

MAGYAR PAEDAGOGIA

A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG
HAVI FOLYÓIRATA

NEGYVENEDIK ÉVFOLYAM

KORNIS GYULA

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTETTE

NAGY J. BÉLA



BUDAPEST
A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG KIADÁSA
1931

51596

A MAGYAR PAEDAGOGIA ÍRÓI

1931-BEN:

- | | |
|--------------------|---------------------|
| AMBRUS ILONA | 20 LOCZKA ALAJOS |
| BALASSA BRUNÓ | MAGYARY ZOLTÁN |
| BARANKAY LAJOS | MARTOS NÓRA |
| BARANYAI ERZSÉBET | MÁRER ERZSÉBET |
| 5 M. BUDAY JÚLIA | NAGY J. BÉLA |
| BUTLER, NICHOLAS | 25 NEMESNÉ M. MÁRTA |
| MURRAY | NÉGYESY LÁSZLÓ |
| EMBER ISTVÁN | NOSZLOPI LÁSZLÓ |
| ÉLTES MÁTYÁS | OLAY FERENC |
| FEST ALADÁR | PROHÁSZKA LAJOS |
| 10 FRANK ANTAL | 30 RÁCZ LAJOS |
| GERGELY ADOLF | SOMOGYI JÓZSEF |
| GYULAI ÁGOST | SUPPAN VILMOS |
| KARL JÁNOS | SZELÉNYI ÖDÖN + |
| KEMÉNY FERENC | TETTAMANTI BÉLA |
| 15 KENYERES ELEMÉR | 35 VÁRADI JÓZSEF |
| KIRSCHENHEUTER F. | VERESS PÁL |
| KORNIS GYULA | WESZELY ÖDÖN |
| KOSZÓ JÁNOS | WOYCIECHOWSKYNÉ |
| LÁCZER ISTVÁN | LAJOS MÁRIA |
-



TARTALOM.

TANULMÁNYOK.

Lap

Barankay Lajos: A nemzetetikai nevelés didaktikai súlypontja. (Irodalomtörténeti földrajz)	10
Butler, Nicholas Murray: A műveltség öt jegye. Fordította <i>Loczka Alajos</i>	129
Koszó János: A művelődésismeret (Kulturkunde) mint a modernnyelvi oktatás alapja	1
Magyary Zoltán: Nemzeti és nemzetközi tudománypolitika	138
Olay Ferenc: Magyarország a francia tankönyvek torzító tükrében. (Két közlemény)	82, 146
Prohászka Lajos: Hegel. (Halálának 100. évfordulójára) ..	193
Somogyi József: A kultúrfölény problémája. (A kíváncsok kultúra)	203
Weszely Ödön: Legújabb áramlatok a neveléstudomány terén	65

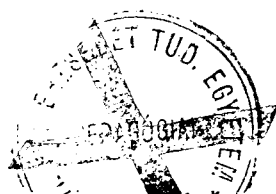
KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Balassa Brunó: Az egyházi egyetemek reformja	158
Ember István: Újabb történetdidaktikai irodalom	161
Fest Aladár: A középiskolai tanári pálya Olaszországban ..	92
Gergely Adolf: Iskolák a repülésért	98
Martos Nóra: A latin nyelv az amerikai középiskolákban ..	168
Rácz Lajos: Comenius pataki élete és működése német megvilágításban	40
Tettamanti Béla: Pedagógia mint kultúrfilozófia. (Megjegyzések Prohászka Lajos értekezéséhez)	28

IRODALOM.

H A Z A I I R O D A L O M.

A felső kereskedelmi iskolát végzettek szövetségeinek VI. nemzetközi kongresszusa. Iratok. Ism. kf.	215
<i>Böhm Károly</i> ifjúkori önéletrajza. Kiadta és bevezetéssel ellátta <i>Joó Tibor</i> . Ism. ta.	49



	Lap
<i>Descoeudres A.—Éltes M.</i> : Nevelő játékok. <i>Ism. Kirschenheuter Ferenc</i>	48
<i>Drozdy Gyula</i> (szerk.): Elméleti fejtegetések és gyakorlati tanítások a népiskola tárgyainak köréből. <i>Ism. Frank Antal</i>	177
<i>Erdélyi Lajos</i> : Mondattani tanulmányok a nyelvtudomány és nyelvtanítás köréből. <i>Ism. N.</i>	106
<i>Gáspár Margit</i> : A magyar tudományos irodalom bibliografiája 1901—1925. X. l. Kémia. <i>Ism. Loczka Alajos</i>	217
<i>Gulyás József</i> : Comenius és a latin nyelv. <i>Ism. Balassa Brunó</i>	216
<i>Győri Vilmos</i> : A polgári iskola gondolatának kialakulása (1868-ig). <i>Ism. Váradi József</i>	45
<i>Győri Vilmos</i> : Az 1876-tól 1928 június végéig megjelent polgári iskolai közlönyök ismertetése, repertórium, a közlönyök cikkiróinak névjegyzéke. <i>Ism. Váradi József</i>	104
<i>Herodek Károly</i> : A vakok Braille-rendszerű írásának ismertetése (teljes és rövidített kiadásban) és a könyvtár jegyzéke. <i>Ism. Éltes Mátyás</i>	103
<i>Kiss József</i> : Montessori Mária nevelési rendszere. <i>Ism. Kenyeres Elemér</i>	105
<i>Gróf Klebelsberg Kunó</i> beszédei és cikkei: Világválságban. <i>Ism. Somogyi József</i>	174
Magyar katolikus teológiai tanárok országos értekezlete. <i>Ism. Balassa Brunó</i>	176
<i>Molnár János</i> : Polgári iskolai kis enciklopédia. <i>Ism. Váradi József</i>	107
<i>Vitéz Sághegyi Lajos</i> : A magyar polgári iskola hatvanéves multja. <i>Ism. Váradi József</i>	46
<i>Vitéz Sághegyi Lajos</i> : A németországi középfokú gyakorlati irányú iskolázás szervezete. <i>Ism. Váradi József</i> ..	181
<i>Vitéz Sághegyi Lajos</i> : Ausztria és Sváje polgári iskolái. <i>Ism. Váradi József</i>	181
<i>Schack Béla—Vincze Frigyes</i> : A kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota Magyarországon, a külföldi kereskedelmi oktatásügy történetének vázlatával. <i>Ism. Suppan Vilmos</i>	102
<i>Schmidt Ferenc</i> : Az elemi egyszerűségű kézügyesítő munka kísérleti lélektani vizsgálata. <i>Ism. Éltes Mátyás</i>	106
Tehetségproblémák. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság pszichológiai szemináriumában tartott 14 előadás. <i>Ism. Kenyeres Elemér</i> ..	179
Természettudományi ismeretek. I. kötet. <i>Ism. V. P.</i>	49
<i>Vincze Frigyes</i> : A középfokú kereskedelmi iskolai típus kialakulása és kettős célkitűzése. <i>Ism. Suppan Vilmos</i> ..	175

<i>Vincze Frigyes—Schack Béla: A kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota Magyarországon, a külföldi kereskedelmi oktatásügy történetének vázlatával. Ism. Suppan Vilmos</i>	102
---	-----

KÜLFÖLDI IRODALOM.

a) *A Kisebb Közlemények rovatában.*

<i>Schönebaum, Herbert: Comenius bei den Rákóczy in Sárospatak. Ism. Rácz Lajos</i>	40
---	----

b) *Az Irodalom-rovatban.*

<i>Arlt, Theodor: Weltpolitik im Unterricht. Ism. Karl János</i>	187
<i>Bopp, Linus: Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung. Ism. Eltes Mátyás</i>	185
<i>Boyd, William: Towards a new education. Ism. Nemesné M. Márta</i>	57
<i>Flitner, W.: Der Krieg und die Jugend. Ism. Noszlopi L.</i>	220
<i>Gallner, Arthur: Sigismund Stern. Der Reformator und der Pädagoge. Ism. kf.</i>	187
<i>Hanselmann, Heinrich: Einführung in die Heilpädagogik. Ism. Eltes Mátyás</i>	218
<i>Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Ism. Balassa Brunó</i>	221
<i>Kreitz, Maria: Der geographische Wert der Jugendlektüre. Ism. Karl János</i>	110
<i>Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. I. kötet. Ism. K. F.</i>	112
<i>Löffler, Eugen: Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland. Ism. K. F.</i>	54
<i>Mező, Franz: Geschichte der olympischen Spiele. Ism. K. F.</i>	50
<i>Mignot, Henri: Michelet éducateur. Ism. M. Buday Júlia</i>	52
<i>Oestreich, Paul: Der Einbruch der Technik in die Pädagogik. Ism. K. F.</i>	183
<i>Pädagogische Antithesen. Ism. Szelényi Ödön</i>	55
<i>Recueil Pédagogique. Vol. I., No. 2. Ism. Kenyeres Elemér</i>	111
<i>Recueil Pédagogique. Vol. II., No. 2. Ism. Márer Erzsébet</i>	222
<i>Riedel, Kurt: Lehrerbildung und Lehrplan. Ism. Woyciechowskyné Lajos Mária</i>	109
<i>Schlemmer, Hans: Höhere Schule und Jugendbildung in ihrer beiderseitigen Krisis. Ism. kf.</i>	219
<i>Schwartz, Hermann: Pädagogisches Lexikon. IV. kötet. Ism. kf.</i>	182
<i>Scheer, Albert: Erdkundlicher Unterricht. Ism. Karl János</i>	185



VIII

	Lap
<i>Smith, Elliot D.</i> : Psychologie für Vorgesetzte. <i>Ism. kf.</i> ..	57
<i>Spranger, Eduard</i> : Pädagogik. <i>Ism. kf.</i>	107
Voeux du 4 ^e Congrès International d'Éducation familiale. <i>Ism. Nagy J. Béla</i>	188

VEGYES.

A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója	61
A Magyar Szülők Szövetsége	61
A Szülők Iskolája előadásai a mai ifjúság konfliktusairól	192
Anglia kereskedelmi oktatásügyének mai szervezete. (Leg- újabb adatok.) <i>Láczér István</i>	114
Az iskolai munka szabadabb formái. <i>Ambrus Ilona</i>	59
Mi a legközelebbi teendő a „haladó“ nevelés terén? <i>Bara- nyai Erzsébet</i>	190
Nemzeti Gyermekehét	62
Pädagogische Studienwochen für Ausländer. N.	117
Új érettségi vizsgálati szabályzat Cseh-Szlovákiában. <i>kf.</i>	116

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1930 december 20-án Montessori Mária buda- pesti látogatása, alkalmával	63
Felolvasó ülés 1931 január 17-én és február 21-én	64
Felolvasó ülés 1931 március 21-én és 28-án	119
Felolvasó ülés 1931 május 6-án	128
Felolvasó ülés 1931 október 17-én, november 21-én és decem- ber 19-én	224
XXXIX. közgyűlés 1931 április 18-án	119
<i>Gyulai Ágost</i> titkári jelentése a Társaságnak 1930. évi mű- ködéséről	119
<i>Kornis Gyula</i> üdvözlő beszéde Montessori Máriához	63
<i>Montessori Mária</i> előadásának (A gyermek társadalmi hely- zete) rövid foglalata	64
<i>Négyesy László</i> levele a Magyar Paedagogiai Társaság elnökségéhez	118

MŰVELŐDÉSI MERET (KULTURKUNDE) MINT A MODERN NYELVI OKTATÁS ALAPJA.*

A Magyar Paedagogiai Társaságban elhangzott már egy előadás erről a kérdésről: a Lux Gyuláé,¹ amely szükségképp kellett hogy hívja ezt a jelen fejeletemet, mert semmiképp egyet nem érthetnek egyébként nagyrabecsült volt munkatársammal ebben a nagy horderejű kérdésben. Nemcsak azért érzem úgy-szólván kötelességnek, hogy teljesen más világításba állítsam az idevágó problémákat, mert — s ezt büszkén vallom, még ha ma sokan nem is lesznek még hajlandók érte elismeréssel illetni — én voltam az, aki a gondolatot s a nevet bevitettem az új középiskolai (mind a fiú-, mind a leányközépiskolai) Utasításainkba, hanem mert ez az új nevelőiskolának egyik centrális problémája, mely nélkül, melynek megfelelő végiggondolása, megoldása nélkül nemcsak az egész nyelvi oktatás (az anyanyelvi is) esnék ki az újjászervezésből, hanem maguknak az új középiskolatípusainknak a legmélyebben fekvő értelméül kerülné el figyelmünket. Nemcsak nagy horderejű, de roppant nagy anyaggal is kellene itt rövid idő alatt megbirkóznom, hiszen egy ilyen felolvasás időbeli határait nem lehet a m. t. hallgatóközönség kifárasztása nélkül a legerőszakosabb tapintatlansággal sem kitolni. Előre bocsánatot kell tehát kérnem, hogy egyes tényekre, sőt nagy összefüggésekre is sok ponton csak nagyjából utalhatok. Mintegy föl akarom ezzel kelteni a figyelmet, ki akarom hívni az ellentmondást is, mert egy e körül a téma körül kifejlődő bármilyen vita jobb a hallgatag tudomásvételnél, a felette való napirendretérésnél.

Lux Gyula előadása, bizonyára azért, mert a Kulturkunde kritikáját is nagy gonddal foglalta össze,² nem domborította ki azt a körülményt, hogy ez az új n. művelődéssmeret (Kulturkunde) szervesen összefügg a mai nevelésügyi krízissel, amint ezt a Sachwörterbuch der Deutschkunde ezidén megjelent II. kötetének idevágó cikke nagyon találóan megállapítja.³ 1900 körül a szellemi tudományok, vagy mint Rickert találóan nevezte őket, kultúrtudományok tanítása krízishez érkezett el. Mind érezhetőbben veszett ki belőle a pedagógiai értelem, mert a mind nagyobb mértékben elaprózódó szaktudománnyal s ennek ezer apró kérdé-

* 1930 október 18-i felolvasó ülésünkön tartott székfoglaló előadás.

¹ Lux Gyula: A modern nyelvi olvasmány és a „Kulturkunde” kérdése. Magyar Paedagogia 1929. évi 9–10. sz. és különnyomatban.

² Eppen ezért ezt illetőleg cikkére utalhatok s itt elmellőzhetem ezt a részt.

³ 679. s. köv. 1.

seit boncolgató módszerével a kapcsolatot elvesztette. A középiskolai tanerők már csak tudásanyagot láthattak megfelelő tantárgyaik területén és mind jobban meg kellett érteniök, hogy ez a tőlük végzett tudásközlés nem tekinthető nevelési, képzési feladat megoldásának. Így szükségkép meg kellett szólalnia a pedagógiai lelkiismeretnek azokban a tanároknak, akik tudták, hogy nekik nemcsak tanítaniok, hanem nevelniök is kell! Hogy ez semmikép sem történhetett olyan könnyen, legalább ami a nagy többséget illeti, azt leghamarabb nálunk lehet megérteni, ahol a középiskolai tanárság jó része túlságosan el volt s el van vakítva az egyetemről magával hozott tudóskodás, azaz sokszor csak tudálékoskodás szellemétől s a gyakorlati rávezetés hiánya miatt aránylag későn és akkor is csak részlegesen ébred nevelői hivatására. Megdöbbenő, hogy nálunk még jelentősebb tanügyi férfiak is mennyire hajlamosak a középiskolai tanítás eredményét egyoldalúan, csakis a tanulóba vert sívár tudásanyag mennyisége szerint, kvantitatíve mérni. Pedig ha valahol, a nevelőcélú középiskolában igaz az, hogy kevesebb — jóval több lenne: kisebb tudásmennyiség ügyesebb, embert formálóbb beállításban! A német szakkörök kiválóbbjai talán szintén nem bírták volna a döntést aránylag olyan gyorsan kikényszeríteni, ha a nagy háború utáni ú. n. háborús ifjúság szociális és erkölcsi kényszerhelyzetének kiáltó szégyenfoltjai nem vonták volna magukra szélesebb rétegek figyelmét. Így azonban hamarosan a homlokterbe került a nevelőiskola újramegteremtésének minden problémája. Ezek közé tartozott s tartozik a művelődéismeretre (Kulturkunde) való alapítása minden néven nevezendő nyelvtanításnak, tehát az anyanyelvi oktatásnak is.

A Kulturkunde szót rosszul használják, a fogalmat rosszul értelmezik, sajnos, sokan még hazájában, Németországban is, hol pedig a porosz Richtlinien jóvoltából 1925 óta megvalósítottak tekinthető.⁴ Mennyivel inkább minálunk, hol a régi ideológiának megfelelően a részekre, azaz részecskékre tépéshez, elaprózáshoz szokva egészen ártatlanul úgy képzelik a dolgot, hogy a modern nyelvórákon az eddigiekhez hozzájön már most még egy csomó szó meg fogalom, szép tarka egymásmellettiségben és főként slendrián céltalansággal! Pedig éppen ez ellen fordul a Kulturkunde, amely rendet, fegyelmet teremt s új célt kitűzve egy nagy eszme szolgálatába kényszeríti a tanítást. Elég egy olyan könyvre utalnom, mint Walter Hübner munkája „Die englische Lektüre im Rahmen eines kulturkundlichen Unterrichts”,⁵ avagy párjára: El. Schön iratára, „Sinn und Form einer Kulturkunde im französischen Unterricht der höheren Schulen”.⁶ Minden félreértés elkerülése végett bőven ki van itt fejtve, hogy mi

⁴ Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preussens. Berlin, Weidmann, 1925. (Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preuss. Unterrichtsverwaltung. Heft 19. u. 20.)

⁵ Leipzig—Berlin, Teubner, 1925.

⁶ Leipzig—Berlin, Teubner, 1925.

minden játszott szerepet az idevágó elemek közül már a régebbi, a figyelmet fölsőlegesen fárasztó és szétszóró, elaprózódó nyelvoktatásban, ami mind nem tartozik bele a mai Kulturkunde szerinti tanításba. Egyáltalán nincs itt szó kizárólag arról, hogy egy csomó hazai meg külföldi sajátosságot, szokást, különleges német, angol, francia jellemvonást megismertessünk vagy derűborura összemérjünk, összehasonlígtassunk, esetleg csak azért, hogy adott olvasmányi anyagot „jobban megértessünk” s a nyelv szellemébe alaposabban „bevezessük” a tanulókat. Da erscheinen dann die vielgenannten „Realien“ in mannigfacher Form, írja Hübner,⁷ die Stoffe der alltäglichen Lebensführung, der Geschäfts- und der technischen Welt, die Topographie von London, die Geschichte Englands, ‚useful knowledge‘ in vielerlei Gestalt, alles beliebt, wenn es nur zu „Sprachübungen“ reichliche Gelegenheit bietet.⁸ S éppen ennek az anyaghalmaznak, ennek az embarras de richesse-nek nincs semmi köze a Kulturkunde néven bevezetett új irányhoz. Ennek szelleme sokkal találóbban jut kifejezésre egy angol hivatalos kiadványnak a vezérelvében, értem a Stationery Office The Teaching of English in England c. 1924-ben⁹ megjelent könyvének alap gondolatában, amely már az első fejezet 3. és 4. alpontjának címéből is kicsendül: General impression that our system of education has for a long time past been too remote from life és Education not the acquisition of information, but of that experience which makes for proficiency in living. Anleitung zum besseren Fortkommen, fordítják a németek s teszik meg új irányzatuk jelszavává. Nem a politikai meg gazdasági kérdéseket tárgyaló olvasmányon van a hangsúly e mellett, hanem kevés, de legjobb, legválogatottabb mintairodalmon. Exakt tudást nem szabad elhanyagolni, felületes impresszionizmust nem szabad tűrni. Kereskedelmi, ipari irányú iskolákban *humanisztikus olvasmányi anyag* duplán kívánatos! „Így a látszólag egészen a praktikusra beállított, de egységes célkitűzésből kevés s általános humanisztikus tartalmú auktorra szorítókozó anyagkorlátozás nő ki, amely annál szűkebbre szorul, minél döntőbb jelentőségű a földolgozás mikéntje.”

Az iskolának nem szabad a nemzet szellemi életétől elárkozó külön életet élnie, hirdették főként a világháború óta mind erélyesebben a németek. Elsősorban Windelband meg Rickert kultúr- és értékefilozófiája és a Dilthey—Spranger-féle struktúra-fogalom voltak az elméleti alapvetések és a gyakorlati megoldás kiindulópontjai. Ami szorosabban véve az ú. n. modernnyelvi oktatás művelődésismereti elméletét illeti, erre annyiban

⁷ I. m. 2. l.

⁸ Ugyanígy Wechssler és társszerzői a L'esprit français (Frankf., 1926) bevezetésében: Sinn u. Bestimmung eines Kulturlesebuches kann nicht sein, als eine Art Realienkunde eine beschreibende Übersicht über die verschiedenen Geistesäusserungen eines Volkes zu geben. Eine Sammlung solcher Berichte bewirkt den Eindruck eines blossen Nebeneinander und Vielerlei. Sie läuft Gefahr, den Lernenden zu zerstreuen und zu ermüden, statt ihn zu den inneren Wesenstiefen einer Volkheit hinzuführen.

⁹ London, 1924: Published by His Majesty's Stationery Office.

volt és van e tanoknak kihatása, hogy az idegen nemzetiséget nem önmagában véve tekintették, hanem mindig olyan vonatkozásokban, melyek valamilyen értékményen alapultak. Minden nép kultúreredményeit azok az értékek határozzák meg, melyeket sajátosságánál fogva azokba belevisz, írja Hübner. Elsősorban olyan *lényeges* sajátosságaira leszünk kíváncsiak, melyek a mieinkkel ellentétesek, tehát a mieink kiegészítésére alkalmasak, avagy a mieinkkel egyezők. Mindkettőt tanulmányozzuk, hogy a saját nemzeti jellemünket annál világosabban fölismerjük, értékeljük, de egyszersmind jobban kifejlesszük, tökéletesítsük. Viszont természetes az, hogy az idegen nemzeti jelleg nem merev, nem változatlan, hanem (mint minden élő dolog) alakul, különböző korok meg más és más megfigyelők szerint változik. Hübner idézi azt az angol véleményt, hogy minden könyvet tűzre kellene vetni, mely absztrakt-objektív módon foglalkozik valamely nép nemzeti jellemével. „Das Werterlebnis ist das Entscheidende, die Fragestellung, mit der ich an fremde Geisteserzeugnisse herantrete“, teszi hozzá. Hivatkozik a Rankétól formulázott törvényre, mely szerint egy nép egy másik részéről fenyegető túlszárnyalást csak azáltal kerülhet el, hogy saját nemzetiségét erőteljesen kifejleszti. A világháború és az utána következő évek igazolták ennek helyességét. Főként a németeknél ezzel kapcsolatban feltámasztották a már a XVIII. században Herdertől hirdetett eszmét, hogy minden nép nemzetisége átmenet a humanitáshoz és az emberi értékek egyik lehetősége mások mellett. Kultúra aktív értelemben a természet megnevesítése, a nemzeti képességek kifejlesztése és fokozása pedig népkultúra, melynek lényege *kultúrakarat*. Kultúra soha sincs adva, hanem mindig feladat, cél, idea, szempont; nem a saját népünkről vagy valamely idegen népről való tudás teszi a nevelőértéket, hanem az akarás, a szoktatás ahhoz, hogy ezek az ismeretek cselekvésünk motívumaivá váljanak. Goethe Tassója mondja:

*Inwendig lernt kein Mensch sein Innerstes
Erkennen; denn er misst nach eignem Mass
Sich bald zu klein und leider oft zu gross.
Der Mensch erkennt sich nur im Menschen.*

Így vannak a nemzetek is ezzel. Az angolok már 1916-ban fölismerték és kimondták ezt: The knowledge of Germany by specialists will not suffice; it must be wide-spread throughout the people. A democracy cannot afford to be ignorant. Régebben a szaktudomány várai és az iskola csak kvantitativ különbséget mutattak: emitt kevesebb tudásanyagot halmoztak, de halmozták. Ma mást akarunk az iskolában: a személyiség kifejlesztését, az egész embernek kiválóan alkalmassá tételét a tudatos akarásra! „Kulturkunde schliesst Kulturverwirklichung in sich.“ Ez egységes nevelési célt jelent a modern nyelvi szakokban, de rajtuk jóval túlmenően is. Nem üzünk művelődésismeretet (Kulturkunde) sok egyéb (így pl. nyelvtanulás) mellett és felett, nincs

szó arról sem, hogy honi művelődésismeretet vigyünk be az idegennyelvi oktatásba, amely befolyásokra s párhuzamokra vadászik, hanem az idegen kultúra a maga struktúrájában határozza meg az anyagválasztást, minél döntő szempont még, hogy a saját nemzetünk ifjúságának nemzeti öntudatosításában, a haza teljes értékű fiává való nevelésében minek vesszük legtöbb hasznát. „Damit wird alle pseudowissenschaftliche Systematik und Vollständigkeit abgelehnt und Beschränkung, Kampf gegen den Stoffwahnsinn gefordert.“

Látjuk, hogy nagyszerű kiindulópont ez a túlterhelés elleni küzdelemben is. Az új iskola sutba fog dobni mindenféle fölösleges adatballasztot, mert a nevelési célt szolgáló lényeges anyagot élesebb szemmel fogja megkülönböztetni a holt betűtől, számtól, mellékes kísérőköörülményektől. Bátran összehasonlíthatjuk ezt a tudományos téren mindjobban terjedő fölismeréssel: nem az a helyes tudósképzés, ha kizárólag adatokat, véleményeket gyömöszölünk a fejekbe, hanem ha a tudományos munka módszerével ismertetjük meg őket. Nem az a fontos, hogy csip-csup adatokkal dobálódzzék valaki, hanem hogy tudja, hol lelheti meg őket, ha szüksége van rájuk. Ismerje szakjának segéd-eszközeit és céltudatosan, helyesen, eredményre vezetőn használni tudja őket. Állandó munka közben ügyis magáévá teszi és sokkal biztosabban megtartja a részletadatokat. A középiskolában még jobban kell óvakodni attól, hogy a holt anyag agyonnyomja a tanulókat. Az OKT legutóbbi fizikaoktatási szakülése tanulságosan mutatta, hogy a kipróbálás alatt álló munka, öntevékenység-módszer mellett nemcsak jobban megrögződött az így elvégzett jellegzetes anyag a tanulók lelkében, hanem a mértékadó szakkörök maguktól jöttek rá ezzel kapcsolatban arra, hogy a középiskolai fizikaanyagnak számottevő részei elhagyhatók a fizikatanulás minden különösebb károsodása nélkül. Ugyanígy leszünk minden tantárggyal, ha csak egyszer rálépünk erre az egyszerűsítő, lényegest, jellegzetest kiválasztó eljárás útjára, főként ha olyan helytálló centrális elv alapján tesszük, amilyenek a nyelvi oktatásban a Kulturkunde kínálkozik. Viszont nemcsak a nyelvi oktatásra terjed ez ki, hanem a történet-, földrajz-, zene-, művészettörténeti stb. tananyagra is hatással bír, mert a megfelelő művelődésismereti részeket ide utalja mind az anyanyelvi, mind a modernnyelvi oktatás. Új és kényszerítőbb erő lenne ez abban az irányban is, hogy középiskoláink szakrendszere mellett túlságosan önállósult tanerőink ismét komolyabban összedolgozzanak, egymás osztálymunkájáról, haladásáról tényleg folyvást tudomást véve gondosan lépést tartsanak az ugyanott tanító kartársakkal, ami lényegesen enyhítené a túlterhelést. Hisz ez, sajnos, sok esetben onnan is fakad, hogy minden tantárgynak a képviselője szuverén nemtörődomséggel intézi a maga dolgát, nem sokat hederítve arra, hogy ugyanazon a héten, sőt napon kartársai mit csinálnak ugyanazzal a tanulmányaggal.

Nem érdektelen az sem, hogy a németek legújabban arra is

gondoltak, hogy a művelődésismeret azonfelül, hogy tantárgy-ellentéteket áthidal, népi ellentéteket kiküszöbölni segítsen. Hermann Platz legfrissebb könyve „Deutschland und Frankreich. Versuch einer geistesgeschichtlichen Lösung der Probleme“ (Frankfurt a. M., Diesterweg, 1930) a Rajna két partján ősidők óta farkasszemet néző szomszédokat éppen azáltal véli közelebb hozhatni egymáshoz, ha a most felnövő generációkat a Kulturkunde módszerével nevelve szolidaritás érzésére szoktatják egymással szemben. Könyvének utolsó harmadát tisztán a művelődésismeretnek szenteli és nagyon szép definícióját adja itt ennek,¹⁰ miután kimutatta, hogy a mai ifjúság teljesen megváltozott életakarással áll szemben az iskola s ezen át a régi generáció: Kulturkunde ist eine der Versuche, einer anders fühlenden, anders wollenden Jugend lebendig und liebend nahezubleiben. Sie sieht die Lehrstoffe durch, lockert sie auf, stellt sie in neue Beleuchtung, rückt sie in neue Zusammenhänge, unterbaut sie neu, geistig und seelisch, sucht neue Anknüpfungspunkte in Gefühl, Wille und Phantasie. Kurz, der von dem neuen Lebensgefühl mitgepackte Lehrer bearbeitet die Objekte, um die es in Schule und Erziehung geht, die Methoden, mit Hilfe deren die Objekte herangebracht werden, so lange, bis sie ihre Starrheit verlieren und durchlässig werden für das neue Lebensgefühl. Ez olyan szépen, már szinte költőien s annyi lelkesedéssel fejti ki ennek az új iránynak az örökké változó s éppen ma nagy fordulópontokhoz jutott élethez való simulását, vele való együttmozgását, hogy kár lett volna nem eredeti formájában idézni. Szépen kifejezésre jut itt a Kulturkunde azon sajátága is, hogy a régi anyag elevenebbé tételével közelebb hozza azt a változott fiatalság más-kép érző lelkéhez. Ez pedig visszavezet a túlterhelés megszüntetésének kérdéséhez, mert tehernek nem érzi az ifjúság azt, ami az ő nyelven szól hozzá, érdekli s ezért szívesen veszi.

Van persze a Kulturkundének egy objektív célja is a szubjektív mellett, mely a fiatalság lényének megvilágosításában s tágitásában áll, t. i. az, hogy a szellem és kultúra *javait ilyenek-ként* értesse meg, tegye őket szemében szeretetre és őrzésre méltókká, alkalmasakká arra, hogy mindig új életre keljenek. Mindez persze nehéz feladat és a legjelentősebb szaktudósok meg kiváló középiskolai gyakorlati emberek együttműködésével sikerült eddig csak olyan könyveket teremteni, amelyek igazán alkalmasoknak látszanak mindezen célok elérésére. Csak közbevetőleg jegyzem itt meg, hogy ezen a ponton mutatkozik az új beállításnak egy eddig nem érintett áldásos hatása: ismét megvan adva a lehetősége a szaktudomány és az iskola együttthaladásának; az egyetemi tanár és a középiskolai tanár állandó egymásra utaltságának s megértő összeműködésének. Az idő rövidsége miatt csak néhány sikerültebb tankönyvre hívhatom föl itt a figyelmet, egyebekben utalva az EPhK-beli rövidebb-hosszabb ismerteté-

¹⁰ I. m. 130. l.

seimre. Hartig és Krüper kötete „England and the English. Ein Lesebuch zur Einführung in Volkstum und Kultur Englands“¹¹ csak azért kerül elsősorban szóba, mert megfelelő nagyvonalú beosztásával kiválóan alkalmas arra, hogy fogalmat adjon arról, hogy mikép valósult meg a fentebbi sok teória a gyakorlatban. I. fejezete az angol földről, a II. az ő történelmi fajkeveredésükről, a III. a mult és a jelen vezető férfairól és a legfontosabb szellemi mozgalmakról, a IV. az angol világ uralkodó erőiről szól. Ezek a szenzualizmus és empirizmus, a politikai aktivizmus meg az individualizmus című alfejezetekben vannak bővebben ismertetve. Az V. fejezet az angol Common Sense-szel, a VI. négy alpontban az angol ember legfeltűnőbb jellemvonásaival foglalkozik, ú. m. természetszeretét és természetes egyszerűség, metafizikai beállítottság, humorisztikus szatirikus véna s végül a mindenütt mutakozó humanitárius utilitarizmus. Ezekről természetesen nem a könyv szerzői írnak, hanem nagy olvasottság alapján, nagyon nagy gondnal neves régi meg újabb angol írók műveiből állítottak össze egy olyan szemelvényssorozatot, amely bámulatos logikus egymásutánban nagyszerű zárt egészet ad. A kiadók csak ezeket a szövegeket kísérik megfelelő jegyzetekkel. Hogy milyen munka folyik a kiválasztás és újabb lényeges vonások föl kutatása terén, arról e helyen nem szólhatok. Egy példa talán elég: Gustav Hübener, a bonni egyetem anglistája, éppen mostanában szentelt egy nagy tanulmányt kizárólag a korai középkor ilyen irányú föltárásának „England und die Gesitungsgrundlage der europäischen Frühgeschichte. Studien zur Englandkunde“ címen.¹² Walter Hübner fentebb többször idézett könyvében szintén sok nagyszerű új meglátás, nekünk is kitűnően használható megfigyelés és szempont van. Utalok pl. arra, amit egyébként már a régen élt francia Froissart észrevett, hogy az angol a maga örömeit sirva élvezi; mindenki rögtön a magyar sírvavigadásra gondol itt! Más hely: az angol nem szereti a filozófiai problémák végiggondolását, ami persze nála mással függ össze, mint nálunk: kompromisszumos természete az oka. Folytathatnók ezt, de az egyoldalúság elkerülése kedvéért a francia nyelvi oktatás területéről is hozok még mintául odaállítható példákat. Ilyen „L'aspect de la France. Ein Lesebuch zur Einführung in die Kultur Frankreichs“ Grabert, Schönborn és Ullmann-tól (a két utóbbi hölgy!).¹³ Ez a könyv szintén a legismertebb és legjellegzetesebb francia írók legkiválóbb műveiből egybegyűjtött gyönyörű szemelvényekből építi föl a következő fejezeteket: La maison (Vie de famille—École—Religion), Le pays (Le sol — Le Français au travail — Moeurs), La nation (Histoire — Lettres et arts). Csak néhány szemelvény eredete álljon itt példaként, az első, a házzal, családdal foglalkozó fejezetből: Mon père—Frédéric Mistral: Mes origines; Journal de ma mère — Alphonse

¹¹ Frankfurt a. M., Diesterweg, 1927.¹² Frankfurt a. M., Diesterweg, 1930.¹³ Frankfurt a. M., Diesterweg, 1928.

de Lamartine: *Lectures pour tous*; Madame Théophile — Théophile Gautier: *Ménagerie intime*; Les *Études*. — Anatole France: *Le livre de mon ami* stb. Érdekes újítás az is, hogy ugyanezek az olvasmányok más szempontú csoportosításban is jegyzékbe vannak foglalva, hogy a tanár minden irányban teljesen kiaknázhassa őket s a velük való foglalkozás annál gondolatébresztőbb legyen. Legyen szabad ezeket a szempontokat is (legalább részben) idéznem: *Les manifestations de l'âme française* (La variété et la symétrie du pays français. — L'amour du pays. — Le sentiment de la nature. — L'attachement au travail. — L'instinct de sociabilité. — Le goût de la centralisation. — Le respect de la tradition. — Le culte de la forme. — L'amour du panache. — L'esprit critique. — Le goût des fêtes. — Les sentiments religieux). Megjegyzem még, hogy ez a kötet a középfoknak (Mittelstufe) szól, tehát előzője és logikus továbbépítője is van megfelelő más kötetekben. Egy másik immár híressé vált ilyen tankönyv „L'esprit français. Ein Lesebuch zur Wesenskunde Frankreichs”,¹⁴ melynek megszerkesztéséhez és magyarázatokkal való ellátásához nem kisebb ember, mint a berlini egyetem ismert romanistája, Eduard Wechsler nyújtott segédkezet Grabert és Schild középiskolai tanár szerzőtársainak. Hogy ez a foglalkozás mennyire szívügye volt a nagynevű tudósnak, legjobban mutatja „Esprit und Geist. Versuch einer Wesenskunde des Deutschen und des Franzosen” c.¹⁵ hatalmas munkája, amely ugyan nézetem szerint tudományos szempontból kissé túllőtt a célon, de mint merész úttörés minden tisztelettel megérdemel. Wechsler éppúgy az irodalomtörténet-tudomány új, ú. n. szellemtörténeti irányának a híve, mint sok más az ezen kérdésekkel komolyan foglalkozó szaktudósok közül. Szinte azt merném állítani, hogy ez a művelődéismeret, Kulturkunde, Wesenskunde nem is lenne lehetséges nélkülük. Walter Hübner fentebb sokat idézett könyvének egy fejezetében elismerte ezt,¹⁶ sőt reményének adott kifejezést, hogy éppen az így fölnevelkedett ifjabb tanárgeneráció fogja kiteljesíteni a Kulturkunde irányhoz fűzött reményeket. „Az irodalomtudományban mutatkozó újabb mozgalom — gondoljunk Gundolf-, Walzel-, Strich-, Korffra — remélhetőleg olyan tanárságot nevel, amely már az egyetemről több érdeklődést hoz magával a lényegmegismerés (Wesensschau) számára, mint a régebbi rendszerű filológus-historikus iskolázáson átmentek”, — írja itt. Így is van és innen magyarázható pl. az is, hogy én, mint a szellemtörténeti irány egyik régi híve, vittem bele legalább a Kulturkunde nevet az új középiskolai Utasításokba. Viszont teljes tudatában vagyok annak, hogy ez elszigetelt név még ott, az elv a maga összes következményeivel korántsem vonult oda be, de az sem sokat lendítené még a dolgon, ha nem karolják fel ügyét pedagógusaink, tanártársadalmunk maga. Jól tudom ezenkívül azt is, hogy van-

¹⁴ Frankfurt a. M., Diesterweg, 1926.

¹⁵ Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing, 1927.

¹⁶ I. m. 19. l., 18. sz. jegyzet.

nak szépséghibái ennek az új iránynak, de ezek miatt nevetséges lenne mindjárt a kritika vizeibe fojtani, még mielőtt, valamelyest kialakulhatott volna. Viszont annyi előny reményét csillogtatja meg előttünk az új elv következetes keresztülvitele, hogy kár lenne ezek mellett közömbösen elmennünk. Különösen mikor amúgy is kénytelenek vagyunk a túlterhelésnek még a régi értékeket az új nevelő-iskolába átmentő új alap keresésének problémáival foglalkozni; sőt őket megoldani. Lux Gyula kifogásait és aggodalmait külön figyelemre méltatva, meg kell jegyezmem, hogy részben onnan erednek, hogy ő csak direkt módszer alapján álló művelődésszereti foglalkozást tud elgondolni modern nyelvtanításunkban. Én nagyon jól el tudok képzelni más módszert; elsősorban a közvetítő módszert ennek szolgálatában. A leküzdendő nyelvi nehézségek, ha az anyag jól van megválasztva, különben sem nagyobbak, mint akármilyen más szempontú olvasmánykiválasztásnál. Jól tudom, hogy sokszor nagyon kevés eredmény mutatkozik középiskolai nyelvtanításunkban, de ennek két, minden pedagógiai elven meg módszeren túl fekvő súlyos oka van: túlságosan népes osztályok és a felső osztályokban csekély óraszám. Angliában egy tanár egyik kollégánk látogatása alkalmával szabadkozott, hogy gyengébb az eredmény, mert huszonöt tanulója van, míg máskor legfőljebb 15-tel kell dolgoznia! Nálunk közepes számításal 50 tanuló van együtt! Felső osztályaink (főként VII–VIII.) 2–2 heti órája pedig nevetségesen kevés olyan tárgyra, hol készség megszerzéséről van szó. Végül még egy további ok: a magyar és az indogermán nyelvek szelleme között igen nagy a különbség. — Nagyon határozottan állást kell mindennek ellenére foglalnom egy ilyen mondat ellen, mint „mit ér az olyan nyelvtanítás, amely képesíti a tanulót arra, hogy beszélni tudjon a német, francia, angol emberről“, ez t. i. egyáltalán nem fő szempont itt. Nem általánosságokat fecsegni tanít a Kulturkunde, hanem a saját és idegen nemzeti vonásokat meglátni, megérteni. Ez minden pusztán nyelvi készségen, mely gyakorlat hiányában hamar elvész, örömdetesesen túlmenő pozitív, maradandó nyereség! Ott van azonban még az ítélőképeség fejlesztése, melyet Lux Gyula érdemül hajlandó ugyan betudni az új iránynak, de nagy szépséggel kezeli. Középiskoláink egyik legfőbb baja, hogy nem nevelnek mai nap elég önállóan gondolkodó, magát gyorsan feltaláló s talpraesett feleleteket adó ifjúságot. Mind hosszas németországi tartózkodásom alatt, mind itthon a mellettem dolgozó némethonos lektor munkájának figyelése közben mindig újra láthattam, hogy ifjúságunkat alábecsülik, mert nincs meg az a gyakorlati észjárása, mellyel a tudását kellően érvényesíthetné. Olyanok, kikről biztos voltam, hogy kvantitatíve többet tudnak német tanulóknál, a legegyszerűbb kérdésekre is némák maradtak és műveletlen elem benyomását keltették. Amikor nagynehezen sikerült a német lektort rávezetnem arra, hogy miben rejlik a tőle megszokott német tanulóanyag és a miénk különbsége, t. i. az önállóbb gondolkodásban,

illetve ennek hiányában, ő is többet, de legtöbbször csak adatszerűt tudott kivenni a mi ifjainkból. Ebből is kitűnik, hogy mennyire fontos a mi tanulóságunk szempontjából ez az „Ertüchtigung“, ez az agyceseekvére nevelés. Ezt minden tárgyban, minden eszközzel szorgalmaznunk kellene. Szerény kezdetit sem szabad lenézni; csak ha következetesen csinálunk ilyenit évek hosszú során át, fog itt szebb eredmény mutatkozni. Fentebb éppen azért szolgáltam készakarva művelődésismereti tankönyvek fejezeteiével és szempontjaival, hogy ezzel is igazoljam, hogy semmi boszorkányság sem rejlik ebben az „ítélőképességfejlesztésben“. Meg tudják ezt csinálni a mi fiaink és leányaink is, csak akarni kell. Ilyen irányú akarások összefogásából minden tárgy terén kinő hamarosan nálunk is az új iskola és általa az új, életrevalóbb generáció.

KOSZÓ JÁNOS.

A NEMZETETIKAI NEVELÉS DIDAKTIKAI SÚLYPONTJA.

(IRODALOMTÖRTÉNETI FÖLDRAJZ.)

(1. A koncentráció jelentősége. — 2. A Herbart-iskola álláspontja. — 3. A kultúrfilozófiai irány felfogása mint a Rein-féle álláspont továbbépítése. — 4. A nemzetettkai nevelés törekvése az értelem- és érzelmnevelő tanítási anyag belső elosztódásának arányosítására. — 5. A nemzetettkai elgondolás közösségcentrikus magyarázata alapján a koncentráció súlypontja az irodalom és földrajz kapcsolata lesz. — 6. A magyar lelki egység kialakulásának követelménye szerint a tanítás egyik tárgya sem lehet öncél; visszasságok e téren. — 7. Az irodalomtörténet és földrajz kapcsolatának közelebbi vizsgálata az általános tudományfejlődés nézőpontjából. — 8. A földrajzi tényezők hatása az írók lelkületére és működésére többszörös irányú. — 9. A földrajzi tényezők pszichológiai hatásának kérdése a pedagógia történetében. — 10. A kísérleti lélektan idevonatkozó kutatásainak eredménye. — 11. Wilhelm Stern perszonalisztikus elmélete és az „új iskola“ álláspontja. — 12. A földrajzi tényezők befolyása az írók, költők lelkületére és fejlődésére még fokozottabb, mint az általános emberekére. — 13. A különböző irányú behatások irodalomtörténeti példái. — 14. Az *irodalomtörténeti földrajz* gondolatának megvalósításával többleddalú és értékű nevelő hatáshoz jutunk. — 15. A gyakorlati megvalósítás módjai; az *irodalomtörténeti térkép* jelentősége.)

1. Nem új tantárgy bevezetésének a szükségét vetjük felszínre, noha a szellemi atomizálódás mai korszakában ezen sem lehetne megütközni. Amikor az egység és központiség fogalmai az egyén érzésében, gondolkodásában és cselekvésében elhomályosulni látszanak, amikor államok, szervezetek és intézmények a lelki vagy erkölcsi centralitás megköttöttségét olyan könnyen felcserélik az alkalmiság kényelmesebb kereteivel, igazán nem volna csodálatos, ha a korszellem hatása alatt a tantárgyak differenciálódása terén is újabb törekvések ütnék fel a fejüket. Amikor az individuális különállóság hőbortjai a tudományok világában is lépten-nyomon szembehelyezkednek a szervezethegység összetartó erejével, ki vehetné rossz néven, ha a pedagógia mint

egyik legifjabb s így feltehetően legmozgékonyabb tudomány, szintén nem akarna kivétel maradni? Mindamellett most nem ilyen törekvésnek adunk itt hangot. Ellenkezőleg, a nagyon is szabadjára eresztett gyeplőt akarjuk kissé rövidebbre fogni, hogy az irodalomtörténet és földrajz didaktikai körén belül az anyagrészek elhelyeződését egymás mellett a mainál szorosabb rendbe kényszerítsük.

Vagyis nem másról van itt szó, mint a koncentráció erőteljesebb érvényesítéséről, amennyire ezt a jelzett két tárgy speciális didaktikai nézőpontjai megengedik s viszont az általános didaktika érdekei megkövetelik. A tanításterv elméletében éppen olyan fontos s éppen annyira vitatott fejezet a koncentráció kérdése, mint a tanító eljárás elmélete, vagyis a szorosan vett módszertan körében az „új iskola” által meghaladottnak hirdetett, de voltaképpen más formában és más elnevezések alatt általa is alkalmazott „formális fokozatok” tana.

2. A Herbart-iskola — mint tudjuk — a koncentrációs tanításterv kialakításának szükségét *etikai* és *pszichológiai* okokkal támasztja alá. Azt tartja ugyanis, hogy a ziláltság és egység hiány semmi téren sem lehet erkölcsi ideál, annál kevésbbé a szellemiek terén, ahol a gondolatkörök belső összefüggésének hiánya csak helytelen irányban haladó s minden céltudatosságot nélkülöző életnek lehet a forrása. Eltekintve attól, hogy emberhez nem méltó egy egész életen keresztül ilyen belső ziláltság rabjává szegődni, még ama veszély közelsége is fennáll, hogy adandó alkalmammal az ember jobbik éneje a rosszabbal vívott küzdelemben alul marad s hosszú időn keresztül sem fog tudni érvényesülni. Az erkölcsi tökéletesedés eszméje kívánja meg tehát a szellemi erők összelműködését. Ezek a szellemi erők összelműködésük révén megkettőződnek s így a hatások összessége is nagyobb körre terjed ki. Ennélfogva a koncentráció az eltérő gondolatok közt megegyezést, ellenmondásnélküliséget és rendezett egységet jelent s így az erkölcsi jellem megalapozójává válik. Természetesen nagy erőfeszítésbe kerül, míg az ember ilyen célszerű szellemi berendezettségre tesz szert. Csakis úgy lesz ez lehetséges, ha már gyermek- és ifjúkorában arra szoktatjuk, hogy az iskolán kívül éppúgy, mint az iskolában egész cselekvését egy középpontra irányítsa. Ennek a szoktatásnak pedig nemcsak alkalmoszerűnek kell lennie, hanem állandó folyamatban kell maradnia s minden rendelkezésre álló eszközt, tehát a tanítást is fel kell használnia. A szellemi erőknek etikai irányú koncentrációja nélkül nem képzelhető erkölcsös jellem. Hogy tehát a növendéket ilyen szellemi és erkölcsi koncentráció állapotába juttassuk, arról kell gondoskodnunk a tanítástervben, hogy az összetartozó gondolatkörök és anyagrészek ne zilálódjanak szét, hanem szorosan összekapcsolódjanak.¹ Ez a Herbart-iskola etikai megokolása.

¹ W. Rein: Pädagogik in systematischer Darstellung III. Langensalza, 1912. (223—4.)

Pszichológiai megokolását a személy egységére alapítja. Mikor a személy egységének kialakítását követeljük, abból a feltevésből indulunk ki, hogy az „én” semmi egyéb, mint lelki jelenség, nevezetesen annak a tudata, hogy a képzet-komplexumok beláthatatlan sorozata közt állandó és eleven kölcsönhatás áll fenn. Hogy pedig a képzeteknek ez a kölcsönös egymásvonatkozása az én-képzetben egyesül, annak oka a lélek amaz egyszerű szerkezetében rejlik, amelynél fogva ez egyetlen és közös egységbe akarja terelni mindazt, amit ellentétek nem választanak el egymástól. Mivel a léleknek ez a koncentráló ereje nem valami kész adottság, hanem lassú fejlődés folyamánya, ezért az oktatásnak e téren az a feladata, hogy e koncentráló erő kialakulását megfelelő módon elősegítse. Arról van tehát szó, hogy egyrészt az egymásnak ellentmondó képzeteket kizárjuk a tanítás anyagából, másrészt a tárgyak anyagának különbözősége ellenére is szem előtt tartjuk az egyetlen nagy célt s a nevelő hatások olyan szervezett rendjével operálunk, amely a lélek koncentráló tevékenységét hathatósan előmozdítja.²

3. Más oldalról igyekszik meggyőzni bennünket a koncentráció szükségességéről és fontosságáról a tudományos pedagógia legújabb és legéletképesebbnek ígérkező hajtása, a kultúr-filozófiai irányzat. Mindamellett a kérdés lényegére nézve nem áll ellentétben Rein tanításával, inkább szerencsésen kiegészíti azt. Ugyanis nem a műveltség tartalmának egyes alkotórészeit emeli ki, hanem a részleges érdekek felett állva; a kultúra egyetemességét hirdeti s ezt az egyetemességet egyetlen hatalmas egységbe fogva igyekszik megérteni. Ezménye a világszemléleti objektivitás, vagyis ama gondolategységből levezethető világ, amely a természetben és a történeti múltban gyökerezik. A kultúra emez egyetemessége és egysége magával hozza, hogy az egyén is, miközben az objektív kultúrát sajátjává teszi, egész szellemi, lelki és erkölcsi világát szerves egységbe fogva képes lesz az igazi humanitás magaslatára felemelkedett embert reprezentálni.

Ezért legújabban már nem tartja elegendőnek, hogy az etika és pszichológia legyen a neveléstudomány tengelye, sőt egyenesen helyteleníti, amikor egyesek a nevelés legtöbb jelensége számára túlnyomó részben pszichológiai magyarázatot keresnek. Így *Hermann Nohl*, ez irány legmodernebb szellemű harcosa, már a *Dilthey*- és *Spranger*-féle strukturális pszichológiát is szűkkörűnek ítéli a kultúra egyetemességébe állított egész ember lényegének a maradék nélküli visszaadására s „pedagógiai ember-ismerettan” néven egy új diszciplína kiépítését sürgeti egyenesen a gyakorlati nevelés érdekében.³ E diszciplína körébe tartoznának: 1. az emberi élettapasztalat elmélete alap-

² U. a. 225—26.

³ H. Nohl: *Pädagogische Menschenkunde*, Erziehung 4. Jahrg. Heft 3. 1928. Leipzig. (137—147.)

ján olyan ember-ismerettan, amelyben az ismerettan szó szöges ellentétet jelentene az elkülönítő szaktudományossággal szemben; 2. az emberi életvalóság kiépítésére vonatkozó törvények tana; ez volna azután a feltétele minden további szaktudományos elemzésnek, így a pszichológiának vagy szociológiának; főleg azonban ez szolgáltatná az elméleti alapvetést a nevelői élet gyakorlata számára.⁴

Nyilvánvaló, hogy itt két gondolatról van szó, amelyek mindegyike természetszerű továbbépítése a Herbart szellemében fogalmazott etikai és pszichológiai megokolásnak. Az egyik gondolat, amelynek súlypontja mintegy az egyénen kívül esik, hogy a szerföltött sokrétű kulturális egység közepébe állított embernek ez egység méltó hordozójaként kell megjelenennie, s a másik, amelynek már maga az egyén a középpontja, hogy az embert, noha rendkívül sokféle tényezőtől alkotott kultúrlény, a maga életének teljességében és egységes egészében kell látnunk. Nem más ez, mint egyenes utalás a pedagógiának ama kötelezettségére, hogy a tőle kiinduló ezer-meg ezerféle nevelő hatás közt is egyrészt a kultúra, másrészt az egyéni élet egységének megfelelően minél zavartalanabb egyöntetűséget, vagyis koncentrációt hozzon létre.

4. Ezt a követelményt a gyakorlati nevelés eddig is tekintetbe vette, de nem mindenütt és nem minden rendelkezésre álló lehetőség megragadásával. Éppen e lehetőségek minél szélesebb körű kihasználására hív fel és nyújt egyszersmind alkalmat a nemzetetikai szellemben felfogott nevelésszervezet didaktikai álláspontja.

Részletesen kifejtettük más helyen, hogy e tekintetben főleg a tárgyak körén s ezek anyagrészein belül a *belső elosztódás bizonyos arányosítására* volna szükség.⁵ Ennek értelmében az érzelmi és akarati nevelés teljesen azonos jogokat és hatáskört nyerne az eddig túlságosan és megokolatlanul dédelgetett, sőt — azt lehet mondani — nem egyszer káros következményekkel járó intellektuális neveléssel. Domináló tárgyak volnának az értelmi nevelés szempontjából az anyanyelv irodalma a hazai történettel, a geológiával kibővített földrajz, a biológiával kapcsolatos természetrajz, valamint a jelentőségében erősen kiemelt nemzetgazdaság és társadalmi élet tana, kiegészítve a közigazgatási és államtudományi ismeretekkel. Az absztrakció nélküli, lehetőleg észfejlesztő s a szellemi képességeket felülvizsgáló és ellenőrző munkáját a matematika úgyszólván teljesen átadná a középfokú oktatást berekesztő filozófiai és etikai tanulmányoknak.⁶ Az etikának mindenekelőtt a nemzeti értékeket tudatosító célzatában a legmagasabb fokon találkozónék össze az értelmi neveléssel az érzelmi és akarati nevelés, amelynek esz-

⁴ U. a. 144.

⁵ A nemzeti közszellem pedagógiája, 1926. (A Szent István-Társ. bizonysága.) 151—209.

⁶ U. a. 158.

közeiként szerepelnének a vallás, a nemzeti irányú művészetek, ének és zene, továbbá a munkaelv, az iskolai önkormányzat, a cserkészlet és a testnevelés.

Természetes, hogy a nemzeti érzés-komplexumot alkotó legértékesebb erkölcsi érzelmek, minők a szeretet, önzetlenség, engedelmesség, tekintélytisztület, kötelesség- és felelősségérzet, az értelmi nevelés legkiemelkedőbb tárgyaiban, az anyanyelvi irodalomban, hazai történelemben és földrajzban az intellektuális célzattal teljesen azonos kiterjedésű hatáskört nyernének. Hiszen éppen így juttatjuk el a koncentráció gondolatát a minél nagyobb területet átfogó érvényesüléshez.

Ismét más helyen kimutattuk, hogy a koncentráció munkája csak töredékes, szétfolyó s nem is támaszkodhat szilárd alapokra, míg az egyes tárgyak anyagának fokozatosan felépített hatásegységei, mint szervesen összefüggő lélektani és logikai egészek, nem nyújtanak segédkezet a részletegységek közvetlen kialakulására.⁷ Ilyen részletegységek képe lebegett előttünk, amikor más alkalommal többek közt azt mondtuk, hogy a földrajz körében különösen rá kell mutatni a nemzeti művelődés gócpontjaira, irodalmi, történeti és művészeti nagyságaink szülő- és működéshelyére, mert nemcsak az általános koncentráció gondolata követeli ezt, de a nemzet-etikum magaslatáról nézve is van ez a kérdés olyan fontos, mint a kereskedelmi gócpontok és ipartelepek megemlítése.⁸

5. Itt most az utóbbi gondolatnak különösen azt a részét akarjuk analizálni, amely egyrészt az irodalomnak, másrészt az irodalomtörténetnek a földrajzi viszonyokkal való kapcsolatára vonatkozik. Egyszersmind újabb érvekkel kívánjuk igazolni azt, hogy a nemzetetikai szempontok érvényesítése minden más irányzattal szemben mennyivel inkább előtérbe tolja éppen az irodalom és földrajz között létesítendő koncentráció megvalósításának a szükségét.

A Herbart-iskolának erkölcsi- és lélektani s a kultúrfilozófiai irányzatnak részint művelődés-, részint egyéncentrikus jellegű megokolása mellé s némi tekintetben az utóbbival szembe állítjuk a nemzetetikai elgondolás közösségcentrikus magyarázatát. Igaz, hogy a közösség, mint centrális fogalom, uralkodó már a Comte-féle pozitivisták vagy a Spencer-féle evolucionisták nevelésméletekben éppúgy, mint a különböző elmélkedők neve alatt megjelent szociálpedagógiai irányokban. Azonban mindezek világszemléleti álláspontja végeredményben tisztán materialisztikus színezetű. *Natorp* rendszere az egyetlen, amely a maga által választott „szociálidealizmus” elnevezésnek megfelelően a közösségi elvet a Plató-féle négy erkölcsi eszmével, a mérséklettel, bátorsággal, bölcseséggel és igazságossággal igyekszik összeegyeztetni. E törekvése azonban részint a közösség fogalmának

⁷ A nevelő hatás elmélete, 1924. (A Szent István-Társ. bizom.) 80–81.

⁸ Nemzeti értékeink tudatosítása a nevelésben. (Magy. Paed. 1927. évf. 7–8. sz., 142. l.)

általános és határozatlan karaktere, részint az egész elméletnek pszichológiai tekintetben egyoldalúan csak az akaratra támaszkodó, tehát kizárólag voluntarisztikus jellege miatt nem sikerül. Egész gondolatmenete, szellemes fordulatai ellenére, a valóság talajától teljesen elszakadó absztrakció ködében vész el, amint általában a kultúrfilozófiai irányban is a közösségi gondolat határainak bizonytalansága a legérezhetőbb hiány.

Ezzel szemben a nemzetetika alapon álló nevelés közösségi fogalmában az abszolút eszményiség gondolata szükségszerűen egyesül ama korszerűségi tényezőkkel, amelyeknek főjellemvonása az *elkerülhetetlen*, de *nem túlzó* realitás. Községi elve a leghatározottabb és legtermészetesebb, nevezetesen az állandó tökéletesedés felé haladó nemzetfogalom. Pszichológiája pedig a lelki működés egyetemességében gyökerezik, amennyiben egyenesen helyteleníti akár az értelem, akár az érzelem, akár pedig az akarat kizárólagos és egyoldalú kiemelését, hanem éppen a lelki egység didaktikai hangsúlyozása végett is mind a háromnak teljesen egyenlő jogot kíván biztosítani a nevelésben. Az így értelmezett nemzetetika felfogásból következik, hogy az említett állandó nemzeti tökéletesedés mindig csak egy bizonyos irányban történhetik. Abban az irányban, amelynek feltételei az egész nemzet lényegében, sajátos összetételében, hagyományában és lelki berendezettségében — gondolkodásán és cselekvésén keresztül — már eleve adva vannak. E nemzeti sajátosságok összességének *legjellemzőbb kifejeződései belsőleg, a nemzeti lényeg szellemi oldalát tekintve az irodalmi alkotások, külsőleg pedig a nemzeti lét fizikai feltételeit tekintve, a legtágabban értelmezett földrajzi viszonyok.*

Bármelyik más fontosabb diszciplinát vesszük is szemügyre, mindegyik a kettő közül valamelyiknek csak folyamánya vagy befolyásolója, tartozéka vagy kiegészítője. Így a helyesen értelmezett történelem eszmei lényege mindenkor visszatükröződik irodalmunkban. Amint Beöthy Zsolt — más oldalról nézve a kérdést — mondotta: „Irodalmunk története nyomon kíséri politikai történetünket“. Gondoljunk csak akár a kuruc szabadságharc történelmi és költői párhuzamára, akár a reformkorszakbeli politikai és irodalmi fellendülésre, akár pedig az abszolutizmus korának passzív irányú nemzeti politikájára és allegorikus formába öltöztetett költészetére! De éppen így a biológián alapuló természetrajz csak kiegészítője, teljesebb egészé formálója a hazai földrajznak. Igen találóan állítja oda már W. Rein is a maga didaktikai tervezetében a földrajzot, mint összekötő tagot az érzelmi oktatást nyújtó humanisztikus tantárgyak és a természettudományi képzést adó reális diszciplinák közé, noha lényegileg ez utóbbiak körébe tartozónak ítéli. Ezzel a földrajzot a maga rendszerében az egész koncentrációs folyamat forgópontjává teszi, mint amelynek anyagrészei közt éppen úgy vannak kedélynevelő, mint reális irányban képző elemek. Amikor tehát az irodalom és földrajz szorosabb kapcsolatát

kívánjuk a gyakorlatban, nemcsak a nemzetetikai nevelés lényegének a megértéséhez és realizálásához igyekszünk közelebb hozni a nevelő tevékenységet, de bizonyos fokig a tudományos hagyományok szellemében is járunk el.

Ha mármost a történelmi és esztétikai értékelés szempontjából is egyaránt becses irodalmi alkotások a nemzeti szellem belső lényegének legkiemelkedőbb jegyei, a földrajzi viszonyok pedig a körükbe vonható összes rokon jelenségekkel együtt a sajátos nemzeti művelődés külső feltételei, akkor világos, hogy ama nemzeti lélek egységének, amely minden más nemzeti lélektől eltérő sajátosságokat mutat, a nevelő tanításban is mindenek felett a hazai irodalomtörténet és a hazai földrajz minél szorosabb összetalálkozásában kell kifejeződni. A növendéket a nemzeti lélek egységének részesévé, egyik jelentős alkotó elemévé akarjuk tenni, ennél fogva e cél elérésének a veszélyeztetése nélkül az egység belső és külső elemeit egybefűző két tárgyat sem szabad a tanításban úgy kezelni, mintha egymástól független vagy egymással szemben közönyös ismeretkomplexumok volnának.

