiai vonatkozású részleteknek bemutatását idecsatolnom.

Gróf Teleki József az idézett című füzetkében tréfás, illetőleg gúnyos célzattal kitalált könyveimke jegyzékét adja, amely egy Rabelaisnél található jegyzék, illetőleg ennek számos franciaországi utánzata nyomán készült és amelyben a tudós magyar főúr nemcsak kitűnő francia nyelvtudásáról, hanem alapos francia irodalmi műveltségéről is tanúságot tesz.¹ A könyvcímekben rejltő humor és szatíra teljesen méltó a XVIII. század második felének szelleméhez. Szerzőjük finom elmeéllel gúnyolja a kor erkölceseit és gondolatvilágát.² A füzetben felsorolt 26 könyvcím közül nevezetesen három az, mely többé-kevésbé pedagógiai érdekű, t. i. az 1., 11. és 23. számú. Ezek fonák nevelésre példát mutató intelmek, tervek és hasonlók címei.

Az 1. cím ez: „Instruction d'une Mere à sa fille, ou agreables medisances pour chaque jour de l'année, & sur toutes sortes de sujets. Ouvrage très utile aux jeunes Dames, qui vont entrer dans le beau Monde-Imprimé en Papier rouge avec du chareteres noirs. A Paris, deux petits Volumes in Folio. 1770. On peut trouver des Exemplaires dans toutes les villes de l'Europe & même en plusieurs endroits de la Campagne.“ Vagyis (a címnek csak jelentősebbik részét magyarra fordítva): „Egy anyának utasítása leányához, vagyis kellemes pletykák az esztendő minden napjára és mindenféle tárgyról.“ Ilyen Anyai Utasítások vagy Anyai Intelmek igen népszerűek voltak akkor egész Európában. Bessenyei Györgynek is van ilyen munkája: Anyai Oktatás. (Bécs, 1777.)³

A 11. számú cím a következő: „Essai sur l'Education des Enfans: ou instructions sur le Manege, Danse, l'Escrime, le jeu de Cartes, la manière de se presenter, & en un mot sur toutes

¹ L. Leval i. h. és Baranyai i. h.

² L. Baranyai i. h.

³ L. Baranyai Zoltán i. h. és Eckhardt Sándor, Egyet. Phil. Közlöny, 1919. 195. l.

les belles qualités pour former une Personne de Condition. A Paris. 1770. 8^{vo}.” Azaz: „Tanulmány a gyermekek neveléséről: vagy oktatások a lovaglásról, a táncról, a vívásról, a kártyajátékról, a megjelenési modorról; szóval mindazokról a szép képességekről, melyekre egy rangbeli személynek szüksége van.”

A 23. számú így hangzik: „Nouveau Plan d'Education par la lecture des Romans. A Strassbourg 1770. 8. L'auteur se flatte par ce moyen de metre ceux de ses Disciples, qui ont du Genie, bientôt en etat d'en fournir le sujet eux-memes.” Vagyis: „A nevelés új terve: regények olvasása útján. A szerző reméli, hogy ennek az eszköznek segítségével azokat a tanítványait, kikben tehetség van, nemsokára abba a helyzetbe juttathatja, hogy maguk is regénytárgyakkal szolgálhatnak.”

Ezek a könyvceim a maguk fonákságában és szatirikus elmességében szintén tanuskodnak Teleki pedagógiai érdeklődéséről és apró, de jellemző vonásokkal egészítik ki a tudós gróf szellemi arcképét.

Waldapfel János.

IRODALOM.

Az újkori nevelés története. (1600—1800.) Vezérfonal egyetemi előadásokhoz.

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából írta:
Dr. Fináczy Ernő. Budapest, 1927. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda.
 (N. 8-r., VIII + 408 l.) — Ára 10 pengő.

Fináczy Ernő korszakos jelentőségű neveléstörténeti művének immár negyedik kötete fekszik előttünk: *Az újkori nevelés története* s magában foglalja a XVII. és XVIII. század pedagógiai eszményeinek és törekvéseinek rajzát és fejlődését. Ez újabb feladat fokozottabb igényekkel lépett fel a pedagógia történetének bűvárával szemben, mert amint szerzőnk is megjegyzi előszavában, e korszak szellemtörténete már sokkal bonyolultabb szálakból szövődik, mint az előző korok jóval egyszerűbb és áttekinthetőbb eszmevilága. Ennek felismerése magával hozza, hogy a forrásoknak és ténybeli adatoknak az eddigieknél is nagyobb tömegét kell a kutatónak megvizsgálnia és mérlegelnie, hogy az új nevelési eszményeket a maguk okozati és fejlődéstani összefüggésében bemutathassa. Azonban a felkutatott anyag kiválogatásában is korlátokat szabott az írónak a munka gyakorlati használhatósága s ezért csak a legértékesebb és leglényegesebb anyag közlésére szorítkozik anélkül, hogy bármilyen hézagot vagy hiányt lehetne benne felfedezni. Az invenció munkájánál nem kisebb probléma volt a már megrostált, de még mindig nagyon tekintélyes forrásanyagnak elrendezése és feldolgozása.

A kötet tartalma három főrésze tagozódik. Az első rész a XVII. századnak, a második a XVIII.-nak neveléstörténetét foglalja magában, míg a

harmadik rész a hazai törekvéseket és alkotásokat mutatja be a két évszázad folyamán. E kereteken belül a történeti anyagot egy-egy pedagógiai eszmény vagy ennek egy-egy nagy képviselője körül csoportosítja. Így tárul elénk az első részben az *empirizmus* (I. fej.), *Amos Comenius* (II. fej.), a *racionálizmus* (III. fej.) és *John Locke* (IV. fej.) tanításain alapuló koreszmék és törekvések analízise. A második részt a *francia felvilágosodás* (I.) értelmezése vezeti be. Majd a *naturalizmus* (II.); a *francia forradalom* (III.), a *pietizmus* (IV.), a *német felvilágosodás* (V.), az *új humanizmus* (VI.) gondolatvilágának elemzése s az egyes nevelési irányok kimagasló reprezentánsainak jellemzése következik s végül *Pestalozzi* (VII.) fellépésének és már a XIX. század első negyedébe nyúló tevékenységének történetét és méltatását kapjuk.

A harmadik részben a szerző, miként már jeleztük, az egykorú hazai törekvéseket és alkotásokat tárgyalja a következő címek alatt: *A köznevelés külső története és állapota* (I.). *Bírálok és úttörők* (II.). *A Ratio Educationis* (III.). *Erdély és a Norma Regia* (IV.). *A köznevelés mint politikai tényező* (V.).

Hogy miért foglalja össze Fináczy külön részben a hazai törekvéseket és alkotásokat s nem szövi belc ismertetésüket az I. és II. részbe, ezt az előszóban meg is indokolja. „Ez a rész“ t. i. „nem pedagógiatörténet, hanem a köznevelés vázlatos története.“ „Nem is lehet más, mert magyar pedagógiai elmélkedő a tizenhetedik és tizennyolcadik században nem volt.“ Valóban bajos is volna azokat a reformtörekvéseket, melyek szerint a köznevelés rendje nálunk alakult, úgy beilleszteni a két évszázad pedagógiai eszményei közé, hogy jelentőségük alá ne szálljon. Viszont a mi szemünkben kétségtelenül nagy fontosságúak s részletes ismertetésük annyival is indokoltabb, mert köznevelésünknek történetét a XVII. és XVIII. századra vonatkozóan egyfolytában és ilyen összefüggésben Fináczy előtt még senki sem tárgyalta. És bár nem hiányoznak e körön belül nagyszabású publikációk sem, mint aminők pl. Molnár Aladár: *A közoktatás története Magyarországon a XVIII. században* vagy a szerzőnek *A magyarországi középiskolák multja és jelene*, továbbá *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában* c. munkái,¹ a szerzőnek a tárgyalt III. rész megírására mégis újabb beható forrástanulmányokat és levéltári kutatásokat kellett végeznie. Ezeknek gyümölcsét főképen az Erdély és a Norma Regia c. IV. fejezetben élvezhetjük, amely meglepő számú s érdekesnél-érdekesebb adatot hoz napfényra. Az írónak az az elhatározása tehát, hogy a hungaricumnak külön részt szentelt, nagy nyereséget hozott számunkra, új anyaggal és új szempontokkal gazdagította e korra vonatkozó, sok tekintetben még hézagos ismereteinket.

Az egész munkának részletes tartalmi ismertetése is csak töredékes és tökéletlen képet adhatna a benne összefoglalt történelmi anyagról és gondolatvilágról, azért ilyen tartalmi kivonat közlése helyett az író módszerének vázolását kíséreljük meg az alábbiakban.

¹ L. még a 273. lapon közölt jegyzetet.

Legkiválóbb tulajdonsága az írónak, hogy meg tudja értetni az olvasóval, miként hatoltak be a nagy gondolkodók eszméi a pedagógia területére, miként termékenyítették meg a pedagógus-elmélkedők törekvéseit és miként hatottak közre a nevelés koronként jelentkező átalakítására. Ezért indul ki fejtegetéseiben a kor eszméáramlataiból, melyeket empirizmus, racionalizmus, naturalizmus, pietizmus stb. néven ismerünk és amelyek mint mérőföldkövek emelkednek ki az emberiség szellemtörténetéből, hogy mindenütt elvi alapokon ismertethesse azokat a nevelési rendszereket és intézményeket, melyek keletkezésüket nekik köszönhetik, másrészt pedig magukat az eszméknek pedagógus képviselőit vagy úttörőit a maguk szellemi miliójében mutathassa be. Így következik az empirizmus c. fejezet után Amos Comenius, a racionalizmus c. fejezet után Locke, a naturalizmus után Rousseau pedagógiájának tárgyalása és így tovább, egész Pestalozzi fellépéséig bezárólag a nevelési eszmények elméleti alapjának és gyakorlati megvalósításuknak párhuzamos jellemzésével. Az egyes fejezeteket helyzetrajz, az előzmények ismertetése vagy egy-egy nagy személyiség életének; lelki habitusának plasztikus képe vezeti be, hogy az általuk képviselt rendszerek vagy intézmények, alkotások pragmatikus története annál világosabban álljon szemünk előtt. Ennek következtében mindig világosak és könnyen megérthetőek az összefüggések a kor szellemi áramlatai és a nevelési céloknak gyakorlati kivitele között. Forrásainak és a vonatkozó irodalomnak bősége, de még inkább ezeknek kritikai felhasználása történetírói hitelességét a maximumra emeli, úgyhogy joggal írhatta az előszóban: „Amit megírtam, lett légyen megállapítás vagy magyarázat, bizonyítani is tudom“. A bizonyításnak egyik módját, hogy forrásaiból a kérdést jellemző idézeteket közöl, e munkájában is alkalmazza, amiben már nem egy követőre talált. Ezzel kapcsolatban nem hagyhatjuk említés nélkül, — bár nem tartozik szorosan tárgyunkra — Fináczy fordítói művészetét, mellyel idegen nyelvű, különösen latin forrásidézeteit magyarul adja vissza híven, szabatosan, igazi filológiai akribiáival, miként az előző kötetben és más műveiben is tapasztaltuk.

A munkának szerves alkotórészét teszi az ismertett rendszerek és iskolák kritikája is. A történetírónak bírálatot is kell mondania, ha azt akarja elérni, hogy okulást meríthessünk munkájából. Annál inkább szükséges ez olyan munkában, melynek a tudományos feladaton kívül didaktikai célja is van. Ezt a szempontot honorálják azok az észrevételek, melyeket a szerző a különböző világnézetek, iskolarendszerek, tantervek és módszerek elemzéséhez fűz, s amelyeknek sokszor egész külön címet szentel, pl. *Kritikai észrevételek Helvétius elméletéhez* (103. l.), *A naturalizmus bírálata, Alaptévedések* (Rousseau) (137—138. l.) stb. E bírálatokat a tárgyilagosságon kívül a szakszerűség és az őszinteség jellemzi. Ez az utóbbi tulajdonság egyúttal — objektivitása mellett is, — bizonyos egyéni vonást kölcsönöz az ő értékeléseinek, mert rajtuk keresztül bepillantást nyerünk az ő ideális gondolatvilágába is. Innen van, hogy e kritikák sohasem szárazak, hanem vonzó és eleven tanulsággal tevék.

Nem fejezhetjük be könyvünk ismertetését anélkül, hogy a szerző irodalmi apparátusáról, a vonal alatti jegyzetekről külön is meg ne emlékezzünk. Ezek a jegyzetek nem csupán könyvészeti adatokat tartalmaznak, hanem igen sokszor az illető forrásmunka rövid jellemzését is adják, úgyhogy a komoly tanulmányozó bőséges és igen becses bibliográfiai tájékozódást szerezhet belőlük. Nem kell külön megjegyeznünk, hogy Fináczy mindig első kézből idéz. Jellemző az ő írói lelkiismeretességére, hogy amikor a Pestalozziból vett idézeteknél Natorp szemelvényes kiadására utal, egyben meg is indokolja, hogy azért idéz ebből, mert a „Seyffarth-fele nagy kiadásból való idézeteket az olvasó nehezen tudná ellenőrizni“. (240. l., 1. jegyzet.)

Végül megállapíthatjuk, hogy írói egyéniségének egyik jellemző vonását, az eredetiséget és minden hasonló tárgyú munkától való teljes függetlenségét úgy a mű megtervezésében és felépítésében, valamint kidolgozásában itt éppúgy megőrizte, mint minden eddigi publikációjában. S örömmel hozzátehetjük, hogy az elfáradásnak semmiféle nyoma nem látszik e kötetben, sőt a munkabírásnak és a lendületnek talán még az eddiginél is frissebb tanubizonyságait élvezhetjük egy-egy korszak vagy egyéniség rajzában.

Míndezekből következik, hogy ez a kötet is hatalmas nyeresége pedagógiai irodalmunknak, maradandó érték abban a sorozatban, amelynek teljességéhez már csak egy kötet van hátra. Adja az Isten, hogy az illusztráló szerző ennek az ötödik kötetnek megírásával betetőzhesse legnagyobb művét és elmondhassa: Exegi monumentum. *Fríml Aladár.*

Kornis Gyula: A magyar művelődés eszményei 1777—1848. I—II. kötet.
Bpest, 1927. Kiadja a Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (8-r., XXIV + 608 és XII + 650 l.)

Meglehetősen szegényes neveléstörténeti irodalmunkban igazán eseményszámra megy annak a két hatalmas kötetnek a megjelenése, amely Kornis Gyula tollából a magyar művelődés eszményeit tárgyalja, ahogyan ezek a magyar nevelés intézményeiben 1777 és 1848 között megjelentek. Ez a mű szemelláthatóan folytatja Fináczy Ernő kiváló munkáját a magyar közoktatásnak Mária Terézia-korabeli történetéről. Valójában a magyar szellem-történet egy szakaszát tárgyalja, s azoknak az eszméknek intézményes megtestesülései, amelyek Kornis Gyula művének a gerincét alkotják, a kultúrának más területein is nagyon könnyen feltalálhatók volnának, nem csupán a nevelési intézményekben. Hogy a könyv ilyen mély perspektívát tud élnk tární, abban az oroszlanrész azt a szellemi habitust Eleti, amelyet a szerző magáévá tett, mielőtt ehhez a témához nyúlt volna. A filozófia Kornis Gyulát eleve képesítette a nagy, egyetemes szempontok megrágadására és a határozott kritikai állásfoglalásokra. Értékelfogása szilárd alapokon nyugszik és nincs benne ingadozás ott, ahol a szellemi jávak megértéséről és szerepüknek az emberi életben való kiemeléséről van szó. Egész felfogását úgy jellemezhetnénk, hogy a történeti iskola bélyegeit hordozza magán. Meg van győződve róla, hogy az emberi kultúra az eszmék terméke, de olyasvalami,

amit csak az élő organizmusnak, nem pedig az, élettelen gépnek a formájával tudunk szemléletessé tenni. Kornis szerint a szellem mozgatja az anyagot és ennek a mozgásnak iránya a mozgatószellem történeti multja által van determinálva. A jelen ennél fogva csak abban az esetben nem válik számunkra értelmetlen zürzavarrá, ha a multnak a világosságánál igyekszünk benne tájékozódni és ily módon meg tudjuk keresni azokat a tendenciákat, amelyek az organikus jelennek életésírait tartalmazzák.