6. Az általános emberi és egyéni lelki egység problémája mellett tehát főleg a különleges magyar lelki egység nézőpontjai részesítendőek itt figyelemben. S ha már az előbbire való tekintettel is szem előtt kell tartanunk azt az elvet, hogy a tanítás egyik tárgya sem lehet *öncél*, még határozottabban követelnünk kell ez elv jelentőségének a felismerését akkor, amikor a magyar lelki egység megteremtését tűzzük ki feladatul.

Ezt az elvet annál is inkább hangsúlyoznunk kell, mert középfokú iskoláink tanárai még ma is nagyon nehezen tudnak megbarátkozni azzal a gondolattal, hogy a nevelő hatás ama materiális és formális részlete, amellyel nekik kell hozzájárulniok a növendék fejlődő személyiségének kiformalásához, csak úgy tölti be igazán rendeltetését, ha az összes tárgyakat csupán eszközül használó általános didaktikai elveknek fenntartás nélkül alárendeli magát. Sajnos, sokan még mindig előszeretettel s félre nem ismerhető féltékenységgel helyezik előtérbe saját szakmáik különleges fontosságának a kérdését s ily módon azt, ami csak eszköz lehet, sokszor talán akaratlanul is öncélként állítják be a tanítástervbe.

De még nagyobb hiányok mutatkoznak e téren a felsőbb fokú ellenőrző igazgatás szellemében, amelynek akárhány reprezentánsa — tisztelet a kivételnek — magasabb pedagógiai érzék híján csupán a módszeres eljárás sablonos külsőségeire képes a megfigyeléseit korlátozni. Annak a kiderítését, hogy a tanárnak a sablontól esetleg eltérő eljárása nem valamely magasabb pedagógiai vagy didaktikai érdekből történik-e, meg sem kísérli. Vagy pl. — ami még inkább helytelenítendő — egy-két 15–20 perces látogatás folyamán szerzett, tehát mindenestre irreális tapasztalat alapján a tanárok módszeres eljárását az összes tárgyak által alkotott *didaktikai egységből kiszakítva* vizsgálja s

a vélt eredményezések közt egyiknek vagy másinak a hátrányára összehasonlítást tesz, a helyett, hogy azt kutatná, vajjon a kérdéses módszer hogyan illeszkedik bele a nevelés egyetemes eredményét munkáló *együttesbe*. Ezzel a felfogásával még jobban megrögzíti a tanároknak a szakjukra vonatkozó szeparatív törekvést és öncélúság gondolatát.

Pedig ha az általános embernek mint egyénnek a lelki egysege érdekében sem kívánatos az egyes tárgyak ilyen beállítása, akkor a nemzetetika nevelés alapján állva — egyenesen azt kell mondanunk, hogy ez az öncélúság a legnagyobb mértékben hátráltatja a sajátos magyar lelki egység kiépülését. Az ilyen felfogáson alapuló nevelésnek az eredménye az a sok szürke és szintelen világpolgári lélek, akik csak névleg magyarok, de belsőleg minden nemzeti gondolattal szemben közönyösek. A nemzetetika nevelés minden tárgyat csak oly mértékben tart becsesnek a tanításrendjében, amily mértékben az a követelményként kitűzött magyar lelki egység kiépítésének harmónikus munkájában képes résztvenni. S éppen ezen az alapon kell a magyar irodalom fejlődésének és jelen állapotának az ismertetését, valamint a magyar föld minél többoldalú leírását, mint a nemzeti nevelés tárgyait, értékelni s a kettő között minél szorosabb összefüggést teremteni.

7. De vizsgáljuk ez összefüggést közelebbről, és pedig 1. az általános tudományfejlődés; 2. a szorosan vett didaktika s 3. a metodikai eljárás nézőpontjából:

A földrajztudomány köre az utóbbi évtizedek alatt jelentékenyen kibővült. Eredeti magva a helyszín- és tagoltságrajz volt s csak e tagoltsági viszonyoknak, a hegy- és vízrajzi alakulásoknak s ezek klimatikus hatásainak a kinyomozása társulva a légköri befolyások részletesebb megismerésével, valamint a geológiai alakulások feltárása vezetett el a természet és az emberi kultúra között fennálló vonatkozások felismerésére. Ez a felismerés eljuttatta a tudományt arra a pontra, ahol tisztán látja, hogy az emberi civilizáció és művelődés lehetőségének és milyenségének legfontosabb feltételei és meghatározó tényezői mindenekelőtt a sokoldalú és legtágabb értelemben vett földrajzi behatásokban keresendők. Így emelkedett fel a geográfia az egyszerű topográfia szintjéről a modern antropogeográfia magaslatáig. Valóban ma már minden iskolában az emberi művelődés magyarázatául szolgáló földleírást, az emberföldrajzt tanítják.

Nos, az egyetemes embernek ezt a földrajzát csupán a nemzetetika szempont választja el a magyar ember földrajzától. Csak az egyetemes ember absztrakt és ködös világából kell visszavonulnunk a nemzeti országhatárok mögött fekvő reális és biztos területre s mindjárt meg tudjuk érteni a magyar föld sajátos természetéhez kötött magyar művelődés jelentőségét. Említettük, hogy e magyar művelődésnek a szellemi rétegét legtisztábban tükrözteti a magyar irodalom s így ennek a megis-

merése egyenesen rámutat ama külső rugók megismerésének a fontosságára is, amelyek hozzájárultak a kérdéses magasabb szellemi réteg ilyen vagy olyan jellegű kiformalódásához s egyben rámutat a kettő között fennálló valamilyen ok- és okozat-beli viszony megvilágításának a szükségére.

8. Mert — legalább is részlegesen — tényleg ilyen oki és okozati viszony áll fenn egyik oldalon a földalakulat s a vele rokon tényezők, mint különböző kifejlődési lehetőséget nyújtó hatások s másik oldalon az irodalom, mint az írók és költők lelkületén keresztül e hatásokat befogadó fél között. Ezek a hatások nem is egy-, de többirányúak.

Az egyik irányú hatás az író születés- vagy lakóhelyétől indul ki, átmegy az író egyéniségére s résztvesz annak személyiséggé alakításában. A másik irányú hatás eredőpontja az írónak az említett módon már kiformalt személyisége s a továbbhaladás útjelzői az írói munkásság eredményeként létrejövő alkotások. Egy harmadik irányú hatás oly módon nyilatkozik, hogy az író szülő- vagy lakóhelyétől kiindulva nem vesz részt az író szubjektív egyéniségének alakításában, hanem azt mintegy megkerülve, csupán műveinek tartalmi formálásán munkál közre. Egy negyedik irányú hatás az, amely az írók egy bizonyos csoportjának szülő- és lakóhelyei, mint esetleges földrajzi egység, valamint a korabeli irodalomnak valamely minőségi vagy mennyiségi karaktere közt állapítható meg. Vagyis kapcsolat lehet: 1. az író és születéshelye közt; 2. a lakóhelyétől befolyásolt író és munkájának műfaja vagy értéke közt; 3. az író lakóhelyének környéke és művének tárgya közt; 4. az ország egy bizonyos területén az írók születéshelyének nagyobb arányszáma s az ottani országrész kulturális gazdagsága és fejlettsége közt.

9. Az a probléma, mely a szülő- vagy lakóhelynek az író életére gyakorolt befolyását kutatja, általában összefügg a környezetnek az emberre gyakorolt nevelő hatásával, amelynek ma már a pedagógia is sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonít, mint azelőtt. Régen a környezet hatásán jóformán csak a család vagy legjobb esetben a közeli ismerősök, tehát a társadalomnak egy kis rétege köréből kiinduló befolyásokat, vagyis kizárólag a társadalmi érintkezés alakító erejét értették. Ez a szűkkörű értelmezés bővült ki egyes szociálpedagógusok elméletében az egész társadalom egyetemes és az egyénre nézve döntő jellegű formáló tevékenységévé. Azonban a környező természet alakító munkájának a méltatására ez a magyarázat sem terjeszkedik ki, noha már a XV. századból is van bizonyítékunk arra nézve, mégpedig magyar földről, hogy ez a kérdés foglalkoztatta a gondolkodó elméket. Egészen érthető, ha a renaissance-kor szelleme előtérbe tolja a természet jelentőségének a felismerését ezen a téren is. *Brandolini*, humanista író jegyez fel egy párbeszédet, amelyben a mi *Mátyás* királyunk és *Doménico* firenzei humanista arról vitatkoznak, vajjon a nevelésnek

vagy a természetnek, köszönhető-e az emberek kiváló értelmi képessége. Dominico határozottan a nevelés kizárólagossága mellett kardoskodik, de Mátyásnak más a véleménye. „Ítéletem szerint — mondja — a tehetség nem az igyekezettől függ, hanem azt a természet hozza létre és alkalmazza az *éghajlat* minősége szerint más és más viszonyokra.“ Majd ismételten kijelenti: „Az éghajlatnak és természetnek kell tulajdonítani az elmének erejét és élességét.“⁹

Mindamellett ez a felfogás egészen a XVIII. századig csak szórványos jelenség maradt. *Rousseau* az első, aki a természetre, mint a nevelésnek az emberekkel és a nevelővel egyenrangú tényezőjére először hívja fel nagyobb eredménnyel a közfigyelmet. Majd *Herbart* emeli ki a természetnek a környező világgal egyenlő értékű hatását a növendékre, sőt ezeknek mint sok esetben „észrevétlen együttnevelőknek“ általában nagyobb hatalmat tulajdonít, mint a tervszerű nevelő eljárásnak.¹⁰ Más helyen ama felismerés alapján, hogy már az elemi iskolás korú gyermek látókörének a kibővítésére is nagy befolyással van az ország földrajza s annak a vidéknek a topográfiája, ahol él, valamint az ott lévő természeti termékek ismerete, sürgeti ezeknek az alapos tanítását — szemben korának azzal a pedagógiai törekvésével, amely az írás-olvasás mielőbbi elsajátítását erőszakolja.¹¹

A természet ilyen jelentőségének a méltánylását nagyban előrelendítette *Taine* milieu-elmélete, amely az egyéniség meghatározó tényezői közt említi az életkörnyezetet s a faji öröklésen alapuló testi berendezettséget. Viszont a faj típuszerű kiformalódása — amint tudjuk — közvetlenül a természeti viszonyok alakító hatásától függ. A természeti viszonyok közül pedig *Ratzel*, a kiváló antropogeográfus szerint a népjellemnek kialakításában legnagyobb szerepe van az időjárás sajátos karakterének.¹² Ezen az alapon építi fel *W. Hellpach*, volt bádeni közoktatásügyi miniszter s jelenleg a heidelbergi egyetem pedagógus-professzora a maga „geopszichikai“ elméletét, de a klimatikus viszonyokon kívül tanulmány tárgyává teszi a szülőföldnek, a táj milyenségének, hegyes-völgyes alakulatának s az atmoszférikus jelenségeknek a behatását is. Egész gyűjteményt állít össze, amelynek adataival igazolja, hogy az említett tényezők az egyéneket diszpozíciójuk szerint változó módon alakítják.¹³

10. Még tovább megy a kísérleti lélektan. Nem elégszik meg általános vonatkozások leszögezésével, hanem bizonyos törvényszerűségek után kutat. Legnagyobb érdeme van e tekintetben

⁹ Fináczy E.: A renaissance-kori nevelés története, Bpest, 1919. 83—84.

¹⁰ Fr. Herbart: Pädagogische Schriften, Erste Vorlesung über Pädagogik, Willmann—Fritzsche. (124.)

¹¹ Fr. Herbart: Umriss pädag. Vorlesungen 59. (Reclam.)

¹² Fr. Ratzel: Anthropogeographie, Stuttgart, 1882—91. I. részét, *A föld és az ember*-t kiadta a Magyar Tud. Akadémia, Simonyi Jenő fordításában.

¹³ W. Hellpach: Geopsychische Erscheinungen, Leipzig, 1921. II. Aufl. 6.

W. Stern hamburgi pszichológiai intézetének, ahol egyebek közt olyan irányban folytattak kísérletet, vajjon a tengeri éghajlat, a napfürdő, a szél mily módon és mértékben befolyásolja a gyermek lelki életét, akarati tevékenységét.

Azok a kísérletek, amelyeket a kérdés megoldása céljából végeztek, egy teszt-sorozatból álltak. Ezeknek a kitűzött napokon 2—2 ízben tették ki a kísérleti személyeket. A kétsoros kísérlet közé eső szünetet aszerint, amint a kísérleti nap lehetővé tette, erős szélben végzett sétával és mozgást igénylő játékokkal, a tengerparton mérsékelt mozgásoktól kísért napfürdővel vagy 10—10 perces tengeri fürdővel töltötték ki. A szünet előtt és után az említett teszt-kísérleti módszerrel vizsgálat tárgyává tették: 1. a gyermekek koncentrálókéességét; 2. gyorsaságukat a mozgásban; 3. gyorsaságukat a számolásban s 4. a munkateljesítményükben jelentkező pontosság fokát.¹⁴ Határozott törvényszerűségek megállapítása természetesen nem sikerülhetett. Hiszen ilyesmihez nem egy, de nagyon sok és mások által is végzett többoldalú kísérletre volna szükség. Azonban így is értékes eredményekhez jutottak, amelyek biztató alapul szolgálhatnak a hasonló céllal végzendő kísérletek folytatására.

Azt találták, hogy a tengeri fürdő a tanulók teljesítményében a reakció gyorsaságának és a mozgások élénkségének jelenlény fokozódását idézte elő. Az emelkedés az előző teljesítményekhez viszonyítva 20—25%-os volt. A számolásban való gyorsaság a kísérletek $\frac{2}{4}$, a munkateljesítmény pontosságának foka pedig az esetek $\frac{2}{3}$ részében mutatott javulást, míg a figyelő- és koncentrálókéesség észrevehetőleg csökkent. Úgy látszik tehát, hogy a tengeri fürdő végeredményben a pszichomotorikus funkciók élénkítésével egyidejűleg a figyelem csökkenését, vagyis az appercepciós működések kifáradását vonja maga után. A szeles időjárás hatása abban jelentkezett, hogy a munkateljesítmény pontossága a tanulók túlnyomó részénél erős visszaesést mutatott. Egyes esetekben a kísérletet megelőző állapothoz képest kétszeres, sőt háromszoros volt az elkövetett hibák száma. Ugyancsak hanyatlás volt tapasztalható a növendékek figyelmező- és koncentrálókéességében. A számolás is jóval vontatottabban ment, mint előzőleg. S mindeme képességek csökkenése egyenes arányban állt az uralkodó szelek erősségével. Viszont a napfürdők után lázas munkakedv mutatkozott a növendékek közt, szinte versengtek egymással a buzgólkodásban. Koncentrálókéességük erősbödött, munkateljesítményük pontossága jelentékenyen javult s a számolásban való gyorsaságuk is az esetek 60%-ában emelkedést mutatott, csupán a mozgásuk volt kevésbé élénk.¹⁵

11. Bizonyára a kísérleti lélektanuk ilyen és ehhez hasonló

¹⁴ M. Muchow: Psychologische Untersuchungen über die Wirkung des Seeklimas auf Schulkinder, Zeitschrift für pädagogische Psychologie, XXVII. Jahrg. 1926. (18—31.)

¹⁵ M. Muchow: id. m. 30.

eredményei járultak hozzá *W. Stern*nek az emberről mint nevelendő lényről alkotott *perszonalisztikus* elmélete kiépítéséhez. Ez az elmélet — azt lehet mondani — egyesíti magában az individuális, a szociális és a természettudományi nevelő irányzatok vezető elveit. Egy olyan új alaptudományt követel a pedagógia számára, amely azon a megfontoláson épül fel, hogy a növendék személyes vonatkozásainak az összessége révén a magában hordozott lelki és élettani, a közvetlen közelében levő fizikai s a távolabb eső kulturális viszonylatokba egyaránt belekapcsolódik. Nem lehet tehát e viszonylatok közül egyiket sem a másik rovására kiemelni, mert a növendékek személyiséggé alakításában mindegyik résztvesz.¹⁶

A személynek ezt a maga teljes egészében való, egyetemes felfogását *W. Stern* „Ganzheitsauffassung“-nak nevezi s vele mindenekelőtt az egyoldalú pszichológiai nézőpont túltengése ellen óhajt küzdeni, miként *Nohl* az említett „emberismerettan“ megalkotásának hangoztatásával. Bennünket itt a Stern-féle perszonalisztikus elméletnek az a része érint, amely a nevelés érdekében a környező fizikai hatások tekintetbevételét hangsúlyozza, amennyiben e fizikai hatásokat kizárólag a földtani, földrajzi és atmoszférikus környezet sajátos jelenségei szolgáltatják.

Az új iskola is, amelynek neve manapság szinte divatos jelszóvá lett s amely a *valósággal* való kapcsolatának szüntelen hangoztatása ellenére is, főleg metodikájában, nagyon sokszor teljesen irreális talajra téved, éppen abban a biológiai s általános természeti beállítottságában bírja legfőbb értelmét, amely az ember és a földrajzi környezet összefüggését s kulturális egymásrautaltságát is tisztán látja.

12. De ha ilyen vonatkozások állnak fenn a természeti környezet és az általános ember fejlődésének iránya közt, amelynek közelebbi szabályozására és tökéletesítésére törekszik a nevelés, mennyivel szorosabbaknak kell feltűnniök e vonatkozásoknak akkor, amikor a *nemzeti ember* s még közelebbről a *nemzeti író* személyiségének a látószögéből vizsgáljuk őket! A nemzetetitikai nevelés tevékenységi folyamatába állított növendéknél főleg a teleológiai szempontok kívánják a mélyrehatóbb összefüggés létesítését, a jövődöbéli írónál e mellett spontán módon maguk a pszichológiai adottságok is erősebben előtérbe lépnek. De különbség van e téren egyrészt a tudományos író, másrészt a szépiró vagy költő közt is. A tudományos író lelkisége mindenekelőtt az intellektus nívójában, a költőé főleg érzelmi világának gazdagságában, az egyes érzelmek finomságában, következöleg mindkettőjük lelki struktúrája a fokozottabb reakcióképességben különbözik a többi emberétől. Ez belsöleg és külsöleg egyaránt értendő. A külső ingerek folyamánként létrejött szemlélődés készíti az író vagy költőt reflexióra, meditációra, amely lelki folyamatok ismét újabb — mégpedig vagy objektív

¹⁶ W. Stern: Aus dreijähriger Arbeit des Hamburger Psychologischen Laboratoriums, Zeitschrift für pädag. Psychologie, XXVI. Jahrg. 1925. (290.)

becsü, vagy a legsajátosabban szubjektív értékű — gondolatok és érzelmek forrásává válnak. Ez a nagyobb érzésbeli, gondolati és érzelmi befogadó- és alakítóképeség, egyszóval intellektuális fogékonyság és emocionális finomság megnyilatkozik már az író gyermekkorában s végigkíséri fejlődését élete egész folyamán. Abban a gyermekben, akiben tudós tehetség lappang, a külső természettől eredő behatások azt eredményezik, hogy hamarabb és nagyobb számban támadnak gondolatai a jelenségekről, mint másoknak; viszont a költői tehetségű gyermeknek hamarabb, nagyobb számban és változatosabb alakban keletkeznek érzelmei.

Könnyen érthető, hogy a költői hajlamnak sokkal jobban kedveznek a természeti alakulatok sajátos megjelenési formái, mint a tudós készségnek. Először is mindaz, ami kívülről hat a lelkünkre, szinte kizárólag látás, ritkán hallási érzékünk útján, mint szemléleti kép vagy általános érzéklet férkőzik hozzánk, tehát nem annyira elmélyedésre ösztönöz, mint inkább képzeletünket foglalkoztatja. A tudós érdeklődés kielégítését sokkal nagyobb mértékben szolgálják a környezetnek egyéb alkotó tényezői, így a családi, nemzeti, társadalmi, államrendi, jogi stb. jelenségek, mert ezek mindegyike olyan probléma alakjában lép elénk, amelyre csak az értelem tud megfelelő választ adni. Vagyis az összes földrajzi tényezők mindenekfelett a költői hajlandóságnak nyújtanak fejlődési lehetőségeket a fantázia folytonos serkentése révén. S valóban az irodalomtörténet tényeinek közelebbi szemlélete meggyőz bennünket arról, hogy a költők lelki világa és működésének iránya sokkal több érintkezést mutat a földrajzi viszonyokkal, mint a tudósoké, kivéve, ha ezek érdeklődési köre speciálisan a földrajzi és természeti képek tudományos kérdéseire korlátozódik.

Egyébként a földrajzi környezetnek a képzeletre s ezen túl a költő érzelmi világára való közvetlen befolyása azért is önként értetődő, mert ezek a föld- és természetrajzi alakulások a leggazdagabb forrásai, — hogy úgy mondjuk — raktárai amaz ingereknek, amelyek mindenekelőtt a költői léleknek specifikus sajátjaként jelentkező esztétikai érzelmek szülői. A szimmetria és arányosság vagy a harmónia és ritmus ezer meg ezer megnyilatkozása sehonnan olyan gazdag hullámokban nem árad a költő lélek felé, mint a hegyek és dombok, a rónaság, a csermelyek, folyók és tavak, az erdők, rétek és mezők, a szakadékok és völgyek, a tengerek és szigetek, az öblök és földnyelvek, a ragyogó nap és a sötét éjtszaka, a derűs vagy ködös tájak, a meleg és hideg, az enyhe és zord éghajlat sokféle változata nyomán létrejövő tüneményekből. Csoda-e, ha az érzékeny lélek sokszor akaratlanul is visszhangot ad ezekre a hullámverésekre!

13. Innen van a fokozottabban bensőséges viszony a költő és születéshelye, valamint azon vidék közt, ahol gyermek- és ifjúéveit töltötte, azokat az éveket, amelyekben a mindennapi ember is túlnyomóan érzelmi életet él. Ezért ragaszkodnak Kis-

faludy Károly, Petőfi, Szaboleska és a többiek a szülőföldhöz, a kedves faluhoz és közvetlen környékéhez a mindennapi ember érzelmi mélységét meghaladó odaadással. Ezért emlékeznek megható hangon szülőföldjük szép határáról, a vidékről, ahol nevelkedtek, a távolból lelki szemük elé tűnedező kis lakról, ahonnan az élet vihara messze sodorta őket. Ezért ihleti meg Balassa Bálintot s egy évszázaddal később a bujdosó kuruc katonákat a zöld erdő harmata s a „nagy hegyek ormán fujdó-gáló hideg szél“. Innen érthető meg Amade és Faludi üde természetérzéke s a Márvány-tenger partján synylódó Mikes hazavágyódása szülőfalujába, az erdélyi bércek közt fekvő Zágónba. Ezért éneкли meg Berzsenyi elmélkedő költeményeiben szűkebb hazáját, a szép Kemenesalját. S hogy az újakról se feledkez-zünk meg, innen magyarázható a gyermekéveit erdei magány-ban élő Vajda Jánosnak titokzatosan borongós kedélye és ember-kerülő zárkózottsága.

De arra a kapcsolatra is számos példa van, amely az író lakóhelye és munkáinak műfaja közt áll fenn. Petőfinek, az Alföld szülőttének legszebb leíró költeményeit a hétköznapi ember szemében nagyon is egyhangú rónaság sugallja. Arany is ott ragyogtatja igazán leíró művészetét, ahol sík területek szépségeit kell szemléltető képekbe foglalnia. Tompa ellenben, a hegyes-völgyes Gömör nagy poétája, az ottani vidék mondáit gyűjtögeti és dolgozza fel nagy előszeretettel, mert a hegy- és völgyalakulatok sajátos formái elsősorban a képzelet által való kiegészítést kívánják meg s így különösen az elbeszélő költés-zet számára nyújtanak anyagot. Még olyan költeményeiben is, mint a virágregék, amelyek természetüknél fogva inkább a leírás felé hajlanak, az elbeszélő elemek változatossága lép elő-térbe, mert a hegy-völgy részletekre töredező sokfélesége által nyújtott szemléletnek jobban megfelel az eseményes mozgalmasság. Kisfaludy Sándort a balatoni hegyek annyira megihletik, hogy nem is érzi szükségét a népmondai képzelet támogatásá-nak, hanem tisztán a maga fantáziájából alkotja meg regéit Csobáncról, Tátikáról, Somlóról „a magyar előidőkből“. Pedig ő tisztán lírai tehetség, ami lépten-nyomon kiütkezőik regéiből, a vidék sajátos földrajzi jellege mégis az eseményes költészet terére sodorja képzelete szárnyait.

A drámai erőben s a cselekvénybeli mozzanatok gazdagsá-gában leginkább bővelkedő balladáink sem az Alföld, hanem a hegyes-völgyes Erdély népének a költői termékei. Igaz viszont, hogy a legszebb és legművészibb magyar balladákat a rónaság szülte és lakója, Arany írta. De itt a környezeti hatást egyéb indítóokok pótolták. Először is ama tanulmányai, amelyek Shakespeare tragédiáiba, valamint a skót és székely népballa-dák világába vonták be érdeklődése irányát. Azután kivételes költői tehetsége, amely az eseményes, lírai és drámai költészet érintkezéséből kinőtt legnehezebb műfajban is meg akarta mutatni erejét. Tudjuk, hogy Beöthy Zsolt mint Taine tanít-

ványa a ballada és románc között fennálló műfaji különbségeket ugyancsak az éghajlati viszonyokkal, valamint az ezek következményeként kialakuló népfaji és vérmérsékleti sajátosságokkal magyarázza. Nos, ez az összefüggés bizonyos korlátozásokkal, amelyek egyéb — a földrajzi alakulások hatásait kibővíítő környezeti befolyásokból erednek, többé-kevésbé kiterjeszthető azokra a részlet-viszonylatokra is, amelyek a többi műfaj és ezek keletkezési helyei közt állapíthatók meg.

Arra az esetre is bőven szolgál példákkal az irodalomtörténet, amikor a költő lakóhelyének közelebbi és távolabbi vidéke egyenesen tárgyat ad a művészi készségnek. Gondoljunk csak újra legnagyobb költőink számos leíró és elbeszélő költeményére, nagy regényíróinknak, Jósikának, Jókainak, Mikszáthnak, Gárdonyinak legszebb regényeire vagy novelláira. Arany megénekli a nagyszalontai csonka tornyot és környékét, Petőfi a pusztát, a délibábot, a Tiszát, az Alföld kedvelt madarát, a gólyát, tipikus építményét, a csárdát, mint a sík vidék specialításait. Tompánál többször is találkozunk a Sajó völgyével, ahol a költő-pap élete legjelentősebb részét töltötte. Jósika Erdély történelmi jelentőségű várainak ősi hagyományait eleveníti fel. Jókai Komáromról és környékéről nem egyszer elragadó képeket rajzol s a várost több regénye és elbeszélése színhelyévé teszi. Mikszáth költői fantáziáját szűkebb hazája, a tót és palóc felvidék számos esetben készíti tevékenységre. Gárdonyi későbbi lakóhelyének, Egernek állít halhatatlan emléket egyik legszebb regényében.

14. Mindemez összefüggések felismerése — úgy hisszük — eléggé megokoltta teszi az *irodalomtörténeti földrajz* gondolatának a tanítás folyamán történendő rendszeres kiemelését és állandó ébrentartását. Amikor az irodalomnak és történetének tervszerű ismertetése folyamán ráeszméltetjük a növendékeket az említett kapcsolatokra, többoldalú pszichikai jellegű és etikai értékű munkafolyamatot indítunk meg s tartunk eleven működésben tudat- és érzésvilágában.

Így először is elsegítjük a növendéket az életnek, mint biológiai és szellemi mozzanatok összességének egységesebb és nagyobb egészben való látásához, amennyiben rávezetjük arra, hogy az egyén értékes szellemi megnyilvánulásai nem magukban álló független valóságok, hanem a természet erőivel és csodás világával szerves kontaktusban és harmóniában élő munkaeredmények. Ezzel felkeltjük benne a természeti szépségek és javak józan megbecsülésének érzékét. Nem megvetendő támaszt nyújtunk fejlődező világnézetének kiépítéséhez, amely munka a serdülők lelkiületét nem ritkán szenvedélyes belső harcok színhelyévé teszi. Hozzászoktatjuk ahhoz, hogy a jelenségeket ne egyoldalúan vizsgálja, hanem minél több irányból igyekezzék azok megértéséhez közeledni, ezzel formálisan is fejlesztjük gondolkodóképességét. De a szellemi értékek nagyobb fokú

megbecsülésének a képességét is lelkébe rögzítjük, amikor beléneveljük, hogy valamely várost vagy községet nemcsak a gyárai vagy ipartelepei avatnak kulturális jelentőségű helyé, hanem éppolyan, sőt talán még nagyobb mértékben az a körülmény, hogy ott a nemzetnek egy kiváló írója született vagy tartózkodott, termelt művészi kincseket és szolgált kiinduló pontjául bizonyos művelődési folyamatoknak.

Együttal a magukban véve száraz biográfiai tudnivalókat is érdekesebbé és könnyebben megjegyezhetővé tesszük. Ugyanis a gyakran széthulló életrajzi adatokat a határozott helyekhez kötött földrajzi szemlélet egységes láncolat összefüggő szemeinek a sorozatává alakítja ki. Azáltal, hogy fix pontokhoz rögzítjük a tárgyi tudás egy-egy kisebb részletét, módszertani segítséget is nyerünk a tanítás számára, mert a kiemelkedő fix pontoknak a figyelem középpontjába állításával lényegesen megkönnyítjük a hozzájuk csatlakozó ismeretrészek bevéését is.

A földrajztanítás nálunk a felső osztályokban különben is mostoha elbánásban részesül. A módszeres utasítások kiemelik ugyan a történelemmel való állandó egymásraveződésének a szükségességét, de a gyakorlatban ennek az elvnek a keresztülvitele alig történik meg, aminek nem is annyira a tanárság az oka, mint inkább ama ténynek az ösztönös megérzése, hogy az eddig tanított adat-történelem és az egyes földrajzi helyek közt legnagyobbbrészt csak *külsőleges* vonatkozás állapítható meg. Hogy valamely békét itt vagy ott kötöttek, hogy az ellenfelek összeütöközése minő helyen ment végbe, hogy valamely fontos gyűlést hol tartottak, hogy valamely eseménynek a színhelye melyik falu vagy város, mindez csekély kivétellel nem a földrajzi hely sajátos jellege és az illető történelmi esemény közt tényleg fennálló belső összefüggésben találja magyarázatát, hanem egyéb okok mellett a véletlen pusztá közrejátszásában. Csak amióta a történelem azon az úton van, hogy tisztán művelődés- és gazdaság-történetté legyen, sőt ezeken túl is az emberi szellem históriájává kristályosodjék, kezd alkalmas lenni arra, hogy a földrajzot az összes természeti jelenségekkel együtt önként kínálkozó háttéréül tekintsük. Mivel pedig az irodalom és története úgyszólván azóta, amióta ezt a nevet joggal viseli, voltaképen mindig az emberi, sőt közelebről a nemzeti szellem leghűbb tükre volt, így természetszerűleg az a földrajzi és természeti keret is, amelybe beállítjuk — amint említettük —, szoros belső viszonynak válik a külső kifejezőjévé. Az irodalom-történeti oktatás révén ilymódon alkalom nyílik arra is, hogy az ország földrajzának legalább is a leglényegesebb részét — hogy úgy mondjuk —, a *magyar lélek földrajzát* ismételtlen áttekintsük, összefoglaljuk s a növendék tudatába — az alsóbb osztályos földrajzi ismeretekre támaszkodva — beleágyazzuk.

15. A magyar irodalomtörténeti földrajz gondolatának megvalósításához a közép- és középfokú iskolák igényeinek megfelelően a legelső lépés, egyszersmind a legközvetlenebb metó-

dikai eszköz egy helyesen szerkesztett *irodalomtörténeti térkép* volna. Nem olyanra gondolunk, aminőt a népszerű Pintér-féle irodalomtörténet nyújt. Ez a helynevekhez tartozólag mindjárt alattuk az írók nevét is feltünteti s mint ilyen, kizárólag demonstrációs célokat szolgáló kimutatásnak tekinthető. Olyan térképről van itt szó, amely — az író vagy költő nevének említése nélkül — megbízható módon tartalmazná a fentebbiek értelmében: 1. minden nemzeti szempontból nevezetes és pedagógiailag értékes írónak és költőnek a születéshelyét; 2. azt a helyet, ahol ezek hosszabb ideig tartózkodtak, amennyiben ez a körülmény irodalmi működésükön valamiképen nyomot hagyott, vagy megfordítva, irodalmi munkásságuk az illető vidék kulturális viszonyait — akár egyidejűleg, akár később — kimutathatóan befolyásolta; 3. azokat a helyeket, amelyek — noha egyébként nem is szolgáltak az író lakóhelyeül — de egyik-másik legnagyobb becsű és közismert műve megalkotásánál az esemény, cselekvény vagy képzeleti élmény színhelyének megválasztásánál minta-, esetleg történelmi háttérként lebegtek előtte.

Ez a térkép a történeti folytonosság természetes követelményénél fogva s a magyar művelődés egységes képének a feltüntetése érdekében is magában foglalná a régi Magyarország területét egészen ama határokig, amelyek egyszersmind az expanzív erejű magyar szellemiség kiterjedésének a természetes határai voltak már a múltban is. Különben anyagát tekintve, tisztán csak ama használatban levő tankönyvek adataira szorítkoznék, amelyekben nem az egyoldalú felekezeti célzatosság, hanem mindenekfelett a magyar nemzeti közösség egyetemes érdekei érvényesülnek. S ezek közül is a didaktikai szempontból legértékesebb munkák volnának szem előtt tartandók.

A következő lépés volna olyan tankönyv szerkesztése, amely már alapvetésében, anyagának a beosztásában és feldolgozásában számításba veszi a magyar szellemi művelődés földrajzának gondolatát a részletekben csakúgy, mint a maga egészében, s amely az egyes kapcsolatok kellő megvilágításában már tekintettel van a nemzetetikus értelemben vett magyar szellemi egység állandó hangsúlyozására is. Az ilyen tankönyvvel szemben támasztandó legfőbb didaktikai követelmény ez volna: éreztesse és értesse meg a növendékekkel, hogy a magyar szellemi termékek külön-külön és összeségükben mint egységes nemzeti irodalom nem csupán érző és gondolkodó személyek s egy ilyenekből alakult közösség szellemi alkotásai, hanem bizonyos „totalitás” jellemzi őket, amely kifejezésre jut abban, hogy létrehozó okaik közt ott szerepel a környező természet milyensége még akkor is, ha ezt nem mindig vagyunk képesek mai pszichológiai ismereteinkkel kimutatni s hogy végül a haza fogalma is csak a totalitás fogalmának ilyen értelmezése mellett

illeszthető bele igazán az etikai értelemben vett nemzeti közösség kereteibe.

A harmadik lépés már a tanárképzés terére vezetne bennünket. Abban állna, hogy a képesítés tárgyi csoportjai közé bekerülne a magyar nyelv és irodalom s Magyarország föld- és természetrajza mint önálló külön csoport. Ez képviselné a tanári szakképzésben a humánus és reális műveltség összetételalkozását s így közvetlenül a legbiztosabb alapot nyujtaná a didaktikában a *koncentrációs egyensúlyi helyzet* kialakulásához.

Addig is, míg ilyen irányban képzett tanárok s az említett szellemű tankönyvek rendelkezésre állnak, kizárólag a térképre hárulna a vázolt feladat. Nem is annyira az egy vagy több lecke gyanánt szereplő kisebb metodikai egységeknél lépne előtérbe a jelentősége, mint inkább ismételések, összefoglalások alkalmával a nagyobb metodikai egységek áttekintésénél, az irodalomtörténetről s vele együtt a nemzeti szellemről fokozatosan kialakuló kép egységes szemlélete érdekében. Ezenkívül tanulságos útbaigazítást nyujtana arra nézve is, vajjon az országnak mely vidékei szerepeltek a multban és szerepelnek a jelenben a szellemi művelődés gócpontjaiként. Vagyis az irodalomtörténeti térkép ilymódon részben a magyar nemzeti szellemtörténet térképévé lépne elő. S végül — ami mai helyzetünkben nem utolsó szempont — az ilyen térkép minden hossz-
szas magyarázgatás nélkül is mintegy spontán eszközzé válnék annak a legnemesebb értelemben vett irredentizmusnak, amely, mint a nemes érzelmek építő munkájára alapított hatásfolyamat, egyedül bír igazi értékkel az integritás gondolatának állandó felszínén tartásában.

Ezen az úton válnék az irodalomtörténeti földrajz gondolata a *nemzetetikai nevelés didaktikai súlypontjának hordozójává*. Így lenne alkalmassá egyrészt amaz abszolút értékek nevelő hatásának a kibontakoztatására, amelyeket a maga különleges útján tökéletesedő nemzeti génusz időről-időre jobban megközelít, másrészt ama relatív értékű korszerűségi tényezőknek az említett abszolút értékekkel való egyesítésére, amelyeket mostani sajátos helyzetünk főleg az állami és társadalmi életrend útján szünet nélkül a közérdeklődés előterében tart s ekkép állandóan az alkalmosszerűség bélyegével lát el.

BARANKAY LAJÓS.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Pedagógia mint kultúrfilozófia.

*Megjegyzések Prohászka Lajos értekezéséhez.**

1. Prohászka Lajos ebben a tanulmányában annak kimutatására vállalkozik, hogy „a tudományos pedagógia csak filozófiai lehet”. (31.) Szerinte ugyanis „ennek minden egyes tétele csupán filozófiai összefüggésben indokolható. ...a pedagógia mint tudomány nemcsak végső egyetemes elveit, de szisztematikáját is a filozófiából nyeri s csak ennek keretén belül fejleszthető ki”. (32.) A neveléstudomány tételösszefüggését deduktív jellegűnek tartja; „a pedagógia csak úgy tarthat tudományosságra igényt, ha oly egyetemes érvényű elvekből vezetjük le, amelyek egy-szersmind szisztematikus kiépítését is kielégítőleg biztosítják”. (U. o.)

Az a megkövetelt egyetemes érvényű elv, amelyből kiindulva a neveléstudomány deduktív rendszere felépíthető, a szerző szerint a *műveltség fogalma* (32.), s így a pedagógiai elmélet a kultúrfilozófiának egy része (l. 117. is).

A tanulmány második részében azután a kultúrfilozófia rendszertani vázát adja, abból a célból, hogy pontosan megállapítsa a neveléstudomány helyét ennek a diszciplínának keretében. Fejtegetéseinek eredménye a következő: „...a kultúrfilozófiának ...második része, amely a műveltség elméletével foglalkozik, joggal nevezhető a kultúra elméletét tárgyaló dialektikai résszel szemben pedagógiai résznek”. (117.) A neveléstudomány tehát Prohászka szerint műveltségelmélet.

Ezzel az állásponttal szembe nem azt az általánosabb jellegű kérdést szegezzük, hogy egyáltalában lehetséges-e a neveléstudományt a filozófia valamelyik részének megtenni. Nem szállunk perbe azzal a kijelentésével sem, hogy a pedagógia nem „autonóm tudomány”. (117.) Kizárólagosan Prohászka kísérlétével akarunk foglalkozni. Azt fogjuk megvizsgálni, hogy lehet-e a szerző által elgondolt műveltségelméletet a neveléstudománnyal azonosítani.

Nem térünk ki arra a problémára sem, hogy okvetlenül és csakis a műveltség fogalma lehet-e az az egyetemes érvényű elv, amely a „pedagógiát tudománnyá szervezni” (32.) képes. Ha elismerjük is annak a feltevésnek jogosultságát, hogy a „pedagógia minden tétele csakis filozófiai összefüggésben indokolható”, s hogy ennek az összefüggésnek deduktív jellegűnek kell lennie, még akkor is adós marad Prohászka annak igazolásával, hogy

* L. Magy. Paed. 1929, 23—42., 109—124. 1.

mindezt miért biztosítja kizárólag csak a műveltség fogalma. Hiszen egyetemes érvényű elvet látszólagosan ugyanolyan joggal a filozófia más területéről is hozhatunk magunkkal. Más gondolkodó ugyanilyen részletesebb megokolás nélkül választhatná, és választja is, kiindulásul a fejlődés fogalmát (Spencer), az egyetemes hatáskifejtés (Krieck), a kölcsönös hatáskifejtés (Griesebach) elvét vagy a szociális elv legmodernebb fogalmazását (Spranger) stb.

2. Az értekezés legrészletesebb második részét számbavéve, a műveltségelmélet szerzőnk szerint a kultúrfilozófiának második része. Míg ugyanis az első rész az emberközi objektív képződményekkel, addig a második rész az individuális tárgyi képződményekkel foglalkozik.

Az objektív produktumok világának ezt a két síkját egészen azonos szerkezetűnek jellemzi: „A *kultúra* ... az emberközi objektív produktumok strukturális összefüggése, törvényszerű rendben felépített egésze” (35.); „a felelős összefüggéseknek ... átfogó és vonatkozásteljes egységét, totalitását ... nevezzük ... *műveltségnek*”. (116.)

Mindabból, amit erről a két tárgyi világról olvasunk, azt kell következtetnünk, hogy összefüggésük két irányú. Kultúrában és műveltségben egyaránt az egyes struktúráknak, illetőleg felelőségeknak vízszintes irányú összeszövődöttsége áll előtünk. Emellett azonban az is megállapítható Prohászka fejtegetéseiből, hogy a struktúrák és felelőségek szintén az összeszövődöttség vonatkozásában állanak. Ez a függőleges irányú kapcsolódottság a felelősség tárgyi világának természetéből következik. A jelentésvonatkozások lényege ugyanis éppen az, hogy még erős és elválaszthatatlan kapcsolatban, az intencionalitás vonatkozásában van a lélekkel, az Énnel. Mindig összefüggésben van „azzal a szellemi habitussal, amely kiérlelte”. (34.) Ugyanígy halljuk a műveltség és kultúra két rendszeréről is, hogy azok összefüggésükben feltételezik egymást. „Műveltség nincs kultúra nélkül, s viszont kultúra is csak a műveltség alapján létesülhet, mindkettő kölcsönösen követeli egymást.” (117.) A struktúrák fennállása tehát szintén nem az abszolút értelemben vett önmagukban zárttság nyugalma. Jóllehet „szubszisztenciájukban nincsenek kötve a létrehozó szellemhez, ... összefüggésük tehát nem intencionális, hanem független és önmagában tagolt; ... ebben a magáravált létükben tárgyi szubszisztenciájuk nem mozdulatlan és merev, hanem állandó hatásforrás; sajátos egyénfeletti összefüggésük nemcsak szembenállás a lélekkel, de mindig egyúttal felszólítás is a lélekhez, hogy közeledjék feléje, részt vegyen benne, önmagát feljebb fokozza”. (35.)

Egészen világos tehát, hogy az individuális lélek, a szellem és a kétféle objektív produktum emez együttesen hármas vízszintes tagoltságát igen szoros és termékeny vertikális összefüggések kapcsolják össze. A szubjektív szellem a felelős összefüggéseken keresztül kapcsolódik bele a kultúrába, emez pedig a

műveltség síkján keresztül van állandó hatásviszonyban az individuummal. Nem tévedünk tehát, hogyha azt állítjuk, hogy a műveltség síkja nemcsak a maga egészében, hanem szerkezeti elemeiben is a megfelelés viszonyában van a kultúrával. Igazolja ezt a felfogásunkat nemcsak a két tárgyi világnak megfelelő két filozófiai tudományág, benső szerkezetének, feladatvázlatának teljes párhuzamossága, kontemplált problematikájának egymással való megfelelése (l. 115. és 116.), hanem a szerzőnek egy-két félre nem érthető kijelentése is. Ilyen többek között a következő is: „A kultúra és műveltség e szoros kapcsolatából szükségképpen következik, hogy a kultúra átszármasztása a műveltségben a forma létének egész tartamára kiterjed. Vagy más szóval: a műveltség sehol sem zárható le, hanem a formával együtt eleven és benne növekedik”. (117.)

A két tárgyi világ összefüggését, vonatkozásviszonyát ezek után nem tudjuk másképpen elképzelni, csakis úgy, hogy a kialakult, önállóbban tárgyiassá vált kultúra mindegyik szerkezeti elemének az individuum életnyilvánulásaihoz közelebb álló műveltség síkjának egy-egy szerkezeti része felel meg. Kettős irányú hatásviszonynak, két ellentétes irányban haladó vertikális áramlásnak lehetne talán ezt a viszonyt jellemezni. Minden, a történeti élet folyamán kiteljesedő struktúra aktív felelősség-reakció által lesz elevenné az egyéni szellemben. Az egyéni lélek struktúrát teremtő aktivitása pedig ugyancsak ilyen felelős összefüggéseken keresztül gazdagítja a kultúra strukturális tagoltságát. Az objektív képződmények egész világa eredetében a lélekhez kötött, egészen természetes tehát, hogy létezésének minden esetben van olyan mozzanata, amikor még felelősségszerű. Ha mármost, mint az értekezésben itt-ott elszórt példák (34. és 113.) és a tárgyi produktumok elemeinek felsorolása (35. és 116.) is mutatják, a jelentésösszefüggések egységének megfelel a vonatkozásösszefüggések egysége, akkor ennek a párhuzamosságnak döntő következményei vannak a műveltségelméletnek tárgykörére nézve. Ennek a diszciplinának a műveltség kérdésének *minden* vonatkozását magában kell foglalnia; *minden* kapcsolatot fel kell fejtenie, a kultúrával való vonatkozás *minden* szálát végig kell követnie. Vizsgálódásait a forma létének egész tartamára ki kell terjesztenie, ha feladatát el akarja végezni.

A műveltségfilozófia rendszerének így látott teljessége, amely az individuális szellem *egész* élete folyamán keletkező és annak *minden irányú* megnyilatkozásában jelentkező felelősségkomplexumokat vizsgálja, nehezen egyeztethető össze a nevelélméletnek még a legátfogóbb terjedelemben is elgondolt rendszerével. Luther forradalmi tettének, Goethe egyéni műveltségének, a vallásos élet legkülönbözőbb megnyilatkozásainak, a jogrendet megzavaró viselkedésformáknak vagy a jogfejlesztésnek, az erkölcsi élet tipikus jelenségeinek, a politikai állásfoglalásnak vagy társadalmi magatartásnak, a művész alkotó

tevékenységének mint felelősségkomplexumoknak vizsgálata és azoknak viszonya a megfelelő strukturális összefüggésekkel kétségtelenül tárgya kell hogy legyen a Prohászka felállította filozófiai diszciplinának, de nem tárgya a nevelésméletnek, vagy csak részben az. Nem hisszük, hogy bárki is, aki a szerző utalásai nyomán elgondolja a műveltségfilozófia itt vázolt teljes problémakörét, belenyugodnék a két tudomány azonosításába.

3. Úgy tetszik azonban, hogy Prohászka maga sem látja így a dolgot. Ertekezése alapvető fejezetének vannak olyan részei, amelyekben a műveltségfilozófia tartalmának körét másképpen írja körül. Már az is feltűnő, hogy egy helyen a felelősséget a fejlődés mozzanatával hozza kapcsolatba. Megállapítja, hogy „a felelősség — a struktúrával ellentétben — sohasem hat befejezettségből, hanem mindig csak a fejlődésből”. (113.) Ezt a szembeállítását különösen az utána következő, kielégítőnek tetsző magyarázó példák (Luther, Goethe) világánál úgy is lehet érteni, hogy a struktúrák éppen az egyéni lélektől való teljesebb elválságuk által tárgyi szerkezetükben zártabbak, mint a felelősségek. Itt legfeljebb az a kijelentése lephet meg egy kissé, hogy „Goethe műveltsége ... csupán mint a goethei létnek sajátos formája hatott a kortársakra, s ebben a formában sohasem zárult le, hanem mindig fejlődött”. Nem tartjuk szükségesnek a fejlődés mozzanatának kiemelését, hiszen mind a két fajta tárgyi képződmény szükségszerűen mindig az individuális szellem valamelyik fejlődési vagy fejlettségi stádiumának objektivációja. Goethe műalkotásai — a struktúrák — az ő sajátos egyéni szellemének éppen olyan, mind nagyobb gazdagságról tanuskodó tárgyi képződményei, éppen úgy a lélek fejlődésének egyes bennük objektiválódott fejlődési fokairól tanuskodnak, mint műveltségének egyedül kortársaira ható felelős megnyilatkozásai.

Végzetesebbé válik azonban a műveltségfilozófia tartalmi körére nézve a felelősségnek a fejlődés fogalmával való kapcsolatba hozása ott, ahol éppen „a pedagógia helyét” akarja kijelölni „a kultúrfilozófián belül”. (115.) Itt ugyanis a következőket halljuk: „... a struktúrák objektív szelleme a formára hat s e hatások következményeképpen a formán belül felelős produktumokat vált ki, hogy *azután*¹ ezeknek televényében fejlessze tovább a kultúra strukturális összefüggéseit. Struktúra és felelősség tehát úgy kerül viszonyba egymással, hogy a struktúra dialektikus mozgása a forma organikus *fejlődését előbb felelős összefüggéssé*² rendezi, mert csak ezen a kerülőúton át folytathatja önmagát s emelheti a valóságot is mindig teljesebb struktúrák felé”. (115.) Ebben a két mondatban az egymásrakövetkezőt kifejező határozók még úgy is értelmezhetők, hogy *valahányszor* a struktúra az egyéni élet folyamán arra hat, az mindig felelősségszerű megnyilatkozások kiváltásával jár. Itt csak

¹ En emeltem ki.

az a kijelentés tűnhetik fel, hogy a struktúra mozgása a forma organikus fejlődését „felelős összefüggéssé rendezi“. Az a benyomásunk már itt is, hogy a struktúráknak olyan *előkészítő* hatása van az individuális lélek formájára, amelynek következtében az *egy bizonyos időtől fogva* (azután, hogy a struktúra felelős összefüggéssé rendezte!) önállóbb, közvetlenebb tevékenységgel nyúlhat bele a struktúrák teljesebbé válásának processzusába. Hogy ez a gyanúnk igazolt, azt ennek a résznek két utolsó mondata tanúsítja. Eppen abban a szakaszban, amelyben az imént még azt olvastuk, „hogy a kultúra átszármaztatása a forma létének egész tartamára kiterjed“ (117.), halljuk előbbi feltevésünknek teljesen megfelelően a következőket: „Mindamellettt minden forma elérkezik *fejlődése folyamán abba a stádiumba, amelytől fogva* sajátos individuális szólamait a kultúra dialektikus mozgásába is valaminő módon bele kell szőnie. s az ezt megelőző korszak éppen az erre való előkészületnek a korszaka. ...Amikor tehát műveltségről beszélünk, akkor a formának azt a fejlődését tartjuk szem előtt, amelyben még nem kapcsolódik bele a kultúrába, hanem előkészül rá s így a *kultúrfilozófiának ez a második része, amely a műveltség elméletével foglalkozik, joggal nevezhető a kultúra elméletét tárgyaló dialektikus résszel szemben pedagógiai résznek*“.¹

Kétségtelenül van olyan korszaka az individuális léleknek, amikor „csak a kultúra hat és a műveltség alakul“, és az is tagadhatatlan, hogy kifejezetten ez a korszak érdekli elsősorban a nevelésen elméledőt. Mindaz, amit itt elmondott, neveléselméleti összefüggésben elfogadható. A neveléselmélet az egyén szellemi életének ama korszakát tartja szem előtt, amelyben az a kulturális étellel való szorosabb kapcsolatra előkészül. Olyanná fejlődik ki, hogy kultúrafejlesztő, struktúrateremtő munkára képessé válik. A végzetes csak az, hogy ha így is körülírhatom a műveltségfilozófiának immár tartalomban és terjedelemben sokkal korlátoltabb, alaposan megszükitett tárgykörét, akkor a kultúrfilozófia második része két alakban áll előttem. Vagy olyan műveltségelméletet teremtettem meg, amely nem neveléselmélet, vagy pedig a sajátosabb neveléselmélet áll előttem, amely azonban a műveltségfilozófia tárgykörét nem meríti ki. Az ebben a pontban körülírt diszciplinát semmiképpen sem nevezhetem azonban műveltségfilozófiának, abban az értelemben, ahogyan a kultúrfilozófia sajátos munkaprogrammja megköveteli.

4. Az értekezésnek egész második fejezetében — ahol pedig a neveléselmélet rendszertani helyének megállapítása volt a szerző legfőbb célja — sehol sem találkoztunk e tudomány tárgykörének pontosabb megjelölésével. Erre tulajdonképpen nem is volt szüksége, mert hiszen ha föltett szándékát ellenmondás nélkül keresztül tudta volna vinni, a műveltségelmélet kutatási területének megjelölésével együtt előttünk állana a pedagógia sajátos célkitűzésének, tartalmának, teljes rendszerének képe is.

¹ En emeltem ki.

Úgy látszik azonban, hogy a szerző maga is érezte az eddig elmondottaknak ebben a tekintetben való elégtelenségét, mert mielőtt tanulmányának ama fejezetéhez hozzáfogott volna, amely arra a kérdésre válaszol, „hogy a pedagógia” hagyományos problematikája a kultúrfilozófia keretében mikép helyeződik el“ (118.), szükségesnek tartotta a nevelésnek meghatározását. „A pedagógia ... feladata annak a törvényszerűségnek a megállapítása, amely szerint a strukturális összefüggések a lélekben felelős összefüggéseket, vagyis a kultúra műveltséget vált ki. Azt a *tevékenységet*¹ pedig, amely ezt a kiváltást *tudatosan előidézi és rendezi*,¹ nevezzük nevelésnek, vagy tágabb értelemben (kétoldalú tevékenységről lévén szó) művelődésnek.“ (118.)

Ebben az utóbbi meghatározásban már olyan mozzanatok vannak (kétoldalú, tudatos tevékenység, a műveltség kiváltásának szándéka), amelyek pontosabban determinálják a neveléselmélet sajátos benső szerkezetét, mint a műveltség fogalma. A különbség szembeszökő: az értekezés második részében egy többféle értelemben használható fogalom (műveltség) mintegy csak arra alkalmas, hogy a két önálló tudományterület határait elmossa. Itt, abban a döntő pillanatban, amikor a neveléselmélet sajátos tárgyának megjelöléséről van szó, egy olyan pontosabb meghatározásra eszmél rá az író, amelynek tartalmi elemei egy, a műveltségfilozófiától különálló pedagógiai teóriát feltételeznek.

Kétségtelen ugyanis, hogy a műveltségfilozófia körében is lehet bizonyos vonatkozásban arról a tudatos szándékról beszélni, amely arra irányul, „hogy a strukturális összefüggések a lélekben felelős összefüggéseket“ váltsanak ki. Az is tagadhatatlan, hogy lesznek ennek a tudománynak olyan fejezetei is, amelyek éppen azáltal kerülnek szorosabb kapcsolatba a mind nagyobb kutatási területet felölelő neveléselmélettel, mert ilyen közvetlenebb, személyi tényezőkhez kötött tevékenységet írnak le. A szerző kultúrfilozófiai fejtegetéseinek teljes félreértése volna azonban az, hogyha a kultúra és műveltség kapcsolatát csakis ebben a vonatkozásban látnók. Míg ugyanis a kultúrfilozófusnak mindenképp a tárgyi képződmények struktúráiban és felelősségtényezőiben tevékeny, azokból eredő benső dialektikus mozgással kell számolnia, addig annál a tudománynál, amely a nevelés kérdéseivel foglalkozik, a középpontban éppen ez a műveltséget kiváltó tevékenység, ez az előidéző, rendező és szervező személyes hatalom van. Ennek tudatos szándéka irányítja azt a bizonyos kiváltást. Pontosabban: a műveltségfilozófia elsősorban a tárgyi struktúrákból eredő immanens hatásvizsgálat elemzése, a neveléselmélet pedig lényegében személyes felelősséggel hatni akarás tevékenységének vizsgálata.

Nem állítjuk, hogy az idézett meghatározásban minden benne van, ami a nevelés tényét a maga teljes sajátosságában

¹ Én emeltem ki.

jellemzetten állítaná elénk. Annyi azonban bizonyos, hogy a tanulmány III. fejeztében közölt neveléseméleti vázlat (a tagolás elveit l. 118. és különösen 124. 38. j.) egyes részletei azért nem helyezhetők bele a műveltségelmélet összefüggésébe, mert a pedagógusnak a kultúrfilozófussal szemben itt szükségszerűen számolnia kell a nevelésnek ama két legfontosabb mozzanatával, amely ebben a definícióban is kifejezésre jut. Amint ugyanis kimondjuk azt, hogy a nevelés *tudatos, rendező tevékenység*, akkor annak sem személyi jellege, sem pedig célirányultsága sem tagadható többé.

Ennek a fejezetnek a következő pontokban való vizsgálata éppen azért lesz tanulságos, mert rávilágít arra, hogy az azonosítás akkor sem igazolható, hogyha a *nevelésemélet* rendszeréből indulunk ki.

5. A közölt vázlat egyes fejezeteiben, ha nem is teljes mértékben, de mégis csak méltánylásban részesül a nevelésnek *személyes* viszonyban kifejezésre jutó *jellege*. Az természetesen itt is problematikus, hogy vajjon a tiszta műveltségelmélet ismeri-e olyan mértékben kétoldalú tevékenységnek a művelődést, mint a pedagógia. Mindenesetre kétségtelen, hogy a „művelődés személyisége” ott nem olyan középponti jelentőségű, mint a neveléseméletben, amely a személyiség mozzanatában állandó és kifejezetten tudatos hatásviszonyt lát. A nevelésemélet sem mellőzheti az objektív képződmények hatásának vizsgálatát, de nála az elevenen ható és a legkülönbözőbb hatásokat állandó éberséggel ellenőrző és szándékosan alakító mérséklő vagy elhárító nevelő személyiség a középpont. Maga a „gyermeki lélek megismerése” (118.) is ennek a szolgálatában van. A „pedagógiai Eros tana” (u. o.) pedig éppen ezért nem merülhet ki csakis a „nevelői hatások ismeretében” (u. o.). A nevelésen elmélkedő ebben a fejezetben elsősorban a kitűzött cél felé való alakításra törő szándékot és ezzel a szándékkal együttjáró lélektani állásfoglalást (az állandó párhuzamosság elve stb.) elemzi a nevelőben. A hatások nagy tömegével szemben való viselkedését írja elő. A növendékkel foglalkozva pedig azt a kérdést vizsgálja, hogy mire képes annak adott minőségével és a milió hatásával szemben a nevelő jószándékú, szeretettel teljes, tevékeny odahajlása. Így látva a dolgot, itt a pedagógus számára a gyermeki lélek megismerése mellett követelően jelentkezik az, amiről Prohászka megfigyelkedezik; t. i. a nevelői személyiség lélektani elemzésének kötelessége is.

Lélektani szempontból ez a két legfontosabb problémája a neveléseméletnek, míg a művelődésemélet nagyobb területre kiterjedő kutatásainál az egyéni különbségek lélektanának tanulságait és a személyes hatáslehetőségek pszichológiáját nagyobb mértékben fogja igénybe venni. Neki ugyanis az egész egyéni élet mindenféle hatásviszonyára ki kell terjeszkednie.

Így a nevelő személyiség legmélyebb rétegeiben gyökerezik a nevelésen elmélkedő számára a *módszer* problémája is. Tagad-

hatatlan, hogy „a módszer fogalmát ehelyütt — már t. i. a pedagógiában, de nem a kultúrfilozófiában — egyfelől a műveltségi javak jelentéstartalma határozza meg, másfelől pedig az egyéni elsajátításnak általános pszichológiai folyamata”. (119.) Nem szabad azonban megfeledkeznünk arról, hogy a nevelő munka legdöntőbb faktora ebben a tekintetben is a nevelő személyisége. A módszer személyi tényezőinek vizsgálata pedig megint teljesen és kizárólagosan a nevelés teoretikusának feladata.

Ebbe az összefüggésbe tartozik annak a megvizsgálása is, hogy milyen mértékben számol Prohászka ebben a neveléstudományi vázlatban a nevelésnek már a tevékenység kétoldalúságának felismerése által is adott közösségi vonatkozásaival. Talán itt látszik meg legjobban a kultúrfilozófiai gondolkodásban való elfogódottsága. A műveltségfilozófia sajátos problémakörének leírásánál ez a szempont nem is merül fel benne. Pedig ott is meg kellene ismerkednünk a legkülönbözőbb emberi közületek ama szerepével, amelyet azok a felelősségek és struktúrák egymásbaáramlásánál játszanak. Erről azonban szó sincsen. Az értekezés 3. fejezetében juttat ugyan helyet a *művelődési közösségek* problémájának is, de ott is feltűnően szűk kutatási területet tűz ki a pedagógus számára. Csak két közösséget ismer, „amelyben a művelődés tevékenysége lefolyik: az egyik a család, a másik az iskola”. (120.) Kizárólag ezeknek nevelő hatását kívánja ismertetni. A többi közösségi forma közül csak az ú. n. objektív szervezetek érdeklik; elsősorban az egyház és az állam. Ez utóbbiakkal szemben kérdésfeltevése pedig csak „arra az igényjogultságra vonatkozik, amely — őket — az átszármaztatás tevékenységében megilleti”. (121.)

Itt tehát egyáltalában nem a szociális szempont neveléstudományi fontosságának elismeréséről van szó. Hogy ettől Prohászka, a kultúrfilozófus, mennyire távol van, azt már egy korábbi jegyzete is sejtethette. (37. 7. j.) Attól, aki a szociálpedagógiai irányban csakis „a szociális organizáció elvé”-t látja, nem is várhatunk mást. Elvárhattuk volna azonban azt, hogy legalább itt vegye számba a művelődési közösségek egyéb fajtáit is, hiszen ezeknek legkülönbözőbb formái (mindenféle alkalmi és állandóbb egyesülestől, a legkülönbözőbb társadalmi szervezeteken keresztül a nemzetig és az emberiségig) a műveltségfilozófia szempontjából is igen fontosak. A nevelés teoretikusa számára pedig egyenesen döntő jelentőségűek. Míg azonban azok a kultúra filozófusának szemében a felelősség vagy struktúra tárgyi csoportjainak egyes osztályai, amelyeknek keletkezéséről, kialakulásáról, tárgyi önállóságáról van szó, addig a pedagógus bennük nemcsak hatás csoportokat, elsőrendű nevelő hatalmokat, hanem egész munkásságát irányító valóságokat, sőt az elmélet számára döntő létezési kategóriákat ismer fel.

6. Már az előbbi pontban is kénytelenek voltunk egy-két helyen arra utalni, hogy milyen egészen más természetű a

neveléstudomány feladata, mint a műveltségelméleté. Nemcsak a személyi vonatkozások elevenebb ereje, döntőbb jelentősége nem engedi meg, hogy a neveléstudomány rendszere a kultúrfilozófus elgondolása szerint alakuljon ki, hanem a két tudomány-kutatási irányának alapjában véve teljesen különböző jellege sem. Erre az alapvető különbségre mutat rá már a vázolt neveléstudomány első fejezete, amelynek Prohászka szerint „a műveltség céljának problémájával” (118.) kell foglalkoznia.

Kultúrfilozófiai szempontból itt az volna a kérdés, „hogyan lehetséges a kultúra, mi az előfeltétele a kultúrának?” (115.), vagyis az, hogy mit jelent a műveltség a kultúrával való vonatkozásban (mi a műveltség lényege; 116.). Míg azonban az előbbi feladatkitűzésben — a dolog természetéből érthetően — semmi sincs, ami a célfogalom kategóriája alá volna vonható, itt, ezen a helyen már egy másféle fogalmazás áll előttünk. „Ez a cél a műveltség lényegéből folyólag abban áll, hogy a kultúra struktúráinak nyomán a lélekben felelős összefüggések *létesüljenek*¹ és ezáltal a kultúra dinamikájának folytonossága biztosítva legyen.” (118.) Ebben a mondatban az előbbiekkal ellentétben már határozottan a nevelés céljáról van szó. A nevelésnek van célja, van szabályozó normatív megállapítása arra nézve, hogy milyennek kell lenni a művelődés útjának, ha annak az individuumban vagy a közösségben való megteremtését és „ezáltal a kultúra dinamikájának folytonosságát” biztosítani akarjuk. A nevelés tehát a művelődési — jobban mondva — nevelési célkitűzés által normált aktivitás a kultúra struktúrájába való minél eredményesebb beletagolás érdekében. Ezt a kifejezetten benső neveléstudományi teleológiát, a cselekvést szabályozó tendenciát a műveltségelmélet nem ismeri. Nem normatív tudomány. Nem vállalkozhatik a művelődés kétoldali tevékenységének irányítására. Feladata csakis a felelős vonatkozásösszefüggések világában megnyilatkozó törvényszerűségek megállapítása, felfejtése, leírása lehet.

Nem feledkezünk meg arról, hogy a műveltségelmélet is ismeri a műveltség, illetőleg a kultúra értékre irányultságát. Értékkategóriákkal neki is dolgoznia kell. Hiszen ha ez a szempontja nem volna, akkor a kultúrfilozófia nem tehetne különbséget az „adekvát vagy téves megismerés vagy élmény” (36.) között. Nem állapíthatná meg azt, hogy „az objektív szellem akkor is normatív hatást fejt ki, ha a benne megnyilatkozó értékösszefüggés téves vagy tökéletlen”; hogy „vannak relatív értékű etikai kódexek vagy jogrendszerek, fogyasztékos műalkotások, elhibázott állami alakulások is...” (112.). Mindez azonban csak értékminősítés, a kultúra lényegében immanens érték-vonatkozásából fakadó megállapítás, nem pedig az életformát egy bizonyos cél irányában befolyásolni akaró szándék elé írt norma. Ebben a vonatkozásban is csak az lehet a műveltségfilozófiának a célja, hogy a műveltség minden jelenségét, a kul-

¹ En emeltem ki.

túra felé irányuló jelentésvonatkozások egész körét leírja. Ismétlően: sajátos lényegében leíró, ténymegállapító diszciplína; a műveltség jelenségeit elemzi, legyenek bár azok értékmegvalósítás vagy értéknegáció, értékalkotás vagy értékrombolás.

Ugyanilyen természetű a művelődéelmélet második részének problematikája. Ennek feladata „abban fog állani, hogy az organikus kialakulás általános törvényszerűségének érvényesülését a felelős összefüggések különböző típusaiban kimutassa”. (116.) A neveléelméletben ellenben itt két kérdésről szól. Az egyik a *műveltségi javak* elmélete. „Tehát: melyek azok a struktúrái a kultúrának, amelyeknek normatív értékhatása a műveltség célja érdekében elengedhetetlenül szükséges...?” (118.) A másik a művelődés *módszerének* problémája. Mindkét feladatot ebben a formájában megint csak a helyes értelemben vett neveléelmélet tűzheti ki. A műveltségelméleti kutatások az első kérdésre vonatkozóan csak előzményei lehetnek a nevelés elmélkedő amaz érdeklődésének, hogy a kultúra strukturális elemeinek mely részei szolgálják a nevelés által kifejlesztendő személyiséget. A nevelőt elsősorban a személyiség kialakulásában szerepet játszó művelődési javak érdeklik. Annak szolgálatába rendeli őket és annak szolgálatában válogat és állapít meg sorrendet közöttük. Ilyen rendezésre, sörrendmegállapításra a műveltségfilozófus nem gondolhat. Ő a javakat leírja, nem válogat közöttük, hanem felsorolja, rendezi és esetleg értékeli is őket, de *ennek* az értékelésnek szempontja nem szükségszerűen kiválogatási elve a nevelés teoretikusának. A kultúrfilozófus nem ismeri a művelődési javaknak nevelélméleti szempontú egymásutánját, nála csak azok szisztematikus rendjének megállapításáról lehet szó. Nem kánont állít fel, hanem áttekinthető és teljességre törekvő rendet állapít meg a felelősség típusainak világában.

Ugyanerre a különbségre világít rá az, amit a módszer kérdéséről mond. Láttuk már a módszer személyi vonatkozásának pedagógiai fontosságát. Itt röviden csak arra akarunk rámutatni, hogy a műveltségen elmélkedő filozófus-a vonatkozásösszefüggések tényleges keletkezését vizsgálva, az iránt fog érdeklődni, hogy mi módon kapcsolódik bele az individuum szellemi élete a kultúra struktúrájába. Megállapítja ennek mikéntjét, de nem vállalkozik annak szabályozására. Nem adhat tehát a céltudatos nevelő munkájának érdekében kötelező eljárás-módokat. Kizárólag csakis a nevelésen elmélkedő megállapításai foglaltatnak tehát a következő mondatban: „Ezért a módszer elmélete a művelődési anyagnak olyan elrendezését fogja teljesíteni, amely a lelki fejlődés egyes szakaszaihoz mért s a közvetítő ráhatásoknak olyan eljárasmódjait fogja megállapítani, amelyek törvényszerű lefolyásuk alapján a lélekben felelős produktumok létrejöttét kellőképpen biztosítják.” (119.)

Magának a szerzőnek a műveltség egységének lehetőségéről írt, egymás mellé állítható fejtegetései (116. és 119.) a leg-

világosabb tanubizonyságai annak, hogy mennyire nem találhatja meg a nevelés teoretikusa a műveltségelmélet fejezeteiben azt, amire neki a *műveltség eszményének* problémájával szemben felelnie kell. Megláthatjuk ezekből a helyekből azt, hogy mennyire más természetű a sokoldalúan vagy egyoldalúan egy-egy műveltség szembeállítás az „egyenetlen, ingatag vagy konfliktusterhes” típusösszefüggéssel, mint annak a tisztán neveléseméleti kérdésnek felvetése, hogy az egyén bizonyos tipikus struktúrákban ismerje-e fel az egyetemet, „vagy pedig az összes struktúrákon végzett kiválogatás alapján”. Egyben azonban más természetű annak megvizsgálása is, hogy bizonyos kultúrkorszakok milyen állást foglaltak el a formális és materiális műveltség kérdésében és más a kétféle műveltségi forma jogossága iránti tisztán neveléseméleti érdeklődés.

Mindenesetre nagyon érdekesek azok a megjegyzések, amelyekben a szerző különböző művelődési eszmények történeti felépésének egymásutánjára utal. Azonban ez eszmények története csak részben kérdése a nevelésemélet történeti részének. Csak abban a vonatkozásban reflektál rája, hogy milyen hatással volt az egyes koroknak a műveltségről alkotott felfogása a nevelés elméletére vagy gyakorlatára.

7. Prohászkanak tehát nem sikerült ellenmondások nélkül a kultúrfilozófia második részét a nevelésemélettel azonosítani. Az azonosítás szándéka — mindkét tudomány sajátos kutatási területét tartva szem előtt — azok problematikájának eltorzításával járt. De nem sikerülhetett természetesen az a vállalkozása sem, amely a műveltség fogalmából kiindulva akarta „a pedagógiát rendszeres tudománnyá szervezni”. Nem sikerülhetett pedig éppen azért, mert — amint láttuk — más a műveltségnek az a fogalma, amelyre a saját elgondolásában kialakult műveltségfilozófiát építi fel és szükségszerűen más tartalmi jegyekkel meghatározott műveltségfogalomra támaszkodik akkor, amikor a „pedagógia hagyományos problematikáját” írja körül.

Az újabb német pedagógiai irodalomban mind gyakrabban találkozunk olyan művekkel, amelyek a „Bildung” megfelelően körülírt fogalmából kiindulva építik fel a nevelésemélet rendszerét. Kétségtelen, hogy Prohászka is ilyen, a kultúrfilozófiai vizsgálatokkal szoros kapcsolatban levő törekvések hatása alatt áll. Nála azonban a „Bildung” egyik magyar megfelelőjének alkalmazását az teszi végzetessé, hogy éppen erre a kétféleképpen meghatározott *egy* fogalomra alapítja a két tudományterület egymásbaolvasztását. Az ő szándékát csak megzavarná a nevelésemélet szempontjából helyesebb *művelés* szava. Arra pedig neki, aki kultúrfilozófiai alapon akar pedagógiai teóriát felállítani, gondolnia sem szabad, hogy az egyetlen rendszeralkotó kiindulás a nevelésen gondolkodó részére csakis a *nevelés fogalma* lehet.

Sokak előtt talán szavakkal való céltalan játéknak tetsz-

hetik nevelésméleti összefüggésben is a művelés (de semmi esetre sem a műveltség!) és nevelés fogalmának egymástól való megkülönböztetése. A művelés fogalma szerintük talán határozottabban utal a nevelésmélettel szemben hangoztatott ama követelésre, hogy azt az általánosabb értelemben vett műveltségfilozófia mind nagyobb körre kiterjedő új megismeréseivel gazdagítsuk és kiegészítsük. Azonban éppen a Prohászka gondolatmenetével szemben támadt kétségek erősíthetnek meg abban a felfogásunkban, hogy a nevelésen elmélkedő csak úgy vértetheti fel magát az értekezésben kifejezésre jutó tévedések ellen; hogyha tudománykörének tisztult fogalmaitól nem engedi magát eltéríteni. Annak, hogy a pedagógus különböző tudományos diszciplínák felől jövő kísértésektől ment legyen, első és elengedhetetlen feltétele, hogy a *nevelés fogalma* álljon tisztán és határozottan előtte. Csakis és kizárólagosan ez lehet a nevelésmélet kiinduló pontja, csakis és kizárólagosan ez a pontosan körülírt és lényeges jegyeiben meghatározott fogalom biztosíthatja a nevelésméleti rendszer szisztematikus felépítését.

Prohászka tévedésének legmélyebb gyökerei éppen abban vannak, hogy ezt a nevelés lényegére vonatkozó fenomenológiai vizsgálatot nem végezte el. Inkább a filozófus szemüvegén keresztül látja a tényeket s elfogulttá teszi őt az az előzetes feltevése, amely szerint a nevelésméletet csakis filozófiának lehet elképzelni. Nem veszi észre, hogy adandó alkalmakkor az azonosnak mondott fogalom különböző értelmezéseivel dolgozik, sőt megfélekedezik arról is, hogy éppen a „pedagógia hagyományos problematikájának” leírását ő maga is a nevelés fogalmának — mindenesetre nem teljes — meghatározásával készítette elő (118.). Ennek a meghatározásnak természetesen ő reá nézve kötelező következményei nem lehettek, hiszen annak elgondolása eltérítette volna eredeti szándékától. Pedig ez alól a kötelelenség alól nem mentesíthető senki, aki a nevelésméleti megismerés lényegének és tartalmi körének vizsgálatára vállalkozik.

Prohászkaival együtt valljuk mi is, hogy a pedagógiai teória tételösszefüggése deduktív jellegű. Hozzá kell azonban tennünk ehhez azt, hogy szisztematikus kiépítését csakis a *nevelés* — vagy ha úgy tetszik, a sajátos értelemben körülírt művelés — pontos és döntő jegyeiben elgondolt fogalma biztosítja. Mielőtt tehát a nevelésmélet szisztematikájának jellegéről ítéletet mondanánk s abból következtetéseket vonnánk le, tárgyilagossággal kell megvizsgáljunk a rendszeralkotó fogalmat magát, annak tartalmi elemeit, lényeges jegyeit. Meggyőződésünk szerint ilyen eljárás mellett már eleve jobban kidomborodott volna a szerző szemei előtt is a pedagógiai elméletnek általa sem tagadható sajátos jellege (25.).

Nem hisszük, hogy ezzel a követeléssel a képtelenségeknek bélyegzett „induktív teória” útját egyengettük volna. Attól a vádtól is felmentve érezzük magunkat, mintha azok közé tartoznánk, akik „a pedagógiai teória tételösszefüggésének sajátos

lényegét és követelését helytelenül értelmezve, a szisztematikus szempontot egészen sutbavetik és pusztán valamely önkényesen kiragadott filozófiai elv alapján egyoldalú élménypedagógiát konstruálnak" (32.).

Az előbbi pontokban mondottaktól eltekintve, Prohászka értekezése arról sem győzött meg bennünket, hogy az ő kísérlete azért „az egyetlen, amely a megoldás reményével biztat”, mert „a tudományos kutatás újabb eredményeit is felhasználja” (32.). Fejtegetései éppen arra tettek figyelmessé, hogy a szó igaz értelmében vett neveléstudomány egészen más formában kell leszámolnia a kultúrfilozófia eredményeivel, mint azt ő tette.

Tettamanti Béla.

Comenius pataki élete és működése német megvilágításban.*

A németek 1892 óta külön társaságban (Comenius-Gesellschaft) és külön folyóiratban (Monatshefte der Com.-Gesellschaft) foglalkoznak a nagy morva pedagógus eszméinek ismerettségével, kifejtésével, a XVII. század rokon eszmeáramlataival való kapcsolatainak földerítésével, művei keletkezési történetének kutatásával, maguknak a műveknek részint eredeti szövegekben, részint jó német fordításokban való közzétételével. Comenius életének egyik nevezetesebb, pedagógiai tekintetben szinte legnevezetesebb szakasza: *pataki élete és működése* (1650–1654) is természetesen teljes mértékben magára vonta figyelmüket, de a magyar nyelv nem-ismerése, az ide vonatkozó magyar irodalom fel-nem-használhatása miatt ennek egyelőre nem tudtak neki fogni, hanem beérték azzal, hogy a korszak egyes jelentősebb irodalmi alkotásait vették vizsgálat alá s azok keletkezését, vezéreszméit, más műveivel való kapcsolatait, tendenciáit igyekeztek tisztázni; kidomborítani. Ilyen vizsgálatok és tanulmányok pl. J. Reber, *Des Joh. Amos Comenius Sittenvorschriften für die Schule zu Sárospatak* (1893); Br. Druschky, *Würdigung der Schrift des Comenius SCHOLA LUDUS* (1904); az *Orbis pictus* hasonmás-kiadása Joh. Kühnel-től (1910); a *Sermo secretus* és a *Gentis felicitas* fordítása bőséges bevezetéssel és jegyzetekkel H. Schönebaum-tól (1924). A nagy hézagon, mely előttük tátongott: Comenius pataki élete és működése ismeretének hiányán most H. Schönebaum lipcei tanár igyekezett itt ismertető dolgozatával segíteni.

Schönebaum két oly nyelvi készség birtokában fogott tanulmánya kidolgozásához, mely őt kiválóan képessé és alkalmassá tette e feladat megoldására: ú. m. a cseh nyelv (számos ide tartozó cseh munkát idéz) és a magyar nyelv ismeretével; hogy emellett Comenius eredeti műveit, levelezésének Patera és Kva-

* *Comenius bei den Rákóczy in Sárospatak*. Von Herbert Schönebaum. Leipzig. (Sonderabdruck aus dem Korrespondenzblatt des Vereins für siebenbürgische Landeskunde. Nr. 9–10.) Hermannstadt. 1930. — 70. l. 6°.

csala eszközölte kiadásait s a gazdag Comenius-irodalmat jól ismeri, nem is szükséges külön kiemelni. Így aztán valóban sikerült neki a német Com.-irodalom e hézagát kitölteni s oly művet alkotni, mely Kvaesala 39 évvel ezelőtt megjelent nagy Comenius-életrajzának II. rész V. fejezetével szemben mind kétszer akkora terjedelménél, mind az újabb kutatások anyagának felhasználásánál fogva jelentős előhaladást képvisel.

Schönebaum dolgozata öt szakaszra oszlik. Az I-ben Com. pataki meghívásának *előzményeit*, főtényezőit (Tolnai és Bisterfeld), a külső kedvezőtlen politikai viszonyokat, melyek őt annak elfogadására ösztönözték, nyitrai és trencsényi híveinél tett látogatását, Drabik rábeszélését, első pataki látogatását, a nyomda lassú fölszerelését, Patakon nyomott könyveit mutatja be. A II. fej. *pedagógiai reformtörekvéseit* ismerteti; feltünteti az eszméket, melyeket iskolai beszédeiben, tankönyveiben és kisebb pedagógiai írtaiban kifejtett; helyesen domborítja ki azok fővonásait, jellemzi azokat, veti össze más korábbi műveiben fejtegetett eszméivel. Itt talán csak az *Orbis pictus*-szal végez túl röviden, ellenben a *Schola Ludus*-ról új vonásként tárja elének a nagy műnek számos pataki és magyar vonatkozását. A III. fej. Drabik *jóslatairól*, Comeniusnak e jóslatokban való reménykedéseiről, Drabik pataki látogatásairól s Com. kultúrpolitikai törekvéseiről szól. A IV. fej. címe: *Csalódás és búcsú*, tárgya a sok belső harc, melyet itt Comeniusnak eszméiért, reformjaiért, melyeket megvalósítani nem tudott, vívnia kellett, melyek elkeserítették, úgyhogy már 1651 őszétől fogva itt akarta hagyni Patakot. V. fej. A pataki tartózkodás *jelentősége* Comeniusra és Magyarországra nézve; ő eltávozása után csakhamar II. Rákóczy Gy. és az északi prot. hatalmak diplomáciai tárgyalásainak középpontjává válik, de Drabiktól irányított befolyása gyászszos lett Erdélyre és a Rákóczy-családra nézve; művei, tankönyvei sok kiadásban az egész XVII. század folyamán nagy használatnak örvendettek Magyar- és Erdélyországban.

A frissen, eleven tollal írt dolgozat, mely látszólag teljesen otthonosan mozog a magyarországi, pataki viszonyok körében, a németeket bizonyára egészen ki fogja elégíteni, mert hiszen teljes fölkészültséggel, gazdag irodalmi fölszereléssel tárgyalja Comenius életének ezen, előttük aránylag legkevésbé ismert korszakát. A II., III. és IV. fejezet, melyekben külön-külön ismerteti Comenius pataki működésének egy-egy oldalát, alkalmas arra, hogy erőteljesen kidomborítsa Comenius ezirányú eszméit és akcióit. De ez az erősség más oldalról a gyöngeség forrásává válik, mert szétszaggatja Comenius egyéniségét s nem nyújt egységes képet eszméiről, küzdelmeiről. Szerzőnknek a szinkronisztikus, a Comenius pedagógiai, egyházkormányzati, állam- és kultúrpolitikai törekvéseit egymásrahatásukban feltüntető tárgyalást mellőző előadása az oka, hogy mi, magyar olvasók, nem kapunk előadásából megnyugtató feleletet arra a kérdésre: mi volt a Comenius pataki pedagógiai reformtörek-

vései sikertelenségének az oka? Schönebaum azt feleli: a magyarok kultúrátlansága, konzervativizmusa, érzéketlensége! Lehet, hogy a németeket kielégíti ez a felelet, de mi nem tudunk megnyugodni benne, nem annyival inkább, mert előadása későbbi folyamán szerzőnk más okokat is felsorol ez iránt. Ilyenek, hogy Comenius az *Independentia* közrebocsátásával, mindjárt pataki szereplése kezdetén, elidegenítette magától törekvései főtámaszait: a fejedelemasszonyt, a herceget, Tolnait, Medgyesit és Bisterfeldet (54. l.); hogy Drabik jóslatai érdekében való agitálását ugyanezek az egyének (talán Zsigmond kivételével) az országra károsnak, végzetesnek ítélték és így a Comenius hatását ellensúlyozni törekedtek (66. l.); hogy a 7 osztályú panszofiai iskolát Comenius — saját vallomása szerint (*Deliberatio*) — nem tudta volna tankönyvekkel ellátni s az alkalmas tanárok is hiányoztak volna. Ha Schönebaum ezeket a jórészt Comenius egyéniségében rejlő okokat ott mindjárt, a pedagógiai tevékenység rajzolásánál felsorolja, sokat enyhített volna a kép zordonságán. Aztán a pataki ifjúság tunyaságának, dorbézolásainak, a tanárok nemtörődömségének rajzolásánál nagyon meggyőző lett volna, ha az egykorú német egyetemi ifjúsági életre is vet egy összehasonlító pillantást; ekkor megláthattuk volna, hogy a német diákság sem volt jobb a Deákné vásznánál!

Mint említém, Schönebaum jól ismeri Comenius műveit és az újabb Comenius-irodalmat, de ennek az ismeretének is van határa. Így pl. nyomát se látni annak, hogy használná, idézné dolgozatában a Comenius *Continuatio Admonitionis* c. önéletrajzi művét, mely 1913-ban látott először napvilágot s amely a pataki tartózkodás számos részletét oly tüzetesen megvilágítja. Ez aztán az oka, hogy az 5. lapon nem helyesen tünteti fel az okot, mely Comeniuszt a felsőmagyarországi morva testvérek meglátogatására indította. Schönebaum szerint Lesznóban keveset, részben kedvezőtlen híreket hallottak a magyar földön élő testvérekről, ezért küldték oda Comeniuszt. Ellenben a *Lux e tenebris* és a *Contin. Admon.* szerint e hívek maguk kérték, követelték Comenius látogatását, mert már 25 év óta nem láttak püspököt; kívánták, hogy a lesznai értekezlet határozatait ismeresse meg velük és hallgassa meg az ő véleményüket. De nem ismeri az *Analecta Comeniana* c. művet sem (1909), mely 1651-ből Hevelius danzigai csillagásztól és csillagászhoz 4 levelet közöl; nem ismeri Comenius konvencióját (fizetéslevelet), mely az *Archiv pro badani* IX. évfolyamában jelent meg, pedig mily érdekes lett volna, ha összeveti Comenius fizetését pl. az akkori lipcei egyetemi tanárok fizetésével! Arról sem tud, hogy Comenius, valamint már előbb Alsted, Piscator és Bisterfeld művei a Rákóczy-család költségén jelentek meg. A *Contin. Admon.* nem-ismerése okozza, hogy számos, a Comenius pataki utazásával kapcsolatos dátumot elhagy. Természetesen még kevésbé háborgatják őt a vitás dátumok, azok, amelyeknél ellentétes állítások szerepelnek; így pl. az a probléma, hogy 1650 őszén Comenius melyik

napon, érkezett Patakra, mert három magyar Comenius-kutató (Dezső L., Szinyei G. és Iványi E.) azt állítja, hogy nov. 20-án, amit én nem fogadok el; vagy hogy 1654 június havában melyik napon utazott el innen, mert ő maga a *Contin. Admon.*-ban úgy adja elő, hogy *Búcsúbeszédének* megtartása (jún. 2) után egyenesen útnak eredt és a hallgatóság nagy tömege egész a város végéig kísérte őt, míg ezzel szemben Lórántfy Zs. elbocsátó levele jún. 7-én kelt; vagy hogy az első iskolai színielőadás mikor történt Patakon, mert azt A. Heyberger 1651-re teszi, amit én kétségbe vonok; vagy hogy II. Rákóczi Gy. feljött-e a Zsigmond herceg temetésére Sárospatakra, mint Kvaesala állítja, vagy Szilágyi Sándornak van igaza, aki mit sem tud arról; — minde kérdések nem okoznak gondot szerzőnknek, nem is látja, nem is dönti el őket.

Ha a Comenius mellé rendelt hármas kormányzótanács tagjai közül Klobusiczki András uradalmi jószágigazgató megértő jóakarátát, segítségre mindig kész támogatását teljes értéke szerint méltányolja, az iskolai reformok másik nagyjelentőségű tényezője: Tolnai Dali János rektorprofesszor iránt nem tud fölmelegedni, nem tud eléggé igazságos lenni. Elismeri nagy tehetségét, őt derék és erélyes férfiúnak nevezi, de amint a Comenius meghívásánál tévesen tulajdonít Tolnainak olyan motívumot, hogy talán az *Independentia* szerzőjét akarta benne Patakra hozni, segítőtársat nyerni benne az egyházkormányzati vitában (5. l.), mert ez a mű csak 1650 szeptember hóban jelent meg, Tolnai lelkes meghívásai pedig július és augusztus hóban mentek Comeniushoz, de emez különben is már május 12-én közölte vele, hogy nem helyesli az Angolországból hozott egyházkormányzati újításokat, — úgy később is tévesen keres nála kicsinyes irigységet (17—18. l.), a Comenius hírneve, szellemi felsoobbsege iránti féltékenységet, mely őt fokról-fokra Comenius-szal szembeállította s a reformok ellenségévé tette. Hiszen Tolnai még Angolországból jól ismerte a Comenius hírnevét és pedagógiai jelentőségét, s ennek tudatában javasolta és sürgette az ő meghívását, tehát nem valószínű, hogy mikor itt Comenius előtárta egyszerű pedagógiai reformeszméit, ezekért ellene fordult volna; nem is fordult, — ennek legbeszédesebb bizonyossága maga Comenius, aki *Búcsúbeszédében* úgy emlékezik róla, mint aki az ő idejövetelének első javasolója s később is a tanulmányi reformokban folytonos ösztönzője volt, s őt még Patakról való eltávozása után is azok közé sorolja, akikre panszofiai eszméinek kidolgozását bízta. Hogy mi volt Tolnai elhidegülésének az oka, arra maga Schönebaum rámutat dolgozatában, de hátul az 54. és 66. lapon.

A Fortius „De ratione studii” című értekezéséről szóló részben (27. l.) is többrendbeli tévedéssel találkozunk: a) a 63. sz. jegyzet első sorában az értekezés címéből elhagyja a *studii* szót; b) úgy tünteti föl, hogy az értekezést egy diák kölcsönkérte Comeniustól és úgy olvasta el, holott az Előszó szerint „egyné-

mely társatok e könyvecskét én nálam... megpillantván és hón átolvastván, kívánta annak kinyomatását"; c) a két értekezés pataki kiadása nem csupán a nemesi ifjúságnak van ajánlva, hanem „omnibus... studiosis e Nobilitae & aliis"; d) nem érthető a jegyzet ezen utalása: „Nachdruck: Op. did. omnia III. p. 735. ss.", mert a két értekezés utánnyomása nem található az Op. did. omnia-ban, a 735. lapon Comenius csupán négysornyi értesítést közöl azok kiadási indító okairól.

Ami a magyar irodalom felhasználását illeti, ezzel csak mérsékelten lehetünk meglégedve. Szabó K. Régi Magyar Könyvtárát és Harsányi I. „A Rákóczy-Könyvtár Katalógusá"-t, látszik, sűrűn forgatta s az előbbi nyomán Alsted, Tolnai s kivált Comenius műveinek XVII. századi kiadásait, a német Comenius-irodalom nagy okulására, mind felsorolja, az utóbbiból pedig Comenius külföldi tanulmányait világítja meg. Ezeken kívül is bő bibliográfiai apparátust sorol fel, pl. a magyar Comenius-irodalomra, a pataki főiskola történetére stb. vonatkozó munkákat, de ezeknél némi szelíd kételyt alig nyomhatunk el, vajjon valóban használta-e őket, vagy csak a kirakatba állítja dísz gyanánt. Például ha a *Prot. Egyházi és Iskolai Lap* 1875. évfolyamában (amint idézi a 8. lapon) olvassa „I. Rákóczy György fejedelem levelezését Tolnai István sárospataki pap-pal", hogyan tévesztheti össze ezt a Tolnai I. pataki papot Tolnai D. János rektorprofesszorral, aki a levelezés idején még a külföldön tanult? Tolnai I. pap volt a pataki udvari könyvtár vezetője is, mint azt Harsányi I. föntnevezett művében megírta: Schönebaum itt is összetéveszti őt Tolnai Jánossal (16. l.). Comenius két első iskolai beszédének nyomtatási évét 1652-re teszi, pedig ha olvasta, amint idézi, Rákóczy Zs. életrajzát, abban láthatta a *Primitiae laborum* hasonmás címlapján (amelyben azok megjelentek) az MDCL és MDCLI évszámot. Harsányi I. dolgozatában olvasta (8. l.), hogy a pataki udvari könyvtár nyitva állt a papok, tanárok, írók, tudósok előtt, azért a 16. lapon mégis azt írja, hogy az zárva volt a nagyközönség (allgemeine Benutzung) számára. Tolnai 1646-ben nem pataki tanári, hanem miskolci lelkészi állását veszítette el (5. l.); a 8. lapon Comeniusnak Patakon nyomott műveit hiányosan sorolja fel.

Összefoglalva a mondottakat, Schönebaum tanulmánya, el kell ismerni, széleskörű ismeret és szorgalmas munka eredménye, mely egészben véve eléggé helyes képet tár a német olvasó elé Comenius pataki életéről, működéséről, s kivált alaposan ismerteti az ő Patakon kidolgozott munkáit; de, főként a magyar viszonyokra vonatkozó részében, csak részben elégítheti ki a magyar olvasóközönséget s egyáltalán nem teszi fölöslegessé, hogy egy magyar pedagógus, a magyar irodalom és a magyar viszonyok helyesebb ismeretével, rajzoljon hű képet Comenius magyarországi működéséről.

Rácz Lajos.

IRODALOM.

Győri Vilmos: A polgári iskola gondolatának kialakulása (1868-ig). Budapest, 1929. (N. 8-r., 156 l.)

A magyar polgári iskola 1930-ban ért tényleges működésének hatvanadik évéhez. Ezt a jubileumot azzal vélte legméltóbban megünnepelni polgári iskolai tanárságunk, hogy a nagy évforduló maradandó emlékéül megíratta és egyesülete költségén három kötetben ki is adta a polgári iskola történetét, mégpedig a polgári iskola gondolatának megszületésétől egészen napjainkig.

E nagy iskolatörténeti tanulmánynak első kötete a címül írt könyv, melyben a szerző a polgári iskola keletkezését és kialakulását ismerteti, hogy bevezesse polgári iskolánk történetét, melyet hivatalosan az 1868. évi XXXVIII. t.-c. illesztett bele közoktatásunk szervezetébe.

Hogy megkönnyítse ezen iskolatípus megismerését és lehetővé tegye polgári iskolánk életének teljes megértését, kiterjesztette vizsgálódását az egész iskolázásra, számba vette azokat a művelődési áramlatokat, amelyek iskolázásunk fokozatos módosulását előidézték, sőt rávilágít ezen művelődési áramlatok társadalmi és politikai forrásaira is.

Ez az iskolatípus a külföldön és nálunk is különböző elnevezéssel és más-más szervezettel igyekezett érvényesülni. Ezért a szerző, nagyon helyesen, nem a „polgáriskola” nevet vagy annak mai szervezetét vette irányadóul, hanem kizárólag a polgáriskolában rejlő gondolatot. Elannyira, hogy a mű tartalomjegyzékében elő sem fordul a polgári iskola neve. S e lehető legszélesebb tanügytörténeti alapvetéssel mégis csak a polgáriskola gondolatát kívánja tisztázni. Rengeteg adatát, amelyeket egytől-egyig forrásukig felkutatott, valamint még az iskolai értesítőkből, alkalmi beszédekből és hírlapi cikkekből is összegyűjtött és gondosan megrostált adalékokat mind arra használja fel, hogy világosan kimutassa, mikor és milyen körülmények között vetődött fel a polgári, azaz nem tudományos, hanem gyakorlati pályákra törekvő ifjúság megfelelő iskolai előkészítésének kérdése, hogyan alakult iskolaszervezeti és tanügypolitikai problémává és a probléma megoldására irányuló törekvések miféle elméleti tervezgetésekre és gyakorlati próbálkozásokra vezettek.

Polgári iskolánk 1868 előtti nyomai a szerzőt Németországba vezették. Ott a polgári iskolát közgazdasági, valamint politikai és kulturális szükségletek hívták életre még a XIII. század második felében. Hozzánk tehát Németországból ültetődött át. Ezért szerzőnk két részre osztotta művét. Az I. részben megismerteti a polgári iskola németországi életével, a II. részben pedig feltárja azokat az utakat, amelyeken átültetődött hozzánk a polgáriskola gondolata és megvilágítja azokat a körülményeket, amelyek között hazánkban is meggyökeresedett és kialakult ez az iskolatípus.

A polgári élet gyakorlati pályáira menő ifjúság iskolázásának gondolata a XVIII. század második felében két úton vonult be hozzánk. Egyfelől az első Ratio Educationis útján, másfelől az ágostai hitvallású evangélikusok iskolai reformtörekvéseiben. Eleinte azonban alig keltett érdeklődést, csak német ajkú evangélikus honfitársaink rokonszenveztek vele. De a realiztikus művelődés iránt való érdeklődés fokozódásával és a közgazdasági érzék fejlődésével egyre többen kezdtek vele foglalkozni. A reformországgyűléseken már programmba vették a realiztikus-praktikus iskolázás megszervezését.

A nemzet zöme azonban még távol állott attól, hogy átértse a polgári iskolai oktatás fontosságát. Sőt, mint szerzőnk megállapítja, nemességünkben általában kevés volt a fogékonyság minden realiztikus-praktikus foglalkozás iránt s ezért az ilyen irányú művelődés iránt nem tudott felmelegedni. Idegenkedését az abszolút kormányzat kultúrpolitikája csak fokozta, valósággal diszkreditálta a gyakorlati iskola gondolatát a magyarság előtt.

Az a középosztály ugyanis, amely a magáénak vallotta volna a polgári iskolát, akkor még nem alakult ki. Pedig az egész nemzetnek nagy szüksége volt erre a középosztályra, illetve a középosztálynak ezen rétegére. Ezért vált a polgári iskola magyar szükségletté. Tőle várták sokan a magyarosodási folyamat meggyorsulását, nemzeti műveltségünk terjedését és fokozódását, a praktikus gondolkodás és gyakorlati érzék fejlődését; sőt magának a még hiányzó s oly égetően szükséges termelő középosztálynak kialakítását, valamint nagyközségeink városiasítását is.

Amikor ennyire átment a köztudatba a polgári iskola gondolata, akkor lépett előtérbe Csengery Antal. Neki sikerült a törvényhozásban is elfogadtatni ennek az új iskolatípusnak tervét. Csengery működésének ismertetésére azonban nem tér ki a szerző. Művét, amely a legkomolyabb értelemben vett forrástanulmány, az 1868. esztendővel befejezi. A hozzászatolt függelék 14 táblázatában bemutatja a németországi és ausztriai reál- és polgári iskolák szervezetét és óratervét.

Váradi József.

Vitéz Sághelyi Lajos dr.: A magyar polgári iskola hatvanéves multja. Budapest, 1929. (N. 8-r., 292 l. és 15 statisztikai grafikonlap.)

A XIX. század közepe óta hazánkban is rohamosan emelkedett azok száma, akiknek szellemi szükségleteit már nem elégítette ki az elemi népiskola művelődési anyaga s ezért azon gyermekeiket is, akiket termelő és más gyakorlati pályákra szántak, magasabb képzésben kívánták részesíttetni. Mivel pedig sem a gimnázium, sem a reáliskola nem fejlesztette bennük a praktikus pályákon nélkülözhetetlen gyakorlati érzéket és cselekvő szellemet és tanulmányi idejük is hosszú volt, szükségessé vált egy olyan iskola létesítése, amely magasabb az elemi népiskolánál, de más, mint a középiskola. Tanulmányi ideje lehetőleg rövidebb és nem főiskolai tanulmányokra készít elő, hanem a gyakorlati életre nevel. Ennek a szükségletnek kielégítésére létesült a polgári iskola, amelyet népoktatási alaptörvényünk illesztett közoktatásunk szervezetébe.

Az új iskolatípus rövid hat évtized alatt egyik legkeresettebb iskolánkká lett s így mind célkitűzésénél fogva, mind tanulóinak nagy száma következtében nemzeti kultúránknak egyre fontosabb tényezőjévé vált.

A magyar polgári iskola multjának ezen első és egyelőre teljesnek vehető összefoglalásában a szerző arra törekedett, hogy polgári iskolánk jelenét a legszigorúbb értelemben vett történeti alapon állítsa elének. Akárcsak Győri Vilmos, ő is vizsgálat alá vette mindazokat a tényezőket, amelyek gyakorlati irányú középfokú oktatásunkra hatással voltak. S ő is támpontokat keresett — a hazai viszonyok elfogulatlan ismertetésén kívül — a tárgyára vonatkozó német, főleg porosz, valamint a svájci és osztrák szakirodalomban. Ezzel az alapossággal tárgyalja nélkülözhetetlenné vált iskolatípusunk életét 1868-tól 1928-ig.

A mű nyolc fejezetben polgári iskolánk megalkotását (1868—1869); működésének megkezdését és megerősödését (1870—1882); eredeti hivatásától való eltérítését (1883—1895), a megreformálására irányuló törekvéseket (1896—1906) s erre bekövetkezett külső és belső fejlődését ismerteti. Ezzel elérkezik az 1914. esztendőhöz. A hatodik fejezetben már a háborús polgári iskola képét kapjuk. Az összeomlás után a polgári iskola tanársága 1920-tól 1926-ig függetlenségi harcot folytatott. E küzdelem legfontosabb eredménye a Rendtartás lett, amelyet 1924-ben léptettek életbe.

A polgári iskola középfokúságának biztosítása tekintetében, valamint ezen iskolatípusunk öncélúsága szempontjából a szerző joggal látja fontosnak az elért eredményeket. A Rendtartásban ugyanis sikerült elérni, hogy amennyire a gyakorlati irányú polgári iskola s az általános műveltséget nyújtó középiskola hivatása között lévő eltérések lehetségesse teszik, a polgári iskola vezetése, fegyelmi és tanulmányi rendje azonos szabályozást nyerjen a középiskola alsó négy osztályával. Mindezek mellett a Rendtartásnak valamennyi intézkedése csak azt célozza, hogy a polgári iskolai nevelő oktatás színvonalának állandó emelkedése biztosíttassék.

Nemes küzdelme közben azonban csapások is érték a polgári iskolai tanárságot. Már a huszas évek elején levált a polgári iskola törzséről az 1912 óta annyi reménykedéssel dédelgetett utolsó hajtás is, a felső mezőgazdasági iskola, a polgári fiúiskola V. és VI. osztálya pedig teljességgel elsorvadt. Négyes tagozáson felépülő iskolarendszerünkbe sehogy sem tudott szervesen beilleszkedni. Törvényhozásunk ezt 1926-ban tekintetbe vette, a polgári iskoláról szóló törvényjavaslat pedagógiai részében ezért arra törekedett, hogy a törvényes állapotot összhangba hozza a tényleges állapottal.

Eszerint a magyar polgári iskola nemcsak a népiskola kiegészítésére van hivatva, nemcsak az a feladata, hogy közvetlenül a gyakorlati életre neveljen, hanem, mint a középfokú szakiskolák alapépitményének, a középfokú szakoktatásra is elő kell készítenie s emellett tehermentesítenie kell a középiskolát is.

Szerzőnk a polgári iskola céljának ily módon való meghatározását a megváltozott viszonyokra való tekintettel szabatosnak ítéli, de a csatát vesz:

tett harcos lemondásával fájjalja, hogy hiányzik a meghatározásból a közép-fokúság kimondása és hogy kevesebb lett a polgári fiúiskola évfolyamainak száma. Attól tart, hogy ez az évfolyamsökkentés jó időre véget vet minden reformtörekvésnek, amely eleitől fogva a polgári iskolának nemzeti középiskolává való kifejlesztését célozta.

Az 1927. évi XII. t.-c.-ben törvényerőre emelkedett javaslattal szemben leteszi a tollat. Vigasztalást keres abban a tényben, hogy a polgári iskolának van végre külön törvénye, amely további terjedését biztosítja és vigasztalást talál a törvény hármas ígéretében is, amely a polgári iskolai tanárképzésre, felügyeletre és közigazgatásra vonatkozik. Sok jót remél a II. és III. Egyetemes Tanügyi Kongresszusnak a polgári iskolai oktatásra vonatkozó munkálataitól és az elégtétel érzésével ismerteti a polgári iskolának az Országos Tanügyi Kiállításon elért eredményeit. *Váradi József.*

Descœudres A.—Éltes M.: Nevelő játékok. A „Kisdednevelés” kiadása, Budapest, 1930. (Kapható Éltes Mátyásnál, Bpest, VIII, Mosonyi-u. 6.)

Dr. Decroly és Monchamp nyomán normális kisdedek és értelmi fejlődésükben korlátozott iskolás gyermekek részére Descœudres Alisz, a genfi Rousseau-Intézet tanára adta ki és látta el magyarázó jegyzetekkel ezt a munkát s Éltes Mátyás fordította magyarra. A könyvecske, mellyel szegényes iskolajátékirodalmunk nagyon sokat nyert, olyan játékokat ismertet, melyeket a gyermekek a szükséges felszerelésekkel, játékszerekkel ellátva, külön-külön egymagukban játszhatnak iskolán kívül is, de amelyeket leginkább az óvóban, iskolában megfelelő vezetés mellett játszanak. A felszerelések, játékszerek részben kéregpapirostáblák, kivágott színes idomok, tárgyalakok s egyszerűbb tárgyak rajzai, részben pedig golyók, pálcikák, deszkácskák, szövetdarabok, gombok, gyujtódobozok s a legkülönbözőbb anyagok, tárgyak, java-részt olyanok, melyeket a tanító maga is készíthet s a gyermekekkel gyűjtethet. A játékok alapelemei és a bennük megnyilvánuló föladatak: fölismerés és egyeztetés, valamint hasonlítás és megkülönböztetés alak, nagyság, szín, hang, íz és szag szerint, továbbá számlálás, elhelyezés, tájékozódás és összeillesztés (gyakran bekötött szemmel is), végül kisebb műveletek végrehajtása. Harminc játékot tárgyal a könyvecske két sorozatban, 15 könnyebbet és 15 nehezebbet. Mind a két sorozatban vannak az érzékszervek gyakorlására szánt, valamint a számolás és az olvasás tanulását megkönnyítő játékos gyakorlatok. Minden játék olyan, hogy a gyermek újra meg újra eljátszhatja, kombinálhatja, mindaddig, míg magáévá nem tette azokat az ismereteket, melyeket a játékkal el akarunk vele sajátíttatni. A játékok pedagógiai értéke az, hogy teljes mértékben érvényesül bennük a cselekvő szemlélet, kiválóan fejlesztik az érzékeket, iskolázzák a figyelmet és az ítéletet s nagyon alkalmasak a tanulók értelmi fejlettségének megvizsgálására. Elismeréssel kell adóznunk Éltes Mátyásnak, ki ezeknek az értékeknek a gyakorlatban való hasznosítását munkájával lehetővé tette. Könyve nemcsak a gyógypedagógiai iskoláknak, hanem az óvóknak és az elemi iskola első osztályainak is kiváló segédkönyve.

Kirschenheuter Ferenc.

Böhm Károly ifjúkori önéletrajza. Kéziratból kiadta és bevezetéssel ellátta: *Joó Tibor.* (Egyetemi Bethlen Gábor Kör kiadványai; szerkeszti: *Buday György.* 8. sz. Szeged, 1931. 29 l.)

Böhm Károlynak ebben a füzetben közölt önéletrajza akkor készült, amikor a nagy magyar filozófus 1867-ben, 21 éves korában, öt barátjával barátsági szerződést kötött. A szerződő felek mindegyike egy-egy emlékkönyvet kapott, amely a szintén Böhm Károly által fogalmazott szerződésen kívül mindegyik ifjúnak önéletrajzát is tartalmazta. Egy ilyen kéziratot emlékkönyv alapján készült ez a kiadás.

Az életrajz elé írt bevezetés ennek az igen fontos dokumentumnak értékét abban látja, hogy nemcsak hőse életsorsára és személyiségére vet világot, hanem egyben sok jellemző vonást is szolgáltat az illető kör típusainak képéhez s mélyre világít az ember mivoltának lényegébe. „Ez az önéletrajz mindenekelőtt Böhm Károly életsorsa és személyisége kifejlődése szempontjából legfontosabb életszakát adja elő. Huszonegy éves korában írja le kiforrása történetét, amikor már kialakult benne személyes problémája s ez az életrajzi részlet éppen e probléma kialakulásának históriája, vagyis annak az elbeszélése, miként lett hőse filozófus... Emellett ez az életrajz plasztikus elevenességgel képviseli a mult század hatvanas éveinek szellemét... amikor az idealizmus és a romanticizmus uralmát kezdi felváltani a pozitivizmus és naturalizmus... És végül, ami az általános emberit illeti, ez az önéletrajz ritka világosságot vet a filozofálásnak mint az emberi szellem funkciójának a forrására, amikor vallomást tesz arról, miként merül fel a fiatal fű lelkeből élményeinek hatására a lét talánya, a filozófiai probléma.” (3–4.)

Kétségtelenül fontos és szinte megbecsülhetetlen adatokkal járul hozzá ez az önéletrajz mindenekelőtt a legnagyobb magyar filozófus megismeréséhez. A magyar bölcsélet eljövendő történetírójával együtt a magyar művelődési élet kutatója is nagy haszonnal fogja forgatni ezt a kis füzetet. Hálára kötelezték azonban a füzet kiadói a nevelés kérdései iránt érdeklődőket is. Ez az önéletírás ugyanis belevilágít egyfelől a serdülés válságain még alig győzedelmes, nagyraihavatott fiatalember lelki világába, másrészt pedig értékes adalékul szolgál az ifjúkori barátkozások lélektanának megismeréséhez. Úgyhogy ebből a szempontból is igazat kell adnunk Joó Tibornak, aki a többi életrajz vizsgálatát és közzétételét is kívánatosnak tartja. ta.

Természettudományi ismeretek. I. kötet. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztérium megbízásából írták: *Dr. Ballenegger Róbert, Dr. Hoffmann Ernő, Dr. Kéz Andor, Dr. Loczka Alajos, Dr. Péch Aladár, Dr. Róna Zsigmond, Dr. Tass Antal.* (A Magyar Népművelés Könyvei.) Kiadja Békés vármegye közönsége. Bp., 1930. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., XII + 240 l.)

A cél, melynek érdekében e könyvet kiadták s maga ez a kitűnő munka megérdemli azt, hogy olyan magas személyiség, mint a kultuszminiszter, írt hozzá ajánlást. A könyv kiadását Békés vármegye közönségének áldozat-

készsége tette lehetővé. A népnevelés munkásaitól és barátaitól köszönetet érdemel ezért a szép cselekedetért Békés vármegye, köszönet illeti kitüntető ajánlásáért a kultuszminisztert és köszönet azokat a kiváló szakembereket, akik a munka egyes fejezeteit megírták.

A nép egyszerű gyermekeinek tudományos érdeklődését legkönnyebben népszerű természettudományos munkákkal lehet felkölteni. A csillagos ég, a nap, az időjárás, a föld anyaga és a víz azok az ismert elemek, amelyekhez a tanulás első kísérletét kötni lehet. Csak egy bepillantás a könyvbe már tudásvágyat fejleszt abból a kíváncsiságból, mely a természet jelenségeinek mibenléte iránt megvan, s a felébredt tudásvágy kielégítésére igen alkalmasak az egyes fejezeteknek egyszerű, világos, bő illusztrációkkal ellátott fejtegetései. A tartalmat és a beosztást illetően csak két megjegyzésünk van. Abból az általános képből, amelyet ez a kötet a természetről nyújt, hiányzik az elektromosság ismertetése. Legalább egy kis bevezető, rövid vázolásra a légköri elektromosságról révén megett volna az alkalom, de a szükség is, még ha az elektromosságról majd a következő kötetekben, az ipari alkalmazásoknál lesz is szó. Aránytalan képét adja a természeti jelenségeknek ez a kötet, melyben például a táj színeiről hosszú fejezet szól, az elektromosságról pedig egy szó sem. Másik megjegyzésünk pedig az, hogy Péch Aladárnak a *Vallás és természettudomány* c. szép tanulmányát jobb lett volna a könyv végére tenni. Ez a legelvontabb fejezet, amelynek olvasásához az egyszerű olvasónak jó előgyakorlat volna a többi fejezet átolvasása, másrészt szebb lett volna ezt a filozófiai fejtegetést a tisztán természettudományi ismeretek betetőzéséül és nem bevezetéséül nyújtani.

Ezzel a kis kritikával azonban semmikép sem akarjuk a könyvnek fontosabb már eléggé méltatott becsértékét kisebbiteni. Érdeklődéssel várjuk a további köteteket.

V. P.

Franz Mezö: *Geschichte der olympischen Spiele.* München 1930, 276 l.

Amikor 1928-ban az amsterdami olimpiai játékok színhelyéről az a hír kelt világszerte szárnyra, hogy az irodalmi verseny győztese egy budapesti tanár, végtelen öröm és jogos büszkeség támadt minden magyarban. Mindenki tisztában volt vele, hogy ez a szellemi világtornán aratott győzelem etikai nemes jellegével jelentékenyen öregbítené fogja azt a becsületet és nemzetközi megbecsülést, amelyet a fizikai kultúra magyar bajnokai a magyar név számára minden eddigi versenyen, amelyen résztvettek, kivívtak. Mezö munkája, amelyről a bírálóbizottság angol tagja a legnagyobb elismerés hangján nyilatkozott, „Az olimpiai játékok története” címmel 1929-ben jelent meg az OTT könyvtárának XI. köteteként, kultuszminiszterünk ajánló soraival (301 l., 121 képpel és 2 térképpel). Mezö előszavának élére Fabich Józsefnek 1804-ből való következő sokatmondó sorait illesztette, amelyeken méltán lehet, sőt kell elmélkedni: Hogyha magyar könyvére találaz, jó legyen, akár rossz! Megveszed, ámbátor olvasod azt sohasem.

Hogy egy éven belül megjelent a német kiadás, a magyar messze túl szárnyaló előkelő és pazar kiállításban, a miniszteri sorok mellett a német biro-

dalmi testnevelési bizottság elnökének, Th. Lewaldnak méltató előszavával, azt a magyar tehetség, tudás és kitartás diadalaként kell elkönyvelni. Szerzőnkben két, még külföldön is ritka készség párosul: a sportok szeretete, hozzáértése s gyakorlati ismerete és a klasszika-filológiai tudományosság iránti rajongása és hivatottsága. Míg a lapok alján igazi német alapossággal sűrűn felsorakozott forrásművek és utalások a szerző különleges filológiai tudásáról tesznek tanúságot, az érdekes adatokkal, prózai és költői idézetekkel átszőtt főszöveg üdítő olvasmányként hat, amely mindvégig leköti figyelmünket. Megelégedéssel jegyezzük fel, hogy Mező a magyar szakirodalmat is érdeme szerint méltatja és felhasználja: tudásainknak hosszú sorát szolgáltatta meg és ezzel ország-világ előtt beigazolja rátermettségünket ezen a téren is. Ahol csak alkalmunk nyílik, a külföldiek mellett idézi a magyar szerzőket is, akik közül hogy csak néhányat említsünk, a következők neveivel és műveivel találkozunk: Berzeviczy, Berzsényi, Felméri, Fináczy, Hegedűs, Hittrich, Hornyánszky, Kornis, Láng, Latkóczy, Pasteiner, Pecz, Schwarz Gy., Szamosi, Váry R., Zsoldos.

A német kiadás nem merő fordítás, hanem szövegben és képanyagban részben eltér a magyartól. Időközben ugyanis a szerző tanulmányúton volt Görögországban, ahol felkutatta mindazokat a helyeket, amelyek az olimpiai játékokkal valamiképp összefüggnek és az így gyűjtött anyagot és eredeti felvételeket szervesen beillesztette a német kiadásba, amelynek előszavában két felettel jelentős javaslatlappal lép fel. A világ valamennyi sportkörét egy nemzetközi bizottság megszervezésére hívja fel, amelynek feladata lenne a németek által annak idején megindított, de utóbb abbamaradt ásatások folytatására szükséges anyagi eszközök előteremtése. Másik indítványa egy, a görög kormány részéről Olympiában felállítandó „olympiai szakkönyvtárra” vonatkozik, amely a helyszínen búvárkodó tudósoknak nagy segítségére lenne. A német kiadás még egy újítással, illetőleg bővítéssel dicsekszik: a sportvilág gyönyörködtetésére II. függelék gyanánt adja „Az újkori olimpiai játékok” hiteles krónikáját (257—74). Ez röviden ismerteti az eddig lezajlott 9 versenyt (olympiádot) és táblázatokba foglalja az eredményeket. Egy összefoglaló kimutatás szerint a versenyeken összesen 33 állam vett részt: 1. helyen Amerika áll 221 ponttal, 2. helyen Angolország 105 ponttal, 3. helyen Franciaország 59 ponttal, 7. helyen Németország 39 ponttal, 10. helyen Magyarország 20 ponttal, 17. helyen Ausztria 10 ponttal, 22. és 23. helyen Jugoszlávia és Cseh-Szlovákia 3—3 ponttal; Románia nem is szerepel. Ime, mire képes még Csonka-Magyarország is! Hogy az olimpiai játékoknak mekkora visszahatásuk volt a fizikai teljesítmények felfokozására, azt többek közt a következő adatok bizonyítják: 1896-ban Athénben a távolugrás világbajnoka 6·35 m-t ért el, 1928-ban 7·73 m-t; a diszkoszban az elért távolság 29·15 m-ről 47·32 m-re emelkedett s i. t. (Vajjon a szellemi rekordok is ilyen arányban nőttek meg?)

Mező Ferenc pompás könyvével maradandó emléket állított magának és hazájának a klasszikus sportok, sőt a kultúra történetében. Az a lelkes és fenntartás nélkül való elismerés, amelyben munkáját a német sajtó már eddig is részesítette, bizvást arra enged következtetni, hogy a magyar kiadás élére illesztett intő jelére (l. fent) ezúttal nem lesz szükség.

K. F.

Henri Mignot: Michelet éducateur. Paris, 1930. Armand Colin. (8-r., VIII + 154 l.)

Franciaország egyik legnagyobb történetírójának, egyik legeredetibb szellemének, Michelet-nek neve kevésbé ismeretes a pedagógia történetében. Pedig talán kevesen áldozták úgy, mint ő, egész életüket a tanításnak, kevesen érezték át úgy, mint ő, a nevelés magasztosságát, a nemzetek sorsának kialakításában való döntő szerepét. „Quelle est la première partie de la politique? L'éducation. La seconde? L'éducation. Et la troisième? L'éducation.“ Valamennyi munkáját a nemzetnevelés gondolata inspirálta, s a gyermek, a nép, a hazá iránti szeretete vitte a nevelés problémái felé. Pedagógiai elveit nem foglalta egységes, részleteiben kidolgozott rendszerbe; egyetlen tisztán pedagógiai művén, a *Nos fils*-en kívül tíznél több munkájában elszórtan fejtette ki ezeket s Henri Mignot fáradságos munkájának érdeme, hogy eszméinek csoportosításával és koordinálásával sikerült élénk állítania Michelet-t, a pedagógust.

Michelet pedagógiai elmélete a romanticizmusban gyökerezik. A romanticizmus természetszeretete, misztikája, érzelmessége, a nép, az emberiség iránti nagy szeretete szól belőle felénk s az elmélet kiindulópontja Rousseau alapelve: az ember jónak születik. Michelet hisz az emberi természet jóságában, a gyermek ártatlanságában s ebből az optimista elvből önként folyik nevelésének egész liberális iránya: szabadságban kell hagynunk a gyermeket, mert csak a szabadság biztosítja egyéniségének autonóm kifejlődését. Michelet megszabadítja a gyermeket a dolgok kényszerűségétől (de la contrainte des choses) s olyan környezetet teremt neki, melyben szabadon nyilatkozhatik meg mozgás utáni vágya, képzeletének gazdagsága, teremtő ösztöne. Játék, sok mozgás, napfény, jó levegő teszi boldoggá a gyermek kisdedkorát s a nevelő csak védi, segíti őt, figyelve kibontakozó képességeit s a jövőt, amelyet magában hordoz.

A kisgyermek nevelése a család feladata. Az apa és az anya a gyermek természetes nevelője; kettőjüknek *egy* nevelőt kell alkotniuk, aki a gyermek élete, fejlődése fölött őröködik. Michelet, aki *La femme* c. művében a nőt eszményi piedesztálra emeli, a nőnek a nevelésben is egészen kivételes helyet biztosít. Az anya az első nevelője gyermekének. Gyöngédségével, szeretetével vezeti a gyermeket a világ megismerésében és szabadsága tiszteltében tartásával a gyermek egyéniségének oltalmazója. Az apa elsősorban példájával nevel: kötelességtudásra, önfeláldozásra.

Michelet nem szűnik meg hangsúlyozni a családi nevelés fontosságát a kisgyermekkorban, továbbá a későbbi erkölcsi nevelésben. A leány nevelése mindvégig a családban folyik. Rendeltetése, hogy feleség és anya legyen: házi munka, a természet szeretete, a virágok ápolása készíti elő jövőendő hivatására. Erkölcsre, vallásra a történelem, klasszikus könyvek tanítják s erkölcsi nevelése mindennél fontosabb, mert ettől függ a család, a nemzet erkölce és boldogulása: „Toute femme est une école.“

A nő a családban él, a férfinak küzdeni, cselekedni kell. A nevelés

célja, hogy tettekre neveljen: „former pour et par l'action“, s ennek a célnak elérésére a családnál alkalmasabb az iskola, mely kicsiben maga az élet. Az iskola van hivatva arra, hogy a gyermekből szociális lényt neveljen, hogy összhangba hozza a hazával, az egész emberiséggel. Michelet ideálja a nemzeti iskola, amelyben gazdag és szegény gyermek együtt tanulja szeretni a hazát s az olyan tanító, aki hivatásának teljes tudatában van. S itt utal Michelet a nemzeti iskola nagy szociális jelentőségére, az egyes néposztályok közti különbségek kiegyenlítésében való szerepére.

A nevelés — legalább az első időkben — az iskolában is lehetőleg negatív. Az elv: várjunk, „savoir attendre“, hagyjuk érni a gyermekben a gyermeket, száraz lexikális ismeretek tanítása helyett érdeklődési centrumok köré csoportosítsuk az anyagot s az ismereteknek szerves egységbe foglalásával biztosítsuk a gyermek szellemének organikus egységét. Michelet az egész értelmi nevelésben mindig az élő egységből indul ki s halad a távolabbi, az elvont felé, száműzve az iskolából minden verbalizmust, féltve-óva a gyermekben a szellem üdeségét. A természet, a történelem lesz a tanítás két pólusa. Az állatok, virágok érdeklik a gyermeket, ismertessük meg vele tehát a természetet s első olvasmányai is merítsék tárgyukat a természetrajz, a földrajz köréből. A későbbi kor olvasmányai a klasszikusok s az emberiség könyve, a történelem. Michelet a történelem tanításában három fokozatot különböztet meg: a nyolcéves gyermek számára a történelem ne legyen más, mint történeti anekdoták, úgyszólván színes képek sorozata; 12 éves korában ismerje meg a gyermek hazája történetét s 15 éves korától kezdve tanuljon világtörténetet. Michelet többször visszatér a történelemtanítás fontosságára, a jellem kialakításában való nagy szerepére. A történelem erkölcsre és vallásra tanítja a gyermeket s előkészíti benne a jövődő polgárt.

A nevelés munkája a család, az iskola szerepének befejeztével is tovább folyik. Az életbe kikerülő fiatal polgárra kettős feladat vár: szellemi energiáinak lehető teljes kifejlesztése s a társadalmi rendbe való beilleszkedés. Ezen a ponton kezdődik az önnevelés, melynek az egész életen keresztül kell tartani s melynek eszközei: foglalkozásunk szeretete, kutatása annak, ami abban művészi; általános műveltségünk gyarapítása kevés, de jó könyv olvasásával s a közügyekben, a szociális életben való részvétel. A folytonos önképzés eredménye az egyén állandó emelkedése, amely hatalmassá, naggyá teszi a nemzetet.

Michelet-t át- meg áthatja nemzete felvirágoztatásának, a nép felemelésének gondolata. Könyveket akar írni a nép számára s nagy nemzeti ünnepek rendezésével fejleszteni ki benne az együvértartozás gondolatát, a hazaszeretetet.