A szerzőt sorsa olyan helyre állította, ahol mélyen belenyúlhatott a magyar középiskolai nevelés intézményes rendjének a formálásába, s világfelfogásánál fogva nem végezhette ezt a munkát a nélkül, hogy a jelen feladatát ne a multnak a fényében igyekezzék megérteni. Ez az adottság magyarázza jelen munkájának azt a vonását, hogy a magyar művelődés eszményeinek az érvényesülését különösképen a középiskola történetében nyomozza. Sokan ebben a körülményben a nagy mű fogyatékosságát láthatnák, hiszen éppen a mi napjaink nyújtják fényes tanubizonyosságát annak, hogy a művelődés eszményei nem annyira az intézményekben, mint inkább néhány emberben szoktak testet ölteni, s fontosabb ezeknek, mint az általuk alkotott többé-kevésbé hiányos intézményeknek a tanulmányozása. Éppen ezért a magyar művelődés eszményeinek a történetét sokan talán jobban el tudnák képzelni oly formában, hogy ama férfiak törekvéseinek a története volna, akik a nemzeti műveltség minden területén az egyetemes értékek megvalósítására, az europeizmus színvonalának elérésére áldozták életüket. Ha meggondoljuk, hogy a világosság minden nép körébe egy kevés számú legfelső szellemi elitből sugárzik alá, akkor a magyar művelődés eszményeinek a rajzát is sokkal inkább a magyar tudományos élet és a magyar irodalom alakjainak a körében keresnők, semmint a középiskolai tantervek kialakulásának a rajzában. Azonban mindezekről eltékvintve mégsem lehet hibáztatnunk azt az alapvető tervet, amelyet Kornis Gyula munkájának a vezetőfonalává tett. A legfelsőbb tudományos életnek, valamint a legalsóbb népiszkolai eszménynek van bizonyos kozmopolita jellege. A nemzeti szellem ezekben rendszerint másodlagos szerepet visz és bizonyos egyetemes emberi értékek megvalósítása a főcél. Ahogy a társadalmi osztályok között a középosztály a nemzeti életnek igazi hordozója és letéteményese, úgy a művelődési intézmények között is a középiskola az, ahol a nemzeti létnek sajátos vonásai és eszményei legjobban érvényesülni kívánnak. A tudatos nemzeti lét a középosztályban születik meg és a középosztály a középiskola padjain ébred nemzeti öntudatra. Ez a tagadhatatlan tény megértetheti velünk, hogy mikor a magyar művelődés eszményeit a magyar művelődés intézményeivel kapcsolatban óhajtja Kornis Gyula felkutatni, akkor tekintete szinte önkénytelenül a magyar középiskola sorsára esik, mert ebben látja legjobban megtestesülve azokat az eszményeket, amelyeket ő a sajátosan nemzeti művelődésre nézve jellemzőknek tart.

A részletekben aztán meglepő e munkának hihetetlen gazdagsága. A tárgyán feltétlenül uralkodó tudós biztonságával tárja elénk, hogyan jelentkez-

nek a magyar szellemi életben a felvilágosodásnak, majd a neohumanizmusnak és a társadalmi utilitárizmusnak európai eszményei. A magyar életben mindezek az eszmények természetesen sajátos módon tükröződtek, sőt a speciális magyarság sokszor megakadályozta ezeknek az érvényesülését. Egy ilyen szűkre szabott ismertetés keretében nem is gondolhatunk arra, hogy csak vázlatosan is elmondjuk, mi minden gazdagság foglaltatik ebben a munkában. Elvonul előttünk az első Ratio barokk szelleme, megelevenednek II. József germanizáló kultúrpolitikájának a gondolatai, szemtanúi leszünk annak a nemzeti felbuzdulásnak, amely e germanizáló törekvések ellenhatásként támad a magyarok között, s amelynek eredményeként feltámad a nemzeti nyelv megbecsülése és az a vágy, hogy a magyar nyelv elfoglalja a közoktatásban is az őt megillető helyet. Igen tanulságos a második Ratio története, ahol látjuk azt, hogy egyetlen tanterv sem érvényesülhet a művelődéspolitikában, amelyik ellentétben van a koron uralkodó eszmékkel. Igen elevenen tárja fel a szerző a deák és a magyar kultúra küzdelmét, amelyből végül is a magyar kultúra kerül ki győztesen. Munkájának igazi fénypontja a régi magyar közoktatás keretében a nemzetiségi kérdésnek a fejtegetése. Ezt a fejezetet minden magyar embernek ismernie kellene, s örök kár, hogy a benne foglaltak már a háborút megelőző időben nem mentek át intézőkőreink köztudatába. De ennél a nagyszerű fejezetnél is fényesebbnek kell tartanom azt a részt, ahol a szerző a neohumanizmus eszményeinek a megszületését, majd magyar földön való küzdelmét tárja elénk. A klasszikus szellem híveinek valóságos kincsesbányája ez a rész, ahol egyúttal láthatjuk azt is, hogy a józan utilitárisztikus szellemű magyar közéletben miért nem tudott ez a humanista szellem igazán mély gyökeret eresztetni. Az a nagy nemzeti ébredés, amely Széchenyi nevéhez fűződik a magyar történelemben, a hasznossági elv érvényesülését tolta előtérbe és a humanisztikus szellemű eszmény helyébe a realista irányoknak nyitott utat.

Mindezekon túl igazi gyöngyszemei a munkának azok a fejezetek, amelyek a rendi társadalom szerkezetét a nemzeti neveléssel való kapcsolatban, továbbá a régi magyar középiskola belső életét és a magyar nemzeti nőnevelés sorsát tárgyalják.

Aki ma benne él a művelődéspolitikában, az lépten-nyomon meglepődve tapasztalhatja Kornis munkájából, hogy mennyire régiek azok a kérdések, amelyek bennünket még ma is foglalkoztatnak. A magyaroknak a hivatali pályára való tódulása, tanárképzésünk hiányai, a tanári pályának helytelen társadalmi értékelése, a retorikai műveltség veszélyei, a politikai és kultúr-demokrácia kérdései és számtalan más probléma mind megelevenednek előttünk, s mint a multból kapott örökség tárulnak elénk.

Nem feledkezhetem meg Kornis könyvének arról a vonásáról sem, mennyire megelevenítő módon tudja rajzolni azokat a férfiakat, akik az általa kutatott korszak legjelentősebb kultúrpolitikusi voltak. Ürményi József, Szerdahelyi, gróf Teleki József, báró Mednyánszky Alajos élő emberré válnak a tolla alatt, akiket többé nem tud elfelejteni az olvasó. A szerkesztésben való

művészete, munkájának könnyen áttekinthető, világos tagolása, a részek kellő arányossága és a feldolgozott adatok bősége a komoly és emelkedett előadással párosulva olyan érényei Kornis munkájának, amelyek önmagukban is izgatón érdekes olvasmánnyá tennék a könyvet. A magam részéről nincs módomban, hogy a valóságos levéltári kutatásokon és a korabeli irodalom alapos tanulmányozásával szerzett adatait aprólékosan ellenőrizhessem. Lehet, hogy a történetíró annyira beleélte magát a multba, hogy néhol túlságos jelentőséget tulajdonít egy-egy röpiratnak, hivatali aktának vagy ötletnek, amelyek csupán a történelem perspektívájában nőhetnek meg, de a maguk idejében hatástalanok maradtak. Mindezek kellő értékelése és az esetleges tévedések kiigazítása olyan kritikuskra vár, akik ezen a téren maguk is kutatómunkát végeztek. A magam részéről csak örömet fejezhetem ki a felett, hogy ezt a könyvet tudományos irodalmunk a magáénak vallhatja, mert benne a kutatásnak olyan megindítóját látom, amely sokakat fog ezen a téren munkálkodásra ösztönözni és bizonyos, hogy hosszú időn keresztül utat fog mutatni mindazoknak, akik ezen az úton Kornis Gyula nyomában elindulnak.

Nagy József.

Lux Gyula: A nyelv. Nyelvlélektani tanulmány. Budapest, Athenaeum, é. n., 135 lap.

Az érdekes szerző tanulmányában „a nyelvfilozófiai és nyelvlélektani kérdések nagy tömegéből azokat akarja megvilágítani, amelyek a nyelvtudománnyal és *nyelvtanítással* foglalkozót különösen érdekelhetik“ (Tájékoztató) és „amelyeket magyar nyelven vagy egyáltalában nem, vagy csak nehezen hozzáférhető művekben tárgyaltak“ (Előszó). Ezeket a kérdéseket a Tartalomjegyzékben, majd összefüggően a 74. lapon sorolja fel. Allapítsuk meg nyomban, hogy szerzőnk ennek a feladatnak alaposan eleget tesz: tárgyába szeretettel mélyed el, lelkiismeretesen felhasználja az idevágó gazdag irodalmat (elsősorban Wundt műveit), amelynek tanulságait s újabb eredményeit áttekinthetően foglalja össze. Fejlődésükben ismerteti az egyes problémák körül felmerült nézeteket, de a kritikai állásfoglalást rendszeresen az olvasóra bízta. Könyvecskéje, amelynek tanulmányozása iskolázott s fegyelmezett elmét követel, e szerint részben pótolja a külföldi terjedelmes szakmunkák tanulmányozását s nem csupán tanárjelölteknek fog jó szolgálatot tenni, hanem kiválóan alkalmas arra is, hogy mindazoknak érdeklődését fokozza és ismereteit mélyítse, akik nyelvtanítással foglalkoznak. Ez utóbbiakra való tekintettel célszerű, tehát kívánatos lett volna a mű végén összefoglalni azokat a tanulságokat és gyakorlati útbaigazításokat, amelyek az elméleti fejtegetésekből leszűrhetők: módszer, tanterv, utasítások s tankönyv részére hasznosíthatók s amelyekkel csak alkalmilag s szétszórva találkozunk (pl. 95., 101., 103. l.). Hisz az Előszóban maga is vallja, hogy „a nyelvtanulás és nyelvtanítás helyes módját nyelvlélektani helyes ismeretek nélkül nem lehet megérteni, megoldani“.

A részleteket illetőleg megjegyzéseink a következők. A forrásokra való utalás lépten-nyomon a legnagyobb lelkiismeretességgel történik, de az idézeteknek két nyelven való közlése elmaradhatna. A szerző nagy kedvteléssel és aránytalan terjedelemben foglalkozik a gyermeknyelvvvel s talán felesleges és kétes értékű részletekbe is bocsátkozik. Így pl. a 61. és 64. lapon között táblázatok a különböző megfigyelő szerint a normális gyermek átlagos szókincsét a 7. életévben. 606-ra, 4000-re, illetőleg 6698-ra becsülik, a tízévesét pedig — 10.000-re!! E helyett a gyermeknyelvvvel kapcsolatban a szerző gyakorlatilag is hálásabb s realisabb munkát végez, ha szóvátési pl. a kiskorúak túlkorai idegnyelvtanulását, az egyidejű két- és háromnyelvűséget s ezzel összefüggésben az anyanyelvi érzék károsodását.* A 38. l. közepe táján a *Sprache* helyett vagy mellett nyilván tollhiba folytán kimaradt a *Zunge*, a 74. l. közepén pedig ebből a mondatból „az a szoros kapcsolat, amely a beszéd fizikai és pszichológiai jelenségei közt megvan“ kimaradt a *fiziológiai* jelző, ami egyébként a folytatásból is kiderül. Nem osztozhatunk abban a (Jespersen nyomán) vallott nézetben sem, mely pl. az angol nyelvet „tökéletesség“ dolgában a görög és latin fölé helyezi (37). Tudjuk, hogy Schmidt József szerint is az angol nyelv a legfinomabb gondolati árnyalatok kifejezésére alkalmasabb, mint bármely más kultúrnyelv, de ezzel szemben pl. Fr. Th. Vischer német esztétikus így vélekedik: *Das Englische hat einen Klang, als brächte man zum Spass unanständige Töne hervor. In der lächerlichsten aller Kultursprachen hat Shakespeare geschrieben (Auch Einer, 355)*. A könyv stílusa világos, gördülékeny s bizonyára csak az idegen nyelv zavaró hatása idézte elő az ilyen kisiklásokat: A beszédhang *egy* fizikai tünemény, amely ha egyszer elhangzott, megszűnt *létezni* (43); az az önámítás, amelyben a nyelvészek *leledzenek* (84); a primitív népeknél kezdetben a gondolat egyetlenegy szóval *lesz kifejezve* (87); izolált gyökök a nyelvben sohasem *léteztek*; nem is *létezhettek* (92); mi azt a tapasztalatot *fogjuk tenni* (108).

Noha a szerző maga is beismeri, hogy tanulmánya hézagos s még igen sok rokon kérdésről beszélhetett volna, a meglevő kereteken belül is szóvá tehetett volna egy és más szerves kapcsolatban levő jelenséget. Így pl. az íráskép és olvasás tárgyalásánál (119. l. f.) az írásjelekről, helyesírásról, a nyomtatás (betűk, sorok) külső megjelenítéséről; az érzelmekkel kapcsolatban (v. ö. 94. l. jegyzet, 96., 98., 100. l.) kitérhetett volna a különböző kifejezési módok (írott s beszélt nyelv, ének, zene stb.) viszonylagos kifejezőképességére, a megfelelő szóért való küzdelemre, a testi-lelki hangulat (diszpozíció) befolyására (v. ö. Siegfried Eberhardt új művét: *Der Körper in Form und in Hemmung*), a természet, a tárgyak, a hely és idő nyelvére. Végül a nyelvek s elsősorban a magyar nyelv lélektani móltatásáról szerettünk volna egyet-mást hallani, mert jól mondja Weber: *In nichts drückt sich der Natio-*

* Ezt illetőleg tanulságos adatot közöl saját gyermekkorából R. H. Francé *Der Weg zu mir* c. most megjelent életrajzának 22. lapján (Kröner-Verlag, Leipzig 1927).

nalcharakter oder das eigene Gepräge der Seelen- und Geisteskraft so sprechend aus, als in der Sprache eines jeden Volkes; ebenso die Gesinnungen der Achtung und des Wohlwollens gegen andere, sowie der Hang zur Schmeichelei, Kriecherei und Falschheit in nichtssagenden Redensarten, die offenen, redlichen und wahren Völkern durchaus fehlen (Demokritos, IX. 156). — Ezekről a jórészt egyéni ellenvetésektől eltekintve, Lux Gyula tanulmánya értékes nyereségszámba megy hazai nyelvészeti irodalmunkban. Kemény Ferenc.

Dr. Marcell Mihály: A katolikus nevelés szelleme. (Szent István-Könyvek, 23. sz.) Budapest, 1925. Kiadja a Szent István-Társulat. (Kis 8-r., 190 l.)

A szerző magas filozófiai nézőpontból vizsgálja, bírálja és rostálja a nevelés segítő és gátló tényezőit; megállapításaival kapcsolatban rengeteg sok irodalmi munkára hivatkozik, hazaira, külföldre egyaránt. Ideálja a mély meggyőződésből vallásos, a legmagasabb „életsíkon“ élő, jellemében szilárd, tetteiben katolikus keresztény erkölcsi alapon álló, harmonikus életet élő férfi és nő. Ezt az ideált igyekszik megvilágítani és megvalósítani könyvének minden sorában, mely három részre tagoltan előbb az önnevelésről, aztán a gyermeknevelésről s végül a tömegnevelésről szól.

Az önnevelés legmagasabb foka a tökéletes egyéniség. Ennek nevelőereje nagy, mert példájával öntudatlanul, tanításával tudatosan árasztja lelkének kinéseit, s a szó szent és teljes értelmében lélekfejlesztővé lesz. A gyermeknevelés célja a harmonikus ember, akinek tiszta a lelke, tisztának lát más is; akiben jóság honol, aki jóságot keres és talál mindenütt. A tömegnevelés végcélja a katolikus társadalom.

A vallásos érzés, a vallásos élet kifejlesztése és öntudatosá tétele mellett foglalkozik a nevelésnek egyéb vonatkozásaival is. Különösen meleg a hangja, mikor a katolikus nevelés szociális feladatairól ír, vagy amikor az elhagyott, a testileg vagy lelkileg beteg gyerekekről szól. Rámutat arra, minek köszönhetjük azt a kulturális jólétet, amely körülvesz bennünket. Annak, hogy az emberek egyrésze rászánja életét, hogy a föld mélyére szállva, felhozza a fekete gyémántot s ennek rejtett erőit tüzzé, fényvé átváltva, kultúráját biztosít számunkra. Mégis hányszor tapasztalhatjuk, hogy ettől a nagyértékű néprétegtől elfordul az intelligensebb néposztály.

Megkapóan fejtegeti a szerző a tiszta férfúság és a tiszta nőiség erényét. Annak kivételével, amit az önneveléssel kapcsolatosan az alapvető ösztönöknek más területre való átjátszhatóságáról ír, teljesen osztozunk nézetében a nemi felvilágosítás kérdését illetőleg. Híve szerzőnk az okos és fokozatos felvilágosításnak, mely a legintimebb családi szentélyben vagy a rendkívül tapintatos nevelő bevonásával intézhető el. Közli Lischnowska Mária 8—10 éves kisgyermekeknek szánt felvilágosító tervezetét, amely valóban a legsikerültebbek egyike, de megjegyzi, hogy az ismeret magában nem óv meg semmitől.

A nevelésnek egyik-másik tényezőjéről szubjektív beállításban ír, például a hazafias nevelésről csak néhány sorban tesz említést a tömegnevelés keretében, de mindenkor a gyermek és a nevelés szeretetétől áthatva, megértéssel, nem-

mindennapi felkészültséggel és lebilincselő előadásban tárja elénk mondanivalóit.

A szerző, aki tudvalevően a pesti oldalon levő, Szent Imréről elnevezett főiskolai internátus igazgatója, mint gyakorlati nevelő is nagy sikerrel működik, s az ifjúság rajongó szeretettel veszi körül. Most írásba foglalta a könyvéből bárki megismerheti azt a szellemet, mely a Szent Imre-kollégiumok gondjaira bízott ifjúság nevelésében alapul szolgál. Munkájáért a katolikus magyar társadalom őszinte elismeréssel adózik neki. *Eltes Mátyás.*

Dr. Tóth Tihamér: A vallásos ifjú. I—II. kötet. (Levelek diákjaimhoz. VI. és VII. kötet.) Budapest. Évszám nélkül. (Kis 8-r., 222 és 218 l.)

Mélyeséges hittel, szilárd meggyőződéssel, igaz lelkesedéssel, a valóságnak megfelelő lélekismerettel megírt munka ez, hivatva van arra, hogy az ifjúságot megtartsa vallásosságában, vágy ha már onnan eltávolodott, mindenek Alkotójához visszavezesse. A munka két kötetből áll. Mindegyik két-két fejezetre oszlik. (I.: 1. Nagy az Isten. 2. Hit és tudomány. II.: 1. Örízd hitedet. 2. Isten és a lelkem.)

Tényekben (a világegyetem csodálatos alkotásában, pontos működésében stb.) mutatja be a szerző egy felsőbb hatalom megnyilatkozásait. „A mérték, a rend, törvényszerűség, céltudatosság...“ az a nyelv, amelyn az Isten „az egész világra lángoló betűkkel“ beleírta a nevét. „Sztrájk, engedetlenség nincs a természetben! Itt minden szót fogad... Csak az ember tud ellentmondani. Igaz, hogy saját kárára teszi.“ Sok állat életében bámulatos berendezést látunk. Maguk az állatok erről semmit sem tudnak, csak az a Valaki tud róla, aki beléjük oltotta. Ezek fejtegetése során a szerző — helyenkint széleskörű és mélyreható természettudományi ismerettel — példát mutat arra, hogyan kell a természet titkaiba behatolni, hogy az ifjúságot elvezethessük a természet Alkotójához. Amit a szerző a darwinizmusról, a kereszténység alapvető kulturális tevékenységéről mond, valamint arról, hogy mennyi mindent hiszünk, az mind olyan világos, meggyőző, érdekes, hogy az olvasó önkénytelenül is helyesel. Kívánatos volna, hogy ez a könyv mindazoknak kezébe kerüljön, akik csak azt hiszik, amit látnak, akik a tudományt tartják legfőbb kultúrértéknek, anélkül, hogy különbséget tennének építő és romboló tudomány között. (*Rombolni vagy építeni?* 159. lap.) Tudósok, művészek és államférfiak nagy számával igazolja a szerző azt a tételét, hogy a hit és tudomány nem ellentmondó. Egyéb tanulmányaink során sokszor érezzük, hogy bizonyos részletkutatások elterelik figyelmünket az egységes filozófiai gondolatról. Ezzel szemben a szerző bemutatja azt, hogy melyek azok a részletismeretek, amelyek egységre törekvő lelki életünknek, világnézetünknek kedveznek.

Kellemes visszhangot kelt a szerzőnek az a fejtegetése, amelyben ki mutatja, hogy csak a vallásos ember lehet igazán jó hazafi. Egy kevésbé hangoztatott, de mélyeséges igazságra mutat rá a szerző, amikor azt állapítja meg, hogy a hit elvesztése tragédiájának oka sokszor nem az ész, hanem érzelmi világunk. Ugyanis kellemetlennek tartjuk a hit szerint való életet. (Ebből az érzelmi világ fokozottabb gondozásának szükségessége következik.)

Vonzóan fejtegeti a gyermek, ifjú és férfi vallásosságát. Oly mesterien festi a lelki gyakorlatok nyomában járó lelki enyhülést, hogy az ifjúnak vágyódnia kell ilyen lelki tisztulás után.

Az ifjú lelki világát megragadja a szerzőnek, akit eddigi munkássága alapján is az ifjúság barátjának kell neveznünk, ama tárgyalási módja, amellyel szavait egyenesen az ifjúhoz intézi. Aki ismeri az ifjúság lelki küzdelmeit, az e könyv elolvasásakor érzi, hogy szerzője annyira a valóságnak megfelelően írja le az ifjában jelentkező kételkedést és annyira meggyőző módon támogatja a hit és hitetlenség viaskodásában az előbbit, hogy kétségtelenül kevesebb ifjú buknek el, ha életük válságos pillanataiban ez a könyv a kezükbe kerülne. Lelki irányítást adó ifjúsági irodalmunknak egyik legfőbb értékét kell e munkában látnunk.

Frank Antal.

Pädagogik, Ethische Grundlegung und System von Dr. Max Wentscher, ord.
Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Bonn. Berlin und Leipzig, 1926. Verlag Walter de Gruyter & Comp. 386 l.

A bonni filozófus e pedagógiai munkája egészben véve körülbelül annak felelne meg, amit azelőtt általános pedagógiának neveztek. Mint a legújabbban megjelent e nemű német könyvek közül mások is, ez is problémakörére és szerkezetére nézve nagyon elüt régibb elődjeitől. Kiténik ez már a tartalom rövid áttekintéséből is. A munka egy kis bevezetésen kívül (1—6. l.), mely általánosságban szól a pedagógiának mint tudománynak feladatairól, két részből áll. Az első, a tudományos alapvetés (7—142. l.), két fejezetre oszlik: I. A nevelés és művelés (Bildung) legfelső céljának felkeresése. II. Az akarat tény. (Willenshandlung) és a szabadság gondolat. A második résznek (145—375. l.), a pedagógia rendszerének, szintén két fejezete van: I. A nevelés és művelés főstádiumai. II. Az emberi tevékenység három főterülete. (Az egész munka letelején előszó és részletes tartalomjegyzék, végén pedig betűrendes regiszter található.)

Nézzük most a munkában foglalt gondolatokat kissé közelebről. A nevelés főcélját — Wentscher szerint — egész erkölcsi életünk célja fogja megadni. Erkölcsi életünk célja vagy erkölcsi feladatunk pedig abban van, hogy minden egyes akarat tényünket, vagyis pillanatnyi akarásunkat (Augenblickswollen) alá tudjuk rendelni legbelsőbb éntünkől fakadó ideális törekvéstünknek, vagyis alapakarásunknak. (Grundwollen). Azaz: erkölcsi feladatunk, hogy minél tökéletesebb szabadságra tegyünk szert, vagyis személyiségünk olyanná fejlődjék, hogy minden tényleges akarásunk minél jobban megegyezzen amaz ideális alapakarásunkkal és ment legyen minden, ezen ideális alapakarásunkon kívül levő, szabadságunkat lenyűgöző tényezőtől. A szabadság e gondolatja lesz vezetőelve egész erkölcsiségünknek és az ú. n. tökéletesség parancsának teljesítése is csak akkor értékes erkölcsiség, ha legsajátabb szabad akarásunk szentesíti. Ennek a belső szabadságnak megteremtése, a nevelendő személyiségben lesz Wentscher szerint a nevelésnek is főcélja. A szabadság esz-

méje a maga legmagasabb, legtökéletesebb kialakításában fogja meghatározni a pedagógiának egész feladatkörét.

A szabadság gondolatnak pedagógiai kidolgozása mindenekelőtt az akarat aktus elemzését követeli. Az akarat aktusra vonatkozik minden nevelés, sőt minden nevelés, lényegét tekintve, akaratnevelés, azaz az akaróképesség (Wollensfähigkeit) kiképzése a lehető legmagasabbra. Az akarat aktusoknak sokféle típusuk van. Közülük legfontosabb e három: a tett, a gondolkodás és a szóbeli közlés aktusa. Mind a három aktus lefolyása egészben véve a következő: Mindenekelőtt felmerül bennünk valamely kínálkozó alkalom képzete, mely felkelti a cselekvés lehetőségének gondolatát. Ilyen alkalomképzet sok támad lelünkben. Nagy részükkel nem foglalkozunk tovább csak azok késztetnek bennünket komolyabb megfontolásra, amelyekhez bizonyos érzelmi mozzanatok is járulnak. Ezekkel az érzelmi mozzanatokkal foglalkozik fantáziánk, elénk állítva a cselekedet végrehajtásának kedvező és kedvezőtlen jelenségeit, illetőleg következményeit. Néha ezek az érzelmi mozzanatok már elegendők ahhoz, hogy az illető cselekedetet végrehajtsuk, vagy végrehajtását elejtsük. Ilyenkor megrövidített akarat aktussal van dolgunk. A teljes, nem rövidített akarat aktusban az érzelmi mozzanat érvényesülését követi az értelmi reflexió, mely az érzelmi indítékok között rendet teremt, a cselekvés eszközeit és céljait a kellő módon egybeveti és ideális alapakarásunkat vezető szerephez juttatja, hogy az illető akarat aktus így igazi énünk-hől fakadó, szabad erkölcsi cselekedetté váljék. Ez értelmi reflexió eredménye, aztán a döntő választás, mely azonban gyakran még nem azonos a végső elhatározással. Ez utóbbi nemcsak azt jelenti, hogy az illető cselekedet végrehajtását általában kívánjuk, hanem azt, hogy most kívánjuk végrehajtani és tudatában vagyunk annak, hogy a cselekedet összes következményeivel csakhamar megvalósul. E mozzanatok legélesebben kimutathatók a tett aktusában, de megvannak jellegük és jelentőségük megfelelő módosulásával a másik kettőben is: a gondolkodás és a szóbeli közlés aktusában.

A teljes akarat aktusnak e mozzanatai közül különösen a harmadik, az értelmi reflexió adottsága az, melyben a szabadság nagyon érvényesül, de a beható elemzés azt mutatja, hogy a többi mozzanatokban is helye van a szabadságnak, sőt éppen ezekben mutatkozik a szabadságnak oly szerepe, mely nevezetesen pedagógiai szempontból jelentős. Módunkban van ugyanis magasabbrendű érdekeknek ápolása, mélyítése és állandósítása útján mindennemű cselekvés alkalmait, indító okait és céljait szabályozni, azaz a véletlentől lehetőleg függetlenekké és az erkölcsi szabadság eszméjének megfelelőbbekké tenni. Éppígy lesz az erkölcsi szabadságra nevelés dolga a pillanatnyi érzelmi impulzusok és a velük kapcsolatos képzeletjáték fegyelmzése, egészben véve a természetből adott, empirikus lénynek a szabadsággal alkotott jellem törvényei alá rendelése. Legszembetűnőbb a szabadság érvényesülése, miként már jeleztük, az értelmi reflexióban. Nyilvánul e szabadság mindenekelőtt az eszközök és a következmények mérlegelésében, de igazi jelentősége abban a mélyreható elvi kérdésfelvetésben van, vajjon csakugyan felvegyük-e akara-

tunkba azt a cselekedetet, melyre az illető alkalmi képzet a nyomában járó érzelmi és képzeleti folyamatokkal együtt megadta az első lökést, vagy ha többféle cselekvés lehetősége mutatkozik, melyik cselekvést válasszuk, vagy ha csak általában a tevékenység valamely szükséglete jelentkezik, mely irányban, mely körben keressük ennek kielégítését. Míg az értelmi reflexió megadja ezekre a kérdésekre a döntő választ, folytonosan a szabadság uralkodik az akarati aktuson és éppen abban érezzük közvetlenül a szabadságot, hogy saját igazi lényünk akadálytalanul, kívülről jövő vagy empirikus lényünkben gyökerező körülményektől függetlenül tud az akarati tényben kifejezésre jutni. E szabadság végső instanciában azon fordul meg, hogy szellemünk és személyiségünk fejlődése folyamán mennyire vittük ilyen eléggé elmélyített elvi döntések elérésében. Ilvértelmű szabadság szerzésében jut aztán nagy szerepe a nevelésnek, valamint abban is, hogy a cselekvés végső elhatározása bizonyos akaratgyengeségből ne késsék az elvi döntés mögött.

A szabadság gondolata így az akarati aktusok egész szubjektív lefo-lyásában érvényesül, illetőleg érvényesülnie kell, hogy a cselekvésnek meg- legyen az erkölcsi értéke. De ennek a kimutatása — Wentscher szerint — ma- gában véve nem elegendő. Meg kell vizsgálni azt is, hogy a szabadság e gondo- lata miképen viszonylik az objektív valóság világához, melyben tulajdonképen működünk és szabadságunkat érvényre juttatjuk. Az objektív valóság e vilá- gában, vagyis szabad akaratunk tényleges működésének birodalmában Went- scher három főterületet különböztet meg. Az első az egyéni vagy személyes élet, a második a nemzeti szellemi élet és a harmadik a kultúra élete. A „kul- túra“ szót Wentscher a szokottnál szűkebb értelemben veszi, amennyiben az ember állásfoglalását a természeti valósággal szemben érti rajta, vagyis a gazdasági, technikai, természettudományi művelődés körét.

Az emberi tevékenység e három főterülete adja meg az általános vázat a pedagógia rendszerének felépítésére is. Azok a részleges feladatok, melye- ket a három főterület mindegyike magában foglal, alapot adnak a rendszer további kialakítására. A főkérdés azonban mindig ez lesz: e feladatok teljesí- tésében miképen tüzhetjük ki akarásunk célját úgy, hogy a szabadság gondo- latának ideális követelményeit a legtökéletesebb módon kielégítsük?

A pedagógia rendszere mindenekelőtt a tulajdonképi emberi tevékeny- ségre előkészítő munkának, a nevelésnek, három főstádiumát tárgyalja. Went- scher a három stádiumot nem választja el egymástól szorosan időhatárok szerint. Nagyjában az első főstádium a kis gyermek nevelése a családban, a második az iskolai nevelés a kezdődő érettség koráig, a harmadik pedig a nevelés vagy képzés a kezdődő érettség korától kezdve az élethivatásra való előkészülés befejezéséig. Mind e három stádiumban a nevelés csak a növendék segítése a nevelőtényezők részéről annak az erkölcsi akaráshoz jusson a így lehetővé váljék számára ember voltának legmagasabb és legszabadabb kifejtése és érvényesi- tése. Ezt a szabadságra való nevelést lehetőleg hamar ki kell egészítenie a növendék saját közreműködésének. A nevelést az önnevelésnek, a pedagógiát

az autagógiának kell kiegészítenie és mindinkább pótolnia. A nevelésnek egészben véve nem szabad arra törekednie, hogy a növendék akaratát akár a nevelő, akár a közösség akaratára alá rendelje, hanem tulajdonképi erkölcsi feladata az, hogy a növendéknek saját, mintegy antecipiált akaratát megvalósítsa, mely legbelsőbb célzatában a legteljesebb szabadság elérésére és érvényesítésére irányul. Ezt az akaratot, mely igazi célja és az ennek elérésére alkalmas eszközök dögében csak egészen homályos és ösztönszerű tudatossággal működik, óhajtja a nevelés töle telhetőleg ellátni a szükséges eszközökkel és a cél világos ismeretével. Hogy ez a nevelőmunka, mely állandóan szemmel tartja a növendék szabadságérdekét, miként alakuljon és miképen haladjon, fokról-fokra a nevelés három főtáriumában, azt Wentscher tüzetesen kifejti, de ezeknek a fejtegetéseknek reprodukálására itt nincs terünk.

A nevelőmunka csak bevezető vagy előkészítő lépés a tulajdonképi életmunkához, az egyéni, a történelmi-nemzeti és a kulturális élethez. Az emberi tevékenység e három főterületének és a pedagógiai kérdésekhez való vonatkozásaiknak tárgyalása teszi Wentscher könyvében a pedagógia rendszerének második fejezetét. Az egyéni életnek három jelentős mozzanata van: a hivatásunkkal velejáró, a saját otthonunk és családunk alapításából folyó és saját világnézetünk és életfelfogásunk kialakítására irányuló tevékenységünk. Hogy mindezekben miképen uralkodjék a szabadság gondolata és miben áll igazi jelentősége az élet, a hagyományok, a szokások számos kötöttsége és köteleke mellett, ennek tárgyalása a könyv legszebb részletei közé tartozik. Igen értékesek Wentscher megállapításai a történelmi-nemzeti életről is, melyről két szakaszban szól. Az egyikben a társadalmi rendet és a történelmi-politikai életet vizsgálja, a másikban a szellemi élet javait, a vallást, a művészetet, a filozófiát és a nevelésügyet (Bildungswesen). A nevelésügy tárgyalása a'kalmat ad a szerzőnek arra, hogy a humanisztikus műveltség eszményét fejtegesse és a maga gondolatait közölje a nevelésügy humanisztikus továbbfejlesztéséről, méltatva a görög és latin irodalmi, a latin grammatikai, a matematikai, logikai, ismeretelméleti, etikai és a modern nyelvi tanítás értékét.