Michelet elvei nem jelentenek forradalmat a pedagógiai elméletek történetében. Elmélete betetőzése annak a pedagógiai iránynak, mely Rabelais-n, Rousseau-n keresztül Pestalozzihoz és Fröbelhez vezet s melynek lényege az öntevékenység, a szabadság. Pedagógiáját a maga egészében Rousseau inspi-

rálta, akinek művei úgy hatottak rá, „mint a semmiből teremtettt új világ“, de magáévá tette Pestalozzi s különösen Fröbel eszméit, akinek elveit ő tette népszerűvé Franciaországban. Azonban Michelet korántsem pusztán interpretálója elődeinek. Az ő elveikből indul ki, de tovább megy egy lépéssel és teremtő szelleme egész sereg új eszmét ad, egész sereg új problémát vet fel, amelyek úgyszólván teljesen magukban foglalják a modern pedagógia főbb eszméit. Felismerve az emberi természet egységét, a test és a szellem fejlődésének kölcsönös összefüggését, Michelet rámutat az orvos és a nevelő közti kapcsolat szükségességére, a szabad levegő, a napfény, a sok mozgás fontosságára. Felismeri a gyermeknek a nevelőre való nagy hatását; W. Jameszel együtt a cselekvésben látja a nevelés célját és eszközét s Montessori Máriával szinte szóról-szóra egyezően értelmezi a gyermek szabadságát, a nevelő megfigyelő szerepét.

Kétségtelen, hogy e pedagógusok csupán közös kiindulópontból, Rousseau elméletéből kiindulva jutottak vele közös eredményekre, s nem ismerték Michelet-t. Mignot érdeme, hogy ráfordította a figyelmet erre az eddig nem eléggé méltatott pedagógusra, aki az igazi nevelő eszménye s aki számára a tanítás szent: „Enseignement, c'est sacerdoce“.

M. Buday Júlia.

Eugen Löffler: Das öffentliche Bildungswesen in Deutschland. Berlin, Mittler, 1931, 144 l.

A német birodalom oktatásügye, mint ismeretes, nem egyöntetű, hanem az egyes országok szerint többé-kevésbé differenciálódik. Ez a partikularizmus, amely az országoknak bizonyos kulturális önkormányzatából évszázadokon keresztül kialakult és amelyet a birodalom állandóan csökkenteni igyekszik, a külföldi szakembereknek megnehezíti az egységes áttekintést. Az egyes államok iskolaügyéről megbízható monografiák állanak ugyan rendelkezésre, de annál kevésbé az egészét összefoglaló, összehasonlító áttekintésekről. Ezen a hiányon segít ez a munka, amelynek szerzője miniszteri tanácsos a württembergi kultuszminisztériumban és a berlini „Zentralinstitut“ számára évek óta szerkeszti a német iskolaügyről szóló jelentéseket, tehát már állásánál és eddigi működésénél fogva is szaktekintélyszámba megy. Löffler a hatalmas anyag feldolgozásában nem a könnyebb analitikus, országok szerint való eljárást követi, hanem a fáradságosabb szintetikus módot: iskolanemek szerint csoportosítva, öt főfejezetben ismerteti a legújabb állapotot a különböző német államokban: népiskolák, felső nép- és polgári iskolák (*mittleres Schulwesen*), középiskolák, hivatásbeli és szakiskolák, főiskolák és iskolán kívüli népművelés. Mindegyik fejezet élén először az illető iskolanem lényegével, rendeltetésével, általános szervezetével ismerteti meg, majd országonként külön-külön tárgyalja az állapotokat, hivatkozással az idevonatkozó törvényekre, rendeletekre, szabályzatokra stb. Alapos és megbízható felvilágosítást nyerünk a legújabb reform szervezetét sajátos elnevezésű különleges iskolatípusokról: *Oberschule* (2., 53. l.), *Aufbauschule* (2., 57. l.), *Frauenoberschule* (75.), *Berufsschule* (2., 87. l.), *Bekanntnisschule* (33.), *Simultanschule*

(33.), úgyszintén a középiskolák felsőbb osztályaiban tehetség, tantárgyak és választás szerint meghonosított differenciálódásról *Bewegungsfreiheit* (77.), a tehetségesek (21.) és a nemzeti kisebbségek iskoláiról (38.). Felette tanulságos a felnőttek oktatásáról szóló rész is (126—134.). A munka bevezetésében áttekintést nyerünk az egész német iskolaügyre vonatkozó újabb intézményekről és intézkedésekről: az 1919-i birodalmi alkotmánynak és az 1920-i birodalmi iskolaértekezletnek az iskolaügy szervezetére, fel- és kiépítésére vonatkozó irányelveiről, amelyeknek megvalósítását fiú- és leányiskolákban egy-egy elmés vázlatrajz szemlélteti (4—5.). Az egyik függelék országanként sorolja fel az oktatásügy felügyeletére és igazgatására hivatott hatóságokat és tagozódásukat. Itt vagy 17-féle elnevezéssel találkozhatunk: Poroszországban: *Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung*; Bajorországban: *Staatsministerium für Unterricht und Kultus*; Szászországban: *Ministerium für Volksbildung*; Württembergben: *Kultusministerium* stb., ami már külsőleg is utal a fent említett partikularizmusra. Egy másik függelék (141—44.) a gazdag és legújabb szakirodalmat öleli fel a szöveghez alkalmazott felosztásban.

Az eddigiek alapján a derék munka külön ajánlásra nem szorul. Csak azt sajnáljuk, hogy a szerző nem ad tárgymutatót és óraterveket, ami könyvének használhatóságát és értékét még fokozta volna. K. F.

Pädagogische Antithesen. Vorträge von S. Behn, L. Bopp, M. Honecker, G. Kerschensteiner, Th. Litt, P. Petersen. Karlsruhe, 1927. 102 lap.
(A Mainzer Abhandlungen zur Philosophie und Pädagogik 2. füzet.)

E füzetben a mai német neveléstudomány kiválóbb képviselői szólnak hozzánk és az összbemórást, melyet ez előadásokból nyerünk, az, hogy valamint a pszichológia, úgy a pedagógia terén is még mindig nagy ellentétek vannak e tudomány módszere, más tudományoktól való elhatárolása és módszerének alapvetése tekintetében.

A legelső előadás (*Klassische oder romantische Gestaltung der Pädagogik*), S. Behn tollából, sok szóval keveset mond és témáját nem meríti ki. A mai modern iskolákban „romanticizmusokat” lát és velők szemben védi a régi vagy klasszikus iskolákat és pedagógiát. Hiába vádolják ezt az iskolát, hogy a meg nem értett szavak iskolája volt, mert a gyermek szereti a meg nem értett, rejtélyes szavakat. A régi iskola nem adott csak adathalmazt, mert bizony van tanítási anyag, melyet csak közölni lehet, de nem feltalálni. Az iskolában tanulni kell és ezért figyelem nélkül nem lehet boldogulni. Azt mondták, hogy a pedagógiát Kantra kell felépíteni, holott Kant hanyatlóban van és vele szemben emelkedik Aquinói Tamás csillagzata. Nos, amaz romantikus (?), ez pedig klasszikus ideál. A mai Európának legnagyobb baja a hamis romanticizmus, mely térdet hajt a csak látszólag teremtmény miszticizmus előtt és az emberi észtt háttérbe szorítja.

A második előadásban Bopp (*Jugend als Erziehungsobjekt und Erzieh-*

hungsideal) rámutat a mai ifjúsági mozgalom túlzásaira, mely azt kívánja, hogy az ifjúság ezentúl ne a nevelés tárgya, hanem annak alanya legyen. A keresztyén nevelés történetében a feszültségi viszonyt az ifjúság mint nevelési ideál és mint nevelési tárgy között úgy oldották meg, hogy különbséget tettek az ifjúság mint ideál és a valóságos ifjúság közt, és tanító meg tanuló találkoztak egy hatalmas harmadik: az ideális értékek birodalmának tiszteletében. Ez az elv ma is érvényes.

A harmadik előadás címe: *Induktive oder intuitive Psychologie als Grundlegung der Pädagogik*. Rámutat a mai pszichológia forrongására és arra az eredményre jut, hogy tulajdonképpen nem kétféle pszichológiáról van szó, hanem a pszichikumnak két oldaláról, melynek egyike a tudatforma, melyben fellép, a másik pedig a vele egybekapcsolt értelem (jelentés). Az egyiket inkább az induktív, a másikat az intuitív pszichológia: tolja előtérbe, a pedagógia azonban mind a kettőre rászorul, az induktív pszichológiára, mely általános ismereteket nyújt és az intuitív pszichológiára, mely útmutatást ad arra, hogyan lehet beleérzés útján megragadni azt, ami sajátos egy konkrét személyiségben.

G. Kerschensteiner *Autorität und Freiheit im Bildungsverfahren* című előadásaiban helyes értelmét igyekszik adni a tekintély és szabadság szavaknak. Ez utóbbi nem más szerinte, mint függetlenség érzéki lényunktől, tehát amaz erőktől, melyek megakadályoznak abban, hogy szellemi műveltséghez eljussunk. A tekintély jellemző vonásai az érvény és alárendelés. Ez utóbbi lehet belső és külső. Eszerint vannak a külső engedelmesség vagy hagyomány tekintélyei (pl. alkotmány, iskola, polgári-katonai szervezet) és belső tekintélyek: kiváló személyiségek, másodsorban pedig szellemi javak, mint tudományok, műalkotások, vallásrendszerek. Alkalmazva ez elveket a pedagógiára, kitűnik, hogy mind a tanítás, mind a nevelés terén mindkettőnek, a tekintélynek és a szabadságnak egyaránt érvényesülnie kell. *Litt* az iskola jogáról és határaitól beszélt, de előadásainak csak vázlatát közli a füzet.

Az utolsó cikk *Peter Petersen* tollából a „nevelés és vezetés” problémáját teszi szóvá. Saját neveléstudományi rendszerének (melynek a pedagógia csak egyik része) vázlatos és dogmatikus ismertetése után kifejti, helyenként nagyon is szubtilis módon, a pedagógusnak mint „vezetőnek” fogalmát. A legjobb vezetés az, melyben a nevelőnek megvan az a képessége, hogy ifjú embereket rávegyen arra, hogy önmaguknak adjanak törvényeket és magukat alárendeljék a legjobb törvényeknek.

Ez előadásoknak körülbelül 1200 hallgatójuk volt. Nem hiszem, hogy mind elégedetten távozott volna a színhelyről. Végtelenül kevés pozitívumot kaptak, határozott útbaigazítás, biztos vezéreszmék helyett inkább csak a mai neveléstudomány forrongását, a mereven szembenálló tipikus rendszereket kellett megismerniök. Az olvasó is hasonló benyomással teszi le a könyvet. Nem egy értékes eszme vetődik fel az előadások során, mégis kellemtelenül hat, hogy oly kevés a megegyező nézet a legkiválóbb tudósok között és mintha a pedagógia újra valóútra jutott volna. *Szelényi Ödön.*

Towards a new education. Edited by William Boyd. London—New-York: Alfred A. Knopf. 1930.

Ez az 500 lapra terjedő összefoglaló mű mesteri beszámoló az Új Nevelés Világligájának 1929-ben tartott kongresszusáról. A könyv fejezetei a következők: 1. A civilizáció változása és a nevelés. Úttörő iskolák és az alkotó új nevelés. 2. Az élő tanító. Módszerek, tanmenet, vizsgák, tesztek. 3. A nevelés társadalmi háttere. Az otthon, a társadalom újjáalakítása, nemzetközi megértés. 4. Az új lélektan. A gyermek és az egyéni lélektan. Szintézis. Filozófiai háttér.

A nagy gonddal és alapos bevezetések által szellemben is ügyesen összefogott sokrétű munka bőven foglalkozik magyar vonatkozásban Kenyeres Elemér beszámolójával a magyar vizsgakérdésről, amely nemzetközi szempontból soktanulmányos tartalmaz, másrészt a Családi Iskolát az úttörő iskolák közé sorolva, kiemeli jellegzetes vonásait (34—36. l.).

A könyv a haladó pedagógia mai állásáról legmesszebbmenőleg tájékoztat. Elmondhatjuk róla, hogy a pedagógiai szakkönyvtár a maga nemében páratlan standard-művel gyarapodott.

Nemesné M. Márta.

Elliot D. Smith: Psychologie für Vorgesetzte. 1930, 275 l.

Ez az érdekes, sőt némiképp izgató című munka német fordításban Amerikából került az óvilágba, ami már eleve sejteni engedje jellegét. S valóban az amerikai szerző gyakorlati, szinte egyoldalúan ipari beállításban és vonatkozásaiban tárgyalja a kérdést: a munkavezető és munkás viszonylatában, nem pedig a mi európai elképzelésünk szerint: hogy a főnököknek, előjáróknak milyen lélektani ismeretekre és eljárásokra van szükségük alárendeltjeikkel, illetőleg munkatársaikkal szemben. Ám azért e könyv elolvasása így is tanulságos két szempontból: bepillantást enged az ú. n. *efficiency* felfokozására amott irányuló törekvésekre, közvetve pedig a szellemi munkálkodás mélyítésére, eredményesebbé tételére is enged egynéhány következtetést. Szerzőnk eredetileg gyári munkás volt, majd a bírói pályán működött, ma pedig egy gyár osztályvezetője és a Harvard-College magántanára (igazi amerikai karrier). Ebből a színdús gyakorlatból nőtt ki könyve, amelynek bevallott célja: a vezetésre hivatottakat a vezetésre alkalmassá tenni, hogy a rájuk bízott emberek tudásuk és munkateljesítményük legjavát adják, s hogy e fontos cél érdekében az egyénben és társadalomban a belső gátlások és viszályok kiküszöböltessenek. A könyv a következő két fejezetre oszlik: miért olyanok az emberek, mint aminők, szokások és kezelésük, szokás és gondolkodás, a személyiség erői, önmagunk ellenőrzésének problémája, a csoport hatása az iparban, a konfliktusok kiküszöbölése (integrálása); függelék: a gyakorlati pszichológia tanulmányozására szolgáló útmutatások, amelyben szerzőnk kifejti, hogy a pszichológiai elmélet (könyv) hogyan alkalmazható sikerrel a gyakorlatban. Pedagógiai szempontból a 2. fejezet: szokások és kezelésük (17—46. l.) leginkább figyelemre méltó. Itt a „gyakorlat teszi a mestert” közhely előrebocsátása után a szokások megjavítására a következő tízparan-

csolatot olvassuk: 1. Ne szónokolj, hanem taníts példával. 2. Fogj hozzá lendülettel. 3. Gondoskodjál róla, hogy az új szokás minél előbb gyökeret verjen. 4. Készülj elő a várható kísértésekre. 5. Erősítsd az új szokást azzal, hogy térfoglalását megkönnyíted, a visszaesést pedig megnehezíted. 6. Eleinte ne akarj túlsokat. 7. Ne tűrj kivételeket. 8. Javíts ki minden hibát. 9. Légy elkészülve hosszú és nehéz munkára. 10. A szokások kezelésénél is jóval hatásosabb segítőeszköz az értelmes vezetés, mint az erőszak. Mindezek a tanácsok a következő, az amerikai mentalitást jellemző célban összpontosulnak: „A szokások nevelésének problémája minden vonatkozásban egyúttal problémája a helyes és sikeres életnek.” A 273—5. l. felsorolt irodalom tanulságosan szemlélteti azt a jelenséget, hogy korunk pszichológiai hulláma ma már elöntötte az ipar és kereskedelem, a közgazdaság és technika, sőt a közigazgatás területeit is.

kf.

Új magyar könyvek és füzetek.

Tehetségproblémák. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság Pszichológiai Szemináriumában előadták: Dr. Balassa László, Dr. Hermann Imre, Dr. Imre Sándor, Kernstok Károly, Kosztolányi Dezső, Dr. Lénárt Edit, Dr. Máday István, Nagy László, Nemesné M. Márta, Rajniss Ferenc, H. Dr. Révész Margit, Dr. Szondi Lipót, Varró Margit. Bp. 1930. Merkantil-nyomda. (N. 8-r., 184 l.)

Természettudományi ismeretek. I. kötet. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztérium megbízásából írták Dr. Ballenegger Róbert, Dr. Hoffmann Ernő, Dr. Kéz Andor, Dr. Loczka Alajos, Dr. Péch Aladár, Dr. Róna Zsigmond, Dr. Tass Antal. (A Magyar Népművelés Könyvei.) Kiadja Békés vármegye közönsége. Bp. 1930. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., XII + 240 l.)

Utasítások a leánygimnázium, leánylíceum és leánykollégium tantervéhez. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 540—05—172/1930. sz. rendeletével. Bp. 1930. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. (4-r., 392 l.)

Útmutatás a középiskolai biológiai, földrajzi, ásványtani, kémiai, fizikai és rajztanítási eszközök beszerzéséhez. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából szerkesztette az Orsz. Közoktatási Tanács. Bp. 1930. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 138 l. és egy tervrajz.)

Baresai József: Az olvasás és olvasmánytárgyalás tanítása. (Népiszkolai Módszertani Közlemények II.) Baja, 1930. Új Élet rt. könyvny. (N. 8-r., 16 l.)

Baresai József: A fogalmazástanítás a népiszkolában. (Népiszkolai Módszertani Közlemények III.) Baja, 1930. Új Élet rt. könyvny. (N. 8-r., 12 l.)

Baresai József: A helyesírás és a nyelvi magyarázatok tanítása. (Népiszkolai Módszertani Közlemények V.) Baja, 1930. Új Élet rt. könyvny. (N. 8-r., 19 l.)

Baresai Károly: *A természetrajz, gazdaságtan és háztartástan tanítása. Az egészségstan tanítása.* (Népiskolai Módszertani Közlemények X.) Győr: 1930. V. Szabó és Uzsaly ny. (N. 8-r., 24 l.)

Fekete János: *Népiskolai módszertan. Vezérfonal működő tanítók számára, segédkönyv a tanítóképző-intézetek IV—V. osztályában.* 2. kiad. Pécs, 1930. Dunántúl Könyvkiadó és Nyomda rt. (N. 8-r., 174 l.) — Bolti ára 6 pengő.

Fekete József: *A magyar népművelés körvonalai.* Bp. 1930. Hollóssy János könyvny. (N. 8-r., 176 l.) — Bolti ára 4 pengő 50 fillér, tanítóknak, tanároknak a szerzőtől rendelve 3 pengő 50 fillér. (II, Hattyú-utca 7. IV. 1.)

Kiss József: *Montessori Mária nevelési rendszere.* (Különlenyomat a budapesti VII. ker. áll. tanítónképző-intézet 1929—30. tanévi értesítőjéből.) Bp. 1930. (N. 8-r., 104 l.)

Klug Péter és Simon József: *A magyarországi gyógypedagógiai intézetek működése az 1929—30. tanítási évben.* Az intézetek igazgatóinak jelentései alapján összeállították — Bp. 1930. (4-r., 76 l.)

Torday Lajos: *A középiskolai tanár feladata és munkája.* Bp. 1931. Bethlen G. Irod. és Nyomdai rt. ny. (N. 8-r., 20 l.)

Polgári iskolai kis enciklopédia. Szerkesztette *Molnár János.* Bp. 1930. Athenaeum ny. (N. 8-r., 156 l.)

VEGYES.

Az iskolai munka szabadabb formái. *Nils Hänninger a Skola och Samhallet* c. svéd pedagógiai folyóiratban e kérdésről szóló fejtegetéseit a nevelés, szorosabban az iskolai nevelés célmeghatározásából vezeti le, az iskolai nevelés céljául a társadalomra nézve hasznos polgárrá való nevelést tűzven ki. Megállapítja, hogy ez a cél az iskolára feladatokat ró, mégpedig elsősorban a tananyag megválasztása szempontjából. A tananyag megállapításában eddig elsősorban a hagyomány szempontjai érvényesültek. Semmit sem mertek kihagyni a régiekből, újat viszont kénytelenek voltak betoldani, e ennek következtében a tananyag korallszerűen nőtt. A korlátozás számára valamilyen elvi mértéket szabni nem tudtak. A cikk írója úgy találja, hogy a fenti célból önként adódik a mérték. Az ismeretnyújtás azonban csak egy része annak a feladatnak, mely az iskolára hárul. Fontosabb az, hogy a gyermek megtanuljon cselekedni. Nem azt kérdik az életben: mit tanultál, hanem mire vagy képes. Tehát neveljen az iskola tevékenységre s létesítsen oly eredményeket a gyermekben, mint a kitartás, felelősség, szorgalom, önállóság, és neveljen arra, hogy a maga lábán megálljon, viszont azonban másokkal együtt dolgozni is képes legyen. Gondoskodjék a gyermeknek testi neveléséről. Svédországban szokásos, hogy szép időben az iskola egész délelőttre kirándul; ezt szokták szabadlevegőzésnek nevezni. Újabban ezt szokták támadják. A cikk írója meg-

jegyzí, hogy az ilyen szabadlevegőzés nemcsak az egészség, hanem a jellem-nevelés szempontjából is igen kívánatos. Végül kifejti, hogy a modern iskolának a réginel nagyobb mértékű esztétikai nevelésről is gondoskodnia kell.

A cél kifejtése után rátér annak a vizsgálatára, vajjon a mai iskola megfelel-e ezen követelményeknek. A felelet a fentiekből következőleg csak tagadó lehet, bár újabban a pedagógia terén olyan jelenségek mutatkoznak, melyek azt bizonyítják, hogy az iskola nagyon is fejlődőképes intézmény. Idézi Helén Parkhurst könyvét a Dalton-rendszerről. Régen úgy volt, hogy a gyermeket iskolába kényszerítették, hogy ott azt tanulja, amit a felnőttek előírtak számára. A gyermek természetes ellenségének tekintette a tanítót, mert csak az történhetett, amit a tanító akart. Ma úgy alakult a helyzet, hogy a gyermek is előállhat a maga indítványaival, ő is vethet föl kérdést, s ha ez valóban megtörténik, akkor az a tanulásnak javára válik. Két dolog van azonban, ami ennek útjában áll: egyik az órarendszer, másik az osztályrendszer. Botor illúzió azt képzelni, hogy a gyermek érdeklődése beállítható ilyenformán: 8—9 történet, 9—10 számtan stb. Az, hogy a gyermek ellenszenvet áru el az iskolával szemben, hogy fegyelmezetlen és lusta, csak azt bizonyítja, hogy az iskola-rendszer nem felel meg természetének. Létesítsünk tehát olyan iskolát, mely megfelel a gyermek lelki adottságának.

Nem lehet tagadni, hogy az iskola egy bizonyos ismerettel akarja ellátni növendékeit. De vajjon az ismeretek nyújtása oly módon történik-e, mely a munka ökonómiaja szempontjából indokolt?

Nem tagadható, hogy az iskolában meggyökeresedett sok olyan dolog és munkamódszer, mely egészen természetellenes. Vegyük csak azt, hogy az iskolában a munkaidő legnagyobb része oly *munkák ellenőrzésével telik* el, melyet a növendékek a munka tulajdonképeni színhelyétől távol és más időben végeztek. Bizonyára ennek a tévedésnek megjavítását célozzák azok az iskolák, ahol a házi feladatot teljesen megszüntették. A cikk írója a házi feladatok kevesbítésével is beérné.

A másik a lecke kikérdezés módszere. Sokszor úgy tűnik fel, mintha az iskola ezt tartaná legfontosabb feladatának. Természetesen nem lehet teljesen kiküszöbölni az iskolából a kikérdezést, de semmi esetre se történjék ez óráról-órára, hanem csak nagyobb egységek után és ne részletes felmondás, hanem számonkérés formájában. Főleg különbséget kell tenni a kérdés módszerében osztályok szerint. Egészen feltűnő, hogy módszeres szempontból a legutóbbi időkhig mily kevés különbséget tettek az osztályok között.

A másik nagy ütközőpont az osztályrendszer. Ez feltételezi — elméletileg legalább is —, hogy az osztály homogén tömeg. Hogy ez milyen téves álláspont, azt az újabban különösképen angol-szász országokban végzett intelligencia- és tehetségmérések bizonyították be.

A pedagógia mai törekvése arra irányul, hogy olyan osztálytanítás legyen; mely figyelembe veszi a növendékek egyéni képességeit. E kérdéshez kapcsolódik a szabad osztálybalépés problémája.

Ez ellen azt szokták felhozni, hogy megbontja a szociális közösséget.

A „pluton“-rendszer ezt úgy oldja meg, hogy vannak speciális termek és osztálytermek. A legnépszerűbb speciális terem az ú. n. auditórium. Ebben történik a növendékek szociális kiképzése. Minden növendék napi félórát tölt itt, s egy időben körülbelül 60–70 növendék van jelen. E rendszer fő érdeme, hogy az egymástól elszigetelt tárgyak itt a vitatkozások folyamán kapcsolatba kerülnek.

Az új pedagógiai törekvésekből egy párat megvalósít a svéd közoktatásiügyi törvény is, nevezetesen meghagyja, hogy az ismeretszerzés ne csak közlés, hanem a növendék önmunkálkodása által történjék. Elrendeli, hogy a gimnázium két felső osztályában a növendékek önálló munkát végezzenek. Ezzel kapcsolatban van a könyvtárak állandó használata. A tananyagoknak egy részét feladatok alakjában kell elvégezni, vagy csoportonként, vagy egyénenként. Melőzni kell a tárgyat feldaraboló kikérdező módszert.

A cikk írója kifejti, hogy a svéd iskolában megvan a megújulásra való törekvés, éppen azért fölösleges volna bármely idegen iskola szolgái utánzása.

Ambrus Ilona.

A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója. A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Végrehajtó Bizottsága október 3-án tartott ülésén elhatározta, hogy a Naplót, melynek II. kötete szintén 30 ív terjedelemben jelent meg, mivel az ígért segélyek elmaradtak, tagoknak 5, nem-tagoknak 8, iskoláknak és könyvtáraknak pedig 20 pengőért küldi meg. A Végrehajtó Bizottság kéri az igazgatókat, hogy a Naplót iskolájuk könyvtára részére szerezzék be és hívják fel a kartársak figyelmét is a műnek megszerzésére. A Végrehajtó Bizottság pénztárosa *Tóth Árpád* (Bp. IV., Magyar-u. 38.).

A Magyar Szülők Szövetsége. A Magyar Szülők Szövetsége 1923-ban alakult meg, mint a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság szakosztálya. Hivatása az volt, hogy az 1917 óta fennálló *Anyák Iskolája*, majd később a *Szülők Iskolája* című tanfolyamot fenntartsa. Ezenkívül a VI. kerületben egy *Szülők Köre* című ismeretterjesztő és szociális munkát végző fiókkört alakított. 1929 őszén új, hatalmas, az egész országra kiterjedő tevékenységű szövetség alapítását határozták el, mely 1930 június 11-én tartotta meg alakuló ülését azzal a céllal, hogy a szülőknek 1. nevelési kérdésekben, 2. a testi-lelki egészség kérdéseiben és 3. gazdasági kérdésekben tanácsot és támogatást nyújtson. Még a nyár folyamán megalakult a Szövetség nevelési és orvosi szakosztálya, valamint a leányszakosztály, melynek célja a leendő családanyáknak anyai és háziasszonyi hivatásukra való előkészítése. A leányszakosztály *Leányok Iskolája* című tanfolyamot rendez, melyen egészségügyi, gyermekápolási, nevelési és háztartási előadásokat tartanak.

A Szövetségnek legközelebbi tervei a következők: 1931 február–május hónapban rendezi a Szülők Iskolája II. félévi tanfolyamát, melynek összefoglaló címe lesz: Az iskola és az élet.

A Szülők Iskolájának mintájára a fővárosnak mindegyik kerületében szándékozik tanfolyamokat tartani, hogy gyakorlati útmutatásai csakugyan eljussanak a szegényebb és műveletlenebb szülőkhez is, akik ezekre leginkább

reászorulnak. Szintúgy meg akarja alakítani a VI. kerületinek mintájára a többi kerületben is a Szülők Körét, amelyben egyénileg foglalkozhat minden egyes gyermek testi lelki bajaival, és tanáccsal, támogatással gyámolíthatja a mai nehéz viszonyok között erre rászoruló szülőket. Végre előkészíti az Ifjúsági Tanácsadás intézményét, mely már több nyugati államban fennáll s melynek célja az, hogy a fiatal embereknek minden lelki bajukban tanácsot adjon s ezúton előzze meg az elzülést, az öngyilkosságot és egyéb szerencsétlenséget. Egyesíteni akarja mindazokat, akik a gyermekért eddig elszigetelve s néha egymás ellen dolgoztak: a szülőt, a pedagógust, az orvost, az egyházat, a gyermekvédelmi intézményeket, a gyermekbírósságot stb. Összekötő hidat akar építeni a szülők és a gyermekekkel foglalkozó intézmények közé.

A Szövetségnek elnöke *Kéglevich Gyula gróf*, országgyűlési képviselő, ügyvezető elnöke *Máday István dr.*, egyetemi magántanár, titkára *Kulcsár István dr.* orvos. Hivatalos helyisége: Budapest VI., Dalszínház-utca 1. I. 6.

Nemzeti Gyermekhét. A Nemzeti Gyermekhét célja a magyar társadalom figyelmét ráterelni ama kötelességére, amellyel a magyar gyermeknek tartozik és a hatóságok támogatásával összefogni azokat a társadalmi erőket, amelyek a gyermeknevelés, gyermekvédelem és gyermekegészségügy ápolására hivatottak. A Nemzeti Gyermekhét megszervezésére alakuló bizottság ebből a célból évenként egy héten át tartó előadássorozatot, kiállítást stb. rendez s ezáltal igyekszik a főváros (ország) lakosságának minden társadalmi rétegét tájékoztatni a nevelésügyi, gyermekvédelmi és gyermekegészségügyi intézményekről s ezek működéséről. Igyekszik a hatóságok, felekezetek, társadalmi egyesületek, testületek, ipari és kereskedelmi körök, emberbarátok stb. áldozatkészségét a magyar gyermek nevelése, élet- és egészségvédelme felé terelni és valamennyi hivatott tényező, valamint a család és az iskola között a harmonikus együttműködést biztosítani.

A Nemzeti Gyermekhétnek tagja lehet minden világi és egyházi hatóság, intézmény, tudományos testület, bármely egyesület, ipari vagy kereskedelmi vállalat, szülő, pedagógus, orvos stb., ha írásban vagy élőszóval a mozgalomhoz való csatlakozását bejelentette, vagy ha a mozgalom irányító szerveinek felkérését tudomásul vette. A Nemzeti Gyermekhét tagjaira semmiféle anyagi kötelezettség (részvételi díj, vagyoni felelősség stb.) nem hárulik.

Az 1931. évben rendezendő Nemzeti Gyermekhét előkészítésére alakult bizottság 1930 november 7-én tartott ülésében egy ideiglenes szabályzatot fogadott el azzal, hogy ezt végleges elfogadásra a Nemzeti Gyermekhét nagybizottsága elé terjeszti. A bizottságnak elnöke *Gaár Vilmos dr.*, jegyzője *Liptai János*.

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

A Magyar Paedagogiai Társaság a nagy olasz nevelő, *Montessori Mária* budapesti látogatása alkalmával 1930 december 20-án szokatlanul népes nyilvános felolvasó ülést tartott a következő tárgysorozattal:

1. *Kornis Gyula* elnök az alábbi, francia nyelven elmondott beszéddel üdvözölte az előadót:

Tisztelt Társaság!

Örömmünnepe van ma Társaságunknak, hogy a világnak egyik legnagyobb hatású nevelőjét, Társaságunk tiszteletbeli tagját körünkben személyesen üdvözölhetjük.

Nagy öröm és kittintetés számunkra, hogy személyesen hallhatjuk ma szerzőjét annak a nevelési rendszernek, melyben oly csodálatos összhangban egyesülnek az igazi tudományos szellem és a mély női intuíció, a nevelésnek mind testi és lelki, mind pedig erkölcsi követelményei, a gyermek szabad egyéni fejlődésének, másrészt a társas élet haladásának szempontjai, a nevelői gondolatok természetes egyszerűsége, másfelől kifejezésük szemléletessége s plaszticitása, a szolid elvi tudományos alapvetés és a nagysikerű gyakorlati hatékonyság. Ezért találunk rá a *Casa dei Bambini*re kerek e világon mindenütt: a civilizált országokban éppen úgy, mint Jáván vagy a Fülöp-szigeteken vagy a Tűzföldön, ahol ez a nevelési módszer éppen a civilizációba való bevezetés legjobb eszköze. Pestalozzi és Fröbel gyermekszeretete és szent entuziazmusa, de egyben apostoli szelleme és energiája él e rendszer szerzőjében. Nemcsak gondolatainak immanens ereje, hanem fáradságot nem ismerő apostoli buzgósága is közreműködik abban, hogy ma már a Montessori-rendszer nemcsak hazájáé, a dicsőséges Itáliáé, hanem az egész emberiség nemzetközi szellemi kincse. Mindenütt a világon Montessori nyomdokain iparkodnak nevelni az új felserdülő nemzedékeket szabadságra, önállóságra, cselekvő szellemre, munkás társas életre, a fizikai és szellemi munka örömére.

A mi országunkban is, ahol a világháború és az ezt követő anyagi és szellemi válság eddig még nem engedte meg ennek a rendszernek teljes gyakorlati kibontakozását, nagy számmal vannak a Montessori-eszméknek buzgó terjesztői. Most nagynevű vendégünk személyes megjelenésének varázsa csak növelni fogja hazánkban is gondolatainak szuggesztív erejét.

2. *Montessori Mária* ugyancsak francia nyelven viszonzta az üdvözlést, megköszönvén a meleg fogadtatást, valamint azt, hogy a Társaság megválasztotta tiszteleti tagjává. Ezután nagy érdeklődés közben olaszul tartotta meg *A gyermek társadalmi helyzete* (*La questione sociale del bambino*) című előadását, melyet a nagyszámú hallgatóság szünni nem akaró tapssal fogadott.

3. *Kiss József* tanítónőképző-intézeti tanár magyarul is tolmácsolta az előadó fejtegetéseit, melyeknek rövid foglalatja itt következik (részletesebben lásd a *Kisdednevelés* januári füzetében):

A gyermek és a felnőtt között társadalmi harc folyik. E harcnak végső elemzésben lélektani oka van: a gyermek és a felnőtt lelkének különbözősége. A gyermek ugyanis még csak fejlődésben lévő, a felnőtt pedig már kifejlődött lélek, ennél fogva a gyermek nem tud beleilleszkedni a felnőtteknek a maguk számára és kényelmére megalkotott környezetébe. Ebből érthető, hogy a felnőtt úgy tekinti a gyermeket, mint a család jól berendezett életének állandó megzavaróját. A felnőtt tehát arra törekszik, hogy megjavítsa a gyermeket, azaz kényszerítse arra, hogy alkalmazkodjék a neki nem való környezetéhez. Az engedelmségre való szoktatás azonban nem megy simán, mivel a gyermeket ellenszegülésre készíti testi-lelki szükségleteinek kielégítése. Az iskolában tovább folyik ez a küzdelem, mert az iskola is a maga szabályaihoz való alkalmazkodást és engedelmséget kíván a gyermektől. Ennek a harcnak, mely a gyermek igazi természetének elnyomásával jár, végét kell vetnünk. Le kell mondanunk arról, hogy mi felnőttek formáljuk a gyermeket, mert a gyermek saját magának formálója, saját tevékenységével fejleszti testét-lelkét. A gyermeknek önmagát kell nevelnie, a felnőtt tehát csak arra szorítkozzék, hogy biztassa, irányítsa, segítse a gyermeket, de tartózkodjék minden fölösleges segítségtől. Minél passzívabb a tanító, annál tevékenyebb a gyermek, s a gyermek fejlődésének főfeltétele saját tevékenysége. Ennél fogva oly környezetet kell teremteni, amely elősegíti a gyermek fejlődését, azután e környezetben szabadságot és aktivitást kell a gyermek számára biztosítani. Ebben áll a nevelés mődjének tökéletesedése.

4. Végül *Kornis Gyula* elnök ismét francia nyelven a következő szavakkal mondott köszönetet az előadónak:

Fogadja Társaságunk leghálásabb köszönetét nagyszerű és plasztikus előadásáért. Mindig nagy élmény lesz számunkra, hogy a nagy világnevelőnek ajkairól hallhattuk eszméit, melyeknek tanulsága arra indít bennünket, hogy ezeket a gondolatokat minél szélesebb körben és minél intenzívebben a valóság talajába is átültessük. Éljen Montessori, éljen Itália!

*

1931 január 17-i rendes felolvasó ülésünkön *Weszely Ödön* elnökölt és *Kiss József* tartott előadást *A mai olasz oktatás filozófiai alapjairól*, azután pedig *Michels Fülöp* olvasott fel *Beszédpedagógia* címmel.

Az 1931 február 21-én *Kornis Gyula* elnöklésével tartott felolvasó ülés tárgysorozatán két előadás szerepelt: 1. *Szenes Adolf*: *A polgári iskolai tanárok kiképzése a gyakorlatra.* (Székfoglaló.) 2. *Nagy L. József* (Vác): *Adatok a fizikai munkatanítás lélektanához.*

LEGÚJABB ÁRAMLATOK A NEVELÉSTUDOMÁNY TERÉN.*

I. Beköszöntő.

Van szerencsém a megjelenteket tisztelettel üdvözölni. Nagyrabecsült és szeretett elnökünk, Kornis Gyula, akadályozva lévén a megjelenésében, mint alelnököt, engem kért meg, hogy helyette elnököljek.

Midőn az elnöklést ezen a közgyűlésen az ő megtisztelő bizalmából átveszem, az elfogultság és meghatottság érzése vesz erőt rajtam, mert arra gondolok, mily kiváló férfiak ültek e helyen, kikre mindig csak hálával és tisztelettel tekintek, kik a Magyar Paedagogiai Társaságot nemcsak magasra emelték, hanem a Társaságra nézve díszt és fényt jelentettek. Gondolok a Társaság alapítójára és első elnökére, *Heinrich Gusztávra*, tiszteletbeli elnökünkre, *Fináczy Ernőre* s jelenlegi elnökünkre, *Kornis Gyulára*. Az ő elnöki megnyitó beszédük mindig valóságos pedagógiai esemény volt, melyet a legnagyobb érdeklődéssel várt minden esztendőben a magyar pedagógiai világ.

Ilyen kiváló elődök után nem könnyű feladat hárult reám, midőn ebben az illusztris társaságban szólnom kell, mert oly tárgyat kellett keresnem, mely mindenkit érdekel, s melyről mindenki szívesen elmélkedik.

Ezért választottam mai előadásom tárgyául a legújabb pedagógiai áramlatok fölött való áttekintést, mert hiszen mindnyájan kötelességszerűen együtt akarunk haladni sietve haladó korunkkal s nemcsak tájékozódni minden újabb pedagógiai áramlatról, hanem együttállást foglalni is vele szemben. Az új áramlatokat szemlélve szeretnénk egy pillantást vetni a jövőbe, mert hiszen mi mindannyian a jövődönék vagyunk munkásai.

Merre vezet a jövőnek útja? Ezt szeretnők meglátni, mikor a jelen újabb pedagógiai áramlatait vizsgáljuk.

Az újabb pedagógiai irányokról már több ízben szóltak elnökeink, úgy tiszteletbeli elnökünk, *Fináczy Ernő*, mint elnökünk, *Kornis Gyula*. *Fináczy Ernő* „Újabb pedagógiai törekvések” címen a m. kir. Pázmány Péter Tudományegyetem 1928. évi május 14-én tartott nyilvános ülésén, mint akkori rector, ismertette s részesítette megfelelő bírálatban az újabb áramlatokat, elismerve azt, ami bennük helyes; *Kornis Gyula* pedig több ízben úgy e társaságban, valamint más körökben is, a pedagógia világhelyzetét tárta elénk a megszállott területek törekvései-

* Elnöki megnyitó beszéd a Magyar Paedagogiai Társaság 1931. április 18-án tartott nagygyűlésén.

től kezdve az európai álpacifizmuson át Amerika világhódító eszmeáramlatainak ismertetésével és éles megvilágításával.

Mindamellett azonban talán nem fölösleges, ha időnkint újra meg újra megállunk, hogy kissé körületekintsünk, mert az áramlás szakadatlanul tart, és szükséges, hogy a bennünket minden oldalról folyton ostromló eszmeáramlatok között eligazodjunk.

Ha szemlét tartunk az újabb pedagógiai áramlatok fölött, lehetetlen meg nem látnunk, hogy ezek az áramlatok szorosan összefüggnek a politikai áramlatokkal. Ezért üdvözlöm örömmel elnökünknek azt a helyes állásfoglalását, hogy nem áll meg pedagógiai gondolatok filozófiai magyarázatánál, hanem mint a tett embere, a kultúrpolitika terére lép.

A pedagógia és politika a tudományok rendszerében iker-testvérek, bár a valóságban gyakran jártak külön úton. Kétségtelenül fontos, alapvető munka az eszmék tisztázása, de csak ha az elmélet és gyakorlat, a gondolat és tett együttjár, akkor remélhetünk igazi sikert, s ettől várhatjuk hazánk új virulását.

II. Világválság s nevelés.

Világválságban élünk. Mindennap érezzük ennek a szörnyű válságnak romboló erejét. Mily nehéz ebben a válságban megállni! Ez a világválság kiterjed valóban az egész világra, de kiterjed az élet minden területére, az anyagiakra és szellemiekre egyaránt; politika és közgazdaság, élet és kultúra egyaránt érzi a válságot.

A világháború idézte föl. De talán már előbb kezdődött. Gyökerei talán már ott vannak a világháború előtti forrongó eszmékben. Talán a világháború is már eredmény, s ennek következménye a világválság. A nagy világfolyamatban végeredményben minden csak következmény, de minden következmény új ok is. Nincs megállás; mint az idő, úgy halad minden egyre tovább szakadatlanul.

A nagy válságok mindig a nevelés felé fordítják a figyelmet.¹ Így történt ez a harmincéves háború idején, mikor a háború folytán hontalanná lett *Comenius* agitációja egész Európában érdeklődést tudott kelteni a nevelés ügye iránt. Így történt ez 1807-ben, midőn Napoleon Németországot megalázta s *Fichte* Berlinben tartott hatalmas előadásaival fordult a német nemzethez, melyek „Reden an die deutsche Nation” címen jelentek meg s melyek Pestalozzi gondolatait vitték be a világ köz tudatába. „Csak a neveléstől remélhető — írja — a német nemzet megmentése.” (209. l.)

Így történt nálunk is a válságos időkben. A nemzeti katasztrófát előre látó és megjósoló *Széchenyi* is a nevelést tar-

¹ *Petersen* is azt írja: „Das Reden von einer solchen neuen Kultur- und Erziehungsbewegung sei typisch für die Stimmung nach einer Weltkatastrophe, wie es der Weltkrieg ist”. (*Petersen: Die neuuropäische Erziehungsbewegung. Weimar, 1926. 29. l.*)

totta a nemzeti felvirulás alapjának. „Ha valami fölemelheti a hazát önboldogságára, Ura örök dicsőségére, s hozzá illő magasságra, az semmi egyéb, mint nemzetiség és közértelmesség“, azaz, amint ma mondanók: nemzeti műveltség. Széchenyi egész politikájának sarktétele, hogy nemzetünk fölvirágzása a közműveltség emelésétől függ. Ez az, ami a legfontosabb, ez az igazi erő és hatalom, ez hozza meg a többi: az önállóságot, szabadságot, anyagi jólétet.

Igy történt a nagy világháború után egész Európában és nálunk is.

De ennek a katasztrófának hatása még most is tart, s méltán adta miniszterünk, gróf *Klebsberg Kunó* legújabb könyvének ezt a címet: „Világválságban“. Évek hosszú során át hét-ről-hétre, sőt néha napról-napra hirdeti nekünk, hogy ebből a világválságból számunkra nincs más kivezető út, mint kultúránk megerősítése.

A nagy világválság nemcsak politikai válság, nemcsak gazdasági válság, hanem a lelkek válsága is. Hová forduljon az elgyötört lélek? Hol a szilárd pont ebben a zűrzavarban? Hol a szikla ebben a viharos tengerben? Hová meneküljünk? Ez a kérdés rejlik a nevelés reformja, utáni vágyódásban. Arcunkat odafordítjuk a világosság felé, mely a lelki kultúrából ragyog felénk. Ettől reméljük, hogy az emberek jók és nemeslelkűek lesznek, s megszűnik a világnak ezer gondja és ezer baja.

A nevelés gondolatához való fordulás tehát menekülés, menekülés a küzdelmes és gyötrelmes jelenből a ragyogó és boldog jövőhöz.

Midőn a világháború után bekövetkezett a szörnyű összeomlás, a lelkek várva-várták az új megváltó gondolatot s várva-várták a nagy embert, ki ebből a kaoszusból kivezeti az emberiséget. Ez lett volna az alkalmas pillanat arra, hogy egy új nevelési elmélet, egy új államrend, új politikai irány megmutassa az emberiségnek a szebb jövő felé vezető utat.

De ez az új eszme nem jött. Nem jött más, mint ami már készen állott és megvalósulásra várt: a szocializmus és kommunizmus. Ez nem volt új, azonban olyan elmélet volt, melyet még nem valósítottak meg. Nem csoda tehát, ha sokan örömmel üdvözölték s tőle remélték s remélik a szebb jövőt. A vezető gondolat ez volt: a régi nem vált be, forduljunk tehát ide!

III. A szociális és individuális pedagógia ellentéte.

A szociális és individuális pedagógiai irányok harca már a világháború előtt megkezdődött. A szocializmus mint politikai irány érlelte ki a szociálpedagógiai elméleteket.² Eleinte a szocializ-

² Ezt kimutattam „Egyéni és társadalmi pedagógia“ címen a Magyar Paedagógiai Társaságban 1904-ben tartott előadásomban. Megjelent a Magyar Paedagogia XIII. évf. 257. és köv. lapjain és „A modern pedagógia útjain“ c. kötetben, „A szociálpedagógia fogalma“ címen. Budapest, 1909. 30. l.

mus nem sokat törődött a nevelés ügyével. Csak 1906-ban a mannheimi pártgyűlésen állapították meg a párt nevelésügyi programját, mert hiszen az a három mondat, mely az iskoláról az erfurti követelmények közt szerepel, programnak nem tekinthető.

De hol van ma már a szocialista pedagógia a mannheimi programtól!

A pedagógiai elméletet nem az a kérdés izgatja már, mely például 1909-ben. Midőn „A modern pedagógia útjain” című könyvem megjelent,³ még a viták előterében ez a kérdés állott: „Individuális vagy szociális pedagógia?” Ma már mindegyik irány elismeri, hogy az egyik éppoly egyoldalú, mint a másik s a helyes út az, ha mindkét szempontot tekintetbe vesszük. A közösségben nevelünk, a közösség számára nevelünk, de egyúttal individualizálunk.⁴

Megszűntek a szenvedélyes viták ebben a kérdésben.

Ma már túl van ezen a pedagógia, mégpedig mindkét részről túl. Am két párt azért mégis van, de az ütköző pont már egészen más. Ma már mindenki előtt világos, hogy az ellentét nem abban van: az egyén vagy a társadalom szempontja legyen-e az uralkodó a nevelésben. Az ellentét sokkal mélyebb, az ellentét a világnézetben van.

De a különböző pedagógiai irányok közötti ellentét végső gyökerében mindig innén ered. Minden olyan ellentét, mely nem ebből a mélyebb forrásból fakad, legyen az akár pedagógiai, akár politikai, akár tudományos ellentét, könnyebben ki-egyenlíthető; de nem könnyen békíthető össze a két álláspont, ha világnézeti különbségek választják el, mert itt irracionális tényezők működnek közre.

IV. Háború előtti új irányok.

De az egyes pedagógiai irányoknak nem is egy-egy ilyen részletkérdés a lényeges jellemvonásuk. Ha vizsgáljuk az egyes irányokat, azt látjuk, hogy egyik követelményt hol az egyik, hol a másik oldalon találjuk. Az egyes vezető pedagógusokat is hol ide, hol oda sorolják. Így például — mint azt már más helyen kiemeltem,⁵ — *Foerstert* lehet a vallásos nevelők közt említeni, de lehet a morálpedagógiai irány vagy az állampolgári nevelés hívei közé is sorolni. *Kerschensteinert* lehet a munkaiskola képviselői vagy az állampolgári nevelés, művészi nevelés, nemzeti nevelés hívei között is tárgyalni, *Gurlittot* sorolhatjuk az individualisták közé s a nacionalisták közé egyaránt. *Natorpot*, a szociálpedagógusok

³ L. e. könyvben „A szociálpedagógia fogalma” c. fejezetet.

⁴ Ugyanezen az állásponton voltam már akkor is, mint az a fönt idézett cikkben olvasható. L. Magyar Paedagogia, 1904. 257. l.

⁵ Bevezetés a neveléstudományba. Bpest, 1923. 319. l.

közé, vagy mint *Messer* teszi⁶, a deduktív irányú pedagógusok közé, vagy az idealizmus képviselői közé egyaránt besorozhatjuk.

Minden pedagógus magáévá tesz sok olyan új fogalmat, melyet más irányú pedagógus, mint fontos eredményt, a maga rendszerének a kiegészítésére szükségesnek tart, sőt alapvetőnek tekint. Ebből kifolyólag nehéz a pedagógia újabb irányai közt eligazodni, s azokat rendszerbe foglalva áttekinteni, sőt némelek előtt úgy tetszik, mintha itt valóságos kaosz uralkodnék, mert hiszen egészen ellentétes irányok is hangsúlyozzák ugyanazt a követelményt. Méltán írja *Messer*: „A pedagógiai irodalom túlgazdag sokasága és a gyakran egymásnak ellentmondó pedagógiai törekvések kaosza már a szakember számára is alig áttekinthető”.⁷ *Messer* az irányok e rengeteg tömegében nem is volt képes rendet teremteni, így egy-egy irányt kétszer-háromszor is tárgyal s egy-egy pedagógusról négyszer-ötször is szól. (Például a személyiség pedagógiájáról szól az „Érleleti pedagógia” című fejezetben, 13. l. s a „Pozitív reformjavaslatok” közt „individualistische Strömungen, Persönlichkeitspädagogik” címen a 134. lapon. „Die Arbeitsschule” ugyanitt és „Die Reform des deutschen Bildungswesens in der Zeit der Republik” cím alatt a 176. lapon stb.).

E pedagógiai irányok egy része már a háború előtt keletkezett. De vannak olyan áramlatok is, melyek csak a háború után indultak meg s magukon viselik a háború utáni összeomlásban keletkezett hangulatnak a jellemvonásait. Elsősorban az újnak a keresése jellemző rájuk nézve. Új utakat keresnek, nagy fordulatot óhajtanak; mást, mint ami eddig történt, mást, hogy ne történhessenek újra olyan szörnyűségek, aminőket a világháború zúdított Európára.

A háború előtt keletkezett áramlatokban is új eszmék merültek föl. Nemesak új fogalmakat alkottak, hanem a régieket is módosították. Ezt a változást a gyakorlat és elmélet egyaránt megérezte.

Ha végigtekintünk a legújabb áramlatokon, okvetlenül azokkal kell kezdenünk, melyek már a háború előtt kezdődtek, mert a még újabbak jórészt ezekből sarjadtak ki. Hiszen a legújabb ilyen beszámoló, mely a „Philosophische Forschungsbereiche” 8. füzeté gyanánt jelent meg „Erziehungswissenschaft der Gegenwart” címen, *K. F. Sturmtól*, s melyet szerzője 1930 augusztus hónapról keltezett, a szemlét egy fejezettel kezdi, melyet *Rein Vilmos* pedagógiájának szentel.

Ilyen messzire nem mehetünk vissza, mikor újabb áramlatokról szólunk, mert hiszen ezek az új áramlatok jórészt a *Rein* által képviselt *Herbart*-féle pedagógiával szemben ellenhatáskép keletkeztek. Ilyenek: a *szociális pedagógia*, a *munkaiskola*, a *személyiség pedagógiája*, a *kísérleti pedagógia* s az a

⁶ *Messer*: Pädagogik der Gegenwart. Berlin, 1926. Mauritius Verl.

⁷ U. o. Vorrede.

forradalmi pedagógia, melyet Ellen Key, Gurlitt, Wyneken stb. képviselnek.⁸

V. A háború utáni új irányok.

Ezek az áramlatok már eléggé ismeretesek, sőt ezeknek az irányoknak egyes vezető eszméit némelyek ma már elavultaknak tekintik. Ma már *nem* a koedukáció fölött foly a vita s *nem* a nemi felvilágosítást tartják a legégetőbb problémának. Ma már elavultnak tekintik a Dewey-féle iskolát is,⁹ sőt az orosz szovjet elmaradtnak tartja az egész amerikai demokráciát, melyet pedig büszkén említ mint legtokéletesebbet az Unió minden polgára. Újabb áramlatok jelentkeznek. Előbb csak egy-egy jelszó, egy-egy eszme merül föl, s végül ezekből a tudomány új elméleteket szerkeszt meg.

Az újnak az a jelentősége, hogy *más*, mint a régi. De az új is csakhamar régivé lesz, gyorsan haladó korunkban sokkal hamarabb, mint azelőtt.

Az előbb felsorolt irányok közvetlenül a háborút megelőzőleg voltak újak. A háború után még újabbak keletkeztek. Ezeket akarom ismertetni. Ezeket három csoportba oszthatjuk: 1. Az iskolaformra vonatkozó áramlatok. 2. A tanítás módszerét újító. 3. Az új elméleti irányok. Ilyenek az *Oestreich* vezetése alatt álló gyökeres iskolaújító irányja (*Entschiedene Schulreformer*, megalakult 1919-ben), az új nevelés világkonferenciái (az első 1921-ben), az osztrák iskolaform s a szovjet reformjai. De az ezekben megnyilvánuló eszmék majd minden országban fölmerültek. Így Olaszországban, *Montessori* hazájában, hol *Lombardo Radice* az új eszmék hirdetője. *Genf* valóságos középpontja az új törekvéseknek, nemcsak a Rousseau-Intézet, hanem a „Bureau International d'Éducation” szövetsége is ott működik ez eszmék érdekében.

Franciaország a haladás hazája, ott a demokratikus eszmék még mindig jó talajra találnak; a pacifizmus voltaképp onnan indult ki, bár *Genf* e világmozgalom terjesztő középpontja.

Belgiumban O. *Decroly* hirdeti az új elveket, *Hollandiában* Jan Lighardt, *Angliában* megalakul a „New Education Fellowship”, mely az új nevelés világkonferenciáit összehívja (az elsőt Calais-ban 1921-ben). *Amerikából* indulnak ki a módszer javítására szolgáló törekvések, minők a Project Method, a Dalton-Plan, a Winnetka-Plan, a Howard-Plan, melyek mind túlmennek Dewey iskolájának módszerén. De Közép- és Délamerika sem marad el. Néhány héttel ezelőtt ismertette Társasá-

⁸ Ismerteti *Fináczy Ernő*: „Újabb pedagógiai törekvések” című 1928. magam pedig: „Bevezetés a neveléstudományba”. Budapest: 1923. c. könyvem 316–403. lapjain.

⁹ A Néptanítók Könyvtárában már 1914-ben kiadtam Ozorai Frigyes fordításában Dewey „Az iskola és a társadalom” c. könyvet. Ennek gondolatait *Petersen* mint elavultakat cáfolja (*Die neueuropäische Erziehungsbewegung*. 51. és 52. l.)

gunkban *Caballero* a középamerikai *Columbia* iskolaügyét, ahol szintén ezek az új eszmék uralkodnak, s a napokban kedves ajándékot kaptam, *Ribiero Couto* könyvét „L'enfant et l'école nouvelle au Brésil”,¹⁰ mely arról tanuskodik, hogy ott is az új iskola eszméi terjednek. Az eszmék közeli rokonságát az is mutatja, hogy az orosz szovjet az amerikai Dalton-Plant vette át.

Ezek az irányok mind megegyeznek abban, hogy korunk demokratikus áramlatainak hatása alatt állanak, hogy mind a régi iskolával és a régi neveléssel szembefordulnak s hogy az új nevelési eszméket igyekeznek az iskolaszervezetekbe átültetni.

Eszméik nem mind újak, vagy nem egészen újak, a különböző irányok alapeszméi csak részben egyezők. Az eszmék egy részét a háború előtti reformtörekvésekből vették át; ilyenek például a munkaiskola, a szociális közösség, az önkormányzat, a szabadság, öntevékenység, önnevelés, közös munka, alkotó munka.

De az eszmék egy része még régibb s eredetüket nyomonkövetve Rousseau-hoz jutunk. Rousseau is egy részüket Montaigne-től, Locke-től s más angol filozófusoktól vette. Ám mégis Rousseau a pedagógia nagy forradalmára és forradalmasítója. Az ő ragyogó ékesszólása tette ezeket az eszméket népszerűekké és ismertekké. Ezek élnek tovább a mai újítók törekvéseiben is.

De voltaképp nem is az egyes eszmék a fontosak, hanem általában a nevelés problémáival szemben való állásfoglalás, a felfogás, a szellem. A fogalmak változnak, sőt hamar el is avulnak. De ez a szellem új és új fogalmakat termel, melyek mind arra szolgálnak, hogy az új áramlatokat a régiekkel szembeállítsák.

Az új áramlatoknak ez a szembeállítás a lényeges jellemvonása. Az egyes irányoknak nincs is szilárd keretük, annyira, hogy miután *Petersen*, ki maga is az új irányok egyik előharcosa, az új nevelési irány alapelveit össze akarja foglalni, az összes új irányokat egységes áramlatnak tekinti, mely mögött a világnézetek küzdelme rejlik.

„Az új mozgalom előharcosaiban mindenütt az az érzés él, hogy egy új időt szolgálnak, nemcsak iskolareformot készítenek elő. „New Era“-ról, L'Ere nouvelle“-ról, a keletkező új társadalom iskolájáról beszélnek. S ezért több is ez, mint egy új európai nevelési mozgalom, éppen: új-európai. Sok mással egyetemben jele ez annak, hogy egy új Európa van keletkezőben. Milyen lesz ez az új Európa 1950-ben, politikai közösség lesz-e vagy emberekben megfogyatkozott pusztaság, fegyverekben álló vagy lefegyverzett, nép a népekkel szabad érintkezésben minden ma fennálló vámkorlátozásokon túl, azt ma nem tudja senki.”¹¹

¹⁰ Marseille, 1930. Les Cahiers du Sud.

¹¹ *Petersen*: Die neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar, 1926. 4. l.

Igy tehát nem lényegesek egyes részletek, egyes fogalmak; a lényeges az, hogy ez a mozgalom szembenáll mindennel, ami régi, ebben egyeznek az összes irányok. Ebben egyezik a gyökeres iskolareformokat kívánó Oestreich-féle irány és a szovjet-pedagógia. Valóban úgy van itt, mint ahogyan már Rousseau tanácsolta s mint ahogyan azt a mi kommunistáink is írták: „Tegyétek mindig éppen ellenkezőjét annak, amit a hagyományos nevelés tett, s majd mindig eltaláljátok a helyeset“.

Íme tehát eljutottunk oda, hogy mit tart lényegesnek minden újító. Azt, hogy más legyen, amit kíván, mint ami eddig volt. S ezen az úton tovább haladva odajut végül, hogy már azt is elavultnak tartja, amit tegnap még újnak és jónak hirdetett.

VI. A munkaiskola változásai.

Igy van ez például Oestreichnél s a gyökeres iskolaujítónál. Még 1919-ben az eszmény a „munkaiskola“, szemben a „tanulás iskolá“-jával, de már 1920-ban a szövetség hivatalos referense, Karsen, az „élmény-iskolá“-t jelöli meg, mint a szövetség iskolai eszményének lényegét. A birodalmi iskolakonferencián már maga a vezér, Oestreich, föladja az „élmény-iskolá“-t s az „élet iskolája“ fogalmát alkotja meg, mint az újítás célját. Végül később a nagy konferencia második választmányában kijelenti, hogy a cél nem lehet más, mint a „termelő iskola“ (Produktionsschule). „Az iskolának élettelen gazdasági üzemnek kell lennie“, mondja, továbbá: „Mi követeljük a munka- és életiskolát, az ifjúsági élet iskoláját egyúttal mint termelőiskolát“.

A termelő iskola fogalmát aztán Oestreich követői, különösen Franz Hilker, később teljesen kialakítják (1923), s ezentúl ez az elszánt újítók iskolaeszménye.

A nem régen még eszménykép gyanánt hirdetett s általánosan elfogadott jelszó: „a munkaiskola“ háttérbe szorult, fogalma alaposan megváltozott.

A termelő munka a „termelő iskolában“ nem függelék, nem tantárgy, hanem alapgondolat, kiindulás és középpont.

„Termelő iskola az ifjúság, nép és emberiség növekedése testvéries termelésben a saját biztossága, a magasabbrendű lét felé“, írja Oestreich. „Iskola csak egy szó a nép iskolázására, az ifjúság segítésére, a gyermekgondozásra s mindenkinek életsegítésére. Termelő iskola azonban azt mondja: Tanuljunk termelni új értelemben, magunkat ellátni mindazzal, amire szükségünk van, — a szakszervezeti társadalmat, az elviselhető világot“.

Mit termeljen a termelő iskola?

„Elsősorban az iskola szükségleteit“ — mondja Oestreich. Így: papákat, könyveket, szekrényeket, virágállványokat, taneszközöket.

A gyökeres újítók kétségtelenül politikai alapon állnak. Önéletrajzát Oesterreich azzal kezdi: „Ich bin eigentlich ein

Fremdling in dieser „Pädagogen“-reihe, denn ich bin nicht ein pädagogischer, sondern ein politischer Mensch.“¹²

A termelő iskola nemcsak termelő iskola, hanem szociális iskola, a reform Oestreich szemében nem reform, hanem revolutio. „Reform und Revolution sind identisch“ — mondja. (Die neue Erziehung. III. 194. l.)

„Der Übergang von kapitalistischer Zivilisation zu genossenschaftlicher Kultur, die allein Europa vor völliger Barbarisierung bewahren kann, ist nur möglich, wenn zugleich einander gegenseitig bedingend und fördernd, wirtschaftliche, schulische und politische Reformen vollzogen werden“ — mondja.

Hasonlóképp nyilatkozik Petersen ebben a kérdésben, mint az előbbi idézet mutatja.