Miként az emberi tevékenység második területének, a történelmi-nemzeti életnek tárgyalása alkalmat adott a szerzőnek a nevelésügy humanisztikus oldalának megbeszélésére, úgy vezet a harmadik terület, a kulturális vagyis a természeti valóságra vonatkozó tevékenység a műveltség realiztikus elemeinek fejtegetéséhez. Wentscher ezekre nézve kiindul abból az általános tételből, hogy minden kultúrát a szabadság gondolatának szolgálatába kell helyeznünk és a kultúra segítségével fogjuk majd a természet felett való uralom alapján legmagasabb emberi céljainkat minél gazdagabb és minél tökéletesebb módon megvalósítani. Annak az ellentétnek, mely a realiztikus és a humanisztikus műveltség között kifejlődött, egész semmisségét és szükségtelenségét fel kell ismernünk, mindjobban kell a kettőt egymáshoz a megfelelő viszonyba helyeznünk és magasabb egységgé összekapcsolnunk. Ilyen vezetőszenpontból állapítja meg Wentscher a realiztikus műveltség irányelveit. Kíván a reális kultúrába való bevezetésül bizonyos fokú kultúrfilozófiai és kultúrhistoriai

oktatást, mely a felső osztályok történelmi oktatásába volna felveendő. A tulajdonképeni exakt tudományokba, a matematikába és fizikába való bevezetésnek is úgy kell történnie, hogy ezeknek problémái és eredményei mint az általános emberi kultúrafejlődés szerves alkotórészei tűnjenek fel eleven kapcsolatban az emberiség történetével és haladásával. Azok részére, kik az exakt tudományokban nagyobb tehetséget mutatnak, a felső fokon külön reális szakosztályban kellene gondoskodni. Ezzel együtt a felső osztályok oktatása az alapvető általános humanisztikus oktatás (történelmi és nemzeti szellemi kultúra) és a reáliákba való általános bevezetés mellett három külön folyamra oszlanék: egy óklasszikus humanisztikusra, egy modernnyelvi humanisztikusra és egy kultúrhistoriai-realisztikusra. Az egésznek börenendezését úgy gondolja aztán Wentscher, hogy minden tanuló esetleg résztvehet két ily külön folyamán is, amennyiben ily tágabbkörű előképzettséget inkább kíván, mint erejének koncentrálását egy területre.

A kellő realisztikus műveltség terjedésétől várja Wentscher az egész kultúrafejlődés javulását és azt, hogy az embereknek meglegyen akarattuk és képességük egy igazságosabb társadalmi és politikai-gazdasági rendnek meg-alapítására és gondozására. De nemcsak az iskolában nyújtandó műveltségnek, hanem maguknak a reális tudományoknak is a mainál teljesebb, szervesebb-egységet kell alkotniok, hogy ne álljon az egyes ember is, a közösség is tehetetlenül a tudományok részleteredményeinek mindinkább kaotikus és átláthatatlan tömegével szemben. Az egyetemeknek és a tudós akadémiáknak is a tudományos munkának a mainál sokkal nagyobb egységére kell törekedniök. Miként a tudományos fejlődés elején a filozófia volt jóformán maga az egység tudomány, most is a filozófiának kellene a tudományok egységesítésé-nek munkáját vállalnia, csakhogy már nem mint egyetemes tudománynak, ámí ma képtelenség volna, hanem mint középponti tudománynak. A mainál sokkal nagyobb mértékben kellene a filozófiának minden részletkutatásban jelen-lennie és a részletkutatás munkáját ama legfelső, etikus-humanisztikus cél felé irányítania, mely egyedül adja meg a tudományos munkának igazi érté-két. A filozófiának össze kellene foglalnia a reális tudományok-összes mun-káját egy kultúrfilozófia szempontjából; ennek a kultúrfilozófiának pedig kultúrtörténeti alapon kellene felépülnie. Amit Wentscher az iskola részéről adandó műveltség céljából szükségesnek tart, t. i. a realisztikus műveltségnek kultúrfilozófiai és kultúrtörténeti megalapozását, azt szükségesnek tartja az exakt tudományok főiskolai üzeme részére is. Ennek a kultúrtörténetnek vilá-gosan fel kellene tüntetnie a haladás mozzanatait, mely az illető kultúra-víványok segítségével csakugyan el van érve, mégpedig mint az emberiség igazi haladása, vagyis mint szabadságérdeke érvényesülési lehetőségeinek gyar-apodása.

Amint a filozófiának Wentscher szerint kezdődnie kell egy historiai-filozófiai kultúravizsgálaton, úgy másfelől egy humanisztikus etika fogja-betetőzni, melynek feladata az lesz, hogy felmutassa azokat a lehetséges célo-kat és eszményeket, melyekre törekedhetünk, mégpedig az etika az egyes

embertől elérhető mellett kifejténé az egyeseknek a jól szervezett közösségben való együttműködés útján megoldható magasabb ideális feladatait, vagyis egy etikai szociálfilozófia volna a befejezése.

Csak a nevelés és a műveltség kellő szervezésétől remélhetjük az emberiségnek azt a magasabbra fejlesztését, mely minden áldásos reformtörekvésnek szükséges előfeltétele. A nevelés és műveltség terén kell mindenekelőtt az igazi humanizmus szellemét összhangba juttatnunk avval az erőmelkedéssel, melyet a realizmustól kaphatunk, és így kell a mindnyájunktól kívánt szabadságeszménynek és mindinkább tökéletesedő megvalósulásának útját egyengetnünk. Rá kell eszmélnünk arra, hogy nemcsak mint egyesek, hanem mint összesség is képesek vagyunk akarásunkat és életünket szabadságban, saját legmagasabb eszményeink szerint alakítani és nem szabad magunkat külsőleges kultúra-vívmányok hamis fényétől elvakíttatunk, ami mindjobban a társadalom és az erkölcsiség összeomlására vezetne.

Ezzel nagyjában ismertettük Wentscher könyvét, mely itt-ott szerkezetében kissé széthull ugyan, egyik-másik részében pedig ismétlésekbe esik, de egészben véve főgondolatával, a szabadság eszméjével egységes elvi alkotó mutat. Néhol úgy látszik, mintha a részletekben nem volna az alapgondolatnak a kellő ereje és másfajta megfontolásokból eredő gondolat sorok végére jutna csak majdnem dekoratív elemül. Így néha az lehet a kritikus olvasónak benyomása, hogy a *szabadság* szót a gondolati összefüggés és különösen a részletekre vonatkozó következtetések minden kára nélkül valamely más általános etikai fogalmat jelölő szóval vagy kifejezéssel lehetne pótolni. Ha így elvéve sajnálattal tapasztaljuk is a gondolatépületnek némi gyengéit metodológiai egység és logikai szilárdság szempontjából, a sok finom megjegyzés még az ilyen, tudományos tekintetben kevésbé erősen megalapozott részletekben is lebilincsel és kielégít. A pedagógiai gondolatok egybekapcsolása az emberi élet egész gazdagságával különös érdekessége a kiváló munkának.

Waldapfel János

Emil Clemens Scherer: Geschichte und Kirchengeschichte an den deutschen Universitäten. 1927. Herder & Comp. Freiburg im Breisgau. (522 l.)

A történeti gondolkodás megerősödése vagy gyengülése sajátos kifejezője egy-egy kor szellemi életösszefüggésének. A történeti szemlélet világ- és életszemlélet is, egyszersmind, amely a mindent magával sodró idővel szemben fixpontot keres és amely a valóságot értékek felé haladó életfolyamatnak tekinti, amelynek döntően formáló tényezője az ember. A modern történet-szemlélet elválaszthatatlan a keresztény világnézet kibontakozásától. Az egyén a jelenségvilágon át az értékek világa felé törő küzdelem részesévé válik a mult a jelent átható; annak szerves részét tevő életteljes folyamattá alakul. A keleti és a görög világnézet ciklikus körben látja a történeti valóság felépítését, a keresztény végtelen perspektívát lát maga előtt, amelyben a jelen a multtól determinálva válik szünet nélkül újjá.

A középkor világnézete a történeti értékvalóság oly mélyesges átélésében gyökeredzik, hogy reális földi megnyilvánulása elveszíti számára jelentőségét.

Nem a tények a fontosak, hanem maga a folyamat, közeledés „Isten állama, az égi Jeruzsálem felé, amely után Istennek zarándokúton levő fiai fohászokodnak“. (De Civitate Dei. V. 16.)

A történeti valóságérzet a humanizmussal egyidejűleg bontakozik ki. A humanisztikus munka kezdetben esztétikai és művészi, de kapcsolódik vele a történeti tudat ébredése, a reális miliővel való megismerkedés, amelyben az ókoriak és maiak élnek.

A klasszikus mult így a jelent formáló tényezővé válik. Megismerése fontos, mert önmagára eszméletti az embert, megóvja tévedésektől, erényes élethez vezet, politikai bölcseséget ad, kárpótol az élet rövidségéért, emeli a nemzeti érzületet, bölcsesség forrása — *magistra vitae*-je az emberiségnek. A történeti megismerés így humanisztikus studiummá, a harmonikus élet kialakításának eszközévé válik.

A nagy szellemi átértékelések süritő fókuszai mindig az egyetemek voltak. Így jelenik meg a XV. század közepén a *historia*, mint *studium humanitatis*, mint az embert formáló disciplina, az *eloquentia* és *poetica* mellett a heidelbergi egyetemen. Ettől a pillanattól teszi vizsgálat tárgyává szerzőnk a történeti studiumok kibontakozását a német egyetemeken. Kutatásai három évszázad keretében 40 német egyetem be'ső életébe engednek bepillantást.

A középkori főiskolák merev formalizmusával szemben az új életet a humanizmus hozta meg. A latin és görög auktorok vizsgálata felébresztette a kritikai érzéket, de hozzájárult a történeti gondolkodás megindításához is. A XVI. század fordulóján forráskiadások jelennek meg; a kutatók nagyrésze előad az egyetemeken is:

A nagy német humanista, *Celtes Kourád*, már 1494-ben felhívja a figyelmet a rosszakaratú vádakra a németiség multjával szemben; szégyennek mondja, hogy a germán ifjúság nem tud semmit őseiről. Bécsi előadásaiban Tacitus Germaniáját magyarázva súlyt fektet a tartalmi szempontokra is — utal a földrajz és történelem kapcsolatára, kísérletet tesz egy összefüggő történeti áttekintés megkonstruálására. Az első történeti tanszék — *lectura historica* — 1504-ben találjuk Mainzban. A *historia*-általában a retorika és poétika studiumával van egybekötve, egyes helyeken az etikával való kapcsolata domborodik ki élesebben. A fejlődés abban áll, hogy a tisztán filológiai érdeklődés helyébe fokozatosan egy történeti lép, az auktorok magyarázatában a tartalmi vonatkozások válnak túlnyomóvá. A kezdetben hézagos összefüggések lassan kiegészülnek és egy univerzális történeti kép körvonalai kezdenek kibontakozni. Melancthon a históriát minden tudás forrásának és az etika testvértudományának tekinti; 1555-től már univerzális históriát ad elő a wittenbergai egyetemen. A XVI. század közepén jelennek meg *Sleidanus* és *Carion* világtörténeti kézikönyvei. Mindkettő a négy monarchia keretében tárgyalja a történeti fejlődést; az utóbbi *Melancthon* átdolgozásában két

évszázadon át kedvenc kézikönyve marad az egyetemi oktatásnak. A XVI. század végétől az antik história így elveszíti kizárólagos uralmát és helyet ad mindenfelé az univerzális történeti studiumoknak.

A további változás a jogi-politikai szempontok érvényesülésében és a történeti segédtudományok: chronológia, genealógia, geográfia, numizmatika kibontakozásában áll. Ennek az iránynak képviselője Melanchton tanítványa, *Chyträus Dávid*, a rostocki egyetemen. A tanítás programja általában a következő: Livius, Caesar, Sallustius, Herodotos és Thucydides nyelvi és tartalmi fejtegetése után univerzális történeti áttekintés következik eredeti írók és Carion compendiuma alapján, a geográfiai szempontok különös kiemelésével. Sok helyen Justinus Epitoméját is magyarázzák, de a helyi történet jelentősége is előtérbe nyomul.

A XVII. század fordulóján a *helmstedti* egyetemen már történetelméleti előadásokat is tartanak (Methodus legendi, cognoscendique historiae...). Az antik história helyét középkori forrástanulmányok foglalják el. Bár sok helyen még a poétikával vagy etikával közös studium a történelem, je'entősége fokozatosan növekedik és tanszékei lassan önállóvá válnak. Így Helmstedten kívül Heidelbergben 1592 óta, majd Giessenben, Strassburgban, Rintelnben és Altdorfban.

A giesseni utasítások metodikai bevezetést, egységes történeti áttekintést, majd a római történet részletes tárgyalását követelik meg.

A jezsuita egyetemeken másképen alakul a helyzet. Itt a tanítás meghatározott normák, a *Ratio Studiorum* alapján folyik. Fő az aristotelesi filozófia és a skolasztikus teológia. A történelem, mint az általános műveltség alapja, mint etikai példatár, a latin auktorok révén a gimnázium felső osztályaiba szorul, az egyetem munkarendjéből azonban kiesik. A protestáns egyetemeken ezzel szemben tovább tart a fejlődés. Történetelméleti kérdések — a históriának mint tudománynak helyzete, célja, jelentősége — kerülnek megvitatásra. A történetelméleti kutatások eredményeképpen különül el már a XVII. század fordulóján az egyháztörténet a világitól, de a reformáció gyakorlati szempontból is szükségesnek látja históriai igazolását a régi egyházzal szemben. Az egyháztörténet így a teológiai tanulmányoknak lesz lépcsőfoka. Az első egyháztörténeti tanszék Helmstedtben kerül betöltésre a XVI. század végén.

A harmincéves háború megakasztja a fejlődést, sok helyen ismét a megmerevedett skolasztikus formák jutnak előtérbe. A westphaliai béke után az állami abszolútizmus kezd növekedni, főcél a gyakorlati államférfi kiképzése.

Az újabb fejlődést így a juristák indítják meg és szoros kapcsolatba hozzák a jogi és politikai életet történeti előzményeivel. Ennek az iránynak fő képviselője *Hermann Conring*; vezető szerepet a hallei és helmstedti egyetem játszik. A politikai átértékelés háttérbe szorítja a humanisztikus célokat és módszereket. Nem auktorok magyarázata vagy a kézikönyv felolvasása útján megy végbe az előadás, hanem önálló munka alapján formálja a tanár az anyagot. A közjogi kérdések előtérbe kerülnek, a tények okaik és hatásai

szerint csoportosulnak. Az antik história helyét a nemzeti és európai történelem foglalja el. A XVII. század második felében már alig van egyetlen történelmi tanszék nélkül. Sleidanus és Melancthon kompendiumai helyébe újak jönnek, a történet-földrajzi stúdiumok átvezetnek a statisztikába. A hallei egyetemen külön jogtörténeti, a königsbergin irodalomtörténeti előadások folynak.

A történelmi kutatás törvényei kialakulnak. Nagyon érdekes ebből a szempontból a jénai história-professzor, Struve székfoglaló beszéde: *De vitis historicorum*.

A XVIII. század nagy filozófiai és tudományos fellendülése a történelemben is érezteti hatását. Az egyetemes történelem teológiai szempontjai ekkor szorulnak teljesen vissza és ezzel kapcsolatban válik önálló tudománnyá az egyháztörténelem. A XVII. század végén Helmstedtben, Giessenben és Marburgban, majd Jénában és Heidelbergben van tanszéke.

A jezsuita egyetemeken sokáig nem változik a helyzet. A történelmi tanszék általában hiányzik, csak Salzburgban van némi nyoma, kapcsolatban az etikával. A XVIII. század elején azonban itt is előtérbe nyomul a *studium historicum*. A régi teológiai iskolázás helyét az állami hivatalnok és az udvari szolgálatot teljesítő nemesség kiképzése foglalja el.

A teológia és filozófia helyébe a politika, jogtudomány, modern történelem, földrajz, statisztika lép. A belső tanulmányi rendbe beavatkoznak az állami érdekek. A történelem először Freiburgban válik kötelező diszciplinává, azzal a császári kikötéssel, hogy ne skolasztikus módszerrel adják elő. Később Würzburgban, Ingolstadtban lesz rendes tantárgy, majd 1729-ben nagy ünnepélyességgel avatják rendes kollégiummá a bécsi és gráci egyetemen. Az egyetemi tanulmányok a gimnázium előkészítő munkáján épülnek fel. A tananyag itt az ó és új testamentum történeteiből, a négy monarchia, a császárok és pápák történetéből áll, az egyes klasszisoknak megfelelően.

Az egyetemeken részletező kritikai munka folyik főleg a protestáns tévedésekkel szemben. A tanítás rendszerét *Schwartz Ignác* atya készíti el; helyes kiválasztást, a földrajzi és kronológiai szempontok tekintetbevételét, a rendszeres tárgyalás után áttekintő összefoglalást, igazságra törekvést és pártatlanságot követel. *Schwartz* eszméi messze megelőzték korát; a gyakorlat sok kívánivalót hagyott hátra. Az egyetemeken túlságos részletező munka folyt, nem egyszer egy félszázad történetét sem tekintették át egy év alatt.

A XVIII. század vége a felvilágosodás és a teljes állami beavatkozás korszaka. A skolasztikus rendszerre ekkor méri a halálos csapást Van Swieten reformja és az egyháztörténelem is ekkor válik önálló teológiai diszciplinává. Az egyetemek történettanításában gyakorlati szempontok érvényesülnek; a cél nem a tudományos képzés, hanem a jó állambivatalnok kifermálása. Egyidejűleg azonban katolikus és protestáns egyetemeken egyaránt megindul az a mélyreható tudományos fejlődés is, amely Gattereren és Schläzeren keresztül átvezet a *saeculum historiae*-hoz, a XIX. századhoz.