Az osztrák iskolareformról szólva Rude a következőket mondja: „Dass die Schule ein Politikum ist, zeigt sich in Österreich noch viel deutlicher, als in Deutschland“.¹³

De még jobban megváltozott a munkaiskola fogalma az orosz szovjet pedagógiájában. Míg a német pedagógiában a munkaiskola alapelve a kézimunka tanításával s a kézügyességben való képzéssel függött össze, Szovjet-Oroszországban ez ma már nem fontos, mert a gépek nagymérvű alkalmazása folytán a kézimunka jelentősége csökkent.¹⁴

VII. Az önmunkásság fogalma.

De nemcsak a munkaiskola fogalma változott, hanem számos más fogalom, mint azt már másutt kimutattam.¹⁵ A legfontosabb ezek között az öntevékenység fogalma. Ez is bizonyos átalakulásokon ment keresztül, ami természetes, mert hiszen a munkaiskola szorosan összefügg az öntevékenységgel. „Az öntevékenység által lesz az iskola munkaiskolává“ — mondja Gaudig.

De már Gaudig is különböző kifejezéseket használ az öntevékenységre. Ilyenek például „*Eigentätigkeit*“, „*Freitätigkeit*“, „*freie geistige Arbeit*“, „*freie geistige Tätigkeit*“. Németül idézem őket, mert magyar kifejezéseink alig vannak rá s oly árnyalatokat fejeznek ki, melyek a fordításban elveszhetnek. Hiszen az öntevékenység szó sem egészen találó kifejezése annak, amit ezen a kifejezésen érteni kell. Rude a „*Selbstbetätigung*“ szót találja legmegfelelőbbnek arra, amit ma öntevékenységen ér-

¹² E. Hahn: Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Leipzig. Felix Meiner, 1926. I. Dunin-Borkovskij, Kerschensteiner, Lehmann, Oestreich, Rein. 139. l.

¹³ A. Rude: Die neue Schule. I. Osterwieck-Harz, 1930. 157. l.

¹⁴ L. Blonskij: „Die Handwerkschule kann nicht zur höchsten Lehrmeisterin des Menschen des 20. Jahrhunderts werden. Sie kann nicht die Grundlage einer polytechnisch-wissenschaftlich-philosophischen Ausbildung abgeben. Mit diesem frisch aufgewärmten Vorurteil muss aufgeräumt werden. Dem *Manualismus*, dem *Maschinismus* und der Wissenschaft gegenüber...“ Die Arbeitsschule 13. l.

¹⁵ Pedagógiai alapfogalmak változása. Budapest, 1928. Minerva-könyvtár XVII.

teni kell. „Man betätigt sich selbst, besagt vielmehr. Man bewährt, beweist durch die Tat, was in dem Selbst der Persönlichkeit vorhanden ist. Die Tat ist Ausdruck der Persönlichkeit.“ „Wir erweitern den Begriff — mondja tovább — nicht auf bloss Selbstbetätigung, auf gefühlsbetonte, freudige Selbstbetätigung kommt es an.“ Láthatjuk tehát, hogy nem pusztán öntevékenységről van szó, hanem többről: *önkifejtésről*. Végül levonja következtetésül, hogy a cél: „Freie und freudige Selbstbetätigung der werterfüllten Persönlichkeit im Dienste der werterfüllten Gemeinschaft“.¹⁶

Magyarul talán így lehetne visszaadni az ebben foglalt gondolatot: „Az értékkel eltelt személyiség szabad és örömtelt önérvényesítése az értékkel telített közösségben.“

Ezek természetesen olyan kívánságok, mint mikor a gyermek a tündérorságba vágyik, ahol a házak is, csokoládéból vannak s a patakokban tej folyik. Mert hiszen hol van az a közösség, mely csupa értékkel van eltelve s csupa értékekben gazdag személyiségből áll s valamennyi szabadon és örömmel eltelve tevékenykedik, hogy ezeket az értékeket a közösség javára értékesítse?¹⁷

VIII. *A demokrácia iskolái.*

Még folytathatnók a fogalmak változásának a nyomzását, de talán már ez is elég annak igazolására, hogy az új áramlatok folyton tovább és tovább haladnak s új és új eredményeket alakítanak ki, módosítva, tökéletesítve, alakítgatva hőmpolygés közben a régebben megszerkesztett fogalmi alkotásokat.

Nem is az eredményt tartom fontosnak, hanem azt a tényt, hogy a megindult folyamatok így haladnak.

Ebben pedig azt a jelenséget tartom legfontosabbnak, hogy ez az áramlás *világjelenség*. Az elszánt iskolaújítók ugyan csakis *Németország* iskoláit akarják gyökerében átalakítani. A bécsiek az *osztrák iskolákat*, az orosz szovjet az orosz iskolákat, de már *Petersen* az *európai nevelés* megújulásáról beszél és a „New Education Fellowship“, az új nevelés ligája, az *egész világra* kiterjeszti működését.

Mindezeknek az áramlatoknak a gyökere egy: a demokratikus gondolkodás, a demokratikus politika.

Mindenütt arról van szó, hogy az iskola a demokrácia iskolája legyen s az eljövendő demokratikus állam számára neveljen. A háttérben ott áll az a meggyőződés, hogy a világ bajain csak a demokratikus átalakulás segíthet. Ez teremti jobb gazdasági állapotokat, jobb társadalmi rendet, jobb kormányformát, jobb embereket, örök békét, szóval földi paradicsomot.

¹⁶ *Rude*: Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre. I. 1930. 44—45.

¹⁷ Az öntevékenységhen, mint több helyen kimutattam, az *autonóm* hatás a lényeg. L. „L'analyse de l'action éducative“. *Compte-Rendus de la Conférence Internationale de Psychotechnique*, Paris, F. Alcan, 1927. 171. l. és *Az autonóm hatás elve a nevelésben*. Magyar Tanítóképző, XLIV. 1931. 169. l.

S mindennek a megteremtése csak az iskolán keresztül lehetséges. Ezért ezek a reformok mind az iskolára vonatkoznak. Új iskolák, új módszerek kellenek.

Milyen iskolák?

Aktív iskolák (Ferrière). A tevékenység iskolái (Lay). A közösség iskolái (Hamburg). Az életközösség iskolái (Petersen). Szabad iskolaközségek (Wyneken, Geheeb). A szabad szellemi munka iskolája (Gaudig). Életiskola (Oestreich, Zeidler, Bodelschwing). Kultúriskola (Fadrus). Termelő iskola (gyökeres iskolareform).

Ezek az iskolák mind új iskolák. Valamennyi a közösség iskolája akar lenni s valamennyi az önkifejtés elvét vallja.

Ezzel függ össze azután a reformok második csoportja, az új módszertani törekvések sokasága.

Ezek a törekvések is visszanyúlnak a háború előtti időbe (ide tartoznak a *Montessori*-, *Decroly*-, *Claparède*-, *Ferrière*-féle módszerek.) Ezeket az új iskolákat ismertette nálunk már Kenyeres Elemér „Az új iskola és pedagógiája”¹⁸ címen, valamint „A Jövő Útjain” című folyóirat.

De csak a háború utáni reformmozgalmak termelték a különböző, még újabb módszereket, minők az amerikai Dalton-Plan (Parkhurst, 1923), a Howard-Plan, Winnetka-Plan (Washburn), Project Method (Kilpatrick, 1925), Jena-Plan stb.

Ezeknek az új módszereknek a lényege: önként választott önálló, részben csoportokban végzett közös munka, részben egyedül, de önelhatározásból önként végzett munka.

Látjuk, hogy itt voltaképp a régi iskola elleni állásfoglalásról, s a régi iskola sablonos módszereivel szemben új, ösztönző, érdeklődést, kedvet s önmunkásságot ébresztő módszerekről van szó.

Ezek a módszerek a régi iskolamesteri gyakorlatot vannak hivatva megjavítani.

Rá kell azonban mutatnom arra a körülményre, hogy mindezek a törekvések elsősorban magániskolákban valósulnak meg. Igazán csak Bécs és az orosz szovjet viszi át az eszméket a maguk nyersségében és egészében az iskolaszervezetbe. A többi állam bizonyos tartózkodást mutat. A legdemokratikusabb államok is legfőlebb megengedik, hogy ezek a kísérletek végbemenjenek, de nem teszik kötelezőkké. A háború után majd minden állam reformálta iskolaügyét. Így pl. Anglia csak néhány külső praktikus újításra szorítkozott, Olaszország nem vitte be szervezetébe Montessori gondolatait; Németország iskolakonferenciája nagy csalódás volt a radikálisokra nézve; a mérsékelték győztek, s legfeljebb kompromisszumok jöttek létre; nálunk is igen bölcs mérséklettel történt az újjászervezés. De ez természetesen is, nemcsak az iskolák konzervatív volta

¹⁸ Magyar Paedagogia, 1923. 1–4. külön is.

következtében, hanem azért, mert a szervezetek átlagemberekre vannak szabva, s ezek az új reformok jórészt nem alkalmasok az általánosításra.

Az új pedagógiai áramlatok tehát egészen gyakorlati irányúak, ámde — amint láttuk — szoros összefüggésben vannak az elmélettel, sőt a legtöbb voltaképp előre kialakított elméletből fakadt.

S itt áttérünk a reformok harmadik csoportjára.

IX. Újabb áramlatok az elméleti pedagógia terén.

Nem állhat meg a pedagógia terén az a régi tétel, hogy előbb volt a gyakorlat s a gyakorlat nyomán alakult ki az elmélet. Elmélet és gyakorlat szoros összefüggésben áll. A gondolkodó ember semmiféle munkát nem végez pusztán mechanikusan, mindig tudatosan végzi azt, s gyakorlatát állandóan kíséri az elmélkedés, a bírálat, a jobb belátásra való törekvés. De minden elmélet arra törekszik, hogy megvalósuljon. Az elméletek a gyakorlat tapasztalataiból, sőt éppen tévedéseiből keletkeznek. Minden gyakorlat hátterében ott áll az elmélet, sőt minden tevékenység mögött ott van az igazi nagy háttér, a világnézet, az életfelfogás, sőt a metafizikai háttér: a vallási meggyőződés.

Lényegében minden tudatos törekvésünk filozófiánkból ered, s minden pedagógiai s minden politikai törekvésben is — bár néha tudattalanul — ott van a filozófia. Életünk minden törekvése filozófiánk megvalósítása.

Mint láttuk, ezek az új áramlatok mind abból a demokratikus eszmeáramlatból indulnak ki, mely végigvonul az egész világon, s mely voltaképp a francia forradalommal kezdődik, de azóta folyton él és továbbfejlődik. A szociáldemokrácia egyik válfaja ennek az áramlatnak, s bár *Marx* a Hegel idealisztikus filozófiájából indul ki, az ma szoros kapcsolatban van egy magát természettudományosnak nevező, realisztikus, utilitarisztikus, relativisztikus filozófiával. Gazdasági állapot, társadalmi helyzet, művelődés, politika, filozófia mind összefügg egymással, kölcsönösen összeszövődik, néha egyik, máskor a másik tényező lesz döntő és uralkodó.

Helyesen mondja *Petersen*: „Ha van új nevelés, akkor mögötte az erkölcsi akarat képzéséről való új felfogás van. S ha ez az eset, akkor ennek a nevelési mozgalomnak a vezetői mögött egy új világnézet áll, legyen ez bár homályos s nem mindannyiok előtt világos. Ezen nem csodálkozunk, mert az egyes csak kifejezője a közösségnek, melyből feladatának teljesítésére elbocsáttatik. Ezért az egész mozgalom mögött egy új európai társadalom kezdete áll. S valóban így van. Az új nevelés nem más, mint kifejezése ennek az újnak a társadalom keretében, mely kifejezésre jut az irodalomban, a művészetben,

a filozófiában, a gazdaságban, s ezért ki kell magát élnie a politikában is.¹⁹

Úgy a filozófiában, mint a pedagógiában tulajdonképen nem is az új és a régi áll egymással szemben, hanem a realizmus és az idealizmus, a materializmus és spiritualizmus, a pozitivisták és a metafizikai álláspont.

X. A vallásos nevelés új föllendülése.

A háború után mindkét állásponton állók új nevelést, jobb nevelést óhajtottak. Tévedés azt hinni, hogy új áramlatok csak a realizmus, csak a szocializmus, csak a politika terén keletkeztek. Új áramlatok indultak meg a vallásos nevelés terén is, sőt az összeomlás után sokan éppen a *vallásos* gondolathoz menekültek, s nem a radikális demokratikus gondolathoz.

A vallásos nevelésnek valóságos renaissance-a keletkezett.

A külföldön, pl. *Bajorországban*, a birodalmi konferenciával szemben a kormány 1925-ben konkordátumot kötött a pápai nunciussal, melynek egyik pontja (IV. Cikk, 2. §) szerint a két bajor egyetem (München és Würzburg) filozófiai fakultásán két világnézeti tanszék állíttassék. A paragrafus szószerint így hangzik: „A két egyetem, München és Würzburg, filozófiai fakultásain a filozófiának és a történelemnek legalább egy oly tanára legyen, akinek katolikus egyházi álláspontja ellen kifogás nem emelhető.”

Az 1923. évi olasz iskolareform, mely *Gentilétől* származik, visszaállította az elemi iskolában kötelező tárggyul a vallásoktatást.

Vallási megújulás szelleme vonul végig a pedagógiai irodalmon is. Németországban a vallásos alapon álló pedagógusok is úgy katolikus, mint protestáns részről nagyon behatóan és részletesen foglalkoztak a reformeszmékkel. Nem elzárkózás ez a modern áramlatok elől, sőt ezek az új eszmék utat találtak a vallásoktatás módszeréhez s a vallásos alapon álló nevelők eljárás módjához. Vannak olyan új eszmék, melyek nincsenek is világnézethez kötve, s ezeket átveszi a vallásos nevelés is. A vallásoktatás módszerének a javítása átvezetett általában az egész nevelés megjavításához.

A tudományos elmélet terén új nagy föllendülés indult meg. Katolikus alapon álló pedagógiai tudományos kutatóintézetet alapítottak: Münsterben az ottani egyetem tanárai. „Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik zu Münster.” Tudományos folyóiratot adnak ki „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik” címen. Könyvek és füzetek jelennek meg, melyek mind bekapcsolódnak korunk tudományos és pedagógiai áramlataiba, s nem csupán a vallásos nevelési irányokkal foglalkoznak. Kiváló művelői ennek az új tudományos

¹⁹ Petersen i. m. 24. l.

iránynak: *Dr. Max Ettlinger*, a münsteri egyetemen a pedagógia ny. r. tanára, *Franz Xaver Eggersdorfer*, *M. Honecker*, *B. Rosenmöller*, *Linus Bopp*, *Siegfried Behn*, *G. Grunwald*, a régiek közül *J. Mausbach*, *J. Göttler*, *E. Roloff*. Nagy neveléstudományi munkát indítottak meg „*Handbuch der Erziehungswissenschaft*“ címen, mely nyolc kötetre van tervezve. Szerkesztői: *Fr. Eggersdorfer*, *Max Ettlinger*, *G. Raederscheidt*, *J. Schröteler*.

De éppígy megindult a tudományos munka protestáns részről is vallásos irányban. *Karl Barth* (göttingai teológiai tanár) és *Friedrich Gogarten* (stelzendorfi lelkész) ennek vezérei. Hozzájuk csatlakozik *Eberhard Griesebach*, a jenai egyetemen a filozófia tanára. A politikai áramlatok hatása alatt keletkezett 1925-ben a „*Gesellschaft für evangelische Pädagogik*“, valamint ennek a célnak a szolgálatára „*Die evangelische Pädagogik*“ c. folyóirat 1926-ban (Teubner). Evangélikus alapon álló a *Hermann Schwartz* miniszteri tanácsos által szerkesztett *Pädagogisches Lexikon*, melyből eddig három kötet jelent meg,²⁰ s melyet szintén az Evangélikus Paedagogiai Társaság kezdeményezett.

XI. A nevelés filozófiája.

Am emellett folyik még egy nagy áramlat, filozófiai alapon álló pedagógia, mely szintén új utakat keres, de szigorúan tudományos akar lenni.

Itt két érdekes külön áramlat észlelhető. Mindkettő összefügg a metafizikai újjáébredéssel. Még nem régen a kísérleti pedagógia virágzott s csak empirikus alapon volt elképzelhető tudományos pedagógia, úgyhogy *Robert Kretschmar* könyvének azt a címet adta: „A filozófiai pedagógia vége.“ (Das Ende der philosophischen Pädagogik.) Ezzel szemben beállt a nagy fordulat (1921). *Spranger* már 1917-ben követeli, hogy a pedagógiát mint szellemtudományt műveljék. „Man treibe die Pädagogik wirklich als Geisteswissenschaft.“ Ennek föltétele az, hogy a pedagógia a megértő pszichológia álláspontjára helyezkedjék, mely megérteti az embert magában, mint egészet, s mint tagját egy történetileg különös és nagyon bonyolult kultúrának. Az embert pedig belsőleg az értékélmény organizálja. Így lesz a pedagógia értékelméletre és kultúrfilozófiára alapított szellemtudománnyá. A szellemtudomány tárgya a szellemi világ, s ezért lényegileg különbözik a természettudományoktól.

E fordulat után írja *E. Krieck* könyvét: „*Revolution der Wissenschaft*“ (Jena, 1920), sőt *Hugo Dingler* nagy munkája, mely 1926-ban jelent meg, már ezt a címet viseli: *A tudomány összeomlása és a filozófia felsőbbsege.* (Der Zusammenbruch der Wissenschaft und der Primat der Philosophie.)

²⁰ *L. M. Ettlinger*: Die philosophischen Zusammenhänge in der Pädagogik der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart. Münster 1925. és *H. Schwarz*: Pädagogisches Lexikon. Bielefeld u. Leipzig. I. 1330. 1.

A másik érdekes törekvés a tudományos pedagógia önállóvá tételére irányul, „autonóm” és „tisztá” pedagógiát kívánnak, s a pedagógia „öntörvényszerűségé”-ről beszélnek. A tiszta és autonóm pedagógiának legjelentékenyebb mai képviselője *Ernst Krieck*, ki számos nagy munkát írt, melyek mind a nevelés filozófiáját adják.

„Amit életközelségnek és élettávolságnak neveznek — írja — amin elsősorban mégis csak a használhatóságot és a hasznosságot, a technikai alkalmazhatóságot értik, nem a tudomány mérővesszője. A tiszta tudomány az igazság megismerését szolgálja és semmi egyebet.”

A nevelés Krieck szerint ösfunkció. Mindenki nevel mindenkit. Ezt az álláspontot méltán nevezi Ettlinger „panpaedagogismus”-nak. Nála azonban az igazi nevelés nem az idősebb nemzedék befolyása az ifjabbra, hanem önnevelés, mégpedig egyrészt az egyes ember önnevelése, másrészt az emberi közösségek önnevelése.

A tiszta neveléstudomány mellett Krieck szükségesnek tart egy alkalmazott neveléstudományt, a nevelés technológiáját.

Krieck eredeti és önálló gondolkodó, a nevelés filozófusa. Nagy munkái: „Philosophie der Erziehung” (1922), „Erziehungsphilosophie” (1930), „Menschenformung” (1925), „Bildungssysteme der Kulturvölker” (1927), korunk legkiválóbb neveléstudományi alkotásai.

XII. A pedagógia önállósága és öntörvényszerűsége.

A tiszta neveléstudomány mellett más irányban, empirikus alapon is, megindult a neveléstudomány önállósága, sajátos problémáinak kialakítására való törekvés. Leíró neveléstudománynak (descriptiv pedagógiának) nevezik ezt az irányt, melyet voltaképp *A. Fischer* müncheni egyetemi tanár indított meg, melynek azonban legjelentősebb képviselője *R. Lochner* „Descriptive Pädagogik” című munkájával. Míg a kultúrfilozófiai irányban az érték alapfogalom, addig Lochner a pedagógiát a nevelés jelenségeinek fenomenológiai leírására alapítja, s ebben az értékelés nélküli magatartást tartja fontosnak. (Wertfreies Verhalten.)

A neveléstudomány önállóságát *Petersen* is hangsúlyozza.

Nagyon hangsúlyozzák az újabb elmélkedők a pedagógia autonómiáját. A művelő gondolatnak objektív érvénye van, s ezért a neveléstudomány autonóm tudomány, melynek specifikus fogalmai és törvényei vannak. (*G. Geissler*: Autonomie der Erziehung. 1929. *Frischeisen-Köhler*: Philosophie und Pädagogik. 1917. *Kant-Studien* 22. évf. *Nohl*: Die pädagogische Gegenwart in Deutschland. 1930. *Kurt Riedel*: Eigengesetzliche Bildungslehre, 1931.)

Ezek mellett azonban hangsúlyozzák azt, hogy a nevelés nem pusztán mint valóság (Erziehungswirklichkeit) fontos, hanem mint a tiszta eszme, a nevelés és művelés eszméje,

vagyis a nevelés lényege, s ezt a lényegét óhajtják vizsgálat tárgyává tenni. Ez volna a nevelés lényegtana. Ezzel a kérdéssel *H. Johanssen* foglalkozik behatóbban. „Der Logos der Erziehung“ (1925) és „Kulturbegriff und Erziehungswissenschaft“ (1925) című munkái ezt a gondolatot fejtik ki. Ugyanennek a gondolatnak a szolgálatában állanak: *Walter Reichert*: Die Grundsätzliche Bedeutung des deutschen Idealismus für die Probleme der Bildung und Erziehung (1930). *Gerhard Lehmann*: Zur Grundlegung der Kulturpädagogik (1929). *K. F. Sturm*: Allgemeine Erziehungswissenschaft (1927).

XIII. Átmeneti kor.

Íme, itt elértünk a filozófiai elmélkedés legmagasabb szféráiba. Mindenütt forrongást és keresést látunk. Lázás-újítási vágy tölti el a nevelés gyakorlatával és elméletével foglalkozók lelkét. Mindegyikük úgy érzi, hogy az emberiség válság előtt áll, hogy itt benne vagyunk egy nagy átalakulásban, hogy most változik meg a világ, s mi ezt az átmenetet éljük át.

Petersen pl. azt írja, hogy egy új Európa van keletkezésben (i. m. 4. l.). „Wir haben alle miteinander das starke Empfinden, durch eine aufgelöste, eine zersetzte, eine in der Umschichtung begriffene Kulturwelt gewandelt zu sein und noch zu wandeln. »Zwischen den Kulturen zu leben« — ist unser Los.“ (U. o. 26. l.)

Használóképp nyilatkozik *Oestreich*.

Ez arra indítja az embereket, hogy mindent reformáljanak. Ne álljunk ellent az új áramlatok hullámainak — mondják —, hanem igyekezzünk ennek irányában együtt haladni velük, elősegíteni érvényesülésüket, hogy minél előbb jobb állapotok jöjjenek létre s boldogabb emberiség éljen a földön.

Ennélfogva minden újítást örömmel kell fogadnunk, de főképp azokat az újításokat, melyek demokratikus jellegűek, s melyek a szociális átalakulást segítik elő. Ettől várják a gazdasági helyzet javulását, a kormányzat javulását, a kultúra emelkedését s ezzel az emberek javulását.

XIV. A határok fölfedezése.

De ezekben a nagy világáramlatokban újabb időkben, bizonyos tekintetben velük szemben, még egy áramlat keletkezett. Az újítások lelkes hívei lassankint rájöttek arra, hogy mégsem lehet örökké egy irányban haladni, s mindig csak bal felé s mindegyre erősebben bal felé tolni. Fölfedezték a határokat. Kezdődött ez általában a nevelő hatás határainak megállapításával, de aztán a reformtörökvések határainak a fölfedezésével. Sorra jelentek meg a könyvek és cikkek a határokról. Így *Th. Litt*: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik (1926), *E. Hahn*: Sinn und Grenzen des pädagogischen Subjektivismus (1926), *E. Griesbach*: Die Grenzen des Erziehers und seiner Verantwortlichkeit (1924), *A. Rickel*: Aufgabe und Gren-

zen der öffentlichen Erziehung (1926), *F. Delekat*: Von Sinn und Grenzen bewusster Erziehung (1927), *Kurt Zeidler*: Die Wiederentdeckung der Grenze (1926). Íme, csak néhány könyv, mely mind a határokról szól. Köztük különösen nevezetes *Kurt Zeidler könyve*, ki a hamburgi reformiskolák munkája és ottani tapasztalatai alapján ír. Nem az újítások ellen foglal állást, csak a határookra mutat rá. Megállapítja, hogy a programhoz fűzött várakozások nem teljesültek. „Az eredmény nem felelt meg a ráfordított fáradozásnak.“ „De a tanítóság ereje kimerült. Mikor óra után a tanítóság a tanári szobában összegyűlt, ritkán ült ki az arcokra egy boldog élmény fölötti öröm csillogása s a siker büszkesége, legtöbbször elkeseredett, csalódott, elkedvetlenedett arcokba tekinthetünk.“ A hamburgi tanítóság akkori (1926) hangulatára jellemző egy téma, melyet gyűlésükön tárgyalásra tűztek: „Iskolánk belső fejlődésében holtpontra jutottunk; ki segít ezen át?“²¹

E kérdésre azt felelhetem: önmagunk. Az élet nem áll meg minden nap és minden perc új élményt hoz, új benyomást, új feladatot. A fejlődés pedig antithesisek között megy végbe, a világ a szélsőségek között halad előre, s voltaképp nincs holtpont, csak folytonos haladás. Nincs megállás, mert az idő folyton múlik, folyton foly. Nemcsak most élünk átmeneti korban. Minden korszak átmenet a múlt és jövő között, de minden percünk is; s minden tettünk nemcsak a jelennek hanem a jövőnek is szól.

Bármily ellentétesek is a nézetek, nem zárkozhatunk el előlük. Elzárkózni az új elől éppoly hiba, mint vakon minden újítás hívéül szegődni. Meg kell tartanunk a régiből azt, ami értékes, s elfogadni az újból, ami helyes és célravezető. Az éles ellentétek — mint a határok felfedezése mutatja — lassankint letompulnak, megenyhülnek, ezernyi apró változat, az átmenetek során át, a találkozás és kiegyenlítés lehetőségét mutatja, s még a legnagyobb ellentétek egyesítése is lehetséges egy magasabb szintézisben.

XV. Befejezés.

Nagy szerencse, hogy éppen a legnagyobb ellentétek idején voltak s vannak mindig oly kiváló egyéniségeink, kiknek józan és mélyreható pillantása megtalálja a helyes utat, mely a régítől az újhoz vezet.

Itt találkozunk ismét a pedagógia a politikával. A politika feladata megteremteni azokat az életföltételeket, melyek közt a nevelés munkája zavartalanul folyhat, hogy a nevelés munkásai sikerrel dolgozhassanak előkészítésén annak a szebb jövődönnek, mely mindannyiunk vágya és reménye.

Ezzel a reménnyel eltelve van szerencsém mai közgyűlésünket megnyitni.

WESZELY ÖDÖN.

²¹ *Kurt Zeidler*: Die Wiederentdeckung der Grenze. (Jena, 1926.) 12. és 14. l.

MAGYARORSZÁG A FRANCIA TANKÖNYVEK TORZÍTÓ TÜKRÉBEN.

— Első közlemény. —

„Mindnyájunk előtt ismeretes az a sajnálatos tény, hogy a külföldi tankönyvek — a népiskolai könyvektől a tudományos kézikönyvekig — igen sok valótlan és téves adatot hoznak forgalomba és visznek be a világ népeinek köztudatába hazánkról, ennek földrajzi és gazdasági viszonyairól, történelméről, irodalmáról, művészetéről s általában egész életéről. A Magyar Paedagogiai Társaság becsületes és észszerű eszközökkel ennek megváltoztatására törekedvén, egyesíteni óhajtja mindazokat a szellemi erőket, amelyek rendelkezésére állanak annak a feladatnak szolgálatában, hogy az idegen tankönyvek útján Magyarországról elterjedt s állandóan forgalomban levő balvélemények, téves adatok és felfogások a nagy világ tudatából mentől előbb és mentől eredményesebben kiküszöböltessenek.“ Ezekkel a megállapításokkal indította meg a Magyar Paedagogiai Társaság nagyjelentőségű munkáját, melynek hordereje — feltéve, hogy teljes sikerrel jár, amire minden reményünk meg lehet — alig becsülhető fel. Nem vonható kétségbe ugyanis, hogy a fogékony ifjú lélekbe az iskolák által, a tankönyvek útján beoltott és megrögzített tanítások az idősebb korban — bármely kétségtelen igazság követelje is ezt — már alig vagy csak nagy nehezen változtathatók meg, mindenesetre azonban fokozott fáradozás és aránytalanul nagy energiátékozlás útján. Ezért nagyjelentőségű ez a mozgalom, mely a téves és megbízhatatlan forrásokból táplálkozó külföldi tankönyvek helytelen részleteinek megváltoztatása útján a valóságnak megfelelő és tiszta képet kíván nyújtani annak az ifjúságnak, amelynek soraiból később a nemzetek vezetői fognak kikerülni.

Mindezekből pedig két tény állapítható meg. Először is az, hogy a Magyar Paedagogiai Társaságtól feltétlenül távol áll a propagandaszerű, politizálni akaró tevékenység, mert nem akar többet, mint egyszerűen a valóságnak megfelelő tényeket, megbízható adatokat, egyszerűen az igazságot leszögezni az oly kiadványokban, melyeknek célja a nagy tömegek oktatása, fölvilágosítása. Másodszor következik az is, hogy csakis a rosszul tájékozott vagy megbízhatatlan adatokból táplálkozó, de minden körülmények között *jóhiszemű* s így a nyugati művelődés alapján álló, attól teljesen áthatott nemzeteknél lehet helye és eredménye e tevékenységnek. Mert ahol lelkiismeretlenül, de tervszerűen terjesztik a valóságnak meg nem felelő tanításokat, ott

rosszhiszeműséggel állván szemben, a becsület és tudományos felvilágosítás termékeny talajra soha találni nem tud.¹

A tanítás és a tankönyvek szellemének pacifista irányba való terelése érdekében a világháború befejezése óta számtalan nagy nemzetközi tudományos szervezet indított mozgalmat azzal a céllal, hogy a tankönyvek a népek békés közeledésének, megbékélésének előmozdítása szolgálatába állíttassanak, illetve oly részletek, melyek ezen elvvel ellentétben állanak, kiköszöböltessenek.² Ily munkában a magyarok annál nagyobb örömmel vesznek részt minden esetben, mert köztudomású tény, hogy a magyar tankönyvek sem a múltban, sem a jelenben nem tartalmaznak más népeket elítélő vagy lekicsinylő kitételeket, tanításokat, amely körülménynek fokozott méltánylásban kell részesülnie, hisz egy ezeréves nemzetnek olyan szétdarabolása, mint ez Magyarországgal történt, más magatartásunkat is érthetővé tenné. Azonban azt, hogy a velünk esett igazságtalanságon szóltanul áthaladjunk, egy önérzetes nemzet sem kívánhatja, így tehát az igazságnak megfelelő helyreigazítást is el kell tűnőnk, illetve azt lehetővé kell tenniük.

Áthatva tehát a külföldi tankönyvekben Magyarországról foglalt megállapítások helyességének fontosságától és a szükséges helyreigazítások keresztülvitelének messze időkre kiható jelentőségétől, külföldi utaimon egy alkalmat sem mulasztok el, hogy az egyes országok tankönyvei iránt érdeklődjem. Így került vizsgálódásom alá Franciaországban 1929. évi nyári szabadságidőm folyamán több ottani tankönyv, amelyekről szóló jelen ismertetésem szerény nézetem szerint megérdemli a figyelmet s a szükséges további lépések megtételét a helyesbítések keresztülvitelére.

Mielőtt azonban magára a tankönyveknek ismertetésére térnék át, röviden vázolni kívánom a francia tankönyvek engedélyezésének rendszerét. Franciaországban a tankönyvek engedélyezése a közoktatásügyi miniszter által, az egyes iskolákban használandó tankönyvek kiválasztása pedig tankerületenként

¹ A *Vossische Zeitung* 1930. augusztus 9-i számában jelentette, hogy a történelemtudomány nemzetközi bizottsága, amely 40 — a szellemi együttműködés népszövetségi intézetéhez tartozó — állam tagjaiból áll, elhatározta, hogy a történelmi tankönyveket minden történelmi hazugságtól megszabadítja. Vizsgálat alá először az elemi, később a felsőbb iskolai történelemtankönyvek kerülnek. Az e célú szolgáló bizottság elnöke, Gletz, a Sorbonne tanára, kijelentette, hogy a legközelebb Budapesten tartandó kongresszuson nemzetközi tankönyv-könyvtár létesítését fogja javasolni a munkálatok megkönnyítése érdekében.

² Az utódállamok tankönyveinek futólagos áttekintését lásd dr. Olay Ferenc: *A magyar művelődés kálváriája az elszakított területeken 1918—1928.* (Budapest, 1930. A Magyar Nemzeti Szövetség kiadása.) és *A magyar kultúra válságos évei 1918—1927.* (Budapest, 1927. A Magyar Nemzeti Szövetség kiadása.) Az Ausztriához csatolt magyar terület tankönyveire nézve dr. Olay Ferencről *Oszttrák áfium.* (*Az elszakított Nyugatmagyarország tankönyvei rólunk*) című cikksorozatát a *Nagymagyarország* 1930. évi június-július-augusztus havi számaiban, továbbá *Tallózás a burgenlandi tankönyvekben.* (Magyar Külpolitika, 1929. december 28.) *Oszttrák áfium* (Budapesti Hírlap 1929. december 29.) és *Egy burgenlandi olvasókönyvből.* (Nagymagyarország 1930. január 1.).

(Académies) történik. Az alsófokú iskolákban használandó tankönyveket a *Commission départementale* alapítja meg az *Inspecteur d'Académie* enőklete alatt. A középfokú iskolákban a tantestületek javaslatára az *Inspecteur d'Académie* alapítja meg a használandó tankönyveket. Ügyszólván az összes tankönyvek megtekinthetők a nagyjelentőségű *Musée Pédagogique*-ban (Paris, V. 41, rue Gay-Lussac), mely közvetlenül a közoktatásügyi minisztérium fennhatósága alatt áll, vagy pedig az egyetemi könyvtárakban.

Ez alkalommal tárgyalt szempontunkból a tankönyvek közül főleg a történelmieket, művelődéstörténetiek és egyes olvasókönyvek,³ továbbá távolabbi összefüggésben, de nem csekélyebb jelentőséggel a lexikonok⁴ és utikönyvek jönnek számításba. Az áttanulmányozott tankönyvekre — az áttekintés sorrendjében — észrevételeimet és megfigyeléseimet az alábbiakban ismertetem.

G. Bruno: *Le Tour de l'Europe pendant la guerre*. Livre de lecture courante. Cours moyen. Huitième édition. Paris, 1923. Belin Frères. 312 lap.

A francia Akadémia pályadíjával kitüntetett szerző a bevezetésben indokolja a könyv célját, vagyis azt, hogy minden franciának ismernie kell a barbár háború okait s azokat nem szabad elfelejteniök a tanulóknak. A gyermekeknek ezekről nem lehet elég korán tanulniok... (3—4 lap). Már ez a bevezetés is eleget mond, hogy mit várhatunk, amikor a kis tanulót a közel-múlt kritikájával telíti meg, vagyis oly időszakokkal foglalkozik, amely történelmi távlatból közelségénél fogva még csak némi objektivitással sem igen tárgyalható.

A tankönyv a háború kitörése után nemsokára megsebesült tanító elbeszélésével kezdődik, aki üdülésre hazaérkezvén, esténként oktatja hozzátartozóit. Ezek előadása közben tesznek fel kérdéseket. Így kerül mindjárt elsőnek terítékre a belga semlegesség megsértésének kérdése, amely a szerző szerint máris a németek elítélését jelenti, mert aláírásukat nem tartották meg s így magukat meggyalázták (15 lap). Természetesen arról, hogy volt egy angol-belga előzetes megegyezés az angol csapatoknak francia-német háború esetén Belgiumba való bevonulására nézve, a szerző semmit sem akar tudni. Vilmos császár, a béke barátja, „hazudott” s az osztrák császárral együtt találta meg az „ürügyet” arra, hogy a háborút kirobbantsák. Ők akarták a háborút (16. lap). A nőket, aggastyánokat lelőtték, városokat gyújtottak fel, telt vasúti kocsikat „loptak” a németek (19. lap), egyetlen alkalmat sem mulasztottak el, hogy a katonai kórházakat bombázzák (24. lap, képpel illusztrálva a 29. lapon) stb. Ebben

³ Dr. Olay Ferenc: *Felvilágosító propaganda indul a külföldi könyveknek Magyarországról szóló tévedései és ferdítései ellen*. (Budapesti Hírlap 1929 szeptember 15), *Egy vadházasság hírére*. (Budapesti Hírlap, 1929 október 20), *Még egyszer a francia tankönyvek* (Budapesti Hírlap, 1929 december 1), *Francia tankönyvek* (Nemzeti Ujság, 1929 november 14).

⁴ Dr. Olay Ferenc: *Larousse és a műveltség* (Nemzeti Ujság, 1931 január 18) és *Les erreurs du Larousse*. (Gazette de Hongrie, 1931 január 24.)

a hangnemben és ezzel a pedagógiai rendszerrel folyik azután az „oktatás“ 312 lapon át, minden rossz okául elsősorban a németeket és osztrák-magyarokat jelölve meg. Minthogy pedig arra mindenki ki van oktatva, hogy kik voltak a németek szövetségei, természetesen ezekre is önként vonatkoznak a németekre tett megjegyzések és megállapítások. Szerbia ismertetése során megemlíti a szerző, hogy Ausztria (értsd: Ausztria-Magyarország) zsarnokoskodott felette. Ez tört be Szerbiába, hogy elfoglalja s így Fanciaország és Oroszország siettek segítségére. Soha nemesebben fegyvert nem ragadtak még. A szerbek végnélküli kiűzésére után következik az osztrákok jellemzése: az emberiség és a hadviselés törvényeit megsértették, robbanó golyókkal rettenetes sebeket okoztak a szerbeknek, megölték a sebesülteket, legyilkolták a foglyokat, lelőtték és megkínózták a falvak ártatlan lakosságát, az asszonyokat, gyermekeket, aggasztányokat. Vagyis — mondja egy közbeszóló — Ausztria is úgy gyalázta meg magát, akárcsak Németország (92. lap). Ausztria-Magyarországról közli a könyv, hogy abban 20 milliónál több szláv, 3 millió román, 1 millió olasz, 12—12 millió német és 10 millió magyar lakik. Az ország hódítások útján lett naggyá s legutóbb is, 1908-ban, a „kaiser“ hozzájárulásával szerezte meg Boszniát. A meghódított népek elégedetlenek s mind az elszakadásra törekcszenek, de Ausztria és Magyarország megosztoznak fékentartásukon. Az előbbi az északi szlávokat és olaszokat, az utóbbi a délszlávokat és románokat őrzi. Az új térképeken majd tanulni fogják, hogy az elnyomott népek visszanyerték jogaikat, s hogy mi maradt a régi császárságból (114—117. lap). Romániáról megjegyzi a tudós szerző, hogy Erdély — *melynek lakossága román* — visszakivánczik Romániához, amelynek lakói műveltek és francia kultúrájuk van (163. lap). A Lusitania óceánjáró elsüllyesztését hosszasan ismertető fejezetben — ahol egy kép egyik karjával gyermekét tartó, másik karjával egy deszkába kapaszkodó fuldokló anyát ábrázol (219. lap) és amely szerint a „kaiser“ félnapi szünetet rendelt el a tanulóknak a dicsőséges tett ünneplésére — azt is ismerteti az igazságért küzdő (!) szerző, hogy Bécsben a süllyesztés ugyancsak nagy örömet okozott és Ferenc József a „kaiser“-nek szerencsekívánatait küldötte (218—221. lap).

Háromszáz lapon át a bosszú, az engesztelhetetlenség és a ferdítések áradata szolgál a tanulók oktatására, úgyhogy e könyvet nyugodtan lehetne a „gyűlölet útjának“ nevezni.

A. Malet et P. Grillet: *XIXe Siècle. Histoire contemporaine 1815 1920*. Classe de philosophie et de mathématiques. (Enseignement secondaire.) Paris, 1928. Hachette. 1176 lap.

Ez a könyv, mely egyébként a legjobb és legelterjedtebb történeti könyvek egyike, *La Magyarisation* címmel (574. lap) először a nemzetiségek elhelyezkedését Magyarországon ismerteti, majd az 1868. évi „nemzetiségi“ törvényt, amelyet a magyarok „nem respektáltak“ s a magyar nyelvet tették meg állam-

nyelvű. Hivatkozik az 1891. évi óvodai törvényre (XV. törvény-cikk), amely a szülőket kötelezte, hogy gyermekeiket óvodába küldjék, miáltal a magyarosítást egészen a bölcsőig kiterjesztették. A fejezetből a tájékozatlan tanuló vagy az idegen oly erőszakos magyarosítást olvas ki, amiben a nemzetiségek sohasem részesültek és az óvodai törvényre való hivatkozás s ennek ügyes beállítása is ezt a célzatos tényt állapítja meg. Arra, ami a leglényegesebb, hogy t. i. az óvodai törvényt, amely nem is az idézett rendelkezéseket tartalmazza, csak elenyésző kis részében alkalmazta Magyarország s hogy az még ma, 40 év múlva sincs végrehajtva, utalás természetesen nem történik. Ugyanitt (577. lap) egy rossz acélmetset bemutatja a magyar parasztot ünneplőben, mint exotikus jelenséget. A magyar-horvát kiegyezést és a trializmus felé való törekvést egy teljes lapon át (575. lap) ismerteti. A *La Question Serbe* fejezetben (576. lap) 17 soron át tárgyalja a magyarországi szerbek történetét. Elmondja, hogy délvidéki szerbjeink már régen követelték jogaikat, hogy metropolitájukat maguk válasszák és egyházi, valamint iskolai ügyeiket maguk szabályozhassák. 1872-től a szerbek között egy kis párt alakult ki, amely szeparatista alapra helyezkedett és a szomszédos független Szerbiával való egyesülést kívánta. Az 1912–13. évi balkáni háborúk ezt a pártot igen fellelkesítették s ezek már akkor az összes délszlávok egyesítésére hivatott Nagy-Szerbiáról álmodoztak. A szerb és délszláv kérdésnek több lapon át való tendenciózus tárgyalása, a nagyszerb eszmének kiemelése arra a következtetésre juttatják az embert, hogy a könyvet csakis egy magyarországi nemzetiségi, legnagyobb valószínűség szerint szerb, esetleg horvát személy nézhette át vagy szolgáltatta az adatokat. Erre mutat a *La Question Roumaine* című (576. lap) fejezetnek az a megjegyzése is, hogy a *horvátok után* a magyarosítással leginkább szembeszálló elem a román volt. A románok hosszú ideig csak a passzív tiltakozás fegyverével éltek. 1881-ben Erdély részére külön kormányzatot kértek, majd 1892-ben a „császár”-hoz emlékiratot nyújtottak be. Azt természetesen az író elhallgatja, hogy a kabinetiroda ezt az emlékiratot *felbontatlanul* a magyar miniszterelnökhöz továbbította. Majd 1895-ben a romániai irredentistákkal léptek összeköttetésbe s ideáljuk a Magyarországtól való elszakadás és a Romániával való egyesülés lett. A román izgatókkal szemben a magyarok (*les magyars*) szigorú eljárásokat indítottak, melyek súlyos ítéletekkel végződtek. A románok ebbeli tevékenységükben az erdélyi szászokra támaszkodtak!

Mindez tehát nyílt bevallása annak az oly szívósan tagadott ténynek, hogy szerbjeink és románjaink már évtizedekkel a világháború előtt nem átalloztak irredenta politikát folytatni, ugyanakkor, amikor államhűségüket is bizonygatták, amit még

a háború folyamán is megtették. Érdekes az ügy itt, mint számos más tankönyvben tüntetően használt „magyars“ kitétel s az „hongrois“ szónak elhagyása!

A nemzetiségek küzdelmével kapcsolatban ismerteti a könyv, hogy a külföldön és különösen Franciaországban az a vélemény alakult ki, hogy a Habsburg-monarchia nem egyéb, mint dinasztikus kombinációk szüleménye, mely szétesésre vagy felosztásra van ítélve, amint I. Ferenc József meghal (577. lap). Itt következik azután egy ellenséges és valótlan megállapítás, amely merészen Magyarországot tünteti fel a világháború közvetlen okozójának: „Az a gond, hogy a harapófogót — amellyel Oroszország és Szerbia fenyegettek — kifeszítse, volt egyike azoknak a mélységes okoknak, amelyek Magyarországot 1914-ben arra sarkalták, hogy Szerbiát összezúzza és felidézze az európai háborút.“ („Le souci de desserrer l'étau que menaçaient de former les Slaves de Russie et ceux de Serbie a été une des causes profondes qui ont poussé la Hongrie à écraser la Serbie en 1914 et à déchaîner la guerre européenne.“)

A *La Grande Guerre* című fejezetben a világháborúról 114 lapon keresztül (1062—1176) ír a szerző. Megállapítja, hogy a világháború oka *lényegében* a hegemoniára való német törekvés volt, *közvetlen* oka pedig Ausztria-Magyarország balkáni politikája és *előre megfontolt* váratlan támadása (*agression préméditée*) Szerbia ellen. Az összeütközés „űrügye“ a trónörökös meggyilkolása volt s ez szolgált jogcímül Ausztria ultimátumára Szerbiához. Az orosz mozgósítás viszont Németországnak szolgált ürügyül a közbelépésre, amely Oroszországnak, majd Franciaországnak üzenté meg a háborút, míg a belga semlegességnak a németek által történt megsértése Angliát készítette a háború megüzénésére. Bár nem tartozik ide, mégis megemlítésre érdemes a könyvnek az a megállapítása, hogy Németország három ízben akarta Franciaországban kivívni a végleges győzelmet, de minden esetben meghiúsult ez a *francia* hadsereg győzedelmes ellenállásán (1063. lap). (A szövetséges angol, belga, olasz, japán, amerikai csapatok s a többi 30 szövetséges segítsége úgy látszik említésre sem érdemes!)

A világháború legmélyebben rejlő oka a német felfogás volt (1064. lap). Ez a megállapítás jellemzi úgy ezt, mint a többi történelemkönyvet: *mindennek* okául a központi hatalmakat, főleg a németeket tüntetni fel. Az angolok bekerítő politikája, a szerbeknek az oroszok által történt állandó titkos vagy nyílt biztatgatása, támogatása, a franciák óriási kölcsönei Oroszország részére stb. mind ismeretlenek maradnak a tanuló és olvasó előtt. A szerző szerint a világháborúra az alkalmat a szarajevói merénylet szolgáltatta (1070. lap). Princip bosnyák tanuló volt a tettes s a vizsgálat nem bizonyította be (?), hogy a szerb kor-

mánynak a legkisebb része lett volna a merényletben. (L'enquête ne permet pas d'établir que le gouvernement serbe eût la moindre part de complicité dans l'attentat de Princip.)⁵ Ausztria mégsem habozott és Németországgal egyetértésben ezen ürügy alatt ragadta meg az alkalmat, hogy Szerbiával végezzen. Oroszország ezt nem engedhette meg, egyrészt ősi hagyományai miatt, amelyek a kis szláv országok megvédését tették kötelességévé, másrészt a Balkánnak germanizálása egyenes fenyegetés és a balkáni orosz politikának teljes tönkretétele lett volna. Az ultimátum oly kihívó tartalmú és hangú volt, hogy az egész világ (?) felismerte a szándékot: a háborút. Nem szerb-osztrák, hanem európai háborút! (Érdekes, hogy az 1062. laptól kezdve többet nem szerepel Ausztria-Magyarország, hanem már csak Ausztria. Természetesen ez nem Magyarország iránti kímélet akar lenni, hanem egyszerűen ezt a részt már nem oly behatóan tanulmányozta és dolgozta át a kisántánt embere.) Az ultimátum Ausztria és Németország háborús akaratát és szándékát bizonyította (1074. lap). Ezt igazolja, hogy *Ausztria minden várakozás ellenére elégtételt kapott (!)* — és mégis a szakításra határozta el magát. Alighogy az előzékeny választ Szerbia megadta, egy félóra múlva az osztrák miniszter „színpadi fogással” elhagyta Belgrádot. Ez a fejezet egészen különös súlyt helyez a háború megindításának részletes körülményeire s ezt több lapon át fejtegeti, hogy így bebizonyítsa Németország felelősségét a világháborúért. E kérdésnek a francia tankönyvekben való erőszakolt tárgyalása pedig nyilván abban leli indokát, hogy valamennyi békeszerződésnek s az ebből folyó hadikárpót-lásoknak alapja a központi hatalmak háborús felelősségének megállapítása. Ezt a legutolsóig védik és védeni fogják, mert amint ez a vakmerő és nem bizonyítható megállapítás megdőlni, abban a pillanatban megszűnik a békeszerződések létjogosultsága is.

A tankönyv nem mulasztja el a német kegyetlenkedések, gyilkosságok és gyújtogatások leírását sem, amelyek az ellenségnek ugyancsak lekicsinylését célozzák. Párizs kiürítését 1914-ben a kormány *szabad* elhatározásából folyó ténynek ismerteti, mely abból a célból történt, hogy szabad működésében ne akadályoztassék (1092. lap). Hogy ez tényleg menekülés volt, arra még következtetni sem enged! De folytatódik az ellenfél lekicsinylése. Az *osztrákok*, akik a szerbeket meg akarták semmisíteni,⁶ még a kis szerb hadsereget sem bírták legyűrni, sőt két vereség után *végleg* kiverték őket a szerb területről. Ebben a fejezetben a háborús izgatásnak, az ellenfél lekicsinylésének

⁵ Nyilván az ily tanítások bátorították fel 1930 elején a jugoszlávokat arra, hogy Sarajevóban, a csehek, hogy Theresienstadtban Principnek emléktáblákat állítsanak. Igaz ugyan, hogy viszont ezt az angol felfogás a nemzetek elleni merényletnek minősítette: an insult to the nations. The Illustrated London News, 1930 február 8. (Lásd dr. Olay Ferenc: *Szövetségesek*. Nagymagyarország, 1930 november 1.)

⁶ Lásd gróf Tisza István közismert feltételeit az *annexiónélküli* háborút illetően!

vagy semmibevételének lovagiatlan példáját láthatjuk, melyet a valóságnak meg nem felelő adatok terjesztésével tetéz. De a félrevezetésnek is eléggé iskolapéldája az, hogy az osztrák hadseregnek a szerb területről való *végleges* kiveréséről beszél.

Itt közli a szerző legnagyobb hősiüknek, a húszéves *Guynemer* hadirepülőnek fényképét, amelyen Guynemer egy kényszerleszállást végző „ellenséggel” beszél. „Lenyűgöző képen látható — mondja a kép szövege —, amint az *ellenséget* kikérdezi. A két *ellenfél* — úgy látszik — mintha bizalmatlansággal viseltetnék egymással szemben; Guynemer arcán *kemény* kifejezés látható, majdnem vad, tekintete szúrós, mint a kard.” (1113. lap.) Ez a kegyetlen ember pedig egy húszéves ifjú akar lenni, nyilván annak bizonyítására, hogy már húszéves korban is vad lehet az ember, sőt vadnak kell lenni az ellenféllel, helyesebben az ellenséggel szemben. Ha pedig a képet jól megfigyeljük, a szövegben említett jellegzetesen kegyetlen arckifejezést nem találhatjuk fel, sőt inkább kedélyes és bajtársi beszélgetést lehet kimagyarázni, ami a két hős között bizonyára tényleg folyt is! A központi hatalmak hadvezetéséről, a katonák hősiességéről a legkisebb elismerő szava nincs a könyvnek. Falklandi csata, Skagerrak, Emden, Gorlice, kárpáti csaták, Isonzó, Doberdó, kémiai csodák, repülők bravúrai, messzehordó ágyú, Lettow-Vorbeck mesés harcvezetése Német-Kelet-Afrikában stb. szóra sem érdemesíttetnek. Nem szólva arról, hogy a központi hatalmaknál a háború *alatt* is elismerték az ellenfél kiváló teljesítményeit, vajjon ez a beállítás a békét, megértést szolgálja-e, vagy pedig a gyűlöletet, a háborús gondolkodást, azt a minden tekintetben pártatlan, igazságos és érdektelen nemzetek megítélésére kell bízunk.

A *La paix. Les conséquences de la guerre* című fejezetben (1153—1166. lap) felsorolja a szerző, hogy mely államok alakultak ki a világháború után. A békeszerződések ismertetése kapcsán rólunk annyit mond, hogy a magyar népességű területekre korlátoztattunk! E pár szó is azt a tévtanítást terjeszti, *amely egyébként minden francia tankönyvnek alapvonása*, hogy Magyarországgal nem történt igazságtalanság, hisz magyar lakosságú területeit megtartotta. Mert persze arról, hogy több mint 3 millió magyart elszakítottak minden megkérdésük nélkül, sőt tiltakozásuk ellenére, szó nincsen! Ennek a ténynek rosszindulatú elhallgatását bizonyítja azután az a megállapítás, hogy „Közép-Európa és a balti vidék felaprózása volt az eredménye a nemzetiségi elv alkalmazásának!” (Le morcellement de l'Europe centrale et de la région baltique a été le résultat de l'application du principe des nationalités.)

M. Fallex—A. Mairey—A. Gibert: *L'Europe (moins la France)*. (Classe de Troisième. Lycées et Collèges de garçons et de jeunes filles.) Nouveau cours de géographie. Programme du 3 juin 1925.)

A IX. fejezetben Magyarországról és Romániáról szól.

Magyar helyesírással írja kezdetben a helységneveket, amit elismeréssel kell tudomásul vennünk, tekintettel az eddigi francia álláspontra, amely a germanizálás szolgálatában német neveket használt. Magyarul írja tehát: Bakony, Balaton, Tisza, Szeged, Pécs, Gyöer stb. Budapestnek 1,185.000 lakosa van (173. lap). Az Alföldön telepedtek le a magyarok; az Alpok a németeknek, a „Tatry“ a szlovákoknak, Erdély a románoknak, a Szerémség, Szlavónia, Croatia a délszlávoknak maradtak meg (175. lap). Vagyis itt a gyanútlan tanuló arra a következtetésre jut, hogy Kassán, Erdélyben stb. magyarok nincsenek. Később már Grande et Petite Schütt, lac de Neusiedel, Leitha, Raab-ról beszél (176. lap). A „race mongolique“-ot kiemeli és dicsérően említi a magyar faji tulajdonságokat (178. lap). Ugyanitt azonban azt a megállapítást teszi, hogy mikor a magyarok végleges letelepedési helyükre bevonultak, ott számos fajtájú népet találtak „egy szláv herceg hatalma alá csoportosulva“! (178. lap). Romániáról megemlíti, hogy egyesítette Erdélyt, a „románok bölcsőjét“ és a többi románlakta területeket (181. lap). Később azt magyarázza, hogy a román népességű országokat 1919-ben *viSSZACSATOLTÁK* Romániához (!). Erdélyben a románoké a többség, 61%: magyar 28%, német 6-7% van (187. lap). A Bánságban négy nemzetiség van. Magyarok és németek szigetenként, románok és szerbek összekötővonalonban nemzeti államaikkal. Temesvárig és Versecig a Keleti-Bánságban a románoké a többség (188. lap). (Mindez célzatos összeállítás a román többség igazolására és e területek elszakítása jogosságának bizonyítására.) A Dunáról írva megállapítja, hogy a Vaskapu már nem akadály, amióta az 1834-ben megkezdett nagy műszaki munkálatokat 1898-ban befejezték (190. lap). Itt a rosszhiszeműség már teljes nyíltsággal előtérbe lép, mert amíg egyrészt hosszú ideig tartó és nagyszemű munkálatokról tud, addig másrészt azt, hogy ezek a magyar műszaki tudás, a magyar kitartás és munka, valamint a magyar áldozatkészség eredményei, makacsul elhallgatja.

Szerbiáról a X. fejezetben felemlíti, hogy 12 millió lakosá van s a határokon idegen kisebbségek is vannak („sur les confins il existe des minorités étrangères...“ 192. lap). A lakosság nemzetiségenként nincs felsorolva, csak annyit mond, hogy a határon a szlávok németekkel és magyarokkal vannak keverve. Az állam nevezetes városai között egy magyar város sincs felsorolva (201. lap), holott éppen a magyar városok a legnagyobbak, amelyek e területen vannak (Szabadka, Zombor, Újvidék, Nagybecskerek stb.).

A VIII. fejezet Csehszlovákiáról és Ausztriáról emlékezik meg s nem mulasztja el megállapítani, hogy a tótokon a magyarok „uralkodtak“, a 13-6 milliónyi lakosságból 3 millió a német (154. lap). A magyarokat, ruténeket stb. nem említi, ami talán azzal magyarázható, hogy ezekkel bánnak a legigazságtalanabban, tehát jobb hallgatni róluk. Ausztria-Magyarország *semilyen* tekintetben sem volt egységes. A nemzetiségi elvet, amely

a XIX. századot uralta, 1867-ben megsértették (*violé*), amikor is a németek és magyarok — számbeli kisebbségük ellenére — maguknak szerezték meg (*arrogé*) a politikai hatalmat a szláv és latin népek felett (155. lap). (A németek és magyarok 1867-ben alig voltak kisebb számban, mint a nemzetiségek s azok túlnyomórészt behívottak, bevándoroltak voltak, de meg a kulturális és gazdasági fölény, földrajzi elhelyezkedés s egyéb hasonló körülmények is mintha figyelembe veendőek volnának!) Ausztria és Magyarország területét csökkentették, egyiknél a német, másiknál a magyar népességű területekre. (Ime, ismét itt van a régi hamisítás: Magyarországnak *magyar* népességű területeit nem vették el s idegen népek alá nem került magyar!) Közép-Európa politikai térképén a békekötések pontosan a fajok és nemzetiségek térképét adják vissza (156. lap). A magyarok számáról nem beszél, csak ismét 3 millió németről, a ruténlakta földről pedig pár szót szól (160. lap).

M. Fallex—A. Gilbert—A. Mairay: *Les Principales Puissances économiques du Monde (moins la France)*. Paris, 1929. Delagrave. (Classe de Philosophie. Lycées et Collèges de garçons et de jeunes filles.)

Magyarország népességéről felemlíti, hogy a magyarok (*les Hongrois ou Magyars*) a sárga fajhoz tartoznak (259. lap). Budapest a főváros, 926.000 lakossal (260. lap). (Az előző könyvükben foglalt téves adattal szemben itt már kijavították a lakosság számát.) A magyaroknak számos más fajjal való keveredése eredeti típusukat oly kedvezően befolyásolta, hogy annak uralkodó jellege (értsd: a sárga-mongol) elveszett. Képmellékleten egy alföldi tanyát mutat be a következő magyarázó felirattal: Egy fél-nomád menedékház a Hortobágy-pusztán („Un refuge de semi-nomade sur la Puszta Hortobágy.” 264. lap). Az előzőleg ismertetett tankönyvvvel egyébként ez a könyv megegyezik, az alábbi kivételekkel: 1526 óta a csehek és németek az osztrák uralkodóház alá tartoztak, a tótok Török- és Magyarországhoz, *de különböző politikai hovatartozásuk ellenére is e népeknek ugyanazok a törekvéseik voltak* (270. lap). (Érdekes példája ez annak, hogyan csempészik be a történelembe a soha nem létezett *csehszlovák* egységet már 1526-tól kezdve!) E könyvben a szerzők már felemlítik, hogy 33% idegen nemzetiséggel kell a cseheknek számolniuk, ezek között főleg németekkel (276. lap). (Magyarokról se itt, se másutt nincs szó!) Végül a Vaskapuról írva, ebben a könyvben már csak annyit jegyeznek meg a szerzők, hogy 1898 óta nevezetesség! (286. lap.)

OLAY FERENC.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A középiskolai tanári pálya Olaszországban.

Az olasz középiskolai tanárok jogviszonyait egy 1906-ban kelt törvény szabályozza,¹ melyet elvi rendelkezéseiben a gyökeresen reformáló fasiszta-kormány is épségben hagyott.

E törvény értelmében a középiskolákban — akár mint megbízott vagy helyettes tanárok is — csak oly egyének taníthatnak, akiknek az illető tantárgyakból egyetemi képesítésük van. Itt azonban a mi viszonyainkhoz képest az az eltérés mutatkozik, hogy az olaszországi képesítésben *fokok* vannak. Van alsóbbfokú képesítés, a polgári iskolákra (*scuole complementari*) és a középiskolák alsó tagozataira, továbbá magasabbfokú képesítés, a felsőbb tagozatokra, illetve a teljes középiskolára.²

A tanári kinevezéshez azonban nem elegendő az egyetemen elnyert képesítő oklevél. Egy 1923. évi felségrendelet világosan kimondja, hogy annak csak akadémikus értéke van. Bármely tanszéket csak *nyilvános pályázat* útján lehet elnyerni, az e célra kiírt *versenyvizsgálat* sikeres kiállása után, amely mintegy megismétlése és kiegészítése az egyetemi tanári vizsgálatnak. E versenyvizsgálatok a megüresedett tanszékek egész sorozatára hirdetett pályázatok alapján egy *öttagú bizottság* előtt folynak, amelynek többsége a vizsgálat tárgyainak megfelelő s erre nézve megkeresett egyetemi karok által e célra kiküldött egyetemi tanárokból áll, kisebbségét pedig a középiskolák felső tagozatainak megfelelő szaktanárai vagy igazgatói közül a miniszter delegálja. A bizottságban nem vehet részt két tag ugyanabból az egyetemi karból vagy középiskolából.

E rendszer épségbentartásával a fasiszta kormány 1927-ben szabta meg részletesen e versenyvizsgálatok anyagát, mely az egyetemi képesítővizsgálat keretén kívül még egyes részletek

¹ Legge sullo stato giuridico degli insegnanti, delle scuole medie regie e pareggiate, 8. aprile 1906, N. 141 e 142. Közli: Avv. Prof. Nerino Bianchi, Memoriale Scolastico, Pesaro, 1910.

² Az olaszok a „középiskola” — *scuola media* — gyűjtőnév alá foglalják az összes következő típusokat: 1. *scuola complementare* (= polgári iskola I–III. o.), 2. *ginnasio* I–V. o. (= gimnázium, alsó tagozat) és ennek folytatásaként a *liceo classico* I–III. o. (= klasszikus gimnázium 3 felső osztálya), legutóbbszor, mint *ginnasio-liceo* egy igazgatás alatt, a mi teljes klasszikus gimnáziumunkhoz hasonlóan; 3. *liceo scientifico* I–IV. o. (= reálgimnáziumi felső 4 osztály, hová bármely más középiskola alsó tagozatából föl lehet lépni), 4. *istituto tecnico* (reálirányú „műszaki” intézet); ennek alsó tagozata (I–IV. o.) közös, felső tagozata kettős: a) *sezione di agrimensura* (földmérési iskola, I–IV. o.), b) *sezione di commercio e ragioneria*. I–IV. o. (kereskedelmi és könyvviteli iskola); 5. *istituto magistrale* (= tanítóképző), két tagozatban, I–IV. és I–III., összesen hét osztály; 6. végül meg van még szervezve a 3 osztályú *liceo femminile* (leányliceum); de ez az egyetemre nem jogosító típus a közönség bojkottja miatt megbukott, mivel az egész vonalon évtizedek óta a koedukáció divik.

behatóbb tudását kívánja meg.³ Megtudjuk a rendeletről, bányféle ily versenyvizsgálat tartható s melyek az egyes tanszékek tárgyi csoportjai és követelményei. E tárgyi csoportok általában sokkal több tárgyat ölelnek fel, mint nálunk. Így:

A) *Humanisztikus tárgyak.*

1. *Olasz, történelem és földrajz* a polgári iskolákban vagy bármely középiskola alsó tagozatában. Itt a vizsgálat csak szóbeli.

2. *Olasz és latin nyelv, történelem és földrajz* a középiskolák és tanítóképzők alsó tagozatában. Írásbeli a latinból; értekezés latin nyelven egy adott tárgyról.

3. *Olasz, latin és görög nyelv, történelem és földrajz* (öt tárgy!) a gimnázium III—V. osztályában. E tanszékekre csak a teljes középiskolákra szóló egyetemi képesítéssel rendelkező tanárjelöltek pályázhatnak. Írásbeli a latinból van.

4. *Görög és latin irodalom* a klasszikus líceumban (a mi gimnáziumunk VI—VIII. osztályai). Írásbeli: egy latin vagy görög irodalmi tétel fejtegetése latin nyelven.

5. *Olasz irodalom és történelem* a műszaki intézetek és a tanítóképzők felsőbb tagozatában. Írásbelire a bizottság egy olasz irodalmi és egy történeti tételt tűz ki, melyek közül minden jelölt szabadon választhat egyet. A szóbeli tárgya — mint a többi csoportokban is — egyes meghatározott szakkérdések tüzetesebb fejtegetése.

6. *Olasz és latin irodalom s történelem a liceo classico, a liceo scientifico s a liceo femminile* osztályaiban. Írásbelire a jelölt 3 kitűzött irodalmi tétel közül egyet szabadon választ.

7. *Bölcsészeti és történeti tétel* a líceumokban, illetve bölcsészeti és pedagógiai a tanítóképzőkben. Írásbelin szabad választás egy bölcsészeti és egy történeti tétel között.

8. *Idegen nyelv* a középiskolák alsó tagozataiban s a polgári iskolákban. Írásbeli: 1. egy olasz írói vagy költői mű 40 sorra terjedhető részletének fordítása az illető idegen nyelvre; 2. fogalmazás egy adott tárgyról az illető idegen nyelven, összesen 4 órai időtartammal. A jelöltnek ki kell mutatnia, hogy jó kiejtéssel folyékonyan beszél az illető nyelvet, diktálásra helyesen írja, ismeri nyelvtanát s könnyedén fordít belőle olaszra.

9. *Idegen nyelv* (francia, angol, német, mint nálunk, ezenkívül még: spanyol, szerb-horvát, szlovén vagy újjörög) a középiskolák felső tagozataiban. Írásbeli mint fent. A szóbeli az illető nyelv irodalmának részletes ismeretét is megkívánja.

10. *Művészettörténet* a klasszikus líceumban és leánylíceumban.

³ Programmi per i concorsi generali e speciali a cattedre di regi istituti medi d'istruzione ecc. Regio decreto, 28 aprile 1927 n. 746. Roma, Provveditorato generale dello Stato, 1927, Anno V.

B) *Realirányú tárgyak.*

1. *Mennyiségtan, fizika, természetrajz, földrajz* a polgári iskolákban s a középiskolák alsó tagozataiban. Írásbeli nincs.

2. *Mennyiségtan és fizika* a középiskolák felső tagozataiban. Írásbeli: szabad választás a bizottság által kitűzött mennyiség-tani vagy fizikai tétel között.

3. *Természetrajz, vegytan, földrajz* a középiskolák felső tagozataiban. A biológiai ismeretekkel kapcsolatban *egészségtani* ismeretek is kívántatnak.

4. *Vegytan* az *istituto tecnico* földmérési felső tagozatában.

5. *Rajz* az összes középiskolákban. A jelöltnek egy építészeti részletet kell művészien megrajzolni. A szóbeli kiterjedhet az egész művészettörténetre.

6. *Könyv- és számvitel* az *istituto tecnico* felső kereskedelmi tagozatában.

7. *Jogi és gazdaságtudományok* a műszaki intézet (*istituto tecnico*) kereskedelmi tagozatában. Írásbeli: egy gazdaságtudományi vagy egy jogi tétel, szabad választással. Szóbeli: 1. jogintézmények, 2. statisztika, 3. pénzügytud., 4. nemzetgazdaság.

8. *Agrártudományok* az *istituto tecnico* földmérési (agrár) tagozatában. Írásbeli nincs. A szóbeli részei: 1. agrónia (klimatologia, meteorologia, agrologia), 2. földművelés (fű- és faneműek), 3. állattenyésztés, 4. gazdasági technológia, 5. mezőgazdasági számvitel, 6. becsléstan.

9. *Mezei építési munkák és helyrajz* az *istituto tecnico* agrár tagozatában (*sezione di agrimensura*).

10. *Zene és ének* a tanítóképzőkben. Írásbeli: egy adott zenei téma és szöveg 3–5 szólamú karénekre való feldolgozása. Próbatanítás: egy karének betanítása. Szóbeli: zenetörténet, a zene természettana, egyes zeneszerzemények taglalása.

11. *Kisdedová*s a tanítóképzők kisdedóvónői tanfolyamaiban. Írásbeli: a gyermeknevelésre vonatkozó pedagógiai, történeti vagy didaktikai tétel.

A versenyvizsgálatok befejezése után a bizottság a pályázatra bocsátott tanszékek számához képest megállapítja a győztesek (*vincitori*) sorrendjét, valamint azokét is, akik szintén megfeleltek a vizsgálat követelményeinek, de kisebb mértékben. A kinevezéseknél a miniszter a jelölési listához van kötve. A nem első helyen álló győztesek, vagy akik egyszerűen megfeleltek, tekintetbe jöhetnek ideiglenes megbízásoknál vagy helyettesítésekénél.

Egy újabb (1924-i) felségrendelet szerint a versenyben győztes jelölt kérheti egy meghatározott tanszékre való kinevezését családi okokból a következő címeken: 1. ha nős és felesége fontos okokból nem követhetné más szolgálati helyre; 2. ha különféle feleségét óhajtáná követni arra a helyre, ahol az alkalmazásban van; 3. ha olyan családtagokat kell fenntartania, akik egy meghatározott helyről nem távoznak; 4. ha gyermekeivel

az óhajtott helyen főiskolai tanulmányokat akar végeztetni; 5. ha nő, az esetben, ha családjával együtt akar maradni; 6. végül, ha a család fontos anyagi érdekei forognak szóban.

A vizsgálat eredményéről a bizottság jelentést tesz s az iratokat felküldi az olasz Országos Köznevelési Tanács állandó középiskolai bizottságának (*Giunta del Consiglio Superiore per l'Istruzione Media*), amely lényeges hibák esetén az eredményt megsemmisítheti vagy módosíthatja. A végeredmény a vizsgálatot követő két hónapon közzéteendő a minisztérium hivatalos közlönyében a miniszteri kinevezésekkel együtt. Ha a kinevezett tanár esetleg nem fogadná el a számára valamely városban megállapított tanszéket, a jelölési sorrend legvégére kerül, de kinevezéshez való joga újabb versenypályázat kiírásáig érvényben marad. A tanszéknek helyettesítés vagy megbízatás útján való betöltése rendszerint *nem tarthat tovább egy iskolaévnél*.

A kinevezett tanár rendszerint nem helyezhető át, ha csak nem saját kívánságára. Hivatalból való áthelyezés csak kifejezetten megjelölt szolgálati okokból lehetséges; ezeket az érdekelt féllel, ha kívánja, közölni kell.

Az első kinevezés csak ideiglenes és három évi próbaidőre szól, mely meg nem felelés esetén négy évre terjeszthető ki, időközönkénti ellenőrző látogatásokkal. Addig a tanár címe és jellege csak „rendkívüli“ (*professore straordinario*). Ha a negyedik év után sem felel meg teljesen állása követelményeinek, a szolgálatból elbocsátható. A próbaidő azonban beszámít a nyugdíjigénybe. A véglegesített tanár címe: rendes tanár (*professore ordinario*). Ha egy tanár a megfelelő magasabb egyetemi képesítés megszerzése s a versenyvizsgálat sikeres kiállása után az alsó tagozatból a felsőbb tagozatba lép elő, újabb, legalább egyévi próbaidőre alkalmaztatik ott rendkívüli tanárul s csak a próbaidő sikeres kitöltése után véglegesítetik magasabb rangfokozatában és illetményeiben.

A kötelező heti óraszámok minimuma 15, maximuma 18 az alsó tagozatokban; a felső tagozatokban 13–15. A maximumokon felül való órátöbbletért meghatározott külön díjazás jár. (Beteg tanárok díjtalan helyettesítése a maximumon felül nem tarthat hat napnál tovább.) A tanár más intézetekben is vállalhat tanítást — esetleg magánórákat is —, de összes heti óraszámja nem haladhatja meg a 28-at.

A tanárok elfoglaltságukhoz mérten három külön státusba soroztatnak, mégpedig: *A*) a felső tagozatok tanárai; *B*) az alsó tagozatok tanárai; *C*) a melléktárgyak (ének, kézimunka, kisded-óvás, torna stb.) tanítói.

Azon tanárok, akik működésükben kiváló eredményeket értek el, újabban egy külön ú. n. dízstátusba (*ruolo d'onore*) soroztatnak. Az igazgatókat a miniszter rendszerint e megkülönböztetett státusból választja, legalább 13 évi tanári szolgálat után.

Az igazgatók egyelőre csak megbízottakként nevezhetők ki 3 évi próbaidőre. Ez időn belül a megbízatás bármikor visszavonható. A próbaidő leteltével kir. felségrendelettel véglegesíttetnek. Címük ezelőtt a különálló alsó tagozatokban *direttore* volt, a teljes középiskolákban *preside*. Most már „*preside*” (mintegy „a tanári kar elnöke”) az általános cím. A tanári fizetésen felül régebben külön igazgatói működési pótlékban részesültek, de tanítani is kötelesek voltak a szaktárgyukra előírt óraszámokban. Újabb rendelkezés szerint, ha az illető intézet tanulószáma két éven át meghaladja a 250-et, a véglegesített rendes igazgatók a tanítás alól egészen vagy részben felmenthetők és melléjük a tanárok sorából egy aligazgató (*vicepreside*) neveztetik ki. Oly intézetekben, melyeknek tanulószáma 3 éven át meghaladja a 400-at az igazgatói irodai teendők ellátására külön fizetéses titkári állás rendszeresíttetik (ez állás elnyerésére elég az érettségi bizonyítvány, de tanári diplomával rendelkező egyének előnyben részesülnek); azonban a legalább 150 tanulóval bíró intézetekben is az igazgató maga alkalmazhat maga mellé egy bizalmát élvező segédet, aki e szolgálataiért jutalomdíjban részesül, amelyre a minisztérium szab meg és utal ki.

A tanárok *minősítési táblázatait* az igazgató (*preside*), az igazgatókét a főigazgató (*provveditore agli studi*) állítja össze és terjeszti fel minden év májusában.⁴

E táblázatokban röviden, de szabatosan és világosan kell jellemezni a tanár, illetve igazgató személyiségét, társadalmi és nevelői működését. A minősítettnek erkölcsi hátrányára szolgáló megjegyzések az érdekelttel közlendők, s ennek jogában áll azok ellen hivatalos úton a miniszterhez felfolyamodni, aki határoz afelől, hogy a megjegyzés fenntartandó-e vagy törlendő, illetve módosítandó. Ellenben a minősített képzettségére és képességére vonatkozó észrevételek titkosak.

Ha a főigazgató vagy a minisztérium az észrevételeket túlzottan elfogultaknak, önkényeseknek vagy egymásnak ellenmondóknak találja, az illető minősítő táblázatot visszaküldi, további magyarázatot kíván vagy helyesbítésf. rendel el.

Az olyan tanár vagy igazgató ellen, akinek működése három egymásután következő évben meg nem felelőnek van minősítve, a miniszter elrendeli a szolgálatból való elbocsátást megelőző eljárást.

A *szakfelügyeletet* illetőleg a főigazgató háromévenként összeállítja a tankerület szakfelügyelőinek lajstromát, előnyben részesítve egyetemi és főiskolai tanárokat, elsőosztályú középiskolai igazgatókat és nyugalmazott középiskolai tanárokat, de felvehet a lajstromba egyéb kiváló, jó hírnévnek örvendő szakférfiakat is. A szakfelügyelők kiküldetéséért megfelelő napi-díj jár.

⁴ Regolamento dello stato dei presidi, dei professori e del personale assistente ecc. delle scuole medie. R. Decreto 24 nov. 1924. N. 2367.

A *fegyelmi büntetéseket* — tanárookra és igazgatókra nézve egyaránt — egy 1923. évi felségrendelet a következő fokozatokban állapítja meg:

1. Intés. 2. Rovás. 3. Egy hónapig terjedő fizesétfelfüggesztés. 4. Fizeséstől és hivataltól való felfüggesztés ugyancsak egy hónapra. 5. Fizeséstől és szolgálatától való felfüggesztés egy hónaptól egy esztendeig terjedhető időre. 6. Szolgálatból való elbocsátás nyugdíjigénnyel (kényszernyugdíjazás). 7. Szolgálatból való elbocsátás a nyugdíjigény elvesztésével.

Az intés, rovas és egyhavi fizesétfelfüggesztés fegyelmi büntetése oly csekélyebb vétségek vagy köteleességmulasztások eseteiben alkalmazandók, melyek nem becsületbevágók s nem merítik ki a felsőbb hatóságokkal való konok ellenszegülés fogalmát. Az intés után ugyanazon vétség megismétlése esetén rovas, majd egyhavi fizesétfelfüggesztés következik. Súlyos fegyelmeztelenség vagy állandó rendellenes magatartás eseteiben, valamint oly súlyosabb vétségek esetén, melyek az illető tanár (igazgató) becsületét akár egyéni, akár oktatói minőségében súlyosan kompromittálják, az eset súlyossági foka szerint rögtön alkalmazhatók a 4., 5., 6. és 7. pont alatti fegyelmi büntetések.

Az 1. és 2. fokú büntetéseket a tanárokkal szemben az igazgató, illetve főigazgató alkalmazza; az igazgatókkal szemben mindkettőt a főigazgató. A 3. fokút is a főigazgató szabja ki. A többieket a miniszter, aki azonban az 5., 6. és 7. fokú büntetés kiszabása előtt köteles az e célra a miniszteriumban szervezett fegyelmi bizottság véleményét meghallgatni.

A fegyelmi eljárás lefolytatására nézve a többi állami tisztviselőkre vonatkozó szabályok irányadók, amennyiben az itt felsorolt rendelkezésekkel nem ellenkeznek. A vádlott minden esetben felszólítandó, hogy akár szóban, akár írásban adja elő védekezését.

A fegyelmi vizsgálatokat úgy a tanárok, mint az igazgatók ellen a miniszter indítja meg azzal, hogy a tudomására jutott tények alapján *vádiratot* küld az illetőnek, akinek legalább tízhónapi időt enged védekezése benyújtására. Ez idő letelte után — akár beérkezett a védekezés, akár lemondott róla az érdekelt fél — az illetékes középiskolai ügyosztály kitűzi a tárgyalást, mely a vádlott jelenlétében folyik, kinek joga van védekezni. Az eredményről jelentés megy a miniszternek, aki ez alapon meghozza ítéletét. A felfüggesztés ily ítélet nélkül is hivatalból azonnal megtörténhetik, mielőtt az illető tanár ellen elfogatási parancs adatott ki, vagy a bíróság által szabadságvesztésre ítéltetett — még fellebbezés esetén is —, mindaddig, amíg az illetőnek ártatlansága végleg ki nem derült. Ugyancsak ideiglenes felfüggesztésnek van helye oly esetben, amikor közbotránytól vagy rendezavarástól kell tartani. Ugyanez okokból már a főigazgató („*provveditore*”) is eltilthatja az illetőt az intézetben való megjelenéstől, amiről azonban rögtön megokolt jelentést kell tennie a miniszternek. A miniszter ítélete ellen az érdekelt

fél felfolyamodhatik az államtanácsához, mely az ügyben végérvényesen határoz.

Viszont minden tanárnak és igazgatónak jogában áll felfolyamodni minden olyan intézkedés ellen, mely a tanárok jogviszonyairól szóló törvény rendelkezéseibe ütközik.

A tanárok magánórákat csak más intézet tanulóinak adhatnak. Az 1901-i és 1908-i felségrendeletek még megengedték, hogy egyazon intézet alsó tagozatának tanárai oktassák a felső tagozat tanulóit és viszont. 1924 óta e kedvezmény megszűnt; az alsó és felső tagozat egy intézetnek számít. Más nyilvános vagy magánintézetekben is csak kivételes engedéllyel szabad tanítani. Idegen intézetek tanulóinak napjában csak egy magánóra adható s ehhez előzetes igazgatói engedély szükséges. Tilos oly más állást elfogadni, mely a tanárt a maga intézetétől elvonja. Tilos a tanulók szüleitől ajándékot elfogadni.

A tanárok társadalmi helyzetét illetőleg a fasiszta uralom megszüntette a régi kasztszerű különállást s az 1923. évi általános tisztviselői rangsorozás alkalmával az állami V. középiskolai tanügyi személyzetet is az általános hivatali rangsorozatba illesztette be, a következő módon:

V. o. Elsőosztályú tanker. főigazgatók (*provveditori*).

VI. o. Másodosztályú főigazgatók és elsőosztályú igazgatók (*presidi*).

VII. o. Másodosztályú igazgatók.

VIII. o. A felsőbb tagozatok elsőosztályú rendes tanárai.

IX. o. A felsőbb tagozatok másodosztályú r. tanárai s az alsóbb tagozatok elsőosztályú r. tanárai.

X. o. A felsőbb tagozatok rendkívüli tanárai s az alsóbb tagozatok másodosztályú rendes tanárai, a melléktárgyak (zene, torna stb.) elsőosztályú rendes tanítói.

XI. o. Az alsó tagozatok rendkívüli tanárai, a melléktárgyak másodosztályú rendes tanítói.

XII. o. A melléktárgyak rendkívüli tanítói.⁵

Ezek az olasz középiskolai tanár pályájának legjellemzőbb mozzanatai, melyek nem egy pontban némi eltérést mutatnak a mi viszonyainktól. Ezért az itt közölt adatok kétségtelenül igen érdekes és tanulságos összehasonlításokra adhatnak alkalmat.

Fest Aladár.

Iskolák a repülésért.

„És mégis repülünk.“ A magyar ifjúság elszánt akarását jelenti ez a gondolat, mely évről-évre fokozatosan viszi előre a magyar aviatika ügyét. Még messze vagyunk a németországi ifjúság munkájának eredményétől. Nem tudjuk, elérjük-e valaha; csak azt érezzük, hogy nem szabad teljesen lemarad-

⁵ L. Severi—G. Sangiorgo: Manuale di legislazione sull' istruzione media, Paravia. (1927-ig terjedő törvény- és rendeletgyűjtemény.)

nunk. Ők már évek óta járják a motornélküli sikló- és vitorlázó repülés iskoláját, hogy annál könnyebben eljussanak az élet különböző vonatkozásait átjáró motoros repüléshez.

A repülés gondolata utat tör magának mindenfelé és minden nép felé. Az élet megváltozott föltételei bennünket is figyelmeztetnek és kényszerítenek arra, hogy megkönnyítsük a repülés elterjedését, útjának gondos előkészítésével. A levegő meghódításának egyes emberek agyában kialakult módja — jól vagy fogyatékosan — már testet öltött. Közkincsévé vált az egész emberiségnek, a tudományos kutatás egy részének, az emberi kényelemnek és sürgető hangon kopogtat minden nép ajtaján, amely az átalakuló gazdasági viszonyok között fenn akarja magát tartani, országát pedig meg akarja védeni.

A repülés gondolatának a nép széles rétegeiben való elterjesztésére legalkalmasabb a lelkesedő ifjúság. Az iskola tanulmányozza az élet jelenségeit; szétválasztja ezeket, egymástól különálló tantárgyakra osztva csoportosítja és az ifjúság oktatásával elterjeszti mindenfelé. Különállók ezek a tárgyak, de nem teljesen függetlenek egymástól. A fizika, meteorológia, matematika, növénytan, állattan és a földrajz szoros vagy elválaszthatatlan kapcsolatba hozható a repüléssel.

Nem kell a *fizikai* tankönyvet új fejezettel, az aviatika tárgyalásával bővíteni, hanem a különben is nehéz mechanikai alapfogalmakat abstraháljuk a repülés jelenségeiből. A mechanikai alapelveket is vezessük le a repülés jelenségeiből, melyeket a legtöbb tanuló fokozottabb figyelemmel kísér. Egyszerre megismeri a repülés fizikai alapját és megszilárdulnak agyában a mechanika alapfogalmai és alapelvei. Még szemléltető eszközünk is van rá: az igazi repülőgéphez hasonló *gumimotoros repülőmodell*. Készítésének technikája, a földön való haladása, emelkedése, repülése, stabilitása és leszállása a fizikai hatások annyi sokféleségének megértésére alkalmas, hogy alig van hozzá hasonló fizikai taneszköz. A fizikai hatások sokféleségének megértése pedig lehetővé teszi az idetartozó feladatok *algebrai* megoldását. Ilyen módon az aviatika nem lesz az iskolában új tantárgy, csak új példákat vettünk a természeti jelenségek gazdag sokaságának egyik fajából, a repülésből, a fizikai törvények levezetésére, megértésére és az idetartozó feladatok algebrai megoldására.

S mikor ugyancsak a fizikában előforduló barometrikus alakzatokat tárgyaljuk, a bennük uralkodó szeleket és időjárásra fontos vonulásukat, akkor nemcsak a mezőgazdaságra való jelentőséget fogjuk hangsúlyozni, hanem a repülés köréből választott példákkal igazoljuk és kiemeljük, hogy mennyire elválaszthatatlan kapcsolatban van a *meteorológia* az aviatikával is.

Igen könnyű elhinteni a repülés gondolatát a *növénytan*-nak azon részében, amely a termések és magvak elterjesztését végző repülőszervekkel foglalkozik. E repülőszervek biztosítják



a növényi fajok fennmaradását. A növényi repülőszervek biológiája és a földhöz való közeledésük különböző módjai, azaz e szervek mechanikája kiválóan alkalmas az igazi repüléssel való kapcsolat megvilágítására.

Még feltűnőbb a kapcsolat az *állatvilág* és a repülés között. A repülésnek rendkívül érdekes példáit nyújtják a szálló-ernyős repülőhalak, a magas fákról alacsonyabb helyekre leszálló repülőbékák, repülőgyíkok és a repülőmókusnak, valamint a repülőmákinak lefelé való ereszkedése.

A legtokéletesebben repülő gerinces állat a madár. Testének belső szerkezete s a mellső végtagok átalakulásából keletkező szárnya a légi élethez való alkalmazkodás legtokéletesebb terméke. A levegőben való helyváltoztatása alkalmas a repülés biológiájának és soha nem utánozható mechanikájának ismeretetésére. A madár a legtokéletesebb repülőgép, de nincs szüksége pilótára, a madár önmagának a pilótája.

Csak 13.000-féle madárfaj él a levegőben, de 250.000 a szárnyas rovarfajok száma. Változatos életmódjuknak megfelelően sokféle a légi élethez való alkalmazkodásuk és repülőszervük mechanikája. A madár és a szárnyas rovar a repülés utánozhatatlan mesterei.

Igen nagy érdeklődést ébreszt a tanulóban a repülésnek a *földrajzzal* való kapcsolata. Nagy távolságra való repülésről van szó: szárazföldeken át, magas hegységek fölött, tengereken keresztül; sötétben, ködben, esőben, viharban. A tanulók szívesen veszik kezükbe a térképet, hogy kövessék a léghajó vagy repülőgép napokig tartó utait. Örömmel készítenek róluk térképvázlatokat is, miközben megismernek olyan helyeket, hegységeket, amelyekre különben nem terjedt volna ki a figyelmük. A repülés példáinak a tanítás különböző tárgyaiban való elhíntése nem okoz megterhelést a tanulónak. Megszerzetteti vele a repülés gondolatát és a repülés *gyakorlását* is.

Ma már alig van állam, amelyik ne gondoskodnék a társadalom különböző rétegéhez tartozó és a repülés iránt érzékkel bíró ifjak megszervezéséről. Szükség van erre nemcsak azért, mert évek multával a jelenlegi repülők alkalmatlanná válnak a repülésre, a repülés oktatására — testi átalakulásuk és a korral járó nehézségük miatt — és így utódokról kell gondoskodni; hanem azért is, hogy az ifjak elterjesszék a repülés gondolatát hozzátartozóik útján a nép széles rétegeiben új hívek toborzására.

A magyar ifjúság is lelkesedik és akar. Megszokott munkakörén kívül akar valami különöset, ami esetleg veszéllyel is járhat. A mai úszó, evező, vívó, labdarúgó és téli hegyisport kedvteléseitől közül melyik nem az? Egészséges idegzetű és szervezett ifjúban van valami benne szunnyadó, képességét próbára tevő fölöslege az energiának, amely kielégítésre vár. Az ifjúság nevelőinek feladata az, hogy levezessék az energia ezen fölöslegét észrevétlenül, a legegyszerűbb eszközökkel, a legveszélyte-

lenebb módon. A németországi ifjúság testi és lelki fejlettsége azt mutatja, hogy ezen energiafölösleg levezetésére nem utolsó sorban legalkalmasabb a repülés elemi iskolája, a repülés legalsóbb foka, a *siklórepülés*, amelyet nálunk is az ifjúság sportjává kell tennünk.

Hogy tanulmányozhassuk, csak papiroslap kell hozzá, olló és egy rajzszög. A papiroslapot felében összehajtjuk, megfelelő alakot kivágunk belőle, hogy szétterítve madárhoz hasonló alakot nyerjünk; aztán elől rajzszöggel megneheztíve elhajítjuk. Nem esik merőlegesen, súlyának csak egy része viszi lefelé. Lassú ereszkedéssel száll; esését késlelteti a szárnyba kapaszkodó levegő ellenállása; siklik lefelé a papirosból való siklómodell.

A fából készített siklógépek sem különböznek lényegükben a siklómodelltől. Nincsen se motoruk, se légesavarjuk, se kerekük, csak szárnyuk. Nagyfelületű szárnyuk, hogy könnyebben megtámaszkodhassanak az ellenálló levegőn, hogy az ellenálló levegő nagyobb fölfelé szorító erőt, lebegtető hatást fejthessen ki rajtuk. A siklógép súlyát is megnehezíti elől a rajta levő ifjú, mint a rajzszög a siklómodellét. Mind a kettőt el kell indítani, mind a kettőnek kezdősebességet kell adni. Csakhogy a siklómodellt kézben tartva elhajítjuk, a siklógépet pedig gumikötéllel hozzuk mozgásba. Mind a kettőnek hátsó részén elforgatható kormánylapot alkalmazunk, hogy emelkedhessenek vagy lejjebb szállhassanak. A siklógépnek ugyanolyan kormányzó és egyensúlyozó szervei vannak, mint a motoros repülőgépnek, de a motoros repülőgép indításához sík területre van szükség, a siklógép pedig dombról száll fel a magasba.

A siklórepülés elsajátítása sem jár a tanuló megterhelésével. Képességeik szerint tömörülnek a tanulók a sport különböző irányú iskolai csoportjában. A repülés iránt kellő érzékkel bírók megalakíthatják — úszó, evező, vívó, labdarúgó stb. szakosztályok mellett — a repülőszakosztályt is. És veszélytelenül, eredményesen dolgozhatnak körültekintő, lelkes oktató irányítása és felügyelete alatt. De mindig csak az órarendben megállapított időben, például a játékdélutánok óráin. A repülőcsoport ugyanebben az órában fel legyen mentve a többi csoportok munkája alól.

Tehát nem új tanítási óra bevezetéséről van szó, nem a tanuló megterhelésével járó munkatöbbletről, hanem csak arról, hogy a siklórepülésre alkalmas tanulók új csoportot alkotva dolgozzanak a meglevő órarenden belül. Mégpedig — legyen szabad ezt újra hangsúlyozni — csakis kiválóan alkalmas oktató irányítása és ellenőrzése mellett.

A kor megváltoztatta a mai nemzedék gondolkodását. Nem ábrándok foglalják le idejüket, hanem cselekvő akarással készenlét a megnehezült életre.

Gergely Adolf.

IRODALOM.

Schack Béla dr. és Vincze Frigyes dr.: A kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota Magyarországon, a külföldi kereskedelmi oktatásügy történetének vázlatával. Bp., 1930. Franklin-Társulat. (448 l. számos illusztrációval.) — Ár 10 F.

Ez a szépen kiállított hatalmas kötet a társszerzőknek a Magyar Tudományos Akadémia által 1914-ben a Kereskedelmi Csarnok Széchenyi-díjával, illetőleg dícsérettel kitüntetett pályamunkáiból keletkezett, melyeknek nyomtatásban megjelenését akkor a világháború és a nyomában járó nehéz viszonyok gátolták meg. Most két esemény tette időszerűvé a mű kiadását: egyfelől a felső kereskedelmi iskolát végzettek szövetségeinek 1930-ban Budapesten megtartott VI. nemzetközi kongresszusa, másfelől pedig századik évfordulója annak, hogy 1930-ban megnyílt az első hazai mindennapos kereskedelmi iskola, Bibanco Gyula Emánuel pesti háromosztályú magániskolája. Azonban nem eredeti alakjukban kapjuk meg a pályaműveket, hanem egymással összeegyeztetve és Magyarországról szóló részében az 1914 óta lefolyt jelenségekkel kibővítve. Azonfelül kihagyták a szerzők a pályatétei második feléről, a kereskedelmi oktatás terén szükséges reformokról szóló részeket, mert az 1914-ben javasolt intézkedések egy része azóta már megvalósult, de meg azért is, mert kerülni akartak minden szubjektivitást.

A mű két, egymással csak külsőleg összefüggő részre tagolódik. Az első részben Vincze Frigyes a szaknevelési gondolat fejlődését tárgyalja a modern szakoktatásügynek a XIX. század közepe táján bekövetkezett kialakulásáig. Ez a könyvnek kétségtelenül legbecsesebb része. Szerzője a szakirányú nevelés jelenségeinek kutatását az ókor kultúrnepeinél kezdi, a Hoangho vidékén, az Eufrates és Tigris mélyföldjén és a Nílus völgyében; folytatja India és Fönícia, a görögök és Róma kereskedelmének jellemzésével; aztán végigvezeti az olvasót Bizánc, az arabok, az olasz városok, a Hanza és az újkor kereskedőképzésén a múlt század közepéig. Előadásában a kereskedelmi oktatás története egybeolvad a kereskedelem és a kereskedelmi tudományok történetével. Magyarországra vonatkozólag kiemeli azokat a nagy érdemeiket, melyeket a kegyes-tanítórend a reáliák, kivált a számtan és a könyvvitel tanításának az iskolákban való meghonosításával szerzett; külön fejezetben közli a magyar üzleti nyelv fennmaradt emlékeit; részletesen ismerteti a kereskedelmi oktatás és szakirodalom szerény kezdeteit hazánkban, melyeket a Bibanco—Hampel-féle első mindennapos kereskedelmi iskola alapítása tetőzött be. Sajnálni kell, hogy Vincze Frigyes műve csak idáig terjed és hogy nem a jelenkorig folytatta. Hiszen az igazi kereskedelmi szakoktatás csak a legújabb időben alakult ki és az áttekintés annak igen változatos, országonként más-más irányú fejlődésén bizonyára több tanulságot nyújtott volna, mint a régmúlt időbeli nyomok feltárása.

A könyvnek második része a magyar kereskedelmi oktatásügy történetét tartalmazza 1857-től 1930-ig. Szerzője *Schack Béla*, ezen kérdésnek alapos ismerője, aki már több könyvet írt róla és akinek csak bővítenie kellett ezeket az újabb fejlemények adataival. Minden bírálatot mellőzve, szinte krónika-szerűen ismerteti a hazai kereskedelmi oktatásügy összes intézményeinek fejlődését és jelen állapotát. Kezdi az 1857-ben megnyitott Pesti Kereskedelmi Akadémiával, mellyel hosszan és részletesen foglalkozik, mert ez a legrégebb középfokú, sőt egykor főiskolai jellegű kereskedelmi tanintézetünk mintegy keresztszövetben megmutatja egész kereskedelmi oktatásügyünk fejlődését. A többi felső kereskedelmi iskolát sommásan tárgyalja. Ismerteti tantervük fejlődésének összes fázisait, közli rendtartásukat és egyéb rájuk vonatkozó szabályzatokat, 1929/30. tanévi statisztikájukat és költségvetésüket. Ugyanezt teszi a kereskedő tanonciskolák, a női és egyéb szaktanfolyamok, a kereskedelmi főiskolák, az egyetemi közgazdaságtudományi kar kereskedelmi szakosztálya és a kereskedelmi iskolai tanárképzés tekintetében. Schack Béla művének értékét a történetírás szempontjából az a körülmény csökkenti, hogy a sok szervezeti és vizsgálati szabályzatot egész terjedelmükben közli, miáltal csaknem Rendeletek Tára lesz belőle. Azt hiszem, hogy a magánvizsgálatra bocsátás iránti folyamodás, az érettségi vizsgálaton való kérdezés és osztályozás formalitásai, a fővárosi tandíjfokokozatok és sok egyéb alárendelt jelentőségű, csak ideig-óráig érvényes intézkedés megemlítés nélkül maradhatott volna, mert vajmi kevés közül van a hazai kereskedelmi oktatásügy történetéhez és részletes közlésük a lényegyet elhomályosítja.

Mindamellett örömmel állapítom meg, hogy a szerzők értékes munkát végeztek, könyvüket mindenkinek ajánlhatom, aki a hazai kereskedelmi oktatásügy múltjáról és jelenéről akar tájékoztatást szerezni. *Suppan Vilmos.*

Herodek Károly: A vakok Braille-rendszerű írásának ismertetése (teljes és rövidített írásban) és a könyvtár jegyzéke. Budapest, 1931. A Vakok József Nádor Kir. Orsz. Intézetének kiadása. VII., Ajtósi Dürer-sor 39. (N. 8-r., 109 l.) — Ára 1 P.

Szerencsétlen vak embertársaink szomorú sorsának enyhítésén fáradozó, lelkes emberbarát legújabb megnyilatkozása ez a könyv. Első része általános ismertetést nyújt a Braille-írás elsajátítására és leckékben sorolja fel a pontrendszerű írás megtanulásának módozatait. A második rész — az előbbinek alapján — a rövidített Braille-írással foglalkozik. A harmadik rész a vakok könyvtárának katalógusát foglalja magában.

Az utóbbi a legértékesebb része a könyvnek. Itt van összefoglalva a sok, fáradságos és emberszerető munka gyümölcse. Ezeket az értékes irodalmi termékeket mind látók írták le a vakok pontbetűivel, miáltal a szegény vakok szomorú és nehezen múló perceit kellemessé tudják tenni.

Aki ráér, emberszeretőbb munkát alig végezhet, mintha a vakok számára egy-egy jó könyvet lemásol. Ennek akár propagálója lenni Herodek legújabb könyve.

Eltes Máttyás.

Győri Vilmos: Az 1876-tól 1928 június végéig megjelent polgári iskolai közlönyök ismertetése, repertórium, a közlönyök cikkíróinak névjegyzéke. Budapest, 1929. (N. S-r., 218 l.)

A magyar polgári iskola küzdelmes multja teljesen a polgári iskolai közlönyökben tárul elénk a maga gazdag változatosságában. Eddig ötféle közlönye volt polgári iskolai tanárságunknak: a *Polgári Iskola* (1876—1896), a *Felső Nép- és Polgári Iskolai Közöny* (1884—1896), a *Polgári iskolai Közöny* (1896—1924), a *Polgári Iskola* (1906—1907) és az *Orsz. Polgáriskolai Tanáregyesületi Közöny* (1924/25—1927/28).

Ezekben a kötetekben 1876 óta tömérdek anyag gyűlt össze. Sok fontos adalék a polgári iskolára nézve, amelyek egyben a magyar oktatásügy története szempontjából is érdekesek és részben értékesek is.

Amikor a tanáregyesület elhatározta, hogy a közlönyökben megjelent cikkek és fontosabb közlemények nyilvántartása érdekében kiadja ezek repertóriumát, tulajdonképen a kegyelet érzése vezette: a mult értékeinek megbecsülése. De ezenkívül is nagy érdekek fűződnek ahhoz, hogy a tanárság foglalkozzék iskolatípusának történetével. Ezért a tanáregyesület nemcsak ösztönzi a polgári iskolai tanárságot a polgári iskola történetének tanulmányozására, hanem éppen ezen mű kiadásával hathatós támogatásban is részesít mindenkit, aki valamely, a polgári iskolával összefüggő kérdés tanulmányozásába fog.

Szerzőnk e nagy táblázatos művét három részre osztotta. Az I. részben ismerteti az eddigi polgári iskolai közlönyöket, a II. résznek mintegy 150 lapja pedig a közlönyökben megjelent cikkek és közlemények címjegyzékét tartalmazza.

Ha tekintetbe vesszük, hogy ezt a repertóriumot 68 évfolyam 804 füzetéből, összesen 26.621 lapnyi szövegből kellett összegyűjteni, s ha ehhez hozzávesszük azt a 82 fő- és alcímet, amelyek szerint a szerző ezt a címanyagot csoportosította, akkor el kell ismernünk, hogy méltánylást érdemlő munkát végzett. Még arra is ügyelt, hogy azok a cikkek, amelyek több tárgykörbe tartoznak, minden rávonatkozó cím alatt szerepeljenek. Ezzel nagyon megkönnyítette egy-egy kérdésnek teljes tanulmányozását.

A címjegyzéket teljessé a műnek III. része teszi. Itt találjuk a közlönyökben megjelent cikkek íróinak névsorát, előbb a nőket, azután a férfiakat. Az összeállításban 78 nő 167 dolgozattal, 623 férfi pedig 2429 cikkel szerepel. Az írók neve mellett azt is jelzi a szerző, hogy cikkeik hol és mikor jelentek meg.

Végül a mű függelékében két jegyzékbe foglalta a magyarországi polgári iskolával foglalkozó könyveket és röpiratokat. Az első jegyzékben azokat a szerzőket sorolja fel, akik műveikben kizárólag vagy főleg a polgári iskolával foglalkoznak. Második jegyzékében pedig összeállította azoknak a könyveknek, folyóiratoknak és röpiratoknak címait (a szerzők nevével és a megjelenés helyének és idejének jelzésével), amelyekben a polgári iskolára vonatkozó cikkek, részletek, adatok találhatók.

Szerzőnk e második jubileumi művével is megbecsülhetetlen szolgálatot

tett a polgári iskolának, az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület pedig ezen, két más kötetet is magában foglaló, nagyszabású iskolatörténeti tanulmány kiadásával úgy ünnepelte a maga multját, hogy megszilárdította vele a magyar polgári iskola jövődjének alapját. *Váradai József.*

Kiss József: Montessori Mária nevelési rendszere. Budapest, 1930. Montessori képével ellátott különnyomat a budapesti VII. ker. áll. tanítónőképző 1929/30. évi értesítőjéből. (N. 8-r., 102 l.) — Ára 4 P.

A mű szerzője, mint a közokt. minisztérium kiküldötte, résztvevő Montessorinak 1930 januárjától júniusáig Rómában tartott XV. nemzetközi tanfolyamán s ezalatt nemcsak szűkebb környezetébe jutott be Montessorinak, hanem igyekezett behatolni a világhírű olasz nevelő gyakorlati eljárásába és elméleti munkáiba is. E törekvésének eredményét adja ebben a füzetben, amely eddig a legterjedelmesebb és legalaposabb ismertetés magyar nyelven Montessori életéről, gyakorlati és irodalmi tevékenységéről, elveiről, módszeréről s a Montessori-féle óvodák és iskolák elterjedéséről.

A munka elismerésméltó alkotás, melyet bizonyára sokan fognak élvezettel és lelki gyarapodással olvasni, ha lesznek olyanok is, akik itt-ott érzik rajta a kissé sietve készülés szépséghibáit.

Némely helyen ugyanis a fordítás valamivel szabatosabb lehetne. Egy-két példa rá: „A gyermek első teendője a mozgásainak *megalkotása*.” (21. l.) „A gyermek folytonos aktivitását, a cselekedetek megismétlését az értelem diktálja, azért, mert a szétválasztás (t. i. a dolgoké) még nem történt meg, a hasonlóságok és ellentétek még nem vésődtek a lélekbe.” (25. l.) „A fegyelem közvetett útja a spontán foglalkozások aktivitása.” (53. l.)

Nem mindenki fogja elfogadni a dottoressának összes megállapításait, amiket a könyvben találunk. A 6—8 hónapos gyermek bajosan tud virágot szagolni (21. l.). „Az aktivitás Montessorinál azt jelenti, hogy a gyermek maga alkossa meg képzeletét” (talán fogalmait?) — olvassuk a 22. lapon. Nem valószínű, hogy ellenkezőt mondott volna bárki is, mert lehetetlen más számára képzetet alkotni. „A L'autoeducazione-ben Montessori tagadja, hogy a teszteknek a gyermek szempontjából értékük lenne” (24. l.). A tesztek nem is a gyermek, hanem a tanító, a vizsgáló személy szempontjából értékesek. „Azt szokták mondani, hogy a gyermek azért foglalkozik, mert kíváncsi, meg akar ismerni valamit. Nem igaz. (Igy!) A gyermeket nem a kíváncsiság vezeti cselekedeteiben, hanem a belső erőktől diktált teremtő aktivitás” (25. l.). Azt hiszem, ennek az állításnak erős túlzása mindjárt feltűnik mindenkinek, mert csak nem tagadható, hogy a gyermek kíváncsiságból, tudásvágyból is cselekszik. Néha túlságosan dogmatikus hangon vannak megfogalmazva Montessori nézetei. „Igy jutott zsákutcába a pedagógiai problémák lélektani alapon való megoldása” (25. l.). Az ilyen kijelentés könnyen félreértésre adhat alkalmat, mert ma már nem kétséges, hogy a pedagógiai problémák nagy része csak lélektani alapon oldható meg. „Külső segítség nélkül nem indulhat meg a gyermek fejlődése” (26. l.). Attól függ, mit veszünk külső segítségnek. „A gyer-

mek munkája produktív munka, de nem a külső alkotások munkája. A gyermek saját magát építi vele, önmagának fejlődését segíti elő" (28. l.). Ez természetes és nem is igen vontat kétségbe senki sem. Azonban annak a kijelentése, hogy „a felnőtt munkája külső, a gyermeké pedig belső alkotó munka" (29. l.), ebben a formában nem fog mindenki felfogásával egyezni, mert a kétféle munkát nem lehet énnyre élesen elválasztani.

Azonban az elsorolt kirívóbb részletek — amelyekon kívül a figyelmes olvasó néhol még szükségtelen ismétlést és szerkezeti gyengeséget is tapasztalhat — nem olyanok, hogy a derék munka értékét jelentékenyen csökkentenék. Csak dicsérettel lehet megemlíteni, hogy a szerző aránylag rövid idő alatt annyira el tudott merülni Montessori gondolatvilágában és olyan gazdag adatokkal ellátott könyvvel tudta megajándékozni a nagy olasz nő élete és munkássága iránt érdeklődő embereket.

Kenyeres Elemer.

Erdélyi Lajos dr.: Mondattani tanulmányok a nyelvtudomány és nyelvtanítás köréből. Budapest, 1930. Kókai Lajos bizománya. (N. 8-r., IV + 90 l.)

E füzet a szerzőnek az összevont mondatról szóló alapvető tanulmányát foglalja magában s a pedagógust annyiban érdekli, hogy a nyelvtanítás szempontjából is behatóan vizsgálja tárgyát. Fejtegetéseinek végső eredménye az, hogy az összevont mondat hibás és teljesen idejét múlt nyelvtani fogalmat jelölő műszó, ennél fogva ma már az iskolai nyelvtanításban sem lehet helye. Amit a régebbi nyelvtanírók összevont mondatnak neveztek, az valójában mindig egyszerű mondat, csak hogy valamelyik mondatrésze többtagú. Minthogy pedig az iskolákban folyó nyelvtani oktatásnak egyik legfontosabb fejezete a mondatelemzés tanítása, nagyon kíváncsok, hogy az itt figyelemfeszítés végett röviden megemlített füzetet elolvassák mindazok, akik akár anyanyelvünk, akár idegen nyelvek grammatikáját tanítják. N.

Schmidt Ferenc: Az elemi egyszerűségű kézügyesítő munka kísérleti lélektani vizsgálata. (Különlenyomat a Magyar Pszichológiai Szemle 1930. évi 3—4. számából.) (N. 8-r., 40 l.)

A szerző, amikor ezeket a vizsgálatokat megtartotta és azok közben szerzett tapasztalatait megírta, értékes szolgálatot tett a magyar kísérletező lélektannak, de a kézimunka fejlődését kutató gyermekpszichológiának is.

Két elemi egyszerűségű teszttel — tübefűzéssel és lyukasztással — vizsgált meg 30—30 polgárista leányt és fiút.

Érdekes vizsgálatainak menetét és eredményeit mind nem sorolhatjuk el, csak a következőket emeljük ki: „A jó tanulók az esetek legtöbbszörében gyors munkásoknak bizonyultak" s ezen jelenség legfőbb okának akarásbeli alapsajátságokat tart a szerző, melyek gyakran jutnak kifejezésre mind a kézi, mind az iskolai munka körül kifejtett igyekezetben.

Megemlítendő, hogy 38 táblázat, gazdag irodalmi tájékoztató egészíti ki a munkát és hogy az a Gyógypedagógiai Pszichológiai Laboratórium műhelyéből került ki, melynek a szerző egyik értékes, kutató tagja. *Eltes Mátyás.*

Molnár János: *Polgári iskolai kis enciklopédia*. Budapest, 1930. (8-r., 149 l.)

Polgári iskolai tanárságunk országos egyesülete a maga *hármaskönyvének* kiadásával — amely *A polgáriskola gondolatának kialakulása*, *A magyar polgári iskola 60 éves multja* és *A polgári iskolai közlönyök repertóriuma* című művekből tevődött össze, — főképen az ifjabb polgári iskolai tanárnemzedék számára kívánta megkönnyíteni a saját iskolatípusa multjába való szerves bekapcsolódást. Tette ezt azért, hogy a tanárság a multból okulást meríthessen, felhasználhassa annak eredményeit és így teljes tudatossággal végezhesse a maga iskolai, iskolánkívüli és tanáregyesületi munkáját.

Ezt a könyvet is a polgári iskola 60 éves jubileumának alkalmából adta ki az egyesület volt főtitkára, mégpedig azért, hogy megkönnyítse a multból leszűrt tapasztalatok felhasználását. Ezért nem is tekinthetjük a művet évkönyvnek. Még a jubileumi évkönyvek közé sem sorozhatjuk, mert hiszen a jövőre irányul, programot ad, útmutató kíván lenni. Indokolt volt tehát olyan cím választása, amelyben kifejeződik a könyvnek ezen gyakorlati használhatósága.

Az előszóban *Gyulai Ágost* a tanár örök feladatait fejtegeti. Ezt követik azok a polgári iskolára vonatkozó nyilatkozatok, amelyeket a szerkesztő egyes kiválóságainktól kért. Ezen ünnepi nyilatkozatok után közli az 1927. évi XII. t.-c. teljes szövegét, a miniszteri indokolás azonban elmaradt mellőle. Ezt pótolja *vitéz Sághegyi Lajos* történeti vázlata. Ugyancsak a polgári iskola multjára nézve tájékoztat az az időrendi táblázat, amelyben *Szenes Adolf* a polgári iskolai tanárképzés fejlődését tünteti fel. Ezt megelőzi *Kolthay Alajos* „Hivatásszeretet — emberszeretet” című elmélkedése.

Tartalmi szempontból *Havas István* elnöki szózata vezeti be közvetlenül a művet, mert a polgári iskola jövőjébe nyújt betekintést. Ezt a jövőt a cselekvés szelleme hatja át. *Szenes Adolf* igen magvasan fejtegeti a munkaiskola szükségességének kérdését. Az egyes polgári iskolai tantárgyak tanítási módszerét ismertető cikkekben pedig szintén a cselekvő tudásra való nevelés gondolata a vezető szempont.

A polgári iskola belső életét 15 tételben ismerteti a könyv és emellett kitér a polgári leányiskolát végzett tanulók gyakorlati irányú továbbképzésére is. A polgári iskolára vonatkozó szervezeti kérdések ismertetése után megtaláljuk a könyvben a polgári iskolai tanáregyesület történetét, a tanáregyesület jóléti intézményeinek és a haza oltárán hozott áldozatainak felsorolását, végül a tanáregyesület mostani vezetőségének névsorát, valamint a polgári iskolák jegyzékét.

Váradi József.

Eduard Spranger: *Pädagogik*. (Különlenyomat Friedrich Schmidt-Ott, volt porosz kultuszminiszternek és a Notgemeinschaft der deutschen Wissenschaft elnökének 70. születésnapja alkalmából kiadott emlékműből: Aus fünfzig Jahren deutscher Wissenschaft. 86—103 l.)

A Spranger név a pedagógusok világában ma már fogalomszámba megy; egyben igazi tudományosságot és illetékességet jelent. Érthető érdeklődéssel fogadjuk tehát minden újabb megnyilatkozását. Ezért tesszük szavá e helyen

azt a tanulmányát, amely a *Pädagogik* szerény és puritán címmel foglalja össze a német pedagógiai élet és irodalom utolsó félszázadát s biztos és megbízható kézzel vezet végig e mozgalmas, küzdelmekben és eredményekben gazdag korszakon. Nem elszigetelve, hanem a kor többi művelődési mozgalmával szerves kapcsolatban és alkalmilag a németiség határain túl vizsgálja és mérlegeli ezt a hosszú és következményeiben jelentős fejlődést, miközben mindent és mindenkit, sokszor csak egy jelzővel, találóan jellemez. Olyan vállalkozás ez, amely a tárgy alapos ismerete mellett kiváló összefoglaló erőt is feltételez. Nem új utak feltárásáról esik itt szó, hanem történelmi távlatból a multnak megvilágításáról, megértéséről, a jelennel való folyamatos kapcsolatról és a jövő fejlődésére, szükségleteire való kibontakozásról, útjelzésről. Spranger ezt a félszázadot, az 1900. évi porosz és az 1920. évi birodalmi iskolaértekezletre támaszkodva, három részre bontja s mindegyik keretében külön-külön végigvezet a pedagógiai életen, mozgalmakon, tényeken és a pedagógiai irodalmon. Az első húsz év (1880—1900), amely a nyugati pozitívizmus és a német idealizmus küzdelmét tárja elénk, tudományos tekintetben előkészítette a pedagógia pszichológiai megalapozását, de egyébként nagyon terméketlen volt; kimagasló alkotása F. Paulsen műve: *Geschichte des gelehrten Unterrichts* (1885, 1896—72). A második korszakban (1900—1920) a tudósiskola művelődési iskolává alakul, nőmozgalom, művészi nevelés, ifjúsági mozgalom, a közösség eszméje, felnőttek oktatása nagy lendületet vesz s megindul az individualizmus elleni küzdelem. Az elméleti pedagógia három jelszó körül csoportosul: mindent a gyermekből, szociálpedagógia és munkaiskola; kiemelkedő egyéniségek és munkák: Kerschensteiner, Gaudig (*Persönlichkeitspädagogik*), a pszichológiai pedagógiában Wundt, Meumann, W. Stern, K. Groos; az ellensúlyozó filozófiai irányban Natorp és Jonas Cohn (*Geist der Erziehung*). Előterbe nyomul az állampolgári nevelés és a régibb klasszikus irány méltánylása (Pestalozzi, Humboldt V.). Legrészletesebben foglalkozik szerzőnk az utolsó évtizeddel (1920—30), amely a háborúra való tekintettel világtörténelmi fordulatot jelent. „Ez az új világ telítve van veszedelmes feszültségekkel, de egyben a szellemeknek olyan viaskodásával, amihez fogható a reformáció százada óta nem volt tapasztalható.” Amerikanizmus, bolsevizmus, fasizmus. A pedagógia iránt való érdeklődés hatalmasan fellendül: tehetségesek iskolája, egységes iskola, munkatanítás, néptanítók képzése, életközösség iskolája, a vallásos és vallás nélküli nevelés küzdelme stb. E tarka s részben ellentétes törekvésekből kibontakozik egy új művelődési eszmény: a német ember eszménye, amely megérlelte a *Deutschkunde*, majd a *Kulturkunde* fogalmát; a közgazdaság pedig homlokterbe terelte az ipari, kereskedelmi és termelő iskolákat. E különböző áramlatok közepette nehéz helyzete volt a tudományos pedagógiának, amelyet filozófiai irányban Kerschensteiner, Litt és Spranger igyekeztek kialakítani. A szociológiai pedagógia kiegészül a pedagógiai környezettanulmánnyal (*Milieukunde*), az iskolai közigazgatással és iskolapolitikával. Mindezekkel szemben a hisztorizmus háttérbe szorul. „E félszázad leglényegesebb eredménye — mondja a szerző — abban rejlik, hogy a

pedagógia mint valóságos nevelés és mint elmélet az iskolához kapcsolt egyoldalú kötöttségétől felszabadult és a kultúra teljes életfolyamatába beilleszkedett... Ma még egy be nem fejezett mozgalom kellő közepében állunk, de határozott fordulat indult meg az etikai felé."

Ez a tanulmány, amelynek tartalmát csak vázlatos jelszavakkal szemléltettük, önkénytelenül is arra az ötletre csábít, vajjon nem volna-e érdemes a pedagógiai gyakorlatnak és elméletnek fejlődését az utolsó félszázadban a többi államokban is ilyen mintaszerű módon feldolgozni és együttesen kiadni. Az ilyen munkának, amely a pedagógia mai és közelmúlt állásáról nemzetközi viszonylatban nyújtana megbízható áttekintést, kiadására elsősorban a Nemzetek Szövetsége lenne hivatott, amely ezzel bizonyára nagyobb szolgálatot tenne és érezhetőbb közszükségletet elégítené ki, mint a *Recueil Pédagogique* c. folyóiratával, amely a pedagógiai pacifizmus egyoldalú propagálásával csupán a szövetkezett hatalmak átlátszó érdekeit istápolja. kf.

Dr. Kurt Riedel: *Lehrerbildung und Lehrplan.* Osterwieck am Harz. 1929. A. W. Zickfeldt. (32 l.)

E kis füzet az 1929-ben Helsingörben megtartott V. pedagógiai világkongresszusra készült. A kevés szóval sokat mondó munkák közé tartozik. Kis terjedelménél fogva sok benne a pusztá felsorolás és utalás, s így az olvasótól neveléstörténeti tájékozottságot kíván és feltételezi a jelenlegi százsz tanítóképzés ismeretét. Szerzője a drezdai Technikai Főiskola Pedagógiai Intézetének tanára, tehát az új típusú tanítóképzésnek egyik munkása. Szászországban ugyanis jelenleg a tanítóképzés középiskolai érettségi után 6 félév alatt a Technikai Főiskolán és az ennek kebelében működő Pedagógiai Intézetben történik. Az utóbbi a gyakorlati kiképzést szolgálja, ennek egyik tanára Riedel. Kis művében megkísérli a tanítóképzés és tanterv viszonyát történeti és összehasonlító alapon vázolni. Szól a német, francia, angol és amerikai tanítóképzés és tanterv fejlődéséről és célszerűnek látná, ha az Eszperantó Egyesület történeti alapon megírná minden állam iskolaügyét, ami kölcsönösen igen tanulságos volna, s lehetségessé tenné összehasonlítás alapján annak megállapítását, hogy az egyes államok tanítóképzése a fejlődésnek melyik fokán áll.

A tanítóképzés fejlődésében három fokot különböztet meg. Az első: a minden pedagógiai képzettség nélküli tanítók kora, amidőn alsóbb fokon mesterekből, középfokon papok voltak a tanítók. Évszázadokon át ugyanazokat a könyveket használták, helyenkint még esküt is tettek, hogy nem térnek el tőlük. A második: a tudományos pedagógiai képzés nélküli tanítók ideje. E korban az arisztokrácia küzd a demokráciával, a humanisztikus irány a realiztikussal, a középiskola differenciálódik, a gimnáziumokon kívül reáliskolák keletkeznek, s mindkét iskolafaj minél több ismeret közlésére törekszik. A tanítók kiváló tudósok, de pedagógiai képzettségük nincs. E korszakra esik a népiskolák szempontjából nagyjelentőségű tanítói szemináriumok kezdete. Hallei Seminarium Praeceptorumával Francke Hermann Ágost az úttörő, de

sokkal nagyobb Pestalozzi burgdorfi és yverdoni tanítóképzőjének hatása. Ezért hozzá viszonyítva különbözteti meg a szerző: 1. a Pestalozzi előtti; 2. a Pestalozzi-féle; 3. a reakció által pedagógiai anyagában megcsonkított és 4. a jelenlegi képzést. *A fejlődésnek harmadik fokát* a tudományos pedagógiai képzés jellemzi. Herbart adja meg hozzá pedagógiájával és königsbergi szemináriumával az alapot, példáját számosan követik. Legújabbban a szemináriumok helyét Szászországban az egyetemi, Poroszországban az akadémiai képzés foglalta el.

Történeti sorrendben foglalkozik a tantervekkel is. Első klasszikus példának Herbartét tartja, pszichológiai alapjánál és a koncentráció gondolatánál fogva. Kifogásolja a túlságosan részletező terveket és utasítást, mert megköti a tanító egyéniségét. Jó tanítóképzés fölöslegessé teszi a minden lépést előíró tantervet, hisz az eredmény nem a tantervtől, hanem a tanító képességeitől, szorgalmától, lelkesedésétől, művészetétől függ. Reméli, hogy még elkövetkezik az az idő, midőn a hivatalos tantervek fölöslegesek lesznek.

E kis munka ösztönzésül szolgálhat a tanítóképzés és a tanterv történetével való behatóbb foglalkozásra. *Woyciechowskyné Lajos Mária.*

Maria Kreitz: Der geographische Wert der Jugendlektüre. Leipzig—Berlin, 1929. Teubner. (8-r., 50 l.)

Ügyszólván az utolsó évtizedig a középfokú iskolák földrajzi oktatására jellegzetes volt a sok szám és név, mintha ez adta volna meg a földrajz lényegét. Az újabb eszmék érvényesülése következtében ezen a téren is szerencsés változásnak lehetünk szemtanúi. Az emlékeztető csupán terhelő, száraz, életlen adatok helyett az emberi cselekvés színterét, a tájat akarjuk tanítványainknak megfesteni. Különféle eljárásokkal és segédesszközökkel igyekszünk ezt plasztikussá és elevenné tenni. Segédesszközeink tekintélyes számú sorozatából így nem kapcsolhatjuk ki most már az ifjúsági olvasmányokat sem, annál kevésbbé, mert eseményük nem egyszer a földrajzi oktatásban is hasznosítható tájon játszódik le. A címben jelzett dolgozat szerzője a gyermekpszichológiai vizsgálatoknak abból a megállapításából indul ki, hogy a 10—16 éves növendék nem szereti már a puszta mesét, viszont a csupán kész igazságot visszaadó útleírások olvasására sem eléggé érett még. Lelkivilágának inkább megfelelnek azok a könyvek, amelyek valamely izgató kalandot elfogadható, a látszatnak is megfelelő formában adnak elő, mégpedig valóban létező területen. Ezekben a könyvekben tehát a *mi* mellett fontos már a *hol* is.

Kérdés most már, van-e ilyen kettős kívánságnak is megfelelő ifjúsági irodalmunk. A szerző a geográfus szakszemponjtjából vette vizsgálat alá a németnyelvű ifjúsági irodalmat s közel 150 írónak 300 munkáját találja alkalmasnak (boldog irodalom!). A vizsgálat alá vett könyvek szerzői túlnyomóan németek. A külföldieket csupán *Lagerlöf Zelma*, *Hedin*, *Cooper* és a halhatatlan Robinson szerzője képviseli. Feltűnő, hogy az ajánlott sorozatban *Verne* nem szerepel, amit talán érthetővé tesz némileg az, hogy a temperamentumos francia geográfus szomszédait bizony többször nem valami kedvező színben mu-

tatja be. Érdekes a dolgozatnak az a megállapítása is, amit különben a magyar földrajztanárok is szomorúan hangoztatnak, hogy Európát ismertető jó ifjúsági könyvünk nincs. Kitűnő könyv a maga nemében *Lagerlöf Zelma* sikerült munkája: *Niels Holgersens wunderbare Reise mit den Wildgänsen*, de ebben is csak a svéd tájak vannak feldolgozva, mégpedig külföldiek számára egy kissé terjedelmesen.

Az ifjúsági olvasmányoknak a földrajzi oktatásban való felhasználásáról már sok hasznosat s még több banális dolgot írtak össze. *Kreitz* munkája ezek közül messze kimagaslik s éppen ezért a kérdéssel foglalkozóknak a legmelegebben ajánlhatjuk.

Karl János.