Schérer műve egyike az utolsó évek legfigyelemreméltóbb pedagógia-történeti kísérletének. Adatainak bősége, szintetikus áttekintései, gazdag irodalmi repertóriuma alapvetővé teszik munkáját további kutatások számára, a história tanárai részére pedig a legmélyebb öncszmélet forrását nyújtják.

Ember István.

William S. Learned: The quality of the educational process in the United States and in Europe. New-York The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Bulletin number twenty. 1927, 133 l.

A külföld iskolaügyének tanulmányozása már a világháború előtt javában folyt. Így pl. az Egyesült-Államok közoktatásügyi hivatala, a *Bureau of Education*, évenként megjelenő vaskos kötetei (*Report*) rendszerint külön fejezetekben ismertették az idegen s főleg az európai országok közoktatásügyét. Ez a „nemzetközi oktatásügy“ gyűjtőneve alá foglalt mozgalom annyira megizmosodott, hogy érdekében 1914 szeptemberre Hágába a kormányok hozzájárulásával külön nemzetközi kongresszust hívtak össze, amelynek megtartását a háború, sajnos, felborította. Most, a tanítás és nevelés ügye iránt megnyilvánuló fokozott érdeklődés hatása alatt, ez az irány ismét feléled s biztatóan terjeszkedik. Különböző országok tanerői újból kongresszusokba tömörülve vagy szakfolyóirataikban cserélik ki tapasztalataikat s vitatják meg az „új pedagógia“ égető kérdéseit, ami kölcsönös megtermékenyítéssel jár. Ebből az áramlatból ma már egy nemzet sem vonhatja ki magát az elszigeteltséggel járó hátrányok nélkül. Csattanó bizonyosság erre a világ egyik leghatalmasabb államának, Amerikának példája. Am ma már nem érhetjük be az anyagnak pusztá ismeretével, az iskolák szervezetére stb. vonatkozó adatoknak bármily hatalmas tömegével, hanem ennek a nyersanyagnak gyakorlati felhasználhatóságáról, elevehnél tételéről kell gondoskodni, ami okszerűen csak *összehasonlítás alapján* történhetik. Ezzel az eljárással válnak igazán szembe-tűnővé azok a különbségek, amelyek az egyes államok iskolaügye, a különböző iskolafajok szervezete, tanterve stb. között fennállanak, s ugyancsak ilyen alapon lehet megérteni s mérlegelni az iskolázás után az életben elért s az egész nemzet szellemi és közgazdasági életében megnyilatkozó eredményeket. Mindezekből végül leszűrhetők azok a tanulságok, amelyek minden ország sajátosságainak megóvása mellett üdvös újításokra ösztönözhetnek.

Ezoknak a fejtegetéseknek szellemében s a vázolt cél szolgálatában készült az előttünk fekvő Jelentés a Carnegie-alapítvány megbízásából, amely már több mint két évtized óta foglalkozik közoktatásüggyel is. A szerző külön-külön tárgyalja a közép- és a felsőoktatást s ezeken belül Német-, Francia- s Angolország megfelelő intézményeit; majd egybeveti ezeket az amerikaiakkal, végül szóvá teszi az amerikai oktatásügyet európai megvilágításban és megállapítja az ebből leszűrődő kívánságokat. A 4 oldalra terjedő Előszó tömören és tanulságosan foglalja össze a füzet tartalmát. Elmondja, hogy az Egyesült-Államok közép- és felsőiskolaügye a két utolsó évtized alatt nagyot haladt, főleg extensiv irányban. Az iskolák és könyvtárak rohamosan

szaporodtak, hozzáférhetőségüket a legszélesebb körök részére megkönnyítették, ami társadalmi kihatásában előnyösnek bizonyult, mert enyhítette az osztályok közti ellentétet (*the absence of class-consciousness*). Viszont hátrányként kell elkönnyvelni a tantárgyak szaporításával és a tantervek felette nagy tarkaságával járó felszínességet, amelynek egyik forrása a tanerők hiányos képzettsége. Az anyanyelv kultuszát szóban, írásban s olvasmányokkal a művelt európai nemzetek elsőrendű feladatuknak (*fundamental task*) tekintik, míg az Egyesült-Államokban ez még sok kívánnivalót hagy hátra. Amott a kiválóan tehetséges tanulók istápolása — amit szerzőnk a valódi demokrácia követelményének mond — szintén megvalósult már. Általában az amerikai középiskolákra az európai példák csak gyengébb hatással voltak, jóllehet tanterveik, módszereik s felvételi és képesítő vizsgáik nem egy követéseméltó útbaigazítással szolgálhatnak. Már nagyobb hatás észlelhető a főiskoláknál, amiben jelentékeny része van annak a számos egyetemi hallgatónak, aki európai főiskolákon végezte tanulmányait. Ezeket a megállapításokat elég egyszerű s természetes eljárással érte el szerzőjük, amennyiben vizsgálódásaiiban mindvégig a következő kérdéseket tartotta szem előtt: Mely elemek bizonyultak az illető nemzet oktató eljárásában leghatásosabbnak? Rendekeznek-e az amerikaiak is ezekkel a módszerekkel? Ha nem, értékesíthetnék-e ők is azokat? A Jelentés végén egy eredeti grafikon áttekinthetően és összehasonlítóan szemlélteti az Egyesült-Államok, továbbá Német-, Francia- és Angolország közép- és felsőiskoláinak tantervét a 10—18., illetőleg 19—25. életévig tantárgyanként. Ebből a 98. lapon levő magyarázat nélkül is sok mindent megértünk. A szerző végül utal arra, hogy az idegen nemzetek is behatóan és kritikailag tanulmányozzák az Egyesült-Államok iskolaügyét és különös szinten tüntetné fel az amerikaiak értelmességét és elfogulatlanságát, ha megtagadnák azoknak az idősebb nemzeteknek buzdító kritikáját, amelyek a napiranden levő problémák megoldásán régóta fáradoznak.

Az értékes adatok tömegét rendszeresen és szakavatottan feldolgozó Jelentésnek szinte minden sorából ez a nemes vágy árad felénk: Amerika tanulni és okulni akar! Ez a törekvés lelkesítsen minket is. *Kemény F.*

J. Göttler: *System der Pädagogik im Umriss*. J. Kösel & F. Pustek, München, 1927. Ára 10 aranymárka.

A müncheni egyetem pedagógia-tanárának ez a könyve szerény terjedelemben 1915-ben jelent meg először. Szerzője csupán hallgatóinak szánta, hogy előadásait jobban követhessék. A kis könyvet azonban szélesebb körök is felkarolták és egymás után jöttek a bővített és átdolgozott kiadások. Minthogy a délnémet néptanítók is szívesen forgatják ezt a teljesen modern, a vallásos nevelés érdekeit is kielégítő könyvet, mostani negyedik kiadása teljesen átdolgozva és tetemesen kibővítve, a legújabb irodalommal kiegészítve hozza még az új bajor népiskolai és továbbképző iskolai tantervet is. A könyv előző kiadásait tizenkét éve használom tanítóképzői, tanfolyami és főiskolai tanításaimhoz és nagyon megkedveltem, azonban azt is tapasztaltam, hogy tanár-

társaim és a magyar tanítók közül nagyon kevesen ismerik, azért ezúton felhívom az új kiadásra a magyar pedagógusok figyelmét.

A könyv főfejezetei a bevezetés után a *nevelés lényegével és céljával, az értékekkel és a kultúrjuttatással, a gyermekkel, a nevelővel és a nevelés többi tényezőivel, a nevelőközösségekkel, a nevelés eszközeivel, a nevelés módszerével, a nevelő-oktatással és végül a nevelésügy szervezetével foglalkoznak.*

Az egyes fejezetek szerkezete véleményem szerint megfelel a könyv címének, bár ezt egyes kritikusi kifogásolják. Megkapjuk vázlatban a pedagógia rendszerét. Minden fejezetben megtaláljuk a fogalom meghatározását és terjedelmének vázlatát. A szerző álláspontjának történelmi fejlődését, lélektani vagy erkölcsstani megalapozását a legtöbb helyen hiába keressük, azért teljesen csak az érti meg, aki járatos az említett tudományokban. Gyakorlati megállapításai azonban csaknem minden esetben olyan világosak, hogy józan észszel mindenki eligazodik rajtuk.

A pedagógiának ma leginkább vitás kérdéseiben, a személy és az értékek viszonyában, az egyéni alkat és az objektív rend fontosságának eldöntésében, mely rendszerint felszínre hozza a szabadság és az objektív értékekhez való kötöttség áthidalhatatlannak látszó ellentétét, a szerző mindig figyelembe veszi az újabb kutatások igazolt eredményeit. A módszertanra vonatkozólag a szerző azt mondja előszavában, hogy egész életében reális pedagógiát hirdetett. Mivel pedig az új bajor népiskolai tantervekben a tudományos álláspont és az élet követeléseinek szerencsés egyeztetése sikerült, ezeket mint a legjobb német népiskolai tanterveket közli a több oldalról kívánt részletes módszertan helyett.

A népoktatás minden területén munkálkodó pedagógusok haszonnal forgathatják ezt a könyvet.

Quint József.

Dr. Winkler—Hermaden V.: Psychologie des Jugendführers. G. Fischer, Jena, 1927. Ára 6 aranyárka.

A szerző — Dr. Ch. Bühler unszolására, akinek *Quellen und Studien für Jugendkunde* kiadványa 6. füzeteként jelent meg a tanulmány — összegyűjtötte az ifjúság vezetése közben szerzett tapasztalatait, kiegészítette más vezetők tapasztalataival és az erre a célra összeállított kérdőívre beérkezett eredményekkel és ezeket mind egyesítve az intuitív módon megérezett három *vezetőtípus* tudományos megvilágítására használta fel.

A mindvégig érdekesen megírt és a nem szakpszichológus művelt olvasó által is érthető könyv nemcsak a Spranger *Lebensformen* című könyvének megjelenése óta divatos pszichológiai iránynak egy új területre való alkalmazása, hanem a jelentőségében növekvő és mindig szélesebb keretekben érvényesülő ifjúsági mozgalmaknak, különösen a cserkészetnek és a leventeképzésnek gyakorlati pedagógiai eljárására is hasznos útmutatásokkal szolgál.

Az első részből megtudjuk, hogy mely esetekben van az ifjúságnak vezetőre szüksége, mi a vezető hatásköre és milyen nagy lelki szükséglete az ifjúságnak a nagyobb, de mégsem felnőtt vezetőhöz való simulása mind az önkén-

tesen szervezett ifjúsági csoportokban, mind a hatóságilag alakított ifjúsági szervezetekben. Gyermektanulmányi alapon kifejti a szerző azt is, hogy a serdülés kora előtti gyermek, a serdülés korában lévő ifjú és a felserdült fiatalember milyen vezetőt kíván magának.

A második rész a vezetés lényegének kifejtése után a vezető következő három alaptípusát állítja fel:

1. Az *uralkodó* típusa, akinek belső szükséglete, hogy másokat vezessen, aki maga is csak akkor fejlődik, ha hatása a fiatal lelkekben visszhangra talál, akinek fejlődése azonban mindig követői épülésére szolgál, mert olyan érzéseket vált ki és olyan erőket hoz működésbe, melyek addig parlagon hevertek. Ez a típus csak a rokonlelkekre hat, azokra azonban igen nagy hatással van, mert mindenki úgy érzi, hogy szabad akaratból cselekszik, holott teljesen a vezető hatása alatt áll.

2. A *nevelő* típusa nem magáért, hanem az ifjúságért vállalja a vezetést. Saját örömét és baját nem tekinti, hanem mindig azon fáradozik, hogy előkészítse az életküzdelemre azokat, akiket vezet. A gyengék felé fordul, még ha azok nem is rokonlelkek és minden erejét nevelésük szolgálatába állítja. Keresi csapatával a lelki kapcsolatot, de nem azért, hogy ezáltal az ő lelke gazdagodjék, hanem csak azért, hogy a fiatalokat jobban vezethesse. És ez a nagy önfeláldozás végeredményben szintén boldogsággal jár, mert a vezető legbelsőbb vágyai kielégítést nyernek.

3. Az *apostol* típusa sem önmagáért, sem az ifjúság neveléséért, hanem az eszmény megvalósításáért vállalkozik a vezetésre. Az ember, a vezető, a csapat teljesen háttérbe szorul, eszközzé válik a gondolat megvalósítása érdekében, melynek hirdetője és terjesztője az apostol. Azért foglalkozik ő is az emberekkel, uralkodik rajtuk, sőt néha keményebben, mint az uralkodótípus, fáradhatatlan, önfeláldozó és gyengédebb néha, mint a nevelőtípus, de a keménységet és a gyengédséget csak a gondolat megvalósításáért alkalmazza. Az ifjak azon gyengéi és értékei, melyek nem vonatkoznak az eszményre, nem érdeklik, azért a vezető és csapata emberileg sokszor távol állnak egymástól.

Ennek a három típusnak az érvényesülését, sok példával megvilágítva foglalja magában a könyv főrésze.

Befejezésül megtaláljuk azt a kérdéssorozatot, melyet a szerző tudományos vizsgálatainál alkalmazott, továbbá egy érdekes novellát, mely az ifjúsági vezető nagy nevelőhatását megvilágítja és végül erre a kérdésre vonatkozó gazdag irodalmat.

Minden nevelő tanulhat ebből a könyvből. Tanárnak, tanítónak, lelkésznek, cserkészvezetőnek, levanteoktatónak, ifjúsági vezetőnek okvetlenül el kellene olvasnia:

Quint József.

Willy Hellpach: *Die Wesensgestalt der deutschen Schule.* Quelle & Meyer, Leipzig, 1925. 175 l.

Az 1924. és 26. évi rendelkezések által a magyar középfokú oktatás intézményes szerveiben három egyenrangú, egyenlő jogosítással felruházott

iskola áll egymás mellett. A teljesen egyenlő jogosítás törvénnyel biztosított elvében az az alap gondolat jut kifejezésre, hogy mind a három út egyformán megvalósítja a középiskolai nevelés elé kitűzött célt; mind a három iskola egyenrangúan értékes műveltséget ad. Középiskoláink eme differenciálódásával szemben az az egészen természetes kérdés merül fel mindenkiben, vajjon a háromféle irányú, teljesen egyenlő értékűnek vallott művelő tájékozódás tartalmi elemeiben vannak-e olyan mozzanatok, amelyek az elkülönülést megokoltá teszik. Van-e az egyes iskolafajok célkitűzésében olyan, minden egyenrangúság mellett is lényegesen döntő speciális jegy, amely azok mindegyikének a nemzeti művelődés egészében pontosan körülírható, különálló feladatot juttat?

A fent idézett munka szerzőjének evvel a kérdéssel szemben való állásfoglalása különösen, azért érdekelhet bennünket, mert tudvalevő, hogy a mi közép fokú intézményeink legújabb változását is a német középiskolák fejlődése befolyásolta. A mű az egész német közoktatási szervezet egységes szempontú áttekintése. A szerző az összes iskolafokok és iskolafajok lényeges belső formáját keresi. Olyan eszményi tökéletességű típusokat akar megrajzolni, az iskolák olyan állandó feladat gyanánt felfogott ideális alakját keresi, amely a mindenkori jelen korlátai között lehetséges megvalósításnak párhuzamosó kényszerűséggel szabjon irányt. Magát az ideált, az iskolák eszményi formáját nem az elvontságok — a platói ideák — birodalmában szemléli, hanem a jelen és jövő kulturális törekvéseiből kiindulva plasztikusan, konkrét vonásokban testesíti meg.

Míg a népnevelés és az arra közvetlenül felépülő gyakorlati oktatás — a demopédia és technopédia — szerveiben a közösség nagy tömegeinek nevelő iskoláit látja, addig a teljesen exkluzívnak vallott középiskola művelő szándékában az arisztopédia, a szellemi műveltség teljességének követelményét hangsúlyozza. A középiskola szerinte a nemzet és az emberiség szellemi vezetőinek, a szellemi tekintetben kiválóknak, a szellem arisztokratáinak nevelője. Annak a „külön emberfajtá"-nak, amely az egész nemzet szellemi vezetésére, irányítására van hivatva, amely szellemi értékeket teremt és közvetít. Célja olyan emberek nevelése, akik ezeket a szellemi értékeket, az ilyen értelemben felfogott szellemiséget teszik életük tartalmává. A magasabb szellemiség uralma alatt álló embereknek leglényegesebb jegye a szellemi önállóság, amelynél fogva tudományos vizsgálódás és önálló ítékezés alapján teszi egész életén uralkodó tartalomká az értékeket. „Eppen ez különbözteti meg a praktikus embertől, aki megszokásból vagy ösztönből vezeti le viselkedésének normáit.“ (102.) „Magasabb művelődés, összehasonlító szemlélődés és átélés, ítélet és megismerés, értékelés és értékelő elismerés“ (103.): ezekkel a képességekkel kell a középiskolának elbocsátania kivétel nélkül minden növendékét.