Société des Nations: Recueil Pédagogique. Vol I., No. 2. Janvier 1930. Publié par le Secrétariat de la Société des Nations de Genève. (N. 8-r., 143 l.)

A Népszövetség titkárságától kiadott *Pedagógiai Gyűjtemény* második száma három részre oszlik a Bevezetésen kívül, amely hangsúlyozza, milyen nagy fontosságot tulajdonított a Népszövetség 10. gyűlése annak, hogy az egyes nemzetek ifjúsága a nemzetközi együttműködés szellemében neveltsék. Az első részben Ucalegon a X. év, azaz az új háború lehetőségének éve ellen való biztosításról szól és kifejezi aggodalmát, hogy a Népszövetség ügye háttérbe szorul az iskolákban. Hébert Max francia tanítóképzői igazgató három beszélgetést közöl a Népszövetségről, a háborúról és a békéről francia tanulók számára. Egy angol tanár a Népszövetségről és a tanításról mondja el benyomásait. Dr. Karsen a berlin-neuköllni Kaiser Friedrich Realgymnasium egyes osztályainak angliai utazásairól, Strong Tracy pedig a serdültek nemzetközi táborozásairól számol be. Az utóbbi a következő szavakban emlékezik meg a Balaton partján lefolyt táborozásról (34. l.): „A szőlővel beültetett dombok közepén, amelyek közül többen régi várak romjait, az elmúlt dicsőség néma tanuit hordozzák, királyi módon fogadott bennünket a Magyar Keresztény Ifjak Nemzeti Szövetségének bizottsága. A táborban főként Dél- és Délkelet-Európa lakosaival találkoztunk s a velük való érintkezésben megismerhettük a világ e részében uralkodó gondolatokat, reményeket és előítéleteket.“ Az ifjúság tényeket akar, mondja Strong beszámolója vége felé s hozzáteszi, hogy ez az igazság különösen a szigligeti táborozás alkalmával tűnt ki, mikor az utolsó vasárnap a magyar, csehszlovák, oláh és jugoszláv ifjak folytattak rendkívül élénk vitát egymással és föltárták a régi sebeket.

A könyv első részében még néhány amerikai college-nek a közel keleten tett utazásairól és a nemzetközi kérdéseknek az egyetemeken való tárgyalásáról van szó. A második rész bemutatja, miképpen ismertették eddig a Népszövetséget és hogyan fejlesztették eddig a nemzetközi együttműködés szellemét a különböző országok (Belgium, Kanada, Csehszlovákia, Anglia, Románia és Svájc) iskoláiban. Érdekes, hogy az oláh ifjúság, miként Kiritzeser Konstantin írja, szkepticizmussal nézi a Népszövetség működését. (L. Lotzka A.: A Népszövetség és az iskola. Magy. Paed. 1930, 9—10. sz., 291. l.)

A Gyűjtemény harmadik része idézi a Népszövetség 1929. évi üléseinek

jegyzőkönyveiből azokat a részleteket, amelyekben az egyes szónokok (Hymans, Briand, Stresemann stb.) a nemzetközi együttműködés szellemében való tanítás szükségességét hangoztatják és végül közli azokat a leveleket, amelyeket az ausztráliai kormány a Népszövetségnek az ausztráliai iskolákban való megismertetése tárgyában küldött a Népszövetség titkárságának.

Kenyeres Elemér.

Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. I. kötet. Abendgymnasium-Kinderfreunde. XVI lap + 1344 hasáb. Kiadja Herder Freiburgban. 1930.

A lexikonok korát éljük itthon s a külföldön és a művelődés minden terén. Sőt olyan kevésbé népszerű terület számára, mint a pedagógia, német földön rövid időn belül a második hatalmas lexikon lát napvilágot. Ebben, legalább közvetve, bizonyára része van a világháborúnak s az utána következő időnek, amikor a nevelés- és oktatásügy iránt az érdeklődés hatalmasan fellendült. Ez a lexikon eredetileg az ötkötetes Roloff-féle katolikus lexikon folytatása- és kiegészítéseként indult, utóbb azonban önálló művé nőtte ki magát. Főjellemvonása és egyben kiváló előnye az eddig megjelent rokon művekkel, Schwartzéval szemben is, hogy elvezet napjainkig: a legújabb iskola- és nevelésügyi mozgalmak és intézmények mellett felöleli a jelenkor nevesebb pedagógusait, mégpedig nem pusztán élettrajzi és bibliográfiai adatokkal, hanem működésük jellemzésével is. Igaz ugyan, hogy itt néhány kevésbé jelentős katolikus pedagógus nevével is találkozunk, viszont másokat (pl. Coué, Glöckel, Jaensch stb.) hiába kerestünk; a németekkel szemben a külföldiek is nagyon háttérbe szorultak. A jelennek ez a fokozott és a jogos érdeklődést kielégítő felkarolása lehetővé, sőt szükségessé tette a multnak és a történelmi anyagnak mellőzését, illetőleg az utalást a máris rendelkezésre álló ilyen gyűjteményes munkákra (így elsősorban magára Roloffra). A mégis szükséges összefüggést a lexikon legterjedelmesebb cikke: a nevelés és a neveléstudomány története (*Geschichte* stb., 917–68) közvetíti. E lexikonnak egy másik előnye a szigorú tervszerűség, amely úgy az egészen, mint az egyes cikkekben végigvonul és saját tapasztalásunk szerint csakis a legkíméletlenebb szerkesztői fegyelmezőssel érhető el; továbbá, hogy a tudományos jelleg megóvása mellett számot vet a gyakorlat követelményeivel, nem éri be az adatok felsorakoztatásával, hanem azokat elemezi és az előrelátható fejlődésnek útját egyengeti. A szerkesztő a koncentrációnak híve: egyes problémákat összefoglaló cikkekben tárgyalta, amihez nem fér szó, de azért az utaló címszavaknak csaknem teljes mellőzését már a használhatóság szempontjából sem helyeselhetjük. A munkának katolikus jellege az idevágó közleményeknek nagy számában nyer kifejezést, ám azért — olvassuk az előszóban —, „hogy a tárgyatlanság (*Unobjektivität*) látszatát kerüljük, a protestáns, izraelita stb. pedagógiára vonatkozó közleményeket az illető világnézet képviselői írták meg“. Az újabb és legújabb mozgalmakat a többi közt a következő címszavak képviselik: *Anthroposophische Pädagogik, pädagogische Auskunftstellen u. Ausstellungen, Elternbeiräte, Frauenbewegung, Gegenwartspädagogik, Gestalt- u. Ganzheitspsychologie, Grenzlanddeutschum, Individualpädagogik,*

Jugendbewegung u. -verbände stb. Felette időszerűek és értékesek továbbá a pedagógiai-pszichológiai társaságokról és intézményekről szóló cikkek (1999. és 1233. h. f.). Egy-két magyar vonatkozásra is akadtunk, amelyek azonban Nagy László művének az érdeklődéssel kapcsolatos idézésén (1255) kívül nem éppen örvendeteseek. Így az *Auslanddeutsches Schulwesen* c. cikkben (162) olvassuk: „A német fajhoz tartozó kisebbségek német iskolaügye teljesen elégtelen (*völlig ungenügend*) Magyarországon stb. ... legaggasztóbb a német tanítók számára szükséges szakiskolák hiánya Magyarországon stb.” A *Grenzlanddeutschtum* c. közlemény szerzője pedig a többi közt így fakad ki (1045): „Ide (t. i. a határvégi németiséghez) tartozik még a békeszerződés vagy egy 1921-ben különös (*merkwürdig*) körülmények között megejtett népszavazás folytán Ausztriától megvont (*vorenthalten*) és Magyarországhoz csatolt két-ötöde az ú. n. Burgenlandnak.” Végül a pedagógiai-pszichológiai intézetek keretében (1250) néhány sorban méltatja az annak idejében Kármán Elemér vezetése alatt állt erzsébetfalvai kriminálpedagógiai intézetet.

Ez utóbbi megjegyzések azonban nem csökkentik a „jelenkor pedagógiája lexikonának” kiváló tudományos értékét, amiért is azt nyugodt lélekkel ajánlhatjuk mindazoknak, akik a nevelés- és oktatásügy mai mozgalmában megbízható tájékoztatást keresnek.

K. F.

Új magyar könyvek, füzetek és folyóiratok.

A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója. Négyesy László elnök közreműködésével szerkesztették Simon Lajos és vitéz Papp Gyula. I—II. kötet. Budapest, 1928. Kiadta a Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus Végrehajtó Bizottsága. (N. 8-r., 432 és 416 l.)

Az Országos Református Tanáregyesület Évkönyve az 1929/30. tanévről. Szerkesztette dr. Papp Ferenc. XXIV. évf. Debrecen sz. kir. város és a Tiszántúli Ref. Egyházkerület könyvnyomda-vállalata. 1931. (N. 8-r., 96 l.)

Dr. Balassa Brunó: A latintanítás története. Neveléstörténeti forrástanulmány. Bp. 1930; Sárkány-nyomda rt. (N. 8-r., 331 l.)

Dr. Barankay Lajos: A nemzetetika nevelés didaktikai súlypontja. (Különlenyomat a Magyar Paedagogiának 1931. évi 1—2. számából.) Bp., 1931. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 20 l.)

Emlékkönyv Négyesy László hetvenedik születésnapja alkalmából. Közrebocsátotta a Magyar Irodalomtörténeti Társaság. Szerkesztette Pintér Jenő. Bp., 1931. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 213 l.)

Érettségi vizsgálati utasítás a fiúközépiskolák számára. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1931. évi május hó 1-én 540—05/84. sz. a. kelt rendeletével. Bp. 1931. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (Lex. 8-r., 42 l.)

Érettségi vizsgálati utasítás a leányközépiskolák és leánykollégiumok számára. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1931. évi

január hó 10-én 540—50/22. sz. a. kelt rendeletével. Bp. 1931. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (Lex. 8-r., 44 l.)

Gróf Klebelsberg Kunó: Világválságban. Bp., 1931. Athenaeum. (8-r., 364 l.)

Korpás Ferenc: Hogyan lehet helyesen és jól tanulni? Útmutatás a nagyközönségnek, szülőknek, tanulóknak a tanulás módjára. Bp., 1931. Csáthy Ferenc rt. biz. (N. 8-r., 24 l.) — Ára 1 pengő.

François d'Olay: La campagne de destruction contre les monuments hongrois 1918—1930. (Extrait de la Revue de Hongrie du 15 mars — 15 mai — 15 juin 1931. Avec 82 illustrations documentaires.) Bp., 1931. Athenaeum. (N. 8-r., 88 l.)

Dr. Papp Ferenc: Az osztrák népoktatás. (Különlenyomat a Magyar Tanítóképzőnek XLIII. és XLIV. évfolyamából.) 1931. Dunántúl Pécsi Egyetemi és Nyomda Könyvkiadó rt. (N. 8-r., 58 l.)

Pedagógiai Szeminárium. Szerkeszti **Ozori Frigyes.** Szerkesztőség: VIII., Mária Terézia-tér 8/a. Előfizetés egész évre 12 pengő. I. évf. 1. szám 1931. (N. 8-r., 64 l.)

Schmidt Ferenc: Az elemi egyszerűségű kézügyességi munka kísérleti lélektani vizsgálata. (Különlenyomat a Magyar Psychologiai Szemle 1930. évi 3—4. számából.) (N. 8-r., 40 l.)

Dr. Valentényi Gáspár: Pedagógia és jogtudomány. (A tanszemélyzet jogtudományi tanultsága érdekében. Különlenyomat a Kereskedelmi Szakoktatásnak XXXVIII. évfolyamából, 1929/30. 3—4. sz.) Bp., Franklin-Társulat ny. (N. 8-r., 40 l.)

VEGYES.

Anglia kereskedelmi oktatásügyének mai szervezete. (Legújabb adatok.)¹
Angol felfogás szerint a kereskedő a köznek szolgálatában tartozik állani. Ne a pénzszerzés legyen a főcélja, hanem a hozzá baráti érzéssel ragaszkodó vevőkörnek biztosítása és munkaalkalmak teremtése az alkalmazottaknak egyre növekvő tömegei részére. Igyekezzék idegen nyelveket jól megtanulni és szak tudása alapjául megfelelő általános műveltségre szert tenni a gimnáziumban vagy egyéb középiskolában. Elégedjék meg, ha jövedelméből családostul rendelkezni tud és ha jónevű, tisztességes kereskedő hírében áll.

A kereskedelmi irányú oktatás túlnyomó részben esti tanfolyamok keretében bonyolódik le. Az angoloknak t. i. az a felfogásuk, hogy könyvvitel, levelezés, kereskedelmi számtan és egyéb ilyen szaktárgyak tanulmányozása elsősorban azoknak az ifjaknak való, akik már elhelyezkedtek valamilyen szak-

¹ Francis W. Goodenough-nak, az angol kereskedelmi oktatásügyi kormánybizottság elnökének *Publications of the International Association for Commercial Education* 1930 júniusi és J. W. Ramsbottom-nak, a City of London kollégium igazgatójának ugyanezen nemzetközi szemle 1930 decemberi számában megjelent cikkei nyomán. Vö. még Magyar Paedagogia XXXVIII. évf. 48—51. l.

miában, tehát benne élnek a kereskedelem légkörében és csupán arra van szükségük, hogy az iskolától elméleti alapvetést s útbaigazításokat kapjanak gyakorlati ismereteik kimélyítésére és kiszélesítésére. Azok a tanárok pedig, akik vezetik őket, nem pusztán elméleti pedagógusok, hanem legalább éppen olyan mértékben a gyakorlat emberei is, akik napközben áruházak pultjai és bankok íróasztalai közt szorgoskodva figyelik teljes elmélyedéssel a gyakorlati üzleti élet vérkeringését.

Van persze a mi rendszerünkre emlékeztető, tehát nappali órákban végbemenő kereskedelmi oktatás is, amelyre vonatkozóan, mint újabb adatokat, a következőket említhetem: A kereskedelmi fakultást is tartalmazó öt angol és egy skót egyetem okleveles végzettjeinek (*Bachelors of Commerce, Masters of Commerce*) száma mostanában már eléri évente a 200-at. Ezeknek egyre nagyobb a kilátásuk arra, hogy előkelő cégek felelősségteljes, széles látókört igénylő vezetőállásainak betöltésére, előzetes begyakorlás után, elsősorban ők szemeltessenek ki. Újabb középfokú iskolatípus a *Central* vagy *Modern School*, amely 11 éves tanulókat vesz fel első évfolyamába és 4, helyenként 5 évfolyamú. Tanítanak benne egy modern nyelvet minden évfolyamban, valamint a felső évfolyamokban gyorsírást, gépírást és könyvvitelt.

Az esti tanítási intézetek közt újabb alkotás a *Commercial College*, vagyis a Kereskedelmi Kollégium, amelynek tanártestületét a legképzettebb egyénekből válogatják össze. Tantárgyai: angol kereskedelmi levelezés, kereskedelmi számtan, kereskedelmi földrajz, a kereskedelem története, kereskedelmi ismeretek, közgazdaságtan, könyvviteltan, kereskedelmi jog, egy vagy több idegen nyelv, végül gépírás és gyorsírás. A legtöbb ilyen kollégium köedukációs szervezetű és érdekes vonásuk az, hogy tantervük nem egységes, hanem bizonyos mértékig szabad mozgást tesz lehetővé a tárgyak választásában. Így például némely kollégiumban különleges tárgyak vannak olyan növendékek számára, akik az exportkereskedelem iránt érdeklődnek. Legnagyobb részük két évfolyamú, de van köztük egy és három évfolyamú is. Mint a középeurópai abiturienuskurzusoknak megfelelő egy évfolyamú *Full Time Senior*-ba, úgy a kereskedelmi kollégiumokba is az általános műveltség alapjainak megszerzése után, tehát körülbelül 16 éves korukban iratkoznak be a fiúk és leányok.

Noha Angliában semmiféle törvényes intézkedés nem teszi kötelezővé a különféle egyesületek, testületek és iskolák által fenntartott esti kereskedelmi tanfolyamok látogatását, ezek tanítási anyaga a gyakorlati élet ezerféle igényének megfelelően kitűnő érzékkel van összeállítva, úgyhogy évente 100.000-nél többen iratkoznak be ezekbe a kurzusokba. Este 7 és 10 óra közt folyik bennük a tanítás. Nincsen az a szakma, amelynek anyagát az esti tanfolyamok fel ne ölelnék. A legkülönbözőbb kereskedelmi vállalatok kisebb-nagyobb-rangú hivatalnokai mind megtalálják az egyik vagy másik ilyen esti tanfolyamon azokat a tárgyakat, amelyek őket speciálisan érdeklik és amelyeknek komoly tanulmányozására szívesen áldoznak hosszú hónapokat, sőt gyakran esztendőket is. Kötelező vizsgáztatás itt nincsen; de azoknak a hallgatóknak, akik végbizonyítványt óhajtanak szerezni, módjukban van záróvizs-

gálatot tenni, amely nagy munkát ró reájuk. Azok a vizsgáztató testületek, amelyeket a köztudat a legtekintélyesebbeknek ismert el, a *Royal Society of Arts* és a *Londoni Kereskedelmi Kamara* keretében működnek. Van sok olyan esti tanfolyam is, amelyik a beiratkozott növendékeket levelezés útján készíti elő a vizsgálatra.

Az egész világ kereskedelmi oktatásának nagy problémája az, vajjon tisztán szakirányú legyen-e a középfokú kereskedelmi iskolák tanítása, vagy pedig a tanulók harmonikus képzése érdekében egyesítse az általánosan művelő irányt a szakirányúsággal? Ezt a problémát országoként a kereskedelmi élet fejlettségének és ebből folyó különböző igényeinek sajátos jellege dönti el. Nálunk, Magyarországon a felső kereskedelmi iskolák tanterve az általános műveltség és a szakszerűség követelményeit tudvalevőleg egyaránt kielégíteni törekszik. Így van ez nagyjában Európának legtöbb nagy államban, például Olasz-, Német- és Franciaországban is. Ezekkel szemben Angliában mondhatnám a százszázalékos szakirányúság elve dominál. Teljesen megfelel ez az angol kereskedő felfogásának, de nem állíthatjuk, hogy tökéletes megelégedettséget eredményezett volna.

A túlnyomóan esti órákban folyó kereskedelmi oktatás a napnak éppen azon óráiban fogja be komoly szellemi munkába a fiúknak és leányoknak százezreit, amikor nappali irodai-üzleti tevékenységük után pihenésre, szórakozásra lenne szükségük, vagy társadalmi kötelezettségeknek kellene eleget tenniük. A panaszkodók s elégedetlenek nem szűnnek meg hangoztatni, hogy ez a túlfokozott testi és agymunka idő előtt tönkreteszi a zseni szervezetet, tehát ezen az állapoton valahogyan segíteni kell. A helyzet tarthatatlanságát természetesen a kormányzat is felismerte. Csak nemrégiben küldött ki a közoktatásügyi miniszter egy tekintélyes és köpzett kereskedőkből álló bizottságot, amelynek az a feladata, hogy a kereskedelmi oktatás mai állapotának megjavítását előkészítse. Ez a bizottság az egész kereskedőtársadalom bevonásával törekszik megtalálni a problémamegoldás útját. Újabban főleg abban az irányban próbálja célját megközelíteni, hogy rávegye a kereskedőket gyakornokaiknak s egyéb továbbtanulni óhajtó alkalmazottaiknak a délután egy-két órájában való szabadságolására.

Láczér István.

Új érettségi vizsgálati szabályzat Cseh-Szlovákiában. Az eddig érvényben volt szabályzat nagyjában egyezett a miénkkel, azzal a különbséggel, hogy a szóbeli vizsgálat után összeülő bizottság az egész vizsgálat mérlegelése alapján olyan jelöltet is érettnak nyilváníthatott, aki a szóbelin *egy* tantárgyból nem felelt meg. A középiskola reformjával kapcsolatosan mostanában kibocsátott új érettségi vizsgálati szabályzat, amely már a folyó iskolaévben életbe lép, lényegbe vágó újításai a tanulók, a szülők, sőt a tanárok körében is nagyfokú nyugtalanságot teremtett, mert eleve nem tudhatják, vajjon az a multhoz képest könnyítést vagy súlyosbítást jelent-e. Az új szabályzat ugyanis az „érettség” fogalmát a maga teljességében óhajtja érvényre juttatni. Evégből az írásbeli vizsgálatot még a végbizonyítvány lezárása előtti

tartja meg, ezzel máris előzetesen tájékoztat a jelölt érettségi fokának dolgában, azonfelül meghosszabbítja a szóbeli vizsgálatig tartó időközt. (Megjegyezzük, hogy a cseh-szlovák szak- s főleg kereskedelmi iskolákban vagy tíz évvel ezelőtt az érettséginek csak ez az írásbeli része volt meg s csak később egészítették ki a szóbelivel.) A szóbeli vizsgálaton a VIII. osztály végbizonyítványában felsorolt tantárgyakat négy csoportba osztják, illetőleg szemelik ki vizsgálati tárgyakul. Az 1. tantárgyat a vizsgálóbizottság saját belátása szerint választja, a 2. tantárgy az, amelyből a jelöltnek legjobb érdemjegye van, a 3. és 4. tantárgyat a jelölt maga választja. Már ez is mutatja, hogy az új szabályzat lényege arra irányul, hogy a jelöltnek inkább ismereteit és hajlamait, semmint hiányait derítse ki. A tanulóifjúság ugyan a bizottságnak az első tantárgyra vonatkozó választási jogát tartja sérelmesnek, mert ez megnevelés esetén a régi szabállyal szemben lehetővé teszi, hogy a jelölt egy tantárgy miatt essék el az érettségi bizonyítványtól; ezzel szemben azonban utalni kell arra, hogy a másik három tantárgy kiszemelési módja a jelölt számára előnyt jelent. Aki a szóbelin egy tárgyból nem felelt meg, az a nyári szünet után, aki két tárgyból kapott elégtelen érdemjegyet, az egy félév múlva tehet javítóvizsgálatot, aki pedig három tárgyból nem felelt meg, az csak egy év múlva ismételheti a vizsgálatot. Az új szabályzat kibocsátását alapos bizottsági tárgyalások előzték meg, amelyek során az érettségi vizsgálatnak eltörlése, illetőleg fokozatos visszafejlesztése is újlag szóba került; ettől azonban a közvélemény ellenére, tekintettel a szükséges szellemi kiválóságokra, illetőleg kisejtezésre, elálltak.

kf.

Pädagogische Studienwochen für Ausländer. A berlini Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1931 június, július és augusztus havában rövid, két-háromhetes tanfolyamokat rendez külföldi pedagógusok számára, hogy megismertesse velük a német iskolaügy mai szervezetét s egyes tantárgyak tanításának legújabb módszereit. E tanfolyamok Berlinben és más német városokban tartatnak, nevezetesen az új porosz tanítóképzésről Odera-Frankfurtban, Altonában és Kielben július 1-től 14-ig, a zenetanításról Berlinben június 22-től július 4-ig és Odera-Frankfurtban július 6-tól 26-ig, a háncsmunkáról Berlinben június 29-től július 11-ig, a rajztanításról és a műszemléltetésről Berlinben június 29-től július 11-ig, a testnevelésről Lohelandban július 1-től 14-ig, Düsseldorfban július 20-tól augusztus 1-ig, végül a német pedagógiába való általános bevezetésről Berlinben augusztus 6-tól 19-ig. Bővebb felvilágosítást kívánók erre a címre írjanak: *Auslands-Abteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin W. 35, Potsdamer Strasse 120.*

N.

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Négyesy László levele a Magyar Paedagogiai Társaság elnökségéhez.

Társaságunk elnöksége üdvözlő iratot intézett Négyesy Lászlóhoz, a Magyar Paedagogiai Társaságnak a múlt évi közgyűlésen egyhangúlag megválasztott tiszteleti tagjához, abból az alkalomból, hogy betöltötte életének hetvenedik esztendejét. Négyesy László az alábbi levéllel válaszolt az üdvözlésre:

Méltóságos Elnök Úr!

Méltóságos Titkár Úr!

Midőn a Gondviselés különös kegyelméből születésnapom 70. évfordulóját kellő testi és szellemi erőben megérhettem, ezt az ajándékát a Gondviselés azzal is tetézte, hogy az elismerésnek pályám méreteit messze túlhaladó nyilvánulásaiival is jutalmazott.

Hazánk legelső szellemi intézményei közt a Magyar Paedagogiai Társaság is megtisztelt nagybecsű üdvözlésével, végzett munkámnak emlékszerű értékelésével és rendkívül jóleső jókívánságaival. Tekintetbe vette a Társaság szolgálatában közvetlenül végzett csekély munkámon kívül a magyar oktatásügy különféle területein folytatott tevékenységemet is. E szétszórt munkásság összefogó értékelésére különösen hivatott az a társaság, amely az egész magyar pedagógusvilág színéből-javából van összeválogatva és a pedagógiát tisztán, adminisztratív és anyagi vonatkozásoktól mentesen műveli. Nagy erkölcsi elégtétel rám nézve, ha ez az előkelően hivatott Társaság elismeréssel nyilatkozik életem pedagógiai törekvéseiről.

Hálás szívvel fogadom és lelkemből köszönöm pedagógus pályatársaim elismerését. Talán szerénytelenség nélkül hihetem, hogy némi buzgóságot csakugyan fejtettem ki s törekvéseimnek egyik-másik irányban nagyobb láttatja is volna, ha szándékaimat nem keresztettké volna pedagógián kívüli befolyások és például derékban nem törték volna becsvággyal szerkesztett tankönyveim közrehatását a magyar nyelvi és irodalmi tanítás emelésére. Most a siker elmaradt részének örömét is pótolja számomra a mélyen tisztelt Elnökség elismerése. De azonfelül nagyértékű oklevele az pedagógiai pályámnak.

Meleg szívvel viszonzom Méltóságok jókívánságait. Hőn óhajtom, hogy a Paedagogiai Társaság állandóan virágozzék. Erre biztos reményt is nyújt a Társaság mostani új lendülete és megifjodása, a filozófiai és pedagógiai szellemnek a társaság vezetésében teljes érvényesülése. Megnyugvással látom biztosítva a magyar pedagógia jövőjét, amely egyik legfontosabb erőforrása a nemzeti életnek és Nagy-Magyarország visszaszerzésének. Isten adja, hogy ezt mielőbb megérjük!

Kérem Méltóságokat, fogadják és a nagyra hivatott Ma-

gyar Paedagogiai Társaság előtt is tolmácsolják igaz közönetem kifejezését.

Mély tisztelettel

Budapest, 1931 március hó 29-én.

Négyesy László,

a Magyar Paedagogiai Társaság tiszt. tagja.

1931 március 21-én Kornis Gyula, majd Gyulai Agost elnöklésével tartott rendes felolvasó ülésünk tárgysorozatán két előadás szerepelt: 1. *Neményi Imre: Emlékezéséd Losontzi Hányoki Istvánról.* (Halálának 150. évfordulóján.) 2. *Johan Béla: A tanítás szerepe a közegészségügyi munkában.* (Székfoglaló.)

1931 március 28-án a Magyar Külügyi Társaság Tudományos Szakosztálya és a Magyar Paedagogiai Társaság együtt rendezett felolvasó ülést Lukács György és Weszely Ödön elnöklése alatt. Ez alkalommal Nieto Caballero columbiai népszövetségi delegátus tartott előadást ilyen címmel: *L'éducation nouvelle et ses progrès en Colombie.*

Társaságunk 1931 április 18-án tartotta meg XXXIX. közgyűlését a következő tárgysorozattal:

I. *Weszely Ödön alelnök* felolvasta *Legújabb drámatatok a neveléstudomány terén* című elnöki megnyitóját. (Szövegét I. a 65—81. lapon.)

II. *Gyulai Agost titkár* felolvasta a Társaságnak 1930. évi működéséről szóló alábbi jelentését:

Tisztelt Nagygyűlés!

Midőn ezúttal a sok év óta megszokottnál szűkszavúabban és rövidebben készülök beszámolni a Magyar Paedagogiai Társaságnak legutóbbi egyévi életéről, ezt főleg azért teszem, mert egyrészt az a centrális hely, melyet Társaságunk a pedagógiai tudomány magyarországi életében általában elfoglal, újabb megvilágításra nem szorul, a miliő, melyben működését folytatja és kifejti, legutóbbi közgyűlésünk óta nem változott s így e részben ismétlésekbe bocsátkozni nem akarok, másrészt azért, mert szűkebb értelemben vett társasági életünk és működésünk, főleg gazdasági okokból, sem különösebb bővülésnek nem örvendhetett, sem erőink megfeszítése folytán semminemű hanyatlást a lefolyt évben nem szenvedett. A munka nyugodt, egyenletes mederben folyt, Társaságunk megfelelt hivatásának, programjának anyagi erejéhez mért becsületes végrehajtásával. Igaz, hogy ez alkalommal ismét önkénytelenül rá kell gondolni arra, mennyire sajnálatos az, hogy akárminth sóvárgunk is utána, semmiképen sem tér vissza az a jó idő, s egyelőre nincs is rá remény, mikor bőven, szinte korlátlanul közölhetne mondani-valóit a magyar pedagógiai írók tekintélyes serege a mi Társaságunk erőtől duzzadó, ivszámban bővelkedő szakközlönyében és igaz, hogy a szűkölködés e téren, melyet már megszokhattunk

volna, az évi beszámolás napján különösen rosszul esik nekünk, — de már-már fatalisztikusan belenyugodva mégsem szándékozunk ezt hosszasabban felpanaszolni s bele kell nyugodnunk abba, hogy nem egy munkatársunknak néha egy-egy évig vagy még tovább várnia kell, míg egy-egy dolgozata vagy tanulmánya megjelenhetik folyóiratunk hasábjain. Meg kell elégednünk azzal, amit a nehéz anyagi helyzetben, a Társaság szűkös jövedelmei és a drága nyomdai árak mellett tennünk lehetett. Nem azt jelentik tehát az eddig elmondottak, hogy nem volt meg akár általában a magyar életnek ebben az ágazatában, a nevelői gondolkodásban és érdeklődésben, akár Társaságunk munkálkodásában a kellő lendület, csak a hön óhajtott régi felfokozott munka lehetősége nem állt elő. Pedig Társaságunk elnöke, *Kornis Gyula*, nemcsak általában nevének varázsával és egyéniségének súlyával, hanem nagyjelentőségű, tényleges és személyes irányító és példaadó munkájával, mint közoktatásügyünknek egyik vezérférfia és mint pedagógiai irodalmunknak ma legnagyobb hatású művelője, állott élünkön ebben az esztendőben is. Az ő irányító, eszméket nyújtó, lendületet adó, munkabíró egyéniségében bízunk továbbra is s midőn ez alkalommal, a nagygyűlés nyilvánosságát előtűz is, üdvözljük őt országgyűlési képviselővé való választása alkalmából, egyúttal megvalljuk, hogy elnökünknek a politikai életbe való bekapcsolódásától új erők megszületését várjuk, a magyar köznevelés ügyére és Társaságunk életére nézve is.

Rátérek azonban Társaságunk lefolyt évi életének krónikájára. Folyóiratunk, a Magyar Paedagogia, mely a múlt évben 39. évfolyamát élte, mindnyájunk örömére az előző év 18 ívéhez képest ismét 2 ívvel növekedve, 20 ívével immár elérte terjedelmében békebeli rendes ívszámának 50%-át. Oly aránylagos haladás fölött érzett örömet jelentek be ezzel, melyre a fennálló súlyos anyagi körülmények között valóban büszkéek lehetünk. Nem is csorbíthatja ezt az örömet az a sötét árnyék, mely egyelőre e pillanatban a most folyamatban levő 40. évfolyam kényszerű csökkenésének veszedelmével fenyeget bennünket.

A lefolyt esztendő 20 ívnyi kötete szép és értékes anyaggal járult hozzá ismét tudományos pedagógiai irodalmunk terméséhez és bizonyára megnyerte és kiérdemelte olvasóközönségünk érdeklődését és megelégedését. A Magyar Paedagogiának a Kir. Magyar Egyetemi Nyomda sajtóján kiadott XXXIX. évfolyamában, melynek március—áprilisi kettős füzeté mint tiszteleti elnökünk, *Fináczy Ernő* születésének 70. évfordulójára kiadott *Fináczy-émlékfüzet* jelent meg, 17 nagyobb tanulmány látott napvilágot 20 közleményben, továbbá 12 kisebb közlemény, 24 hazai és 17 külföldi könyvismertetés, ezenkívül rövid jellemzésekben való regisztrálása az 1930. évi elég gazdag magyar pedagógiai könyvtermésnek vagyis minden pedagógiai tárgyú új magyar műnek, összesen 52 könyvnek és füzetnek. 12 vegyes cikk, 1 könyvészeti cikk (*Fináczy Ernő* irodalmi munkásságá-

nak 185 tételre kiterjedő repertoriuma) és a Társaságnak 10 hivatalos közleménye egészítette ki még a Magyar Paedagogia XXXIX. kötetét. A folyóirat tartalma ez évben 51 munkatárs tollából került ki. Mindez adatok bizonyítják folyóiratunknak haladását és gyarapodását nemcsak terjedelmében, hanem tartalmának jelentőségében is.

Szólnom kell továbbá Társaságunknak másik nevezetes életjelenségéről, üléseinkről. Lefolyt társasági évünk üléseinek száma 10 volt. Ezek között egy évi közgyűlés, a 38. nagygyűlés a Társaság fennállásától számítva, egy ünnepies ülés Montessori Mária, a nagy olasz nevelő tiszteletére, Társaságunk e hírneves vendégének személyes részvételével és egy a Külügyi Társasággal együtt rendezett ülés Nieto Caballero, columbiai népszövetségi delegátus, ottani új iskolai igazgató előadásának meghallgatására, továbbá 7 rendes felolvasó ülés. Az üléseken 3 elnöki megnyitó, 2 elnöki üdvözlőbeszéd és 15 felolvasás került tárgysorra, köztük 5 székfoglaló előadás és pedig: 3 előadás Kornis Gyulától, 1—1 előadás Montessori Máriától (olasz nyelven) és Nieto Caballerótól (francia nyelven), továbbá 1—1 felolvasás Lotzka Alajostól, Koszó Jánostól, Tóth Zoltántól, Tóth Gézától, Gyulai Aladártól, Kiss Józseftől, Michels Fülöptől, Szenes Adolftól, váci Nagy Józseftől, Neményi Imrétől, Johan Bélától és Weszely Ödöntől. Felolvasásaink változatos tárgyak voltak. A sorra került tárgyak a következők: Európa és Amerika kultúrpolitikája, Fináczy Ernő üdvözlése, A Népszövetség és az iskola, Kultúrpolitika és nemzeti kisebbség, A művelődésismeret mint a modernnyelvi oktatás alapja, A gyógyító neveléstudomány legújabb irányelvei, A matematika lélekművelő értéke, A szabadlevegős iskola irányai és főbb típusai, Montessori Mária üdvözlése, A gyermek társadalmi helyzete, A mai olasz oktatás filozófiai alapjai, Beszédpedagógia, A polgári iskolai tanárjelöltek kiképzése a gyakorlatra, Adalékok a fizikai munkatanítás lélektanához, Emlékbeszéd Losontzi Hányoki Istvánról halálának 150. évfordulóján, A tanítás szerepe a közegészségügyi munkában, Az új nevelés és eredményei Columbiában.

Felolvasó üléseinknek nagy és szép közönsége volt; Montessori Mária előadása alkalmával felolvasó helyiségünk sokszorosan szűknek bizonyult s a magyar művelt közönség nagy szeretettel és élénk ovációval ünnepelte ez alkalommal Társaságunknak három napon át fővárosunkban tartózkodó jeles vendégét. Üléseink állandó nagy látogatottsága törekvéseinknek volt jutalma és sikereinknek bizonyítéka.

Évi beszámolásom körébe tartozik továbbá annak felemlítése, hogy a Társaságunk kebelében alakult Külföldi Tankönyvügyi Bizottság a lefolyt évben is jó eredménnyel folytatta működését. A bizottság eddigi munkája a gyűjtés korszakát jelenti. Eddig a következő államok tankönyveinek revíziójára nézve indította meg a tanulmányozás és rektifikálás munkáját és ért

el bizonyos eredményeket: Németország, Franciaország, Anglia, Olaszország, Ausztria, Hollandia, Görögország, Norvégia, Dánia, Svédország, Izland, Lengyelország, Finnország, Észtország, Északamerikai Egyesült Államok. Kiterjesztette figyelmét a legnehezebb feladatra, a kis entente államokban használt tankönyvek rezíviójára abban a reményben, hogy a mindinkább kíváncsi békülékenység szelleme talán alkalmat fog nyújtani a csehszlovák, román és jugoszláv könyvekben előforduló hibák és tévedések kijavítására is. A bizottság ezenkívül nem hagyta figyelmen kívül a Baedekerek és lexikonok adatainak megvizsgálását sem. Teljesen munkában van a francia Larousse-lexikonok revíziója és ígéretünk van a francia kiadótól egyelőre az évenként megjelenő Petit Larousse hibás adatainak bizottságunk közreműködésével való kijavítására. Az eddigi munka eredményei közül különösen kiemelendő továbbá az, hogy a bécsi, berlini és római magyar kollégiumok igen derék munkát végeztek; azonkívül az, hogy az olasz hivatalos körök kiállításba helyezték, hogy azoknak a könyveknek kijavítását el fogják rendelni, melyekben a magyarokra vonatkozó téves részletek vagy adatok foglaltatnak, illetőleg meg fogják tiltani a hibás könyvek használatát; a budapesti németbirodalmi iskola is átvizsgáltatta németnyelvű tankönyveinek szövegét és megígérte a helyesbítés szorgalmazását; egyes német kiadók is késznek nyilatkoztak könyveiknek kijavítására a magyarságra nézve hibás részekben, sőt kijelentették, hogy ezentúl, ha valami olyan könyv kerül kiadásra, melyben Magyarországról szóló részletek vannak, szívesen veszik igénybe megfelelő magyar szakemberek információját. Ugyanilyen akció folyik az ausztriai és a megszállott nyugatmagyarországi részek iskoláinak tankönyveire nézve. A dolog legnehezebb része mindenesetre hátra van, mert az igazi hibák és téves adatok, a történelmi hazugságok főleg és nagyobb számban azokban a tankönyvekben szerepelnek, melyekből a Magyarországgal szomszédos ellenséges államok területein és a Magyarországtól elszakított területeken oktatják ma a gyermekeket. Ezekben a könyvekben szemenszedett valótlanságoknak és gyűlölködő hazugságoknak áradata önti el az ifjú generáció lelkét és valóságos mérgező munka van folyamatban, ami ellen jó lélekkel minden lehető eszközzel küzdenünk kell.

Beszámolóm során rá kell térnem továbbá arra, hogy Társaságunk életében minő személyi változások mentek végbe az 1930. esztendőben. A Társaság 38. nagygyűlése, az elnökség javaslatára, a hazai pedagógiai élet jelesei közül, elméleti és gyakorlati nevelői érdemeinek elismeréséül egyhangú lelkesedéssel megválasztotta tiszteleti taggá *dr. Négyesy Lászlót*, a budapesti Pázmány Péter-tudományegyetem rendes tanárát, a Magyar Tudományos Akadémia és a Kisfaludy-Társaság rendes tagját, Társaságunknak 1896 óta rendes és alapító tagját, a magyar középiskolai tanárképzésnek 40 év óta érdemes munkását, a Magyar Paedagogiának volt szerkesztőjét.

Megválasztotta továbbá külföldi kiváló pedagógusokkal való kapcsolataink kiegészítéseül tiszteletbeli tagokká:

Dearborn Walter Fenno-t, a Harvard-egyetemen a pszichológia tanárát, az olvasás lélektanának és az intelligenciavizsgálatoknak kutatóját;

Duggan Stephen Pierce-et, a newyorki nemzetközi nevelésügyi intézet igazgatóját, a nemzetközi jelentőségű amerikai ösztöndíjak megteremtőjét;

Kandel Isaac Leót, a newyorki Columbia-egyetemen a neveléstan tanárát, az összehasonlító pedagógia művelőjét, az ottani tanárképzés egyik vezetőjét;

Findlay József Jánost, a manchesteri egyetemen a pedagógia tanárát;

Kerschensteiner Györgyöt, a müncheni egyetem tanárát, neves iskolaszervezőt, az állampolgári nevelés és munkaiskola mozgalmának apostolát;

Spranger Eduárdot, a berlini egyetem filozófiaprofesszorát, kiváló történet- és kultúrfilozófust;

Claparède Edét, a pszichológia tanárát a genfi egyetemen és az ottani neveléstudományi főiskola megalapítóját;

Decroly Ovidot, a gyermekpszichológia tanárát a brüsszeli egyetemen, a győgypedagógia nagyhatású művelőjét, a Belga Gyermektanulmányi Társaságnak alapítóját és elnökét;

Ferrière Adolfot, az új nevelési mozgalmak kiváló svájci művelőjét, a Nemzetközi Nevelési Hivatal igazgatóját;

Montessori Máriát, a nagy olasz nevelőt, a róla elnevezett világhírű és az egész föld kerekéségén elterjedt nevelési módszernek megalkotóját.

Ugyancsak egyhangúlag megválasztotta a Társaság az előző évben megüresedett 6 helyre rendes tagokká a következő magyar pedagógusokat:

Vitéz dr. Bessenyei Lajost, a debreceni ref. gimnázium igazgatóját, a debreceni Tisza István-tudományegyetem mellett szervezett református tanárképző-intézet szakvezető tanárát;

Dr. Magyar Zoltán vallás- és közoktatásügyi miniszteri tanácsost, azóta a budapesti Pázmány Péter-tudományegyetem jogi karának rendes tanárát, ki a világháború után az egyetemenek újjaszervezésében irányító részt vett;

Dr. Melich Jánost, a budapesti Pázmány Péter-tudományegyetem rendes tanárát, a magyar középiskolai tanárképzés egyik újjászervezőjét;

Nemesné Müller Mártát, a Családi Iskola c. intézet megalapítóját és vezetőjét, az Új Nevelés Világligája nemzetközi tanácsának tagját;

Tass József elemi iskolai igazgatót, a Külföldi Tankönyvügyi Bizottság előadóját, a fővárosi magyar cserkészmozgalmának kezdeményezőjét és

Vajkai Júlia pedagógiai író, a Nemzetközi Gyermekmentő Szövetség alelnökét.

Mindezek az urak és hölgyek szívesen fogadták megválasztásukat. Társaságunk nevében melegen üdvözlöm őket ez alkalommal és felkérem mai nagygyűlésünkől kifolyólag is, hogy szíveskedjenek mentől gyakrabban és mentől szorgalmasabban résztvenni társasági életünkben, úgy felolvasásaikkal, mint folyóiratunk számára készített tudományos dolgozataikkal.

Szomorú kötelességem egyúttal ez alkalommal bejelenteni a tisztelt Nagygyűlésnek a veszteségeket, melyek Társaságunkat a lefolyt évben 3 tiszteleti és 4 rendes tagtársunknak elhúnytaival érték. Ha rá gondolok negyedszázad óta betöltött évenkénti funerátori szerepemre s felidézem magamban az ez idő alatt elhunyt száznál több tagtársunknak emlékét, ha látom, hány valóban értékes egyéniséget, kit sorainkhoz számítottunk; vesztettünk el munkásságukkal együtt ez idő alatt, meghatótlan állók e helyen, megértve és átérezve e pillanatban, mily erőt és gazdagságot jelentett az ő összeségük közeli multunk szellemi életében is, amit a természet törvényei szerint el kellett azonban veszítenünk. Szinte úgy érzem egy pillanatig, hogy elcsüggeszthetne bennünket munkánkban e veszteségek összegezése, de ha látom viszont, mint állanak elhúnyt kiváló, gyakran valódi nagyságot jelentő társaink helyébe új hasonló erők, ha elgondolom, a 25 év alatt mint pótolta nem szűnő friss energiával kitermelve önmagából az új derék nemzedéket a magyar pedagógiai élet itt Társaságunkban is, vigasz és remény váltja fel a szorongó érzéseket. Fájdalom, a lefolyt évben ismét néhány igazán kiváló nagysága a magyar pedagógiai életnek hagyta el örökre sorainkat és mégsem szabad csüggednünk a magyar köznevelés sorsa s a remélt eljövendő újabb felvirágozás felett.

Tiszteleti tagjaink sorából három valóban tisztelt és nagy magyar pedagógust kell nélkülöznünk a lefolyt évtől kezdődően. Eltávozott közülünk *Gyertyánffy Gyula*, a magyar pedagógusok nesztora, a magyar tanítóképzés, továbbá a magyar polgári iskolai és tanítóképző-intézeti tanárképzés megalkotója, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Tanszermúzeum alapítója, a Néptanítók Lapjának sok éven át szerkesztője, a klasszikus emlékü Eötvös József bárónak és nemes munkatársainak, Csengery Antalnak, Trefort Ágostnak, Gönczy Pálnak, e nagy magyar kultúrpolitikusoknak napjainkig életben maradt kongeniális társa, ki Társaságunknak megindulása óta rendes és alapító, 1912-től fogva pedig tiszteleti tagja volt. Őszinte kegyelettel gondolok reá e helyen is, a volt Paedagogium igazgatói székében egykori első elődökre, kivel ilyen minőségében való érintkezésem mindenkor életem legnevezetesebb élményei közé fog tartozni, mert Gyertyánffy István valóban fennkölt lélek és ízig-vérig nevelői gondolkodó volt s a tollnak is szorgalmas és művészi forgatója úgyszólván utolsó napjáig. Emlékét Társaságunkban a magyar közoktatásügy életében szerzett nagy jelentőségén kívül néhány szép könyve is örökre őrizni fogja, mely Társaságunk kiadványsorozatának díszét alkotja.

Eltávozott tiszteleti tagjaink közül *Jancsó Benedek*, a szegedi egyetem tiszteletbeli tanára, nagyhírű publicista és tudós, az utolsó évtizedek egyik legértékesebb kultúregyénisége, kihez, mint tanári pályám megindulásakor mentoromhoz, szintén az egyéni hála és szeretet érzésének szálai kötnek. Hogy mi volt Jancsó Benedek a magyarságnak, az különösen a világháború utáni évtizedben lett világossá mindnyájunk előtt; halála pótolhatatlan veszteséget jelent a hazai tudományosságra és a magyar nemzeti törekvésekre nézve. Jancsó Benedek különösen régebbi munkásságával állandóan pedagógiai érdeklődések között élt és dolgozott, a Néptanítók Lapjának állandóan kiváló munkatársa volt, különféle pedagógiai és tanügyi folyóiratokat szerkesztett s általában több mint félszázados gazdag irodalmi működésének egy jó részével is a nevelői hivatást szolgálta. Társaságunknak 1916 óta tiszteleti tagja volt. Emlékét valódi nagy értékeink sorában fogják őrizni mindenkor a magyar művelődés története és Társaságunk évkönyvei is.

Elhunyt továbbá tiszteleti tagjaink sorából *Dóczi Imre* tanterületi főigazgató, ref. egyházkerületi középiskolai felügyelő, a klasszikus nyelvek magyarországi oktatásának kiváló munkása, a hazai ref. tanügynek egyik jelese, ki, távol lakván Budapesttől, társasági életünkben nem vett ugyan részt, de mint 1918 óta tiszteleti tagtársunk valóban tisztelt pedagógiai egyéniségével Társaságunknak állandó díszét és értékét alkotta.

Mindhárom magas életkorban elhunyt tiszteleti tagtársunk emlékét a jövőben is kegyelettel fogja őrizni Társaságunk.

Nem kímélte a halál a lefolyt évben Társaságunk rendes tagjainak sorát sem. Gyors egymásutánban távoztak el közülünk örökre Pauer Imre, Körösi Henrik, Rátz László és Nagy László rendes tagtársaink. *Pauer Imre* egykor nagytekintélyű tanára volt a filozófiának a budapesti egyetemen és a tanügyi életben magas állásokat betöltő gyakorlati pedagógus. Mint ilyen 1892-től kezdődően rendes tagja volt Társaságunknak s emlékét kívülünk a mai középiskolai és polgári iskolai tanári generációnak számos tagja fogja őrizni még sokáig.

Körösi Henrik középiskolai tanári minőségben kezdte meg pedagógiai működését, később mint kir. tanfelügyelő a tanügyi adminisztrációba kapcsolódott be, majd mindinkább a tanügyi irodalom művelésére tért át és mint a népoktatás enciklopédiájának, később pedig a Néptanítók Lapjának sok éven át kitűnő szerkesztője, e nagymultú folyóiratnak felvirágoztatásával különösen nagy érdemeket szerzett magának a magyar tanítók továbbművelésében. Társaságunk 1903-ban választotta őt rendes tagjai sorába jelzett munkásságának elismeréséül s krónikáiban mint derék és munkás tagját fogja említeni a jövőben is.

Az 1930. év halottja volt még rendes tagjaink közül *Rátz László* nyug. gimnáziumi igazgató, a középiskolai matematikai oktatásnak kiváló munkása, a Középiskolai Matematikai Lapoknak több évtizeden át önzetlenül dolgozó szerkesztője és

áldozatkész kiadója, az Országos Köznevelési Tanács előadó tanácsosa, nagyműveltségű és rendkívül rokonszenves tanári egyéniség, kinek hatása a mai magyar intelligencia számos tagjának lelkében ható erőként él és fog élni még sokáig. Bár Társaságunknak 1913 óta rendes tagja volt, visszavonuló, szerény természeténél fogva ritkán jelent meg közöttünk és belső munkánkban nem vett részt, de nemes emléket, mint igazgi nevelőét, mégis tisztelettel örökítjük meg Társaságunk annaleseiben.

Társasági évünknek vége felé hűnyt el végül közülünk *Nagy László* nyug. tanítóképzőintézeti igazgató, a fővárosi Pedagógiai Szeminárium pszichológiai és gyermektanulmányi laboratóriumának vezetője, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság megalapítója, igen szorgalmas pedagógiai író és szerkesztő, egyébként is érdekes és impulzív nevelői egyéniség, ki mint Társaságunknak úgyszólván alapításától, 1892-től kezdve tagja, régebben élénken részt is vett életünkben és munkánkban. Lelkesedése nevelői kérdésekben határtalan volt, az alkotás vágya, sőt szenvedélye e téren mindvégig fűtötte egyéniségét és gyermektanulmányi irányú nagyszámú irodalmi munkái külföldön is jó nevet szereztek neki. Útjai később eltértek Társaságunktól, de mint az újabb irányú pedagógiai reformtörekvések lelkes munkását, mi is tisztelettel fogjuk őt említeni mindenkor.

Indítványozom a Tisztelt Nagygyűlésnek, hogy fejezzük ki fájdalomunkat a veszteség felett, mely a Társaságot e tagjainak elhúnytával érte s újítsuk meg emléküket jegyzőkönyvünkben is.

Mint hogy Társaságunk anyagi ügyeiről pénztárosunk külön fog beszámolni, erről e helyütt nem szólok, csupán azt indítványozom, hogy jötevőinknek, a vallás- és köznevelésiügyi miniszter úrnak, a Magyar Tudományos Akadémiának és a székesfőváros tanácsának, kik Társaságunk anyagi boldogulását különféle adományokkal és engedélyekkel a lefolyt évben is elősegítették, fejezzük ki a nagygyűlés határozatából Társaságunk őszinte háláját és köszönetét.

Kérem a Tisztelt Nagygyűlést, szíveskedjék évi jelentésemet tudomásul venni és indítványaimat elfogadni.

A közgyűlés tudomásul vette a jelentést, határozattá emelte a benne foglalt indítványokat, s az elnök javaslatára köszönetet mondott a titkárnak a gondosan megszerkesztett jelentésért.

III. *Frank Antal* pénztáros beterjesztette a Társaságnak 1930. évi zárószámadását, *Kemény Ferenc* pedig a Számvizsgáló Bizottság nevében jelentette, hogy a Társaság számadásai a felülvizsgálat során rendben találtattak.

A közgyűlés tudomásul vette a jelentéseket, megadta a pénztárosnak a felmentvényt, egyúttal pedig az elnök indítványára köszönetét fejezte ki mind *Frank Antal* pénztárosnak, mind a Számvizsgáló Bizottság tagjainak, hogy lelkiismeretesen gondozták a Társaság anyagi ügyeit.

IV. *Frank Antal* pénztáros bemutatta a Társaságnak 1931. évi költség-előirányzatát, melyet a közgyűlés egyhangúlag elfogadott.

V. Az *elnökség* javaslatára a Magyar Paedagogiai Társaság *tiszteleti tagjairá* egyhangúlag megválasztattak a következők:

I. A magyar pedagógiai élet jelesei közül:

1. *Mágo**c**s**y*-*Dietz Sándor*, a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem nyugalmazott rendes tanára, a Köznevelési Tanács előadó tanácsosa, a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagja, növényteni író, számos derék tanári és tudós nemzedéknek lelkes nevelője, ki elméleti és gyakorlati nevelői munkásságával mindenkor nagy sikerrel vett részt a pedagógiai élet irányításában.

2. *Rácz Lajos*, filozófus és pedagógus, a sárospataki főiskola rendes tanára, a neveléstörténet bűvára, ki Rousseau filozófiájának és pedagógiájának tudományos tárgyalásával, a francia és német filozófiai irodalomra vonatkozó számos dolgozatával és a magyar filozófiai irodalomnak külföldön való rendszeres ismertetésével, továbbá a magyar ref. tanügy buzgó szolgáltatásával szerzett kiváló pedagógiai érdemeket.

3. *Sebestyén**né Stetina Ilona*, az Erzsébet-Nőiskolának sok éven át jeles és nagyhatású tanára, majd a budapesti állami nőpariskola igazgatója, a Nemzeti Nőnevelés volt szerkesztője, ki a magyar nőnevelés szervezése és intézményeinek felvirágoztatása körül, továbbá a magyar nőnevelésre vonatkozó pedagógiai irodalomnak sok évtizeden át való művelésével szerzett elévülhetetlen érdemeket.

4. *Werner Adolf*, zirci apát, egykor maga is kiváló és jeles középiskolai tanár és igazgató, jelenleg a legkiválóbb magyar tanítórendek egyikének, a magyarországi cisztercita-rendnek feje s iskoláinak újabb szervezője, irodalomtörténeti és pedagógiai író.

II. A külföldi pedagógiai élet kiválóságainak sorából:

1. *Becker Károly Henrik*, volt porosz köznevelésiügyi miniszter, jeles orientalista tudós és egyetemi tanár, a német tanítóképzés újjászervezője, a magyar nemzet és a magyar művelődés lelkes barátja, ki a berlini egyetemen a magyar tanszéknek és a magyar intézetnek megszervezésével, néhai Gragger Róbertnek és újabban Farkas Gyulának, a berlini egyetemen a magyar nyelv és irodalom első tanárainak szeretetteljes pártfogásával, de főképen a berlini Collegium Hungaricum alapítása és megszervezése alkalmával tanúsított odaadó és lelkes, pedagógiai jelentőségű szolgálataival a magyar művelődés barátainak és az egész magyar nemzetnek háláját érdemelte ki.

2. *Fischer Alajos*, a müncheni egyetemen a pedagógia rendes tanára, a Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik és az Erziehung c. folyóiratnak szerkesztője, számos kiváló pedagógiai mű szerzője, ki a pedagógiának minden ágában jelentős eredményeket mutatott fel, a kísérleti kutatást e téren a szellemtörténeti iránnyal egyesítette és Kerschensteinerrel és Sprangerrel, Társaságunknak korábbi idők óta tiszteleti tagjával együtt Németország vezető pedagógusai közé tartozik.

VI. Ugyancsak az *elnökség* javaslatára a közgyűlés a Társaságnak rendes tagjául egyhangúlag megválasztotta a megüresedett hat helyre a következő magyar pedagógusokat és szakírókat:

1. *Dr. Bognár Cecilt*, a budapesti tudományegyetemen a filozófia és pedagógia magántanárát, bencés tanítórendi reálgimnáziumi tanárt és az Angolkisasszonyok polgári iskolai tanárképző-intézetének tanárát, a Szent István-Akadémia rendes tagját, filozófiai és pedagógiai író, félszáznál több önálló filozófiai, gyermekpszichológiai, pedagógiai és társadalomtudományi dolgozatnak és cikkek szerzőjét.

2. *Dr. Dengl Jánost*, a közgazdasági egyetem rendes tanárát, a Felsőkereskedelmi Iskolai Tanárképző-intézet igazgatóját, a budapesti Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság kebelében működő Felsőkereskedelmi Iskolai Tanárvizsgáló Bizottság alelnökét, a Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Orsz. Egyesületének elnökét, az Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanács tagját, az idegen nyelvtanítás és a kereskedelmi szakoktatás kérdésének kiváló ismerőjét, *A hazai felsőfokú kereskedelmi oktatás multja és jelene* és *A kereskedelmi iskolai tanárképzés multja és jelen állapota* című műveknek, németnyelvi és gyorsírási tankönyveknek és számos más idevágó dolgozatnak szerzőjét, ki ezenkívül főképen a kereskedelmi iskolai tanárképzés teljes kiépítésével és vezetésével szerzett pedagógiai érdemeket.

3. *Kiss József* budapesti tanítóképző-intézeti tanárt, a Tanítóképző-intézeti Tanárok Országos Egyesületének főtthkárát, a római Montessori-egyesület magyarországi megbízottját, az olasz közoktatásügy jeles ismerőjét, a magyar tanítóképzés történetéről és Montessori Mária nevelési rendszeréről írt nagyobb dolgozatokon kívül számos pedagógiai tárgyú tanulmánynak és kisebb közleménynek szerzőjét.

4. *Nagy L. József* váci kegyestanítórendi gimnáziumi tanárt, a Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok kiadóját és szerkesztőjét, a fizikatanítás módszertani irodalmának jeles művelőjét, a Magyar Paedagogia munkatársát.

5. *Dr. Olay Ferenc* vallás- és közoktatásügyi miniszteri osztálytanácsost, kultúrpolitikai és történeti író, a Magyar Paedagogiai Társaság külföldi tankönyvvügyi bizottságának tagját és buzgó munkását, *A magyar kultúra válságos évei* és *A magyar művelődés kálváriája az elszáktított területeken* c. monográfiákon kívül száznál több kultúrtörténeti és kultúrpolitikai tárgyú dolgozatnak és számos más pedagógiai és kulturális tárgyú kisebb közleménynek és hírlapi cikkek szerzőjét.

6. *Dr. Radák Olgát*, az Erzsébet-Nőiskola igazgatóját, az 1925. évi nevelési kongresszus szervezőjét, az érdeklődés didaktikai jelentőségére és a világnézet nevelői problémájára vonatkozó több dolgozatnak és egyéb pedagógiai cikkeknek és kisebb közleményeknek íróját.

*

1931 május 6-i felolvasó ülésünkön *Kornis Gyula* elnökölt és két rendes tagunk tartotta meg székfoglaló előadását: *Magyary Zoltán Nemzeti és nemzetközi tudománypolitika*, *Vajkai Júlia* pedig *A népnevelés feladatai a mechanizált ipar korszakában* címmel.

A MŰVELTSÉG ÖT JEGYE.¹

„Ha gyermekei lettek volna, uram, — így szólt *Boswel* — taníttatta volna-e őket valamire?“ „Azt hiszem, — válaszolt *Johnson* doktor — hogy szívesen éltem volna kenyéren és vízen, csakhogy biztosíthassam neveltetésüket, de nem kockáztattam volna jövőbeli szeretetüket azért, hogy oly dolgok ismeretét gyömöszöljem fejükbe, amelyekre esetleg nem lesz szükségük vagy amelyek ellenkeznek ízlésükkel. Ön megtanítja lányait az égitestek átmérőjére és miután ezt megtette, csodálkozik azon, hogy nincsenek elragadtatva társaságától.“

E válaszból kitűnik, hogy *Johnson* doktor indítatva érezte magát, hogy a korunk egyik nyugtalanító kérdése körül kialakult vitához hozzászóljon. Ki a művelt ember? Mily jelekről ismerjük fel?

„A világ első aranykorában, — jegyzi meg *Erasmus A boldogság dicsérete* című művében — nem volt szükség ezekre a nyugtalanító dolgokra. Akkoriban nem volt másfajta tanulás, mint amit az ember a maga egyszerű eszével összegyűjtött és könnyed tapasztalatok alapján tökéletesített. Ugyan mi haszna lehetett volna a nyelvtannak akkor, amikor minden ember egy nyelvet beszélt, ugyanazt, amely anyanyelve is volt és senki sem törekedett nagyobb szónoki sikerre, mint hogy megértesse magát többi embertársával. Mi szükség lett volna logikára, amikor az emberek sokkal bölcsőbbek voltak, hogyszem egymással vitatkozzanak? Vagy mire való a retorika, amikor nem támadnak nézeteltérések, amelyek nehéz elhatározásokat vonnának maguk után?“ Valóban, ha szembeállítjuk a rég elmúlt aranykorszak eme képét napjaink szorgos acélkorszakával, csatlakozunk kell az írás szavához: sok bölcsességben sok szomorúság van és az, aki növeli a tudást, növeli a bánatot.

A művelődés quantitativ eszménye.