Ami mármost az arisztopédia céljait szolgáló művelő anyagot illeti, arra nézve szerinte nem lehet a porosz kultuszminiszter álláspontjára helyezkedni, aki szakít az egy „általános“ műveltségről vallott felfogással és a mai német közép fokú iskolák öt típusát a magasabb művelés szempontjából

egyenlő értékűnek tartja.* A „szellemi“ műveltség célja alapján változatlani és egységes maradt, csak tartalmi elemei — a művelődés anyaga — vannak időben változásnak alávétve. Nem lehet a specializált műveltségi formák teljes egyenrangúságáról beszélni, hanem csak arról, hogy az egyes korok a művelő anyag értékelésében más és más álláspontot foglalnak el. Minden egyes történelmi korszak a benne megnyilatkozó értékelési tendenciák alapján a szellemi műveltség egy bizonyos fajával érzi magát benső rokonságban lévőnek; Evvel a nemzeti élet fejlődéséből fakadó értékelési iránnyal kell számot vetnie annak, aki a jelen és a legközelebbi jövő követelményeinek legjobban megfelelő művelődési formát és vele kapcsolatos legkiegítőbb iskolatípust keresi. Az iskola-fajok nem teljesen egyrangúak, nem teljesen egymás mellett helyezkednek el, hanem a nemzet szellemi életében való fontosságuk tekintetében bizonyos értékkülönbség van közöttük. Heffpach szerint a mai németiség történeti helyzetének s vele együtt a legközelebbi német jövődönnek legmegfelelőbb iskolai formája nem alakult ugyan még ki, de annak eszméjéhez legközelebb áll a *reálgimnázium*.

Művelő anyagának kiválasztására nézve döntő a modern ember lényeges szellemi irányának állandóan érzett kettőssége és ezzel kapcsolatban műveltségi ideáljának kétoldalúsága is. Korunk nyugateurópai embere szerinte kettős lény: a természettől függő, a természetet kereső biológiai valóság egyrészt, másrészt azonban erkölcsi lény is, aki a történetet éli, de egyúttal csinálja is. A reálgimnázium művelő anyagában is benne kell lennie e két irány mindegyikének: az okság és célkitűzés, a lévés és értékelés, a determináltság és magáraeszmélés követelményeiből fakadólag a természetnek és a történelemnek. Így lesz a reálgimnázium lényeges formájában éppen azáltal modern, hogy kétirányú. A művelés „történeti oldalánál” legfontosabbnak tartja a történeti fejlődés emlékeibe való megértő elmerülést. Ennek a stúdiumnak passzív, receptív jellegét csak úgy tudjuk legyőzni, ha a történelem igazi forrásaihoz, az egykorú írók műveihez fordulunk. A történelem tanulmánya csak úgy válik eleven képző erővé, ha mind a nemzeti, mind a nemzetközi multnak legközvetlenebb emlékein, a költők, prózairók és történetírók művein épül fel és azok olvasása, illetőleg anyanyelvre fordítása segítségével lesz sajátunkká. Mivel pedig a nyugateurópai kultúrközösség közvetlen gyökerei a latin, elsősorban pedig a középkori latin műveltségig nyúlnak le, természetes, hogy az első és legfontosabb idegen nyelv a reálgimnáziumban a latin. Ez a „nyelvi gerince“ a tantervnek, de nem a humanisztikus görög-római ideál szolgáltatában, hanem annak a közvetlen kapcsolatnak tudatos fenntartása érdekében, amely a németiség sajátos történeti életét is determinálta. A hangsúly tehát nem az aranykor íróira fog esni, hanem a középkori latin-ságra. A másik két — modern — idegen nyelv részben a történeti kapoco-

* Die Neuordnung des preussischen höheren Schulwesens. Denkschrift des Preussischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Berlin, Weidmann, 1924. 59 l.

latok elmélyítését, részben pedig a jelen élettel való eleven érintkezés teljeségét szolgálja; az anyanyelv tanításának motívuma az anyanyelvi *ön tudat* kiművelése. A tanterv „matematikai-természettudományi oldala“ azoknak a szellemi eszközöknek műhelyébe kell hogy bevezesse a tanulót, amelyek az embert arra képesítették, hogy a természeti törvények ismerete segítségével a valóságon uralkodhassék.

Ettől az iskolatípustól „jobbra“ van mint „konzervatív művelőhatóságom“ a *gimnázium*. Minden kultúrának szüksége van a hagyomány erős forráira és erőire is s így a gimnázium lényeges formájában még ma is olyan nagy értékeket jelent, amelyek kötelességünké teszik igazi sajátosságának ápolását. Lényegéből fakadó értéke a humanisztikus ideál teljességének művelése, s ezért középponti anyaga elsősorban a klasszikus görögség és a hellén szellemtől megihletett aranykori latin irodalom. Tantervének „napja“ így a görög nyelv, növendékének éltető levegője a hellén világ eredeti művei. Míg a reálgimnáziumnak meg kell elégednie avval, hogy a német újhumanizmus mintaképeit fordításban ismertesse, addig a gimnázium lényege éppen az, hogy eme művelődési áramlat ősforrásaihoz vezet vissza. A latin nyelv formális szerepe egészen ugyanaz, mint a reálgimnáziumban; nem szükséges, hogy ebben a tekintetben magasabb célokat tűzzön maga elé. Mivel azonban a tartalmi értékesítésnek súlypontja a görögre esik, ennek tanítását korán (Quarta) kell kezdeni, a felső három évfolyamban pedig ezt illeti meg a legnagyobb óraszám. Az élő nyelv megválasztása a gimnáziumban nem tartozik az elvi kérdések közé; fontos azonban a természettudományok szerepe. A gimnázium eleven konzervatív szellemének itt abban kell megnyilatkoznia, hogy gondos vizsgálódással találja meg a válogató kiszemelés cívzeit. Figyelmét a lényegre kell fordítania és arra kell törekednie, hogy a matematikai-természettudományi oktatás által a növendék minél egyenesebb úton, minél kisebb kerülővel vezesse be a történésnek nagyságviszonyok szerint való megítélésébe és a funkcionális világ ismeretébe.

A két teljes mértékben elismert iskolatípus mellett sokkal problematikusabbnak tartja a *főreáliskola* helyzetét, amely szerinte „egészen élet, csak élet, jelen és jövő szeretne lenni“ (128.). Ez az „exkluzíven modern“ nevelő intézmény a matematikai és természettudományi világban keresi lényeges formáját s ezeknek olvben kizárólagos művelése által kísérli meg a jelen emberének arisztopédikus nevelését. A szerző meg van győződve arról, hogy ezen az alapon is lehetséges a középiskola általános céljának elérése, azonban az iskola poroszk formájában, amelyben az idegen nyelvi oktatás még igen bőveges; nem látja a tiszta típus megvalósítására törő bátorságot. Ez az iskolaforma ugyanis csak úgy felelhet meg feladatának, csak úgy készíthet elő a teljes szellemiség átélésére, hogyha az alapul vett művelő anyagot majdnem minden egyébnek kizárásával teszi a tanterv középpontjába. A főreáliskola lényeges formájának gyakorlati megközelítése a többivel szemben egyelőre még csak a kísérlet stádiumában van; de ennek a kísérletnek végrehajtása, a gondolat következetes formájában való keresztülvitele fontos ügye a nevelé-

een gondolkodásnak, mert tőle függ ennek a sajátos iskolafajnak létjogosultsága.

Ez a rövid ismertetés még a tárgyalt részletekben sem lehetett kimerítő, de nem is akart az lenni. Célja csak az volt, hogy rámutasson arra, milyennek látja a gazdag tapasztalatokkal és széleskörű elméleti tudással rendelkező bádeni kultúrpolitikus azoknak az iskolafajoknak problémáit, amelyeknek szervezésében mi a németekkel hasonló utakon járunk. Ezért nem térünk ki annak a szkeptikus állásfoglalásnak megbeszélésére sem, amelyet a többi középfokú nevelő intézménnyel (*Deutsche Oberschule, Aufbauschule*) szemben elfoglal. Pedig különösen a német iskolareform egyik igen értékes alkotásával, a kifejezetten *nemzeti irányú középiskolával* szemben tanúsított elutasító magatartása nem egy szempontból érdekes és figyelemreméltó. A magyar nevelés ügyén gondolkodónak itt is, de a könyv egyéb részeinek olvasása közben, a szerző más megállapításaival szemben is lesznek talán kétségei. Az ismertetés szándéka azonban éppen az volt, hogy ráirányítsa a figyelmet egy olyan műre, amelynek olvasása még akkor is termékenyen ösztönző és tanulságos, hogyha itt-ott ellentmondást hív is ki maga ellen.

Tettamanti Béla.

Université de Paris. Livret de l'Étudiant. 1926—1927. Bureau des renseignements scientifiques à la Sorbonne. Presses universitaires de France. Paris, 1926. (8-r., 392 l.) — Ara 6 frank.

A párizsi egyetem hallgatóinak ez az elég terjedelmes ka'auza — a Sorbonne tudományos tájékoztató hivatalának kiadványa — körülbelül azt foglalja magában, amit mi az egyetem tanulmányi szabályzatán, almanachján és tárendjén szoktunk érteni. De sokkal több is ennél. Második felében ugyanis az elsőhöz hasonló részletességgel útbagazítja az érdeklődőt mindenemű, Párizsban fellelhető felső oktatásügyi intézményre vonatkozólag is, az államiakra s a nem államiakra egyaránt. Gazdag tartalmából e helyen csupán azt emeljük ki, ami különösebben megragadhatja a magyar olvasó figyelmét.

A Sorbonne tanulmányi szabályzatának a felvétel feltételeit ismertető szakaszában szemünkbe ötlenek bizonyos szociálpolitikai intézkedések. Nevezetesen azok a hallgatók, akik legalább háromgyermekes családból valók, vagy akiknek testvére szintén egyetemi hallgató, teljesen vagy részben felmenthetők a kincstár által szedett vizsgálati díjak alól, valamint a beiratási és gyakorlati díjak alól is. Természetesen a hazáért meghalt gyermekeket is számításba veszik e kedvezmények odaítélése alkalmával. Külföldi érettségi bizonyítvány alapján nem lehet Franciaországban érvényes orvosdoktori, gyógyszerési vagy fogorvosi oklevelet szerezni; ehhez okvetlenül megkívánják a francia baccalaureatus letételét. Feltűnő dolog, hogy ez alól a rendelkezés alól ki vannak véve a román középiskolák abiturientiensei.

A hallgatóság létszámára nézve a következő statisztikai adatok szolgálnak felvilágosítással: A párizsi egyetem hallgatóinak száma az 1925—26.

tanévben 22.413-ra rúgott; ebből francia volt 18.202, idegen nemzetiségű pedig 4211, vagyis majdnem minden ötödik hallgató. Ez utóbbiaknak a különböző nemzetek szerint való megoszlását a kalauz — sajnos — nem tünteti fel, ámbar nem volna minden tanulás nélkül való. A jogi karon 8557 volt a hallgatók száma, az orvosin 5014, a természettudományin 3461, az irodalmin 4422, a gyógyszerészetin pedig 959. Nőhallgatók mindegyik karra beiratkozhatnak. Számuk a jelzett tanévben 4516 volt összesen, tehát az egész hallgatóságnak körülbelül ötödrésze, ezeknek azonban csaknem fele (2039) az irodalmi kar előadásait hallgatta. Érdemes megemlíteni, hogy az egyetemi tanárok rendszerint külön fogadóórában állnak a tanulmányi kérdésekben hozzájuk forduló hallgatóknak rendelkezésére.

A bennünket közelebről érdeklő irodalmi kar előadásai között a pedagógia igen szerény mértékben van képviselve. A változatos tárgy körű filozófiai előadások hosszú sorának mintegy a végére odafüggesztve olvashatjuk a *Thamin* professzor által hirdetett neveléstudományi előadásoknak itt következő címeit: *A nevelés története Franciaországban (XVIII. század). Szöveg-magyarzatok. Erkölcsi kérdések. Nevelési kérdések.* Ennyi az egész! Igaz viszont, hogy az egyetemi lélektani intézetnek van egy pedagógiai s egy alkalmazott pszichológiai szakosztálya is; ott a hallgatók pedagógiai, pszichológiai és kísérleti pedagógiai előadásokat is hallgathatnak s a gyakorlatokban is résztvehetnek: foglalkozhatnak pszichometriával, pszichografiával, a teszt-módszerrel, tehetségvizsgálatokkal stb.

A történelmi előadások sorozatában megakad a szemünk *Renouvin* megbízott tanárnak *A nemzeti kisebbségek és a világháború* című előadásán, mely az elmúlt tanévben folytatólag Németország politikáját tárgyalta. Még közelebről érint bennünket a cseh-tót köztársaság kormánya által a szlávok történelmének és civilizációjának művelésére alapított tanszék jelenlegi befőtője, *Eisenmann* professzor által *A jelenkori Magyarország 1867—1911* címen hirdetett előadás. Nem kell különösebb fantázia hozzá, hogy elképzeljük, milyen jóindulatú és tárgyilagos méltatásban lehet részünk erről a propaganda-tanszékről, melynek kellő ellensúlyozására eddig — sajnos — hiányzik a magyar tanszék, holott felállítása nyilvánvalóan életbevágó fontosságú volna reánk nézve. A cseh-tót kormány még egy szlavisztikai intézetet is tart fenn, mely nemcsak a szláv kérdést vonja bele vizsgálódásai körébe, hanem a közép-és keleteurópai problémára is kiterjeszti figyelmét, egyben folyóiratot is ad ki ezzel: *Revue des Etudes Slaves.*

Egyébiránt az idegen nyelvi és irodalmi tanulmányok között a mai viszonyoknak megfelelőleg természetesen az angol vezet: öt professzor tart az angol filológia köréből vett előadásokat, s egyikük külön az Egyesült-Államok irodalmával és közművelődésével foglalkozik.

Szabadegyetemi előadások is vannak a Sorbonne-on, mégpedig egyrészt a francia civilizációról szóló előadások idegen hallgatók számára, másrészt július—október hóban nagyszüneti tanfolyamok, melyeknek programja fran-

cia irodalomtörténeti, művészettörténeti és történelmi, továbbá filozófiai, esztétikai és szociológiai előadásokat foglal magában.

A Sorbonne-on kívül számos más intézmény áll a főiskolai oktatás szolgálatában. Ezek között találunk egy nemzeti iskolát, melynek különleges feladata az élő keleti nyelvek tanítása (*Ecole nationale des Langues orientales vivantes*). A keleteurópai nyelvek közül szerepel itt az újjörög, örmény, oláh, orosz, lengyel, cseh és szerb-horvát. A magyar itt sincs képviselve, bizonyára nem előnyünkre.

Pontosan felsorolja a kalauz az egyetemi és főiskolai tanulmányozás érdekeinek előmozdítását szolgáló gazdag könyvtárakat, levéltárakat, múzeumokat és mindenféle gyűjteményeket, azután részletesen ismerteti az egyetemi hallgatók különféle egyesületeit, a hallgatóság által elnyerhető ösztöndíjakat, a részükre tett különböző alapítványokat és számukra kitűzött díjakat. Ebben a részben is önkénytelenül hosszasan elidőzik tekintetünk olvasás közben egyes adatoknál. A szerb-horvát-szlovén királyságnak van egy 1916-ban alapított külön iskolai hivatala (*Office scolaire*), mely a jugoszláv hallgatók tanulmányait irányítja. Ez a hivatal a belgrádi közoktatásügyi minisztérium és a párizsi jugoszláv követség hatásköre alá tartozik. Azonkívül van a Sorbonne-on egy francia-szláv egyesület (*Association franco-slave de l'Université de Paris*), mely a párizsi egyetem támogatásával 1909 óta áll fenn és arra törekszik, hogy a szláv nemzetiségű hallgatók minél barátságosabb fogadtatásban részesüljenek Franciaországban. A már említett szlavisztikai intézetben van a jugoszláv hallgatók, valamint a cseh-tót hallgatók egyesülete. Csupán magyar hallgatókról nincsen szó sehol. A franciák szlavofil érzületének itt felsorakoztatott beszédes bizonyosságai kétségkívül mindnyájunkat gondolkodóba ejthetnek és sok dolgot megértethetnek velünk, egyúttal azonban alkalmasak lehetnek arra is, hogy saját érdekünkben cselekvésre sarkalljanak bennünket.

Nagy J. Béla.

Új magyar könyvek, füzetek és lapok.

Kornis Gyula: Kultúra és politika. Tanulmányok. Bp. 1928. Franklin-Társulat. (Lex. 8-r., VIII + 345 l.)

Dr. Imre Sándor: A közös munka lelki akadályai. Néhány vonás a mai magyarság arculatának egyik oldaláról. (Különnyomat a *Társadalomtudomány* 1927. évi 3—4. számából.) Bp., 1927. Dunántúl rt. ny., Pécs. (N. 8-r., 26 lap.)

Juba Adolf dr.: Az egészséges tanuló. Szülők, nevelők, orvosok, iskola-
széki és gondnoksági tagok számára. (*Népszerű Orvosi Zsebkönyvtár*, 5.) Bp., 1927. Mai Henrik és Fia. (K. 8-r., 144 l.)

Kárch Kristóf dr.: Az egyetemi ifjúság és a gazdasági pályák. Tanév-
mégnyitó-beszéd a kir. magyar egyetemi közgazdaságtudományi kar 1927. évi

október 11-én tartott ünnepélyes rendkívüli ülésén. Bp., 1927. Elet irod. és ny. r.-t. (N. 8-r., 12 l.)

Dr. Kenyeres Elemér: *Az olvasás tanítása és az abécéskönyvek.* (Különlenyomat a *Magyar Tanítóképző* 1927 júniusi és novemberi számából.) Szeged, 1927. Zachariás György ny. (N. 8-r., 16 l.)

Dr. Olay Ferenc: *A magyar kultúra válságos évei. 1918—1927.* Az előszót írta: Báró Perényi Zsigmond. Bp. 1927. Kiadja a Magyar Nemzeti Szövetség. (N. 8-r., 338 l.) — Ára füzve 10 pengő.

Dr. Tóth Tihamér: *A vallásos ifjú. Két kötet. Márton L. rajzaival.* (Levelek Diákjaimhoz. 6—7. szám.) Bp. Évszám nélkül. A szerző kiadása. (K. 8-r., 222+218 l.) — Ára füzve 4—4 pengő.

Magyar Nevelés. Pedagógiai napilap. Szerkeszti: Waldapfel János. (Bp., I, Villányi-út 13.) I. évf. 1. sz. 1927 nov. 20. (K. 8-r., 81.) — Előfizetés egy évre 45 pengő. Egyes szám ára 20 fillér.

VEGYES.

Fővárosi Pedagógiai Könyvtár. Mióta a hatalmas virágzásnak indult Országos Pedagógiai Könyvtárt Andrassy-úti mintaszerű otthonából a kultuszminisztérium egyik épületének felette alkalmatlan helyiségeibe raktározták el s ezenfelül ettől az életrevaló és nemes hivatást betöltő intézménytől megvonták a továbbfejlesztésre elengedhetetlen dotációt, az — sajnos — képtelen üdörös feladatának: a tanítótság és tanárság önként vállalt pedagógiai továbbképzésének eleget tenni. Ez a fontos hivatás immár egy másik intézményre hárul, amely ennek minden irányban igyekszik eleget tenni és amelyre kártársaink figyelmét ezúttal mintegy kötelességszerűen felhívjuk. A *Fővárosi Pedagógiai Könyvtárt* a székesfőváros tanácsa saját tanítótságának továbbképzésére 1912-ben nyitotta meg a Pedagógiai Szeminárium épületében (VIII, Mária Terézia-tér 8. szám, I. emelet), ahol kettős irányban igyekezett a tanúggal foglalkozók igényeit kielégíteni. Olyan szakkönyvtárt teremtett, ahol a tanítótság általános műveltségét és szaktudását mélyítheti s egyúttal megismerkedhetik a hazai és külföldi pedagógiai irodalom legújabb termékeivel, törekvéseivel és eredményeivel.

A világháború és, az ezt követő súlyos megpróbáltatások itt is mély nyomokat hagytak, ámde a főváros áldozatkészségével sikerült ezt az intézményt talpraállítani. A két és fél évi munkával teljesen újjászervezett könyvtár ezidőszert a következő öt gyűjteménnyel rendelkezik: 1. Modern pedagógiai könyvtár, amely felöleli az idevágó filozófiai és pszichológiai szakcsoportokat is és amelynek különösen gyakorlati pedagógiai és kísérleti pszichológiai része a lehető leggazdagabban van felszerelve a legkiválóbb és legújabb művekkel. Csupán ebbe a gyűjteménybe az 1927. év folyamán 1700. új szakmunkát szereztek be: 2. Kézikönyvtár jellegű, minden tudományágat fel-

őlelő gyűjtemény, amely a polcokon az olvasóknak szabad rendelkezésre áll. 3. Régi és új tankönyvek gyűjteménye múzeummal. 4. Az ifjúsági irodalom gyűjteménye múzeummal. 5. Iskolai értesítők gyűjteménye. Az utóbb említett három gyűjtemény, amely rendezés alatt lévén, még nem hozzáférhető, nem szorítkozik Csonka-Magyarországra, hanem az elszakított területeknek iskolái és neveléstörténeti irodalmi emlékeit is igyekszik összegyűjteni. Ezen nemes és hazafias cél érdekében a könyvtár hálásan fogad minden idevágó adományt: régi iskolai tankönyveket és értesítőket, gyermekkönyveket és iskolai bizonyítványokat, szóval az iskolázásra és nevelésre vonatkozó mindennemű családi ereklyét, amelynek szétszórva alig van értéke, amelyek azonban egy helyre összegyűjtve múzeális értéket képviselnek s régibb idők magyar kultúrájának hű képét adják. Külön s a legnagyobb elismerés hangján kell megemlékeznünk a könyvtár folyóiratosztályáról, amely hazánkban valóban páratlan s még külső országok részére is követésre méltó mintául szolgálhat. Polcokon szakszerűen rendezve az olvasóknak összesen 196 folyóirat áll szabad rendelkezésre; mégpedig 77 magyar, 94 német, 6 francia, 16 angol, 3 olasz. Ezeknek a folyóiratoknak teljes lajstroma az illetékeseknek és érdeklődőknek rendelkezésre áll. Ezenkívül megvetették egy folyóiratgyűjtemény alapjait is, amelynek keretein azonban még kitöltésre várnak. Kellő áldozatkészséggel és magánosoknak önzetlen adományai révén a régibb évfolyamok beszerzésével ez a gyűjtemény idővel remélhetőleg teljessé fog válni.

A könyvtár állományát és forgalmát a következő számbeli adatok szemléltetik. 1927-ben beszerzésekre és kötésre fordítottak 40.000 P-t. A könyvtár állománya két részből áll: 12.000 feldolgozott és 15.000 régibb, fel nem dolgozott darabból. Ez a körülmény nyilván hátráltatja a könyvtárnak teljes kihasználását s azért mielőbbi orvoslásra szorul. Forgalom a folyó I. félévben: 3535 látogató és könyvkölcsönző 13.414 darabbal, amiből 4896 a folyóiratokra esik. Mindent egybevetve, saját tapasztalásunk alapján megállapíthatjuk, hogy a Fővárosi Pedagógiai Könyvtár a tudományos pedagógiai tevékenységnek és továbbképzésnek elsőrendű segítőeszköze, amely a neveléstudomány elméletével és a gyakorlati neveléssel foglalkozóknak gazdag és széleskörű tanulással szolgál. Annál is inkább, mert a könyvtár tisztikara lekötelező készséggel és kiváló szaktudással áll az érdeklődőknek rendelkezésére. A könyvtár hétköznapokon délelőtt 9—1-ig, délután 4— $\frac{1}{2}$ 7-ig van nyitva. A beiratkozáshoz személyazonossági igazolvány és újkeletű lakbizonylat szükséges. Működő tantervek személyüket és lakásukat az iskolaigazgató aláírásával és az iskola pecsétjével ellátott bizonyítvánnyal igazolhatják. A könyvtár semminemű díjat sem szed.

(K—y).

Az egyház az erkölcsök romlása ellen. A német katolikus püspököknek augusztusban Fuldában tartott értekezlete az ifjúság erkölcsének hathatósabb megóvása érdekében a következő, egyebütt is megszívlelésre méltó „gyakorlati szabályokat” állította fel, amelyek a német napi sajtóban is élénk visszhangot keltettek: 1. *A tornatanítás* nemek szerint elkülönítendő s ugyan-

azon nemhez tartozó tanerő által végzendő. A tornaruha ne legyen szeméremértő. Leányok tornagyakorlatai ne történjenek a nyilvánosság szemeláttára; nyilvános tornaversenyek sem kívánatosak(!). 2. Ugyanezek a szempontok (a nemek szigorú elkülönítése) érvényesítendőek az *úszásnál* s *fürdésnél*. 3. Az iskola részéről elrendelt *orvosi vizsgálatok* alkalmával a tanulók, különösen a leányok szeméremérzése a legszigorúbban kímélendő. 4. Ugyanezek az elvek mértékadóak a *sportra*. Nem szabad merőben legnagyobb teljesítményekre törekedni s emellett az egészséget, keresztény erkölcsöt s jellemet veszélyeztetni. Fiúk és leányok együttes vándorlását szigorúan kerülni kell. 5. Az egyoldalú ú. n. *ritmikus gyakorlatokat* ma sokan egyedül üdvözítőeknek tartják, jóllehet azok esztétizáló és panteisztikus eszmék szolgálatában állnak s így komolyan veszélyeztetik a szeméremérzést és keresztény erkölcsöt. 6. A katolikus társadalomnak vissza kell térni a társas együttlét és vendéglátás régi egyszerű szokásához s kerülni minden dőzsölést és duhajkodást. A gyanús eredetű *modern táncokat* még finomított alakjukban sem szabad megtűrni. 7. Korunk *szennyirodalmával*, úgyszintén a *mozik* és *színházak* erkölcsrontó darabjaival szemben a legkíméletlenebb rendszabályokat kell életbeléptetni. 8. Jóllehet a keresztény erkölcs nem ellenzi a célszerű és izléses *ruházkodást* s a változó divatot, megalkuvás nélkül állást kell foglalni a mai divat túrhetetlen túlzásaival szemben, amely a testet mindjobban közszemlére állítja s ezzel a nemi érzékiséget mérték nélkül izgatja s fokozza. A szülők, elsősorban az anyák, felelősek leányaik ruházkodásáért. Az Úr házában csak tisztességesen öltözködve szabad megjelenni. 9. A szülőket nem lehet eléggé komolyan figyelmeztetni abbeli kötelességükre, hogy fiúk és leányok *társas összejöveteleinél*, de főleg *táncanfolyamokban* s ismeretségek kötésénél a legéberebb felügyeletet és körültekintést gyakorolják. 10. A népképviseltek katolikus tagjainak a legnagyobb eréllyel és kitartással oda kell hatniok, hogy az állam és a községek megfelelő hatékony rendszabályok életbeléptetésével útját állják a német nép mindjobban elharapódzó erkölcstelenségének. kf.

A rádió az iskola és közművelődés szolgálatában. Az új és újabb műszaki vívmányok, mint előrelátható volt, rendre bebocsátásért kopogtatnak az iskola és művelődés csarnokainak kapuin. A vetített képek és mozgófényképek után immár a gramofonon és rádión a sor. Hogy ez a térhódítás külső országokban gyorsabb ütemben következik be, mint nálunk, annak okai kézzelfoghatók. A rádió dolgában Anglia után Németország törtet előre. Itt tavaly indult meg a következő folyóirat: *D. W. Funk. Rundfunk-Mitteilungen der Deutschen Welle G. M. B. H. und des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht*, amely Langensalzában Jul. Beltz kiadásában kéthetenként jelenik meg (egy füzet ára 40 Pf.). A f. évi 1. füzetben a *Zentralinstitut* pedagógiai osztályának igazgatója, Dr. Lampe, *Ein Jahr „Pädagogischer Rundfunk“* c. cikkében tanulságosan számol be az intézetnek ezirányú működéséről a lefolyt évben. A megnyitó ülésen (1925 jan.) Becker miniszter tartott beszédet, melyben utalt arra, hogy a rádió útján a népegyetemek eszmé-

jét egészen új alapon lehet majd felkarolni és a nemes népművelésnek ezen eszköze hivatva van arra is, hogy a német népnek belső egységét és összetartozását megszilárdítsa. A rádióelőadásokat egyelőre nem gyermekek részére rendszeresítették, hanem a tanúgygyel foglalkozó, vagy aziránt érdeklődő felnőttek számára, akik komolyan tanulni is akarnak. Ennek szemmel tartásával a *Zentralinstitut* külön szaktanácsa tervszerűen állította össze az előadásokat, amelyek ugyan kiterjednek a legkülönbözőbb területekre, de mégis lehetőleg szervesen összefüggő egészet alkotnak. Ez a *Rundfunkpädagogik* (!) magának a rádióknak szerkezetével, berendezésével és szakszerű kezelésével indult meg, majd a következő témákról adott esetleg sorozatos előadásokat: a német nevelésről általában, időszerű oktatásügyi kérdések, állampolgári nevelés, pályaválasztás, nőnevelés, lélektan, nép- és középiskolák, szakiskolák, ifjúsági mozgalom és védelem, ifjúsági büntetőjog (törvények), gyámság, bevezetés a társadalomtudományba; rádió és nyelv: angol, spanyol, eszperantó és gyorsírási (?) tanfolyamok; életpályákra való előkészítés, módszertani kérdések stb. Az iskolai rádió ügyében most folynak kísérletek, amelyeknek tapasztalatai főleg az idő és tárgy dolgában lesznek irányadók. Már is bizonyos, hogy a helyi viszonyok, az iskolák és az egyéni tanítási módszerek szerint differenciálásra lesz szükség. *Der Schulrundfunk wird im wesentlichen ein Sprachen- und Sprechfunk sein*, mondja Dr. Lampe. A berendezések lényeges szerepítése mellett a sikernek egyik feltétele a hallgatók komoly érdeklődése és tanulási vágya, úgyszintén gyakori érintkezésük a központi szervevel. Előbb-utóbb remélhetőleg nálunk is visszhangra fog találni az ismeretközlésnek és művelődésnek ez az új, kényelmes és hathatós módja. kf.

Nemzetközi iskolai körkérdés az emberiség legnagyobb hősei ügyében.
A boldog Amerikának sok mindenre van pénze s ideje. A washingtoni *National Council for Prevention of War* c. háborúellenes tanács részéről Társaságunk elnökehez megkeresés érkezett, amely hírt ad arról a nemzetközi pályázatról, melyet egy Mr. Biddle nevű amerikai írt ki az ottani tanügyi körök élénk érdeklődése és erkölcsi támogatása mellett. Eszerint a világ valamennyi fiú- és leányközépiskoláinak tanulói rövid, 200 szóra terjedő megokolásban tartoztak megállapítani azokat a „legnagyobbakat“, akik az emberiség boldogulása és előhaladása körül legtöbb érdemet szereztek. A versenynek bevallott célja az volt, hogy a tanárokat és tanulókat azoknak a tényezőknek beható tanulmányozására buzdítsák, amelyek az emberiségnek nagyságát létrehozták. A 12 legjobb dolgozatot egyenkint 100 dollárral jutalmazzák és egy naptárban teszik közzé; később nemzetközi használatra még 50—100 dolgozatot hoznak nyilvánosságra. A határidő lejártáig 34 ország részéről sok ezer dolgozat érkezett be, mintegy félmillió tanuló részvételével. A bíráló bizottság eléggé súlyos munkáját elvégezvén, a szavazatokból az emberiség apostolait a következő sorrendben állapította meg: *Pasteur, Lincoln, Kolumbusz, Washington, Franklin, Woodrow Wilson, Nightingale k. a., d'Arc Janka, Szokratesz, Gutenberg, Livingstone* és *Stephenson*. A résztvevő országok nevei

között Magyarország is szerepel. A levélből kuriózumként még a következő tanulságos (?) részleteket említjük. Egy osztrák leány Noét, egy csehszlovák fiú az amerikai népet magasztalta a prohibíció miatt, ami az amerikaiakat természetesen meghatotta. Egy másik csehszlovák Masaryk és Auston Chamberlain névvel hozakodott elő, ami már csak azért sem volt figyelembe vehető, mert élő személyek, úgyszintén vallásalapítók ki voltak zárva. Jellemző az is, hogy néhány rombadölt európai országból azzal a megjegyzéssel érkeztek a pályázatok, hogy a díj elnyerése módot fog adni a családi nyomorúság enyhítésére. A legcsattanóbb választ egy osztrák fiú küldte, mondván: a 12 apostol. Hogy a nemzetközi udvariasságnak eleget tegyünk, megemlékeztünk erről a pályázatról, noha nem tulajdonítunk neki különösebb pedagógiai jelentőséget a még kevésbé értünk egyet az emberiség hőseinek fent közölt névsorával. k.

Modern fizikatanítás. Freiburgban (im Breisgau) való tartózkodásom alatt módot kerestem arra is, hogy az ottani középiskolák fizikatanítása felől tájékozódást ésszerzzek, ami a reáliskolát és reálgimnáziumot illetőleg sikerült is. A két iskola egyetlen, hatalmas, új épületben van és a legújabb időkig, midőn a tanulók létszáma már nagyon elszaporodott, egy igazgató vezetése alatt is állott. A természettudományi — természetrajz, kémia, fizika — oktatás céljaira közös béréndezés van. A tanítás a tanulók gyakorlatain alapul. A tanulók létszáma egy-egy osztályban 25—30, kiknek fele kémiai, másik fele fizikai gyakorlatokat végez és a következő órában felváltják egymást. A fizikatanítás két tagozatának — alsó és felső — megfelelően két szertár és előadóterem van. Minthogy a szertárakat két tanári kar használja (kb. 10—12 tanár), nagyon érdekel az állapotuk. Amit ott láttam, csodálatra és egyúttal követésre méltó. Mindégvik eszköznek kijelölt helye van, ahol az eszköz neve és célja olvasható. Egy eszközt sem láttam használhatatlan állapotban, pedig látni lehetett, hogy használatban voltak. Felszerelésük felülmúlja a legjobban felszerelt magyar középiskolák felszerelését; itt láttam első ízben oly készüléket, amely a nyomás egyenletes tova terjedését a folyadékokban mennyiségi leg mutatja. Tankönyvül az eddig használt Poske-, illetve Hahn-féle könyvek helyébe a gráci K. Rosenbergét vezették be. A forradalom után meghonosították a koedukációs rendszert; a jövő évtől kezdve azonban már a lányokat lassanként kitiltják. A bukottak száma nagyon csekély. Nagy L. József.

A Jövő Útjain. Szerkesztik: Nemesné M. Márta és Baloghy Mária (Budapest). A negyedévenként megjelenő új pedagógiai folyóirat immár második évfolyamába lépett, s az első évfolyam lezárultával világosan kidomborodnak a lap iránya és keretei. Mint az Új Nevelés Nemzetközi Ligájának magyarországi hivatalos lapja, az új nevelés eszméinek terjesztését és a haladó magyar pedagógia eredményeinek feldolgozását tűzte ki céljául. Ezen keretek közt helyet kapnak a legszelesebb értelemben vett pedagógiai kérdések. Minden egyes szám elsősorban a kérdések címéleti részét dolgozza fel, a legnevezebb külföldi és hazai szakemberek tollából, „A Nevelés Műhelyéből” című

különösen érdekes és színes rovatában pedig a kérdések gyakorlati kivitelét mutatja be, így a Családi Iskola, Új Iskola s egyéb magyar kísérleti iskolák pedagógiai és didaktikai eredményeit. A gazdag szemle- és könyvrovat a külföldi pedagógia legújabb eseményeiről és mind a külföldi, mind a magyar pedagógia legújabb terméséről számol be. A lap szoros és közvetlen összeköttetést tart fenn olvasóközönségével, szülőkkel és tanítóssággal; felvilágosításokkal, tanáccsal, bibliográfiákkal is rendelkezésre áll.

A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Előkészítő Bizottsága a szakosztályi elnök és előadók bevonásával *Négyesy László* egyetemi tanár elnöklésével népes gyűlést tartott, melyen megjelentek az összes tanügyi egyesületek vezetői, továbbá tanügyi életünk hivatalos tényezői. *Négyesy László* megnyitójában bejelentette *Kornis Gyula* távozását, ki h. államtitkárrá történt kinevezése miatt kénytelen volt távozni az elnöki székből. Foglalkozott a kongresszus általános célkitűzéseivel, különösen nagy lelkesedést keltett azon bejelentése, hogy az összeülő kongresszusnak lesz a feladata megoldani azt a régi kívánságot, hogy az összes tanügyi egyesületeket egy szövetségbe tömörítse. A kongresszus foglalkozik az egész magyar oktatásügyet átfogó kérdésekkel, hivatva lesz javaslataival oktatásügyünket széles, modern alapokra fektetni. *Vitéz Papp Gyula* titkár a 22 szakosztály munkáját terjesztette elő. A szakosztályok szakcsoportonként foglalkoznak kérdéseikkel. Rákos István, Mosdósy Imre, Nagy László, Padányi Andor, Geöcze Sarolta, Mester János, Szekeres Bónis, Madai Gyula hozzászólása után elfogadták Vitéz Papp Gyula előterjesztését a pedagógiai szakosztály felállítására vonatkozólag. Véglegesen megállapodtak a kongresszus ülésezésének idejében: 1928 július 2., 3., 4., 5. napjában. *Simon Lajos* főtitkár előterjesztésére beválasztották az Elnöki Tanácsba *Erődi Béla* főigazgatót; a FAN Sz oktatóosztályának elnökét, *Kopp Tibort* pedig titkárrá választották. Majd a kongresszussal párhuzamosan rendezendő országos tanügyi kiállítás módozatait beszélték meg.



MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1927 október 15-i rendes felolvasó ülésünkön társaságunk elnöke, *Kornis Gyula* tartott előadást ezzel a címmel: *A német népiskolai törvényjavaslat.* (Lásd folyóiratunkban a 193—202. lapon.)

A *Kornis Gyula* elnöklésével tartott, november 19-i felolvasó ülésen pedig *Kenyeres Elemér* rendes tagtársunk olvasta fel *Az új iskola és pedagógiája* című székfoglalóját.

A Magyar Paedagogiai Társaság 1927-ben.

I. A társaság tisztségviselői:

Tiszteletbeli elnök: *Fináczy Ernő dr.*, egyetemi tanár.

Elnök: *Kornis Gyula dr.*, vallás- és közoktatásügyi h. államtitkár, egyetemi tanár.

Alelnökök: a) a népoktatás köréből:

Mosdóssy Imre, Budapest székesfőváros tanfelügyelője.

b) a középiskolák köréből:

Friml Aladár dr., nyug. tankerületi főigazgató.

c) az egyetem köréből:

Schneller István dr., nyug. egyetemi tanár.

Titkár: *Gyulai Agost dr.*, egyetemi magántanár, az áll. polgáriskolai tanárképző főiskola igazgatója.

Szerkesztő: *Nagy J. Béla dr.*, reáliskolai tanár.

Pénztáros: *Quint József*, tanítóképző-intézeti igazgató.

Ellenőr: *Böngérfi János*, nyug. polgári iskolai igazgató.

Jegyző: *Eltés Mátyás*, gyógypedagógiai igazgató.

Könyvtáros: *Suppán Vilmos*, nyug. kereskedelmi akadémiai igazgató.

II. Tiszteleti tagok:

Apponyi Albert gr. dr., volt vallás- és közoktatásügyi miniszter, Bp. (1908).

Balogh Jenő dr., volt vallás- és közoktatásügyi államtitkár, nyug. igazságügyminiszter, a M. T. Akadémia főtinkára, Budapest (1922).

Berzeviczy Albert dr., volt vallás- és közoktatásügyi miniszter, a M. Tud. Akadémia elnöke, Budapest (1894).

Burány Gergely dr., a csornai premontrei kanonokrend prépostja, Csorna (1911).

Dóczi Imre dr., tankerületi főigazgató, egyházkerületi középiskolai felügyelő, Debrecen (1918).

Dugard M., pedagógiai író, a Lycée Molière tanárnője, Párizs (1904).

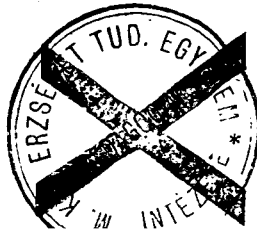
Erődi-Harrach Béla dr., nyug. tankerületi főigazgató, Budapest (1922).

Fináczy Ernő dr., egyetemi tanár, Budapest (1925).

- Gyertyánffy István*, c. főigazgató, nyug. pedagógiai igazgató, Budapest (1912).
- 10 *Hosvay Lajos dr.*, nyug. vallás- és közoktatásügyi államtitkár, nyug. műegyetemi tanár, Budapest (1915).
- Jancsó Benedek dr.*, c. egyetemi tanár, Budapest (1916).
- Jankovich Béla dr.*, volt vallás- és közoktatásügyi miniszter, Budapest (1914).
- Klebelsberg Kunó gr. dr.*, vallás- és közoktatásügyi miniszter, Budapest (1915).
- Lukács György dr.*, volt vallás- és közoktatásügyi miniszter, Budapest (1917).
- 15 *Schneller István dr.*, nyug. egyetemi tanár, Budapest (1919).
- Sée Camille*, francia államtanácsos, pedagógiai író, Párizs (1904).
- Szász Károly dr.*, volt képviselőházi elnök, Budapest (1917).
- Takács Menyhért dr.*, a jászóvári premontrei kanonokrend prépostja, Jászó (1904).
- Wlassics Gyula dr.*, volt vallás- és közoktatásügyi miniszter, a Közigazgatási Biróság elnöke, Budapest (1896).
- 20 *Zichy János gr.*, volt vallás- és közoktatásügyi miniszter, Budapest (1911).

III. Rendes tagok:

- Badics Ferenc dr.*, nyug. tankerületi főigazgató, Budapest (1892).
- Bardócz Pál*, nyug. székesfővárosi elemi iskolai igazgató és szakfelügyelő, Budapest (1922).
- Barkáts Mária*, az Erzsébet-Nőiskola igazgatója, Budapest (1924).
- Bartoniek Géza*, az Eötvös-Kollégium igazgatója, Budapest (1904).
- 5 *Bárczy István dr.*, Budapest székesfőváros nyug. polgármestere, Budapest (1906).
- Beke Manó dr.*, nyug. egyetemi tanár, Budapest (1899).
- Benisch Artúr dr.*, tankerületi főigazgató, Budapest (1919).
- Berta Ilona*, az Erzsébet-Nőiskola nyug. igazgatója, Budapest (1918).
- Bitter Illés*, tanker. főigazgató, cisztercita gimnáziumi igazgató, Budapest (1921).
- 10 *Böngérfi János*, nyug. polgári iskolai igazgató, Budapest (1892).
- Csengery János dr.*, nyug. egyetemi tanár, Szeged (1892).
- Dékány István dr.*, egyetemi magántanár, tanárképző-intézeti gyakorló gimnáziumi tanár, Budapest (1926).
- Ember János*, nyug. tanfelügyelő, Pécs (1892).
- Endrei Gerzson dr.*, reálgimnáziumi tanár, Budapest (1911).
- 15 *Eötvös. K. Lajos*, nyug. tanfelügyelő, Budapest (1892).
- Éltes Mátyás*, gyógypedagógiai igazgató, Budapest (1915).
- Ferecny József dr.*, nyug. műegyetemi tanár, Budapest (1892).
- Fest Aladár*, nyug. tankerületi főigazgató, Budapest (1915).
- Frank Antal dr.*, tanítóképző-intézeti tanár, Budapest (1925).
- 20 *Friml Aladár dr.*, nyug. tankerületi főigazgató, Budapest (1915).
- Gaal Mózes*, tankerületi főigazgató, Budapest (1912).
- Geöcze Sarolta*, nyug. tanítóképző-intézeti igazgató, Budapest (1892).
- Gockler Lajos dr.*, nyug. kereskedelmi iskolai tanár, Budapest (1908).



- Goldziher Károly dr.*, műegyetemi magántanár, az áll. polgáriskolai tanárképző főiskola tanára, Budapest (1917).
- 25 *Gyomlay Gyula dr.*, egyetemi tanár, Pécs (1892).
- Gyulai Agost dr.*, egyetemi-magántanár, az állami polgáriskolai tanárképző főiskola igazgatója, Budapest (1904).
- Hajnóczy József dr.*, nyug. tanfelügyelő, Lőcse (1893).
- Horváth Jolán*, az angol kisasszonyok tanítónőképző- és polgáriskolai tanárnőképző-intézetének igazgatója, Budapest (1924).
- Husztai József dr.*, egyetemi tanár, Szeged (1926).
- 30 *Imre Sándor dr.*, nyug. vallás- és közoktatásügyi államtitkár, egyetemi tanár, Szeged (1906).
- Juba Adolf dr.*, egyetemi magántanár, iskolaorvos, Budapest (1906).
- Karsai Ervin*, premontrei kanonok, Budapest (1918).
- Katonáné Thuránszky Irén*, nyug. tanítónőképző-intézeti igazgató, Budapest (1892).
- Kemény Ferenc*, tanker. főigazgató, nyug. reáliskolai igazgató, Budapest (1903).
- 35 *Kenyeres Elemér dr.*, óvónőképző-intézeti tanár, Budapest (1925).
- Kéréggártó Elek dr.*, polgári iskolai igazgató, Budapest (1903).
- Kirchner Béla*, nyug. kereskedelmi iskolai főigazgató, Budapest (1903).
- Kisparti János dr.*, kegyesrendi gimnáziumi igazgató, Budapest (1924).
- Kornis Gyula dr.*, vallás- és közoktatásügyi h. államtitkár, egyetemi tanár, Budapest (1911).
- 40 *Kovács János dr.*, nyug. pedagógiumi tanár, Budapest (1897).
- Kőrösi Henrik dr.*, kir. tanfelügyelő, Budapest (1903).
- Kőrösi Sándor*, nyug. reáliskolai tanár, Budapest (1892).
- Krammer József*, nyug. polgári iskolai igazgató, Pozsony (1911).
- Lechmützky Gyula*, nyug. tanítóképző-intézeti tanár, Budapest (1917).
- 45 *Lóky Béla dr.*, tankerületi főigazgató, a kegyesrendi középiskolák tanulmányi felügyelője, Budapest (1922).
- Lux Gyula*, tanítóképző-intézeti tanár, Budapest (1926).
- Madzsar Imre dr.*, egyetemi magántanár, tanker. főigazgató, az Orsz. Közoktatási Tanács titkára, Budapest (1922).
- Margitai József*, nyug. tanítóképző-intézeti igazgató, Budapest (1920).
- Málnai Mihály dr.*, nyug. tanítóképző-intézeti tanár, Budapest (1892).
- 50 *Mázy Engelbert dr.*, nyug. tanker. főigazgató, tihanyi apát, Tihany (1903).
- Mitrovics Gyula dr.*, egyetemi tanár, Debrecen (1921).
- Molnár Oszkár*, tanítóképző-intézeti tanár, Budapest (1915).
- Mosdóssy Imre*, Budapest székesfőváros tanfelügyelője, Budapest (1907).
- Mutschenbacher Gyula*, leánygimnáziumi tanár, Székesfehérvár (1919).
- 55 *Nagy József dr.*, egyetemi tanár, Pécs (1922).
- Nagy J. Béla dr.*, reáliskolai tanár, Budapest (1912).
- Nagy László*, nyug. tanítóképző-intézeti igazgató, Budapest (1892).
- Nagy Zsigmond dr.*, vallás- és közoktatásügyi miniszteri osztálytanácsos, Budapest (1924).

- Nádai Pál dr.*, iparrajziskolai tanár, Budapest (1915).
- 60 *Neményi Imre dr.*, nyug. vallás- és közoktatásügyi államtitkár, Bpest (1894).
Négyesy László dr., egyetemi tanár, Budapest (1892).
Pauer Imre dr., nyug. egyetemi tanár, Vác (1892).
Pauler Akos dr., egyetemi tanár, Budapest (1905).
Pethes János, nyug. tanítóképző-intézeti igazgató, Pápa (1902).
- 65 *Petz Gedeon dr.*, egyetemi tanár, Budapest (1922).
Péter János dr., gimnáziumi igazgató, Kézdivásárhely (1915).
Pintér Jenő dr., a budapesti tankerület főigazgatója, Budapest (1920).
Pruzsinszky János dr., tankerületi főigazgató, nyug. gyakorló gimnáziumi igazgató, Budapest (1918).
Quint József, tanítóképző-intézeti igazgató, Budapest (1918).
- 70 *Ranschburg Pál dr.*, orvos, egyetemi rk. tanár, Budapest (1908).
Rátz László, nyug. gimnáziumi igazgató, Budapest (1913).
Révész Géza dr., a városi pszichológiai intézet vezetője, Amsterdam (1919).
Schack Béla dr., nyug. kereskedelmi iskolai főigazgató, Budapest (1901).
Scherer Sándor, nyug. tanítóképző-intézeti főigazgató, Budapest (1917).
- 75 *Schuschny Henrik dr.*, iskolaorvos és egészségügyi tanár, Budapest (1924).
Schütz Antal dr., egyetemi tanár, Budapest (1920).
Sebestyénné-Stetina Ilona, nyug. nőipariskolai igazgató, Budapest (1892).
Suppán Vilmos, nyug. kereskedelmi akadémiai igazgató, Budapest (1892).
Szabó László dr., egyetemi magántanár, Budapest (1916).
- 80 *Szelényi Ödön dr.*, egyetemi magántanár, nyug. teológiai akadémiai tanár, Budapest (1913).
Szemere Samu dr., tanítóképző-intézeti igazgató, Budapest (1919).
Székelgy György dr., egyetemi magántanár, az áll. polgáriskolai tanárképző főiskola nyug. tanára, Budapest (1907).
Sztankó Béla, c. főigazgató, nyug. tanítóképző-intézeti tanár, Budapest (1912).
Teveli Mihály, reálgimnáziumi igazgató, Budapest (1920).
- 85 *Tóth Tihamér dr.*, egyetemi tanár, Budapest (1924).
Trájtler Károly, nyug. szföv. nép- és ipariskolai igazgató, Budapest (1892).
Urhegyi Alajos, tanítóképző-intézeti tanár, népiskolai szakfelügyelő, Budapest (1920).
Velösi Lipót, nyug. elemi iskolai igazgató, Kalocsa (1892).
Waldapfel János dr., nyug. középiskolai tanárképző-intézeti tanár, Budapest (1897).
- 90 *Walter Gyula dr.*, c. püspök, Esztergom (1899).
Walther Béla, nyug. tankerületi főigazgató, Budapest (1925).
Weszely Ödön dr., egyetemi tanár, Pécs (1902).
Wildner Ödön dr., nyug. szföv. tanácsnok, Budapest (1914).
Wollmann Elma, nyug. tanítóképző-intézeti igazgató, Pozsony (1892).
- 95 *Zayzon Dénes*, nyug. tanítóképző-intézeti igazgató, Losonc (1892).

KIRÁLYI-MAGYAR EGYETEMI NYOMDA. 1577—1927. BUDAPEST VIII., MÚZEUM-KÖRÚT 6.
 (DR. CZAKÓ ELEMÉR)