Még csak kétszáznyolvan éve annak, hogy *Comenius* égő buzgalommal sürgette Londonban oly tudós emberekből álló társaság felállítását, amelynek az lett volna a feladata, hogy egy könyvben gyűjtse össze az emberi bölcsesség összeségét oly módon, hogy ez az akkori és a jövő nemzedékek szükségleteit is

¹ E cikk írója *Nicholas Murray Butler*, a newyorki Columbia-egyetemnek és a Carnegie-alapítványnak elnöke, aki ez év júniusában Budapesten több előadást tartott. Ez az értekezése *The Meaning of education* című művéből való. *Loczka Alajos* fordította magyarra.

kielégítse. Ez a pansophia, vagyis minden tudomány gyűjteményének terve nagyon vonzónak bizonyult a XVII. században, minthogy könnyedén alkalmazkodott a századnak ahhoz a felfogásához, hogy a tudás mérhető anyagi mennyiségnek tekintendő, amelyet meg lehet szerezni és birtokolni is lehet. Szerencsétlenségünkre a művelődésnek ez a kvantitatív eszménye a belőle származó eljárásokkal és mértékekkel még most is széleskörű befolyást gyakorol és arra kísért bennünket, hogy a műveltség bizonyosságát a megtanult nyelvek számában, a tanulmányozott tudományágak változatosságában és általában az észben tartott tények mennyiségében keressük. Azonban másrésről minden komoly kísérlet, amely a műveltség meghatározására kvantitatív mértéket akarna alkalmazni, hamarosan meggyőző ezeknek elégtelenségéről és a kiindulás hamis voltáról. Ha művelt embernek lenni annyit tesz, mint rendszeres módon ismerni a természetet és képesnek lenni jelenségeit magyarázni, akkor csaknem valamennyi irodalmi ember, akár régi, akár mai, a műveletlen emberek közé sorolandó. Vagy ha művelt embernek lenni annyit tesz, hogy odaadó, szinte szenvedélyesen szerető áttekintése legyen valakinek a művészet és az irodalom nagy mesterműveiről, akkor számtalan tevékeny, nagy ember, aki teljes mértékben képviselte kora eszményeit és képességeit és aki a legesodálatosabb szellemi és jellembeli tulajdonságokkal tűnt ki, műveletlen ember volna. A helyzet ma még rosszabb. A különböző tudományok kísértetei irányítgatnak bennünket minden oldalról és ijesztgetnek különféleségükkel és érdekköreikkel. Sokat kell kizárnunk, hogy egyet, az igazit, választhassuk. A választás büntetése a veszteség, a nem-választás ára az ellaposodás. A műveltség becsülésének kvantitatív módja tehát saját súlya alatt roskad össze. Az igazi mértéket más irányban kell keresnünk.

Az ötszörös szellemi örökség.

Meg vagyok győződve arról, hogy az élet tényeinek teljes elemzése, úgy, amint ezek velünk szembenállnak, azt mutatná manapság, hogy semmiféle ismeret, semmiféle ráhatás nem áll a művelődésre váró emberi értelemmel szemben ugyanazon a semleges síkon. A szellemi gépezet egyes részei nem cserélhetők fel kölcsönösen. Itt szükségletek merülnek fel, amelyeket ki kell elégíteni, vágyak, amelyeknek utána kell járni s ezek nem fogadnak el követeléseikkel szemben semmiféle helyettesítést. Az élet és a civilizáció tudományos, irodalmi, esztétikai, szervezeti és vallásos vonatkozásai, bár kölcsönösen összefüggenek, mégis függetlenek egymástól abban az értelemben, hogy egyiket sem lehet a másikra visszavezetni vagy a másikra vonatkozó kifejezésekben megfogalmazni. Ezért úgy hiszem, ez öt vonatkozás mindegyikének képviselése kell lennie mindennemű, a művelődést célzó nevelési rendszerben. Mindamellett a nevelési rendszert, miután elérte célját, nem lehet megmérni, de még csak kvantita-

tíve megbecsülni sem a tudomány, az irodalom, a színművészet, az intézmények vagy a vallás egyedüli mértékegységeivel. A nevelés az értelemnek és a jellemnek bizonyos vonásait eredményezi, amelyek oly módokon jutnak kifejezésre, hogy nyitva állanak minden ember megfigyelésének és ezek felé a vonások vagy szokások felé, nem pedig külső és anyagi szerzemények vagy teljesítmények felé kell fordulnia annak, aki a művelődés, igaz és biztos jegyeit akarja megtalálni, azét a művelődését, amelyet ma ennek tekintünk.

Helyesség és pontosság az anyanyelv használatában.

Elsőnek sorolom a műveltség jegyei közé az anyanyelv használatában való pontosságot és helyességet. Amilyen fontos ez a képesség, — és bizonyára fontos, — aránylag annyira új dolog a művelődésben. Az európai nyelvek csak akkor kezdtek művelődési szempontból fontosságra szert tenni, amikor a középkor vége féle a kultúra decentralizációja megindult; 1549-ben *Jacques du Bellay* még azzal a nagyon is szerény állítással igazolta a francia nyelv tanulmányozását, „hogy nem oly silány nyelv, mint ahogyan sokan gondolják”. *Mulcaster*, aki egy kissé későbben írt, szükségesnek találta, hogy megokolja, miért írta nevelésügyi művét angol nyelven a latin helyett és hogy a hazai nyelv használatát a nevelés szempontjából a célszerűsége való hivatkozással védje meg. *Melanchthon* a németet a göröggel és a héberrel sorolta egy osztályba és mindhármát kedvezőtlenül állította szembe a latinnal. *Vilmos* német császár mondotta ki először nyíltan az 1890. évi berlini iskolai konferencián, hogy a német nevelésből hiányzik a nemzeti alap, hogy a gimnázium tantervének a német nyelven kell felépülnie, hogy a tanítóknak kötelességük az ifjúságot németekké, nem pedig görögökké és rómaiakká nevelni, és hogy a német nyelvnek kell azzá a közép-ponttá válnia, amely körül minden más tárgynak csoportosulnia kell és valóban ennek köszönhető, hogy a hivatalos tanterv felülvizsgálata során a német nyelv és irodalom komoly és alapos tanítására is sor került. És ma³ is valóban csekély és lényegtelen az angol nyelv tanulmányozása azokon a helyeken, ahol az angol egyetemeknek és az amerikai főiskolák közül is nem egynek befolyása még mértékadó. Az a babona, hogy az angol nyelvhez a legjobb kapu a latin, korántsem halt még meg.

Azonban a nép nagy tömegei részére a hazai nyelv nemcsak a tanítás megállapított közvetítője, hanem szerencsére a tanulmányozásnak is fontos tárgya. A nevelés eredményének egyik főmértéke az a könnyedség, helyesség és pontosság, amellyel valaki ezt az eszközt használja.

Nem tiszteletlenség azokkal a fényes irodalmakkal szemben, amelyeket a francia és a német nyelv hozott létre és nem lebe-

* A tanulmány először 1901-ben jelent meg.

A fordító.



esülése e nagy népek kulturális szolgálatainak, ha rámutatok arra, hogy a modern nyelvek közül az angol a legelső, legkönnyebb és leghatalmasabb, mert „ez a leggyakoribb érintkezési eszköz, amely ma a földön az emberek közt használatban van“. Ez a nyelve egy tevékeny népnek, amelynek körében az egyéni szabadság és a személyes kezdeményezés nagy becsnek örvend. Semmi kétség, hogy mögötte áll a görög nyelv filozófiai hajlékonyságának és a német nyelv tudományos alkalmazhatóságának; de mi van az emberi szenvedélyek és emberi ténykedések egész területén, amit nem tudna kifejezni szabadon és egyedül a maga erejéből? Fordítsd németre *Othellót* vagy hasonlítsd össze *Shelley* vagy *Keats* verseit egyes francia kortársaik bájos soraival és meg fogod ismerni az angol nyelv különös hatalmát. Egyszerű szavakban vagy jól hangzó kijelentésekben nincsen párja, mint az emberiség gondolatainak, érzelmeinek és eszméinek visszatükröztetésére alkalmas eszköznek.

Az angol nyelvben való jártasságot a szavak választékos-ságával és különleges kifejezések használatával mérhetjük. A modern angol nyelv összetett jellege tág teret nyit a kifejezések megfelelően alkalmas kiválogatására. A művelt ember, aki anyanyelvének használatában otthonos, könnyen mozog ennek szász, román és latin elemei között és hosszú gyakorlás, valamint sok olvasás útján készséget szerez nemcsak a szavak alkalmazásában, hanem művészi hatásuk megválogatásában is. Semmiféle merev formulák nem állanak útjában, hanem a nyelv szóbeli és írásbeli használatában az egyén természetéből folyó jellemző erőt és értéket juttatja érvényre. Nem a tudatos utánzás, hanem az öntudatlan megértés és gondolkodás kedvéért olvas. Tudja az óriás különbséget egyrészt a helyes angolság, másrészt pedig a szörszálhasogató vagy ahogy sokszor nevezik, az „előkelő“ angolság között. Jól tudja, hogy „aki silány angolságot hall és olvas, nagyon valószínűleg rövidesen maga is silány angolsággal fog írni és beszélni“³ és ennek megfelelően is viselkedik. Tudatában van a kifejezések helyének és hatalmának, továbbá a nyelvtanhoz való viszonyuknak és jártasságának azzal adja bizonyosságát, hogy írásmódjában kellő egyensúlyt tart fenn a kettő között. Az ilyen ember megértő rokonszenvvel tanulmányozná *Earl*⁴ professzor tudós megállapításait a kifejezésekről és a nyelvtanról és ezek közt nagyon sokban feltalálná saját eljárásának igazolását. Röviden az anyanyelv használatában műveltségének határozott bizonyosságát adná.

Finom és szelíd modor.

A műveltségnek második jegyeként említem azt a kifinomodott, szelíd modort, amely rávall a gondolkodásból és a cselekvésből származó állandósult szokásokra. „A jó modor jó

³ White: *Everyday English*. Boston, 1880. 503. 1.

⁴ *English Prose*. London, 1890. C. 2. 7.

viselkedés és jó származás“, mint *Addison* mondja, de még ennél is több. Mély értelem rejlik abban, hogy a latinnak csak egy szava van (*mores*) a szokás, modor, viselkedés és erkölcs kifejezésére. Az igazi modor, a valóban művelt férfi vagy nő modora a szellemi és erkölcsi meggyőződés külső kifejezése. Az álmodor olyan, mint a faberakás, amely az első önző gondolat nedvesítő hatására kihull a helyéből. A modern erkölcsi jelentősége van, amelynek alapja az az igazi és mélységes önmegbecsülés, amely a mások megbecsülésén épül fel. A jellemességnek csalhatatlan próbáját találjuk meg abban, hogyan viselkedik valaki azokkal szemben, akiket egyik vagy másik okból a világ az illető alantasainak gondol. A feljebbvalókkal vagy egyenjogúakkal szemben tanúsított modor annyi körülménytől függ, hogy értelmezése sem nem könnyű, sem nem biztos. A modor nem teszi az embert, hanem csak visszatükrözi. Az emberekkel mint egyes személyekkel szemben tanúsított megbecsülés, engedékenységgel és udvariassággal mértéke alapján ítéljük meg, hogy valaki ünneplő ruhában van-e, vagy pedig annyira jól fegyelmezett, nagy műveltségű és tetteiben, valamint gondolataiban annyira természetszerűen erkölcsös, hogy felismeri a maga igazi viszonylatát embertársaihoz és ezt a felismerést modorában is visszatükrözi. Miként *Kant* egy évszázadnál régebben bizonygatta, az ember létezése önmagában találja meg végső célját és nem tekinthető pusztán eszközhöz, amelyet vagy ez, vagy az az akarat önkényesen használ; az ember minden cselekvésében, akár magára, akár más eszes lényekre vonatkozik cselekvése, mindig öncélúnak kell tekinteni. Az igazi modor e tény elismerésén alapszik és valóban silány nevelés az, amely elfelejti megrögzíteni az erkölcsi elvet és a modort, amely az előbbi megtestesíti.

Az elmélyedés szokása.

A műveltségnek harmadik jegyéül említtem az elmélyedés szokását és képességét. Gyakori vád ellenünk, a modernnek ellen, különösen pedig az amerikaiak ellen, hogy elveszítjük az elmélyedés szokását és azokat a kiváló tulajdonságokat, amelyek belőle folynak. Azt mondják, hogy ez a veszteség szükségszerű következménye a mi sietős, szorgos életünknek, szétágazó érdeklődésünknek és annak, hogy a gőz és az elektromos áram megsemmisítette az időt és a teret. Az egész világot és valamennyi eseményét ajtónkhoz hozza reggelenként az ujság. Figyelmünk Maniláról Pekingbe, Pekingből Transvaalba és Transvaalból Havanába ugrik. Szembekerülő és mégis össze nem függő izgalmak dúlnak bennünk és elménket gondolatok foglalják el, amelyek oly gyorsasággal követik egymást, hogy elmulasztjuk az életünkben fellépő események erős és mély rögzítését. Ez oly vád, amelyet még a velünk rokonszenvező bírálók is felhozhatnak ellenünk. Ha ez igaz, — és sok oly vonás van a vádban, amelyet

nehéz megcáfolni, — akkor a műveltségnek egyik legértékesebb bizonyossága siklik ki kezünk közül és meg kell sokszoroznunk erőfeszítéseinket, hogy megtartsuk. Mert az önvizsgálat nélkül való élet, miként *Sokrates* szünet nélkül hangoztatta, nem élet. Az az élet, amely nem állít fel önmagának kérdéseket, amely nem nyomoz visszafelé okokat és nem kutat előre célokat, amely nem talál élénk elvi vitákra és amely nem keresi magyarázatát annak, ami kívül és belül történik, nem is nevezhető emberi életnek; az állat élete ilyen. A művelt és műveletlen elme talán éppen ezen a ponton van a legélesebb ellentétben. A művelt és gyakorlott elmét a belátások és meggyőződések gazdag fegyvertára jellemzi, amely mindig kész az új viszonyokhoz való alkalmazkodásra, de csakis mélyebb belátás vagy még észszerűbb meggyőződés alapján változik. A művelt ember az igazságnak, emberi tapasztalatoknak és bölcseségnek oly mértékeivel rendelkezik, amelyek segítségével az újabb javaslatokat megbíráhatja. Ezeket a mértékeket csak elmélyedés útján lehet megszerezni. A fegyelmezetlen elme zsákmánya minden múltó képzeletnek és áldozata minden elhíhető tannak. Nincs megállapodott ítélőképessége, ami jellemessé tenné.

Renannak igaza volt, mikor azt állította, hogy az elme fejlődésének első alapfeltétele a szabadság, mert az elme szabadsága az oktalanság befolyásától való mentességet jelenti és az elvek alapján történő, észszerű választás szabadságát. Elvek sorozata szükségyszerű birtoka a művelt embernek. A művelt ember kialakulása mindig az elveivel kapcsolatos és fejlődés útján halad, nem pedig belső forradalmak útján.

A filozófia természetesen az a nagy egyedüli tanulmánykör, amelyből az elmélyedés ereje fakad, mígnem szokássá válik, de az irodalmat, a politikát, a természettudományt is lehet bölcselkedve tanulmányozni, ami elvégre ugyanazt a célt szolgálja. A *hogyan?* kérdése, amire a tudomány felel, és a *miért?* kérdése, amire a filozófia felel, a kezdete az elmélyedésnek. Az igazán művelt ember előtt állandóan ez a két kérdés lebeg és ennek következtében ránevelődik az elmélyedésre.

A fejlődés képessége.

A műveltség negyedik jegyének tartom a fejlődés képességét. Vannak olyan elmék, amelyek, ha egy bizonyos pontig ki-művelődtek, megkristályosodnak úgy, ahogy vannak és azután ellenszegülnek a további haladásnak. Az ilyenfajta elméből hiányzik a műveltségnek egyik lényeges sajátossága. Talán sokat gyűjtött össze és sokat is ígért, de — hogy, hogyan — elfelejtette beváltani az ígéretét. Nem halott, de önkívületi állapotban van. Csak olyan működéseket végez, amelyek arra szolgálnak, hogy megtartsák egy helyben; nincs mozgás, nincs fejlődés, nincs új erő és teljesítmény. Hiányzik belőle a lökés a szakadatlan tanuláshoz és önneveléshez, amelyek a folytonos szellemi

növekedés alapfeltételei. A nevelésnek egyik legfőbb célja betöltetlen marad benne. Az oly emberi értelem, amely folytonosan nő és az egész hosszú életen keresztül fejlődik, gyönyörű és lenyűgöző látvány. Ez a tulajdonság tette *Gladstone* személyét annyira vonzóvá fiatal és törekvő emberek előtt. Az ő szorgossága tüzelte s az ő határtalan szellemi energiája lelkesítette őket. „A szigorú és hajlíthatatlan toryk emelkedő reménységéből“, aki még 1838-ban volt, átalakulni a tory-ellenesek pártjának vitathatatlan vezérségéig egy nemzedékkel később és folyton csak fejlődni egy kivételesen hosszú életen keresztül: nem mindennapi adomány; egyben példája minden oly elme sorsának, amelynek nevelése eredményes volt. Széles látókör, tágkörű érdeklődés, mély belátás kísérői a szellemi növekedésnek.

Ehhez a folytonos fejlődéshez sokoldalú érdeklődés szükséges és ez az, amiért a fejlődés állandó hadilábon áll a szellemi és erkölcsi lapossággal. Sok van a mi mai nevelésünkben, ami neveléssel ellenes, mert a szellemi fejlődést nehezé teszi, hacsak nem lehetetlenné. Korai specializálódás a velejáró korlátolt érdeklődési körrel és ismeretanyaggal ellensége a szellemi növekedésnek. A kellemetlenségtől megismerése előtt való elfordulás ellensége a szellemi növekedésnek. Az egyén különleges érdeklődési tárgyának más tárgyakhoz való viszonyát meg nem látni: ellensége a szellemi növekedésnek. A fölfedezés és kutatni akarás látszatát kelteti megfelelő előtanulmány nélkül: ellensége a szellemi növekedésnek. Az emberek és tárgyak iránt tanúsított cinikus közöny, amelyről sokszor azt állítják, hogy különös tudományos színezetű: ellensége a szellemi növekedésnek. Ezeket tehát mind távol kell tartani, amíg az alakító nevelés folyik, ha azt akarjuk, hogy az állandó növekedésre ingerlő felbecsülhetetlen készség kifejlődjék.

„Az élet — mondja Spalding püspök^a egy ékesenszóló helyen — rejtelmes hatalom kibontakozása, amely az emberben az öntudatig emelkedik és ezen keresztül az igazság, a szeretet és rend világának ismeretéhez vezet, ahol a cselekvés már nem függ egyedül csak az anyag uralmától vagy az ösztön késztetésétől, hanem az értelem és a belátás uralma alatt áll és kell, hogy álljon. Ezt a folyamatot értelmes és meggondolt törekvésekkel előkészíteni: ez az, amit nevelésnek nevezünk“ és én még hozzáteszem: nevelni annyit tesz, mint az állandó értelmi és erkölcsi növekedés magvát elhinteni.

A cselekedni tudás képessége.

Végül a műveltségnek ötödik jegyeként említem a hatékonyságot, a cselekvés képességét. Rég elmúlt már az az idő, ha ugyan egyáltalán volt valaha, amikor az egyszerű, pusztá elmélkedés, a világtól és ennek munkájától való elvonulás vagy a szel-

^a *Means and ends of Education.* Chicago, 1895. 72. 1.

lemi illetéktelenség a műveltség védelmezhető eszményképe volt. Ma az igazán művelt embernek bizonyos értelemben tevékenynek is kell lennie. Ésszel, nyelvvel vagy kézzel ki kell fejeznie tudását és a világot másként kell visszahagynia, mint amilyenek találta. Mr. James egyszerűen összegezi, amit az élettan és lélektan együttesen tanít, amikor így szól: „Nincs befogadás visszahatás nélkül, nincs benyomás neki megfelelő kifejezés nélkül: ez az a nagy alapelv, amelyet *egy* tanítónak sem volna szabad elfelejtenie. Az oly benyomás, amely egyszerűen behatol a tanítvány szemeibe vagy füleibe anélkül, hogy befolyásolná élettevékenységeit, kárbavesztett benyomás. Élettanilag befejezetlen. Nem hagy maga után gyümölcsöt egy-egy megszerzett képesség alakjában. Még mint pusztán benyomás is elmulasztja az emlékezetre gyakorolt kellő hatás kifejtését; mert hogy teljes mértékben megmaradjon ez utóbbi képesség szerzeményei közt, be kell vésődnie cselekvéseink egész körébe. Mozgató következményei azok, amelyek odarögzítik.”⁶ Ez éppúgy áll a tudásra általában, mint a benyomásokra. Végnélküli felszívás termelés nélkül végzetessé válik a jellemre és a magasabb szellemi képességre egyaránt. Tégy valamit és légy képes ezt jól megtenni; fejezd ki azt, amit tudsz, valamilyen hasznos és lényeges alakban; termelj és ne légy örökké csak érző lény, aki érzelmeiben elmerül: ezek oly tanácsok, amelyek igazi nevelésre vezetnek és elterelnek a műveltség azon hamis alakjától, amelyet könnyedén mint a jól-értesült tehetetlenséget ismerünk fel. A mi egyetemünk és főiskolánk az önmagáért való ismeret és tudomány feltételezett értékéről hamis felfogásokban bővelkednek, olyanokban, amelyek épp annyira tudománytalanok, mint amilyen bölceletellenesek. A tudománynak nincs öncélja. Amerika felfedezésének időpontja magábanvéve éppoly jelentéktelen, mint amilyen a szomszéd földön termett fű legfrissebb levelének születési időpontja; csak azért jelent valamit, mert egy nagyobb ismeretegésznek egyik része, mert előnyös kapcsolatai, vonatkozásai, alkalmazásai vannak; és az olyan tudós számára, aki mindezekről semmit sem tud, Amerikát éppúgy felfedezhették 1249-ben, mint 1492-ben.

Magasfokú hatékonyság elsősorban a szellem ügye és csak *longo intervallo* vesz fel valamihez közeledve mechanikus formát. Mechanikai alakja mindig teljes mértékben alája van rendelve az értelemben rejlő rügóknak. A tevékenység az értelem és az akarat közt kialakult és szokássá erősödött viszonylat eredménye, amelynek következményeképp a tudás állandóan erővé, hatalommá alakul át. Mert a tudás még nem hatalom, Bacon ellenkező állítása ellenére sem, hacsak nem tesszük azzá, és csak az teheti azzá, akinek tudása van. Az a képesség, hogy a tudást hatalommá változtassuk, a tevékenység. Enélkül a műveltség nem teljes.

⁶ *Talks to teachers on Psychology*. New York, 1899. 4. 33. 1.

A művelt ember öt jellemző tulajdonsága.

A műveltségnek tehát ez az öt jellemző jegye van: az anyanyelv használatában való helyesség és pontosság; kifinomodott, szelid modor, amely a gondolkodás és cselekvés megszilárdult szokásainak eredménye; az elmélyedés képessége és szokása; a szellemi fejlődés képessége és a hatékonyság, vagyis a cselekvés képessége. Ezen a síkon a fizikus találkozhatik a nyelvészszel, a természetbűvár a bölcselkedővel és mindegyik elismeri azt a tényt, hogy a másik művelt ember, bár ismereteik rendje nagyon is különböző és legnagyobb érdeklődési körük középpontjai ugyancsak távol esnek egymástól. Testvériségben egyesülnek azon közös vonások összetartó kötelékei által, amelyek értelmüknek és akaratuknak az anyagiakra tett hatásából fakadtak. E vonások nélkül az ember nem tekinthető igazán műveltnek, és tanultsága, ha még oly nagy is, értéktelen; múzeumot hoz létre, nem pedig kifejlődött emberi lényt.

Ezek a szokások azok, amelyeket szükségszerűleg saját magunknak kell kifejlesztenünk, s amelyek iskolás korunkban kezdődnek, az érettebb években pedig bővebb tapasztalásaink alapján megerősödnek; ezek mutatják meg saját magunknak és másoknak, hogy felfedeztük az igazi műveltség megszerzésének titkát.

NICHOLAS MURRAY BUTLER.

NEMZETI ÉS NEMZETKÖZI TUDOMÁNPOLITIKA.

A háború óta világszerte új tudománypolitikai problémák merültek fel, amelyeknek megoldására az egyes államok különböző utakat választottak. Megoldásaik részben eredetiek, részben pedig más országoktól való átvételek, amelyeket azonban saját nemzeti intézményeik és tradícióik szerint módosítottak. Az a folyamat, amelynek ilymódon napjainkban tanui és részben tényezői vagyunk, hasonló ahhoz, amint a középkorban az egyetem intézménye elterjedt. A Sorbonne különbözött az első olasz egyetemtől, a bolognaitól, majd az oxfordi és cambridge-i egyetemek eltérők lettek a Sorbonne-tól és a később Németországban és Közép-Európában alapított egyetemek eltérők voltak az összes előbbiektől. Mind egyetemek voltak, de annak különböző típusaiként fejlődtek ki. Így manapság is Franciaország például nemzeti kutató alapot (Caisse Nationale de Recherche) létesített és ezt a példát több ország követte. Ezzel szemben Németország a Notgemeinschaft der Deutschen Wissenschaft alakjában a modern időkre jellemző eredeti szervet létesített, amely oly sokszor összefüggésben van a különleges német viszonyokkal, hogy más országban ebben az alakban nem követhető. Magyarország is talált eredeti megoldásokat az Országos Magyar Gyűjteményegyetem és az Országos Ösztöndíjtanács alakjában, amelyek a külföld figyelmét is felkeltették. Mégis valamennyit összefogja ugyanannak az új szükségletnek kielégítésére való törekvés. Így lassan elterjedt az a belátás, hogy nemcsak a tudomány nemzetközi, ami már régi közhely, hanem hogy a tudománypolitikának is szükségképen vannak közös, nemzetközi vagy inkább nemzetfeletti eszméi és tapasztalatai.

A tudományos kutatás szervezetében és módszerében a XX. század fordulója óta mélyreható változások nyomai kezdtek mutatkozni és ezeknek kifejlődését a háború nagyon siettetette. E század eleje óta látjuk, hogy az egyetemeken kívül önálló kutató intézetek is létesültek. Maga az egyetemek száma is világszerte növekedett. Azoknak tábora, akik tudományos munkássággal és különösen természettudományi kutatással foglalkoztak, állandóan emelkedett. A tudományos munkamegosztás és ennek következtében a különböző kutatások összefüggése és a kutatóknak egymásra utaltsága egyre fokozódott. A tudományos kiadványok egyre szaporodtak és a könyvtárak, bibliográfiák,

tudományos folyóiratok, compte renduk, Zentralblattok és a Handbuchok fontossága egyre nőtt. Az a vágy, hogy a kutatók és tudósok egymással érintkezzenek, egyre nagyobb lett, ez vezette a nemzetközi kongresszusok szaporodására, nemzeti és nemzetközi tudományos társulatoknak, sőt 1901-ben a tudományos akadémiák nemzetközi szövetségének alapítására. Ehhez járult nemzetközi intézetek és nemzetközi irodák alapítása különböző tudományos szakterületeken és a háború után a Nemzetek Szövetsége indokoltnak találta az Értelmi Együttműködés Nemzetközi Bizottságának Genfben és intézetének Párizsban való megalakítását azzal a rendeltetéssel, hogy a nemzetközi tudományos kapcsolatok közös találkozási pontjai legyenek. Ez a fejlődés teljesen párhuzamos a nagyüzem kialakulásával gazdasági téren és a közigazgatásban, és ezért a mi korunk joggal nevezhető *a tudományos nagyüzem kialakulása korszakának*.

A kutatók egymásra utaltsága azonban a tudományos munka méreteinek e megnövekedésénél is inkább fejlődött ki annak következtében, hogy a gazdasági élet és a közegészségügy szükségletei a kutatókat arra szorították, hogy az abszolút tudományos témák mellett praktikus célok megoldására is végezzenek tudományos kutatást, tehát a franciák megkülönböztetése szerint a *Recherche Spontanée* mellett megindult és azt messze túlszárnyalta a *Recherche Provoquée*. Ez a Recherche Provoquée különösen nagy fejlődést vett a háború alatt mindkét táborban. Nemcsak a nyersanyagok gazdaságos kihasználása és különböző pótanyagok kidolgozása volt szükséges, hanem az emberi munkaerővel való takarékoskodás és különösen a szakképzett emberekről való gondoskodás, az előre való biztosítása annak, hogy mindig rendelkezésre álljanak mindazok a különféle képzettségű szakemberek, akiknek együttes munkája kellett valamely kutatás vagy gazdasági feladat elvégzéséhez. Ez más szóval azt jelenti, hogy a tudománypolitika tudatossága annyira elmélyült és olyan területeket is kénytelen volt felölelni, amelyek minden korábbi méretet meghaladtak.

Ezek a tudománypolitikai problémák szükségképpen minden országban felmerülnek. A különbség csak a méretekben van és abban, hogy mennyire látják tisztán a problémákat és mennyire képesek azokat megoldani. De ezek a tudománypolitikai problémák a háború után sokszor oly követelő erővel lépnek fel, hogy előlük kitérni lehetetlen és főleg ez magyarázza meg a növekvő érdeklődést az iránt, hogy más országok velük hogyan birkóztak meg. Ez különösen vonatkozik azokra az államokra, amelyek a békeszerződések alapján jöttek létre. Lengyelország, Csehszlovákia, Finn-, Észt-, Lettország és Litvánia új államalakulatok, amelyeknek nemzeti életükben ki kell jelölniök a tudománypolitika helyét és céljait. Románia és Jugoszlávia területükben rendkívüli mértékben megnövekedtek, Ausztria és Magyarország viszont annak következtében kerültek egészen új helyzetbe, hogy területüknek túlnyomó részét elvesztették. De a

háború magukat a nagy kultúrnemzeteket is tudománypolitikai tekintetben új helyzet elé állította. Kétségtelen és Franciaország, Olaszország, Anglia és az Amerikai Egyesült Államok illetékes tagjainak nyilatkozatai által is elismert tény, hogy a háború előtt a német tudományos irodalom, az ő folyóirataik, Zentralblattjaik, Jahresberichtjeik és Handbuchjaik a tudomány számos ágában teljesen nélkülözhetetlenek voltak, sőt számos esetben teljes hegemoniát élveztek. A háború ellentétei, részben azonban a két tábor kölcsönös elszigeteltségének következményeképpen az angolok, franciák, amerikaiak, olaszok arra kényszerültek, hogy a központi hatalmakkal párhuzamos tevékenységet fejtsenek ki olyan tudományos területeken, amelyeken korábban kényelemszeretetből vagy kényszerűségből a német tudomány fölényét elismerték.

Ez a fejlődés a háború alatt indult meg azzal a jelszóval, hogy függetlenítsék magukat a német tudománytól, győzzék le a német szakirodalom fölényét, de a mozgalom ma is tovább tart, bár elvesztette támadó jellegét és abban az alakban jelentkezik, hogy az angolszász, francia és olasz tudományos munkásságnak a némettel való egyenlő jelentőségét hangoztatja. Az a fölény pedig, amelyet az Amerikai Egyesült Államok a háború által gazdasági és politikai tekintetben elértek, abban is megnyilvánul, hogy ez az ország rendkívüli áldozatokat hoz és eredményeket ér el a tudomány fejlesztése és különösen új tudományos intézetek létesítése terén.

Nemzetközi helyzetének ilyen alakulásával szemben természetesen a német tudomány új erőfeszítéseket tesz. Németország szaporítja és fejleszti egyetemeit és kutató intézeteit és a Notgemeinschaft der Deutschen Wissenschaft alapítása által eredeti és alkalmas megoldást talál a német tudományos nagyüzem teljesítményeinek fokozására. Ezalatt sok más ország is nagy áldozatokkal fejleszti tudományos életét és talál sok tekintetben eredeti szervezeti megoldásokat is. Ismeretes, hogy Anglia és az ottani különböző kutató tanácsok (Medical Research Council, Department of Scientific and Industrial Research, Development Commission on Agricultural Science and Fishery Research) milyen összegekkel rendelkeznek a kutató intézetek fejlesztésére és a tudományos kutatás támogatására. Tudjuk, hogy hány új angol egyetem keletkezett a XX. században és hogy az ősi oxfordi és cambridge-i egyetem is a háború óta államsegélyben részesül. Olaszország a fascizmus óta egyetemeit, tudományos intézeteit és múzeumait erőteljesen fejleszti és szaporítja és eközben mindig figyelemmel van Olaszország tekintélyének a nemzetközi tudományos relációkban való emelésére is. A tudománypolitikai versenyben a kisebb államok sem maradnak le. Lengyelország nemzeti egységének megerősítésében való munkája közben gondozza az egyetemeit és erőteljesen fejleszti a Caisse Mianowski-t, amely az orosz elnyomás idejében a nemzeti tudományos munkásság támogatására létesült, Belgiumban

Fondation Universitaire alakult, a skandináv államok és Finnország intézményeiket fejlesztik és a nemzetközi tudományos szervezetekben maguknak előkelő szerepet tudnak biztosítani. Megnyugvásunkra szolgál, hogy a tudománpolitika egyike azoknak a területeknek, amelyeken a nemzetközi versenyben Magyarország is tiszteletreméltóan állja meg a helyét. Egyetemek és tudományos intézetek építésén felül a Gyűjteményegyetemnek és az Ösztöndíjtanácsnak már említett alapítása, a Természet-tudományi Tanács és a Tudományos Társulatok és Intézmények Országos Szövetségének létesítése a tudományos nagyüzemnek nálunk is való kifejlődésével számoló szervezeti megoldásokat és nemzeti tudományos életünk autarchiájának biztosítását jelentik. Az Apponyi Sándor- és Vigyázó-féle nagy alapítványok pedig a társadalomnak példát adó megértését bizonyítják ezekkel az erőfeszítésekkel szemben.

Látva mindenfelé ezt az erőfeszítést és pezsgő életet, a logikai szükségszerűség vezet az összehasonlításra a különböző tudománpolitikai megoldások között. Ha minden ország azon fárad, hogy hasonló problémákat oldjon meg, és eközben új megoldásokhoz jut, ezek bizonyára sok eltérést fognak mutatni az egyes nemzetek különfélesége miatt, de számos közös vonást is a problémák azonosságánál fogva. A politika a közcélok elérésének művészete és ezért felelős az eredményekért. A modern tudománpolitika is felelős saját országával szemben azért, hogy felsőoktatásának színvonala és tudományos szakembereinek működése minél jobban megközelítse az optimumot a tudományos nagyüzem mai komplikált viszonyai közt is. Ez a cél kényszeríti a kormányokat arra, hogy nemzetük minden erőfeszítését összhangba hozzák és egységes irányba vezessék. De mi módon lehet a tudományos munkába ezt a harmóniát bevinni, és milyen irányba kell a nemzeti erő kifejtést terelni? Ez a kérdés végelemzésben egyenlő azzal: milyen irányú a tudományos munka nemzetközi fejlődése? A választ erre a kérdésre első sorban a külföldi államok tanulmányozása és megoldásaik összehasonlítása útján keresik. Természetesen nincs két egyforma megoldás. Az egyik jobb, a másik rosszabb. Az egyikben több az átvehető, mint a másikban. De ez a tisztán gyakorlati vizsgálat nem adhatja meg a tudománpolitikának azt a biztonságot, amelyre szüksége van ahhoz, hogy a nemzetével szemben való felelősséget vállalni tudja.

Ehhez mélyebb tanulmányra van szükség. Keresni kell a nemzetközi tudománpolitika közös irányeszméit, vizsgálni mostani irányzatát és várható jövő fejlődését. Ez lesz a különböző nemzetek tudományos működésének valódi összhangbáhozatala, ami a nemzetközi tudománpolitika szintézisének kialakulására fog vezetni. E haladás nyereség lesz a múlthoz képest, alkalmas lesz arra, hogy a nemzetközi értelmi együttműködésnek eddigi óvatos tapogatózásait erőteljesebb cselekvéssé alakítsa át. A tudománpolitika azonban csak ebben a nemzetközi síkban lesz új.

A nagy kultúrájú nemzetek már korábban kifejlesztették öntudatos tudománypolitikájukat, amiről nagyértékű munkák tanúsodnak. Csak néhány olyan mű idézésére szorítkozunk, amelyekhez hasonló művek hiányzanak a nemzetközi tudománypolitika területén. Gondolunk például *Louis Liard*-nak, a francia közoktatásügyi minisztériumban hosszú ideig az egyetemi ügyek vezetőjének *L'enseignement supérieur en France 1789—1889* (2 kötet, Paris, Armand Colin et Co., 1888) című művére. A francia forradalom szüntette meg a régi francia egyetemeket és törte szét azokat önálló szakiskolákká. Liard vitte keresztül, hogy 1896-ban az egyetemeket visszaállították. És ebben a művében a francia egyetemek történetének azt a korát írja le és azokat az eszméket fejtegeti, amelyek a régi tradíciókkal való bátor szakítás után újírányú tapasztalatokra vezettek, és amelyek eredményeként az egyetemek visszaállítása is oly alakban történt, ami szintén sok novumot és új egyetemi típust jelent. Vagy gondolunk *Harnack*-nak a berlini tudományos akadémiá 200 éves történetéről írt művére (*Geschichte der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin*. Verlag von Georg Stilke, 1901.), amely az akadémiá történetének keretében a modern német tudományos élet egész kibontakozásának képét megrajzolja. Továbbá a londoni egyetem reformja ügyében 1913-ban, valamint az oxfordi és cambridge-i egyetemek reformja ügyében 1922-ben a király által kinevezett bizottságok hivatalos jelentéseire (*Royal Commission on Oxford and Cambridge Universities Report. Presented to Parliament by Command of His Majesty. London, Stationery Office, 1922. Royal Commission on University Education in London. Final Report of the Commissioners, London, Stationery Office, 1913.*), amelyek mély bepillantást adnak az angol egyetemek szellemébe és az egyetemekre vonatkozó angol felfogás lényegébe. Hasonlóképpen *gróf Klebelsberg Kumó* kultuszminiszternek a bécsi tudományos akadémiában a modern tudományos nagyüzem új szervezési problémáiról tartott előadására (*Organisationsprobleme auf dem Gebiete der hohen Kultur*. Budapest, Athenaeum A.-G., 1930), amely eredeti magyar megoldást tárgyal ugyan, de amelynek elvi jelentősége van más országokra nézve is. A törekvéseknek ez a tudatossága, az új szükségletek gyakorlati megoldásának az addigi rendszerbe való beillesztése hiányzik a nemzetközi értelmi együttműködésben. Mindenki, akinek módjában van nagyszámú állami nemzeti tudománypolitikáját tanulmányozni, sok indítást kap a tudománypolitikának egyetlen nemzet által meg nem oldható, több nemzetet átfogó problémáiban való elmélyedésre, de azok, akiknek a nemzeti tudománypolitikában áttekintésük van, többnyire nem találnak módot a többiek megismerésére s viszont nagy nemzetközi tájékozottságot találunk tudománypolitikai szempontok nélkül. Az Értelmi Együttműködés Nemzetközi Bizottsága Genfben és intézete Párizsban születésük körülményeiben talál-

ható okoknál fogva csak igen nagy óvatossággal és a felületén érintettek egyes problémákat. Ennek eredménye lett az a szintelen program és kevés gyakorlati eredmény, amely ez év elején a bizottság és intézet teljes újjászervezését tette szükségessé.

Jellemző példa, hogy az intézet időről-időre Párizsba összehívta a kezdeményezésére alakított nemzeti egyetemközi irodák (Bureaux Interuniversitaires Nationaux) képviselőit. Ezek az ülések tárgyalták a tanárok és hallgatók cseréjét, a szünidei tanfolyamokat, a külföldi tanulmányok és diplomák beszámíthatóságának kérdését stb., csupa formai és adminisztratív kérdést. Más kérdésekkel azonban nem is foglalkozhattak, mivel a kontinens államainak politikai szervezete szerint a nagy kérdések megoldása a közoktatásügyi minisztériumok közreműködése nélkül nem lehetséges. A Nemzeti Egyetemközi Irodának csak Magyarországon volt egy ideig az egyetemi ügyosztállyal közös vezetője. Ezért volt e kettős minőségében abban a helyzetben, hogy az egyetemközi irodáknak az Institut International de Coopération Intellectuelle által 1929-ben rendezett összejövetelén, látva az egyetemközi irodák hatáskör nélküli főnökeinek állandó beleütközését azokba a kérdésekbe, amelyek a kultuszminisztériumok hatáskörébe tartoznak, indítványozza, hogy a Szellemi Együttműködés Nemzetközi Intézete kezdeményezze az egyetemi ügyek vezetőinek értekezletre való összehívását mindazokból az országokból, ahol ilyen főhivatású emberek vannak. Ezek a Directeur de l'Enseignement Supérieur-ök rendszerint nagy látókörű és sok tapasztalattal bíró emberek, akik minden országban hasonló problémáknak megoldásával vesződnek, de egymást nem ismerik és egymással sohasem érintkeznek. Találkozásuk személyes élmény gyanánt is kétségtelenül nagyjelentőségű volna, de biztosan fontos eredményekre vezetne tárgyi irányban is. Mindegyikük felelősséget visel saját országával szemben számos olyan kérdésben, amelyek a többi országok nagyrésztében is felmerülnek. Például ilyen a mindenütt jelentkező diplomatultermelés és szellemi munkanélküliség. Az egyetemek háborúelőtti számukban és kereteikben nem tudják befogadni azoknak folyton növekvő számát, akik egyetemi kiképzést keresnek. Mit kell ebben a helyzetben tenni? Vagy növelni az egyetemek és az egyetemi intézetek számát és új épületeket emelni, ami viszont az egyetemre tódulás további ösztönzője lehet, vagy keresni kell a lehetőségeket az egyes egyetemekre bocsátható hallgatók számának korlátozására, ami viszont az egyetemi eszme szempontjából kényes probléma. Vagy gondoljunk a 20–30.000 hallgatóval bíró mammutegyetemek kialakulására (Párizs, London stb.), amely tömörülése a hallgatóknak főleg a fővárosi egyetemeken a legtöbb országban megállapítható. Hogyan lehet a szóbeli oktatást és a laboratóriumi munkát megszervezni és biztosítani ilyen tömegek számára? A tudományos kutató intézeteket az egyetemek keretében vagy

azoktól függetlenül kell-e szervezni, amint ez utóbbira Németországban és Amerikában van számos példa, míg Franciaország és Anglia inkább az egyetemekkel való kapcsolatra helyez súlyt. Fenn kell és fenn lehet-e tartani azt az évszázados felfogást, hogy a felsőoktatás és a tudomány előbbrevitele az egyetemeknek szimultán feladata, vagy az a megoldás mutatja a jövő fejlődés irányát, amely a két feladatot egymásután rendeli akként, hogy előbb adja az alapvető szakképesítést, amely a diploma megszerzéséig tart és a kiemelkedő postgraduáltakat vonja be a tudományos kutatásba. Ebből a megoldásból viszont következőnek a tanszékeknek is megosztása aszerint, hogy egyes professzorok inkább alkalmasak az oktatásra, mások inkább a tudomány előbbrevitelére és ez utóbbiakat részben vagy időnként a kutatás érdekében az oktatás terhéből is fel kellene menteni.

Az a körülmény, hogy a postgraduáltak diplomájuk megszerzése után is tekintélyes számban maradnak vissza éveken át a kutató intézetekben, azt a további problémát veti fel, hogy miként biztosítható ezeknek a fiatal szakembereknek megélhetése a tudományos beérkezésükig tartó átmeneti években ösztöndíjak vagy más megoldások segítségével, ami a természettudományi intézetekben, főleg a klinikákon, tanársegédi vagy adjunktusi állások útján részben megoldást nyert. E probléma egyet jelent azzal, hogy gondoskodni kell a mai tudományos munkamegosztás korában állandóan minden szakmában kellő számú specialistáról. A specializálódásnak haladása, ami sokszor külön intézetek és berendezések létesítését is szükségessé teszi, hozzá magával, hogy a nemzetközi tudományos munkamegosztás kérdését előbbre vinni a kormányok közreműködése nélkül szintén alig lehet.

Ezek mind súlyos problémák, amelyekről az egyetemi ügyek vezetői nyilvánvalóan nagy haszonnal folytathatnának egymással eszmecsere-t. Túlzás volna azt mondani, hogy a Directeur de l'Enseignement Supérieur-ök összehívása a nemzetközi tudánypolitika megszületését jelezné, de kétségtelen, hogy együttműködésük nagymértékben előmozdítaná a nemzetközi tudánypolitika kialakulását és mindenestre kíváló haszonnal járna az egyes országok nemzeti tudánypolitikájának tökéletesítése irányában.

Javaslatunk abban a kitüntetésben részesült, hogy nemcsak az Értelmi Együttműködés Nemzetközi Bizottsága, hanem a Nemzetek Szövetségének Tanácsa és közgyűlése is elfogadta. A kontinens közoktatásügyi minisztériumaiban az egyetemi ügyek vezetői az eziránt hozzájuk intézett előzetes kérdésre közölték, hogy az Értelmi Együttműködés Nemzetközi Intézetének ily irányú meghívását szívesen fogadják és így az első ilyen összejövétel ez év végére biztosítva van. A résztvevők személyes képességeitől, nyelvismeretétől, valamint attól, hogy sikerülni fog-e a tanácskozást a politikától mentes atmoszférában megtartani, fog függni az összejövétel eredményessége. Az első

összejöveteit terhelni fogják az ismerkedés nehézségei, a legégetőbb és tárgyalásra legalkalmasabb kérdések kiválasztása és így attól teljes eredmény még nem várható. A legnagyobb siker az lesz, ha elhatározzák az összejöveteleknek mindig más államban való ismétlését, egybekapcsolva az illető ország tudományos intézményeinek tanulmányozásával. Az első összejövételre csak az európai szárazföld államainak képviselői nyernek meghívást, mivel ezeknek kulturális fejlődése és egyetemi típusaik minden eltérésük ellenére is számos közös vonást mutatnak. Miután ezek a képviselők egymással az eszmecsere és együttműködésnek alkalmas alapjait megtalálták, lesz lehetséges a későbbi összejövetelekre az angolszász államok, később pedig a többi kultúr-államok (angol domíniumok, India, Japán, Dél-Amerika) képviselőinek is a bevonása. Ily módon a különféle felfogások és szervezeti megoldások egybehasonlításából kétségtelenül olyan nagyerejű új indítások és az eszméknek olyan kristályosodása fognak megindulni, amely kihatásaiban a nemzetközi értelmi együttműködés és a tudomány előbbrevitele tekintetében minden eddigi megoldást túlhalad és a nemzetközi összehasonlítás erejével minden országot és minden kormányt állandó megfeszített tevékenységre és nemzetközi versenyre fog kényszeríteni.

Igy tehát a nemzetközi tudománypolitika, melynek lehetősége és szüksége a nemzeti tudománypolitika szükségleteiből indult ki és táplálkozik, az egyes nemzetek tudománypolitikájának megtermékenyítésére és eredményesebbé tételére fog vezetni.

Ebben az összefüggésben is jelentkezik a lélekszámra kis kultúrnemzetek speciális hivatottsága az emberiség kultúrájának előbbrevitelében. A maguk egységesebb viszonyainak könnyebb áttekintésénél és a többi nemzetek teljesítményeinek nemzeti elfoglaltságoktól és politikai versengéstől független megítélésénél fogva könnyebben jutnak el az objektív összehasonlításra és az egészséges eklekticismusra. Ebből pedig adódik a lehetőség és hivatottság a mai kor tudománypolitikai szintézisének megalkotására.

Magyarország, ha a megszerzett iniciatívát ezen a téren megtartja, komoly szerepet játszhatik a nemzetközi kulturális életben: a hosszú idő után, amikor többnyire kapott, ő adhat, s ébresztője lehet a nemzetközi értelmi együttműködés nemes értelemben vett szellemének.

MÁGYARY ZOLTÁN.

MAGYARORSZÁG A FRANCIA TANKÖNYVEK TORZÍTÓ TÜKRÉBEN.

— Második, befejező közlemény. —

H. Le Léap—J. Baudrillard: *Les cinq Parties du Monde*. Paris, 1928. Delagrave. (A szerzők mindegyike Inspecteur de l'Enseignement primaire Párizsban.)

Ausztriáról megállapítják, hogy Magyarországgal együtt az európai államok között területre a második helyet foglalta el. Összeállítása az összes államok közt a legrosszabb volt, röviden összefoglalva egy szóban: földrajzát a különbözőség jellemezte. Sem fizikai, sem gazdasági, sem politikai egységet nem alkotott s a benne lakó különböző fajok önkormányzatra törekedtek. Csak a Duna révén és a kereskedelem szempontjából volt Ausztia-Magyarországban némi egység található (85. lap). Jellemző esete ez annak, hogyan akarják igazolni a monarchia szétDarabolásának szükségességét, amelyre az idő sokkal hamarabb, mint gondoltuk volna, már most rácáfol, amikor az európai gazdasági válság egyik főokának éppen ezt a szétDarabolást tekintik és a régi gazdasági egységet más neveken (Dunai konföderáció stb.) akarnák visszaállítani. A könyv először is a monarchia két államát egy kalap alá veszi s így állapítja meg az egység hiányát. Arról, hogy ebből a szempontból a két állam külön-külön tárgyalassék, szó sincsen. Pedig ha elkülönítve vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy *Reclus Elisée*, a nagy francia földrajztudós, éppen az egységre hivatkozik Magyarország esetében, amikor azt tanítja, hogy „La Hongrie est la plus parfaite unité géographique du monde“! Egyébként a későbbiekben látni fogjuk, hogy a könyvnek, úgy látszik, jóhiszemű és jóindulatú írói a fenti téves megállapításoknak ellenkezőjét is tanítják ugyanebben a könyvben. Ez esetben minden valószínűség arra mutat tehát, hogy helyesbítési kérelmünk meghallgatásra talál.

Magyarországról megállapítja a könyv, hogy főbb városai Debrecen és Szegedin, amelyek tulajdonképpen nagy mezővárosok (*Bourgades*, 86. lap). Csehország ismertetésében még a népesség felsorolásánál sem emlékezik meg a magyarokról (86. lap). (Ismételten láthatjuk tehát, hogy a tankönyvek Európa új felosztásával kapcsolatban óvatosan elhallgatják a nemzetiségi megosztások igazságtalan és tarthatatlan voltát.) Egyébiránt a

könyv a lelkes magyarbarát Tharaud-fivérektől *A magyar alföld* (Jérôme et Jean Tharaud: *La campagne hongroise*) címmel igen hangulatos leírását közli a magyar alföldnek és a magyar parasztnak (94. lap).

Az osztrák birodalom ismertetésénél megállapított egység-hiánnyal szemben a szintén magyarbarát Charles Tisseyre után *A trianoni békeszerződésből következő jelenlegi nehézségek* című fejezetben ezeket írja: A dunamenti vidékeken a nemzetiségi, faji és nyelvi különbségek ellenére *a gazdasági egység* uralkodott. („L'unité économique régnait dans les régions danubiennes, en dépit de la disparité des nationalités, des races et des langues.“) Az alföld termelője táplálta a gyárak munkásait, mely gyáraknak nyersanyagát (szén, vas, fa) ugyancsak Ausztria-Magyarország termelte. A gyáripari termékek rendes piacukat majdnem teljes egészükben a határokon belül találták meg: A különböző fajok nem szerették egymást, ez kétségtelen s az ellenszenv makacsul fennállott, de mégis egyik a másik mellett élt munkából vagy cseréből. A diplomata k ceruzája, mely az új államok határait megvonta, mindezeket megváltoztatta és torlaszok jöttek létre ott, ahol addig más, mint szabadság, nem volt. Ennek következménye azután, hogy láthatunk olyan fonógyárat, amely románná lett, míg az a föld, ahol a becses növény hajt, magyar maradt; vagy láthatunk bányát, melynek aknáit még Magyarországon nyílnak, de amelynek földalatti kitermelése már csehszlovák, ércéből a magyarnak maradt gyárat táplálja, míg ő maga nemzetiséget változtatott; vagy láthatunk cukorgyárakat, amelyek ezentúl a cukorrépat kénytelenek a trianoni szerződésből született határokon túlról vásárolni; cipőgyárakat, sörgyárakat, melyeknek úgyszólván összes fogyasztói most már külföldiek lettek; üzemek kívül helyezett malmokat, melyeknek őrlésre szolgáló magjai hazát cseréltek; gabonaműveket, amelyek vámot fizetnek, hogy liszté változhassanak át, majd újból vámolás alá kerülnek, hogy eredeti származási helyükre visszajuthassanak. Példák bőségesen vannak és a végtelenségig idézhetők lennének. Mindez akadályozza az üzleteket, felforgatja a kereskedelmi tevékenységet, melyeket a valuta változó volta nem előnyükre támogat. Erőfeszítéseket tettek már és ezek meg is hozzák gyümölcseiket. De oly gazdasági rendszer bevezetése volna kívánatos, amely a lehetőségig hasonló a régihez. Szükséges, hogy a kereskedelmi egyetértés visszaállíttassék legalább oly mértékben, amilyenben a békeszerződések szétrombolták. Mindezeknek az államoknak szükségük van egymásra, mert semmire sem képesek szomszédjaik nélkül: termelvényeik kiegészítik egymást; nem tudják megszokni a jelen nehézségeket, miután oly sokáig más helyzetben éltek (92. lap). Kár, hogy Románia és Szerbia tárgyalásában ez a könyv sem ismerteti a nemzetiségek s így a magyarság számarányát (99–100. lap).

Dicséretére szolgál a könyvnek jóindulatú, igazságérzettől áthatott iránya, mely helyes és hiteles adatokat sorol fel s

Magyarországról aránylag a legtöbbet ír, szemben Ausztriával és az utódállamokkal. Az idézett két leírás pedig a rokonszenv hangját szóltatja meg.

Georges Arnaud: *L'Europe*. Paris, 1927. Colin. VIII + 374 lap. (A szerző: Professeur agrégé au Lycée Michelet.) Classe de Troisième.

A nemzetiségek felébredése című fejezetében kiemeli, hogy a XIX. század elejétől egy új irányzat erősödött meg Európában: a nemzetiségek ébredése, ami a kis államok megsokasodására vezetett. Ehhez az 1914. évi háború és a békeszerződések mélységes kavargására volt szükség, amelyek befejezték az európai nemzetiségek kifejlődését, a nagy államok kárára... (63. lap). A területi rendelkezések ismertetésével kapcsolatban nagy tájékozatlansággal sorolja fel, hogy a területeket három utódállam között osztották fel, amelyek Ausztria, Magyarország és Csehszlovákia. („Les autres territoires ont été partagés entre les trois „États successeurs“: Autriche, Hongrie, Tchécoslovaquie.”) De tovább megy, amikor megállapítja, hogy Európa új területi megoszlása sokkal észszerűbb, mint az 1914 előtti. Az államok határai általában megegyeznek a nemzetiségi határokkal: az 1919–1921. évi békekötések befejezték egy évszázad politikai fejlődését. Az új határmegállapítások nem voltak minden nehézségnélküliek; oly esetekre, ahol a népesség keveredése a pereskedést kockáztatta, a békék előrelátással (!) népszavazásokról gondoskodtak (!), amelyek a Nemzetek Szövetsége tekintélye alatt folytak le: Kelet-Poroszországban, Schleswigben, Felső-Sziléziában... Erőszakos foglalások is történtek, amelyek előtt Európa meghajlott: Fiume elfoglalása Olaszország, Vilna Lengyelország, Memel Litvánia által (68. lap). A demokratikus nyomás közepette több állam kivételt tesz, amelyeknek alkotmányai nem bírják leplezni egy politikai párt diktatúráját: a kommunisták a Szovjet-Unióban, a fasiszták Olaszországban, a royalisták Magyarországon, az agráriusok Bulgáriában, vagy egy ember, mint Spanyol- és Görögországban. (Az egész könyvön a kiélezett köztársasági-radikális pártpolitika érezhető ki és a célzatos beállítások távolról sem a serdülő ifjúság előnyét szolgálják, eltekintve pedagógiaellenes voltuktól. A határok új megállapítása megváltoztatta Európa nyelvi arculatát. Az elkapcsolt területek hivatalos nyelvvé emelték a beszélt nemzeti-ségi nyelveket: így a román Erdélyben, a szerb-horvátot Horvátországban... (Világosan nem tűnik ki, hogy ezek a megállapítások a tudatlanságot jelentik-e vagy a szándékos félrevezetést, mert Erdélyben nemcsak a román volt a beszélt nyelv, Horvátországban pedig mindig a horvát volt a hivatalos nyelv is!) A változások — folytatja fejtegetéseit a könyv — főleg az orosz, német és magyar nyelv hátrányára történtek, amelyek Közép- és Kelet-Európában a politikai hatalom ereje folytán terjedtek el és a térképeken mint földrajzi nevek módosításai láthatók (72. lap). A Szovjet, a Balti államok, Litvánia, Románia, Len-

gyelország, Csehszlovákia és a Balkán-államok — mondja — mint leginkább *hasonnemű* (!) népességű államok, első alkalommal hoztak rendelkezéseket a nemzeti kisebbségek részére, amelyeket a Nemzetek Szövetsége biztosít! Egyébként a könyv szerzője az Európai Egyesült Államok szószólója (83. lap). A három békeszerződés három új államot létesített a monarchiából: Ausztriát, Magyarországot, Csehországot. Ezeknek kölcsönös határai megfelelnek a német-, magyar- és „csehszlovák”-nyelvű népekének (193. lap), Magyarország pedig határos a pannóniai síksággal! (193. lap.) Láthatjuk, hogy ez a „jól értesült és tudományos felkészültségű” munka sem felejtkezik el a néprajzi határok helyességének hangsúlyozásáról. Ha adatai hamisak is, ezt az egy irányzatos megállapítást mégsem hagyja ki!

Végre egy könyv, amely megemlékezik arról, hogy a trianoni béke a határokon kívül tekintélyes számban hagyott magyarokat. És pedig 472.000-et Jugoszláviában, 1.600.000-et Romániában, 747.000-et Csehszlovákiában (202. lap). (Az első két számadat helyessége, a csehekre vonatkozó adatnak pedig közel félmillióval kisebb volta arra mutat, hogy e könyvet előzetesen nyilván egy „csehszlovák szakember” nézte át.)

Az új államok jövő kilátásait tárgyalva, megállapítja a könyv, hogy Magyarország elkülönítve azoktól az országoktól, amelyek gazdasági életét kiegészítenék, hasonló helyzetben van, mint Ausztria; mindamellett földművelőállam jellege legalább is az élelmezését biztosítja! Azon igyekszik Magyarország, hogy ipart hozzon létre, azonban főleg bizonytalan és diktatórius politikai uralom (kormányzóság) alatt szenved (?). Az összes új európai államok között ez az egyetlen, amely fenyegető jellegű, mert kormánya, úgy látszik, a Habsburg-monarchia visszaállításán dolgozik (202. lap). Csehországról megállapítja, hogy határai természetes akadályokra támaszkodnak („...ses frontières s'appuient sur des obstacles naturels”), népességéről szólva ez a könyv végre felsorolja a németeket (23%), magyarokat (5,5%), ruténeket, lengyeleket, zsidókat, románokat és cigányokat (205—10. lap). A cseh-szlovák történelmet illetően megtanulhatjuk, hogy a fehérhegyi csata után (1620) a német nemesség részére kisajátították a cseh földeket, és a cseh tartományokat Ausztria és Magyarország között felosztották. A kemény és elnyomó kormányzat a XIX. században kivándorlási mozgalmat szült: 2 millió csehszlovák élt a külföldön, köztük 1.400.000 az Egyesült Államokban. De a nép, mely nagy többségben katolikus, meg tudta tartani nyelvét, hagyományait, irodalmát, függetlenségi vágyát. Az 1914. évi háború meghozta a felszabadulást és annak a lehetőségét, hogy a legjobban megalapozott (?) új államok egyike legyen (211. lap). Jövőjét nézve komoly hibái közé tartozik a sok nemzetiség, a tengerhez való kijárat hiánya. Lakói nyíltszemélyűek és demokratikusak. A többi új államnál jobban érzik szükségét a széleskörű nemzetközi összeköttetéseknek, mint amelyek egyedül biztosíthatják államuk jövőjét azok

között a veszedelmek között, amelyeket Közép-Európában a németek és magyarok megtorlási szelleme (revanche) és az orosz propaganda alkotnak (216. lap).

A Romániát tárgyaló fejezetben azt állapítja meg könyvünk, hogy az állam lakosságának 25%-át nem-románok teszik. A székelyek érintkezésben vannak saját nemzetükkel (??) (72. lap). Érdekes, hogy míg az előzőleg ismertetett könyvek a románokat romanizált dákoknak, ez már római telepéseknek nevezi, akiket Traján császár a II. században telepített le (272. lap). A *Yougoslavie* című fejezetben csak 16%-ra becsüli az állam nemzetiségeit (286. lap), ami mindenesetre igen nagy jóindulatnak a jele, de egyúttal a békeszerződések helyes voltának igazolását is megkísérli. Az állam legnagyobb városait nem említi fel (292. lap).

Ernest Lavisse (de l'Académie Française): *Histoire de France*. Paris, 1926. Colin. III. kiadás, 150. ezer. VIII + 412 lap. Cours supérieur.

A háború kezdetének részletes ismertetése kapcsán — amikor is mindig csak Ausztriáról, osztrák trónörökösről beszél, így tehát kevésbé kelti rossz hírünket (?) — megállapítja, hogy Ausztriát fellépésében Németország bátorította (394. lap). Közli a központi hatalmak által 1917 december havában birtokolt összes területek térképét (402. lap), amit érdemül kell elismernünk, hisz az eddig tapasztalt felfogás szerint a világtörténelemben páratlanul álló az a teljesítmény, hogy 4 állam 32 ellen, tehát úgyszólván az egész modern világ ellen három év alatt oly sikereket ért el, hogy mélyen az ellenség területén állottak győztes csapatai, nem volna felsorolandó! De felsorolja a békeszerződéseket is, Magyarország azonban még itt sem szerepel. Vajjon az elkövetett nagy igazságtalanság eltakarása-e az oka ennek? Közöl egy térképet is az új Európáról, amelyen Magyarország mint *République de Hongrie* van feltüntetve (405—6. lap).

Gauthier et Deschamps: *Cours d'Histoire. Antiquité, Histoire de France. Histoire Générale*. Nouvelle Édition. Paris, 1924. Hachette. 473 lap.

A *nagy háború* című, igen részletesen megírt fejezetben megállapítja, hogy trónörökösének meggyilkolásáért Ausztria-Magyarország — Németország által szorítva — minden jóhiszeműség ellenére Szerbiát tette felelőssé. Elfogadhatatlan ultimátumot küldött Szerbiának a monarchia, amelyet ez mégis elfogadott (!) Oroszország és Franciaország tanácsára (232. lap). A háború német kívánság volt (233. lap). 1918 november 3-án az oroszok kényszerítették az osztrákokat a megadásra (246. lap). A kisebb békékről — így tehát a trianoniról — nincsen említés téve, ami teljes tájékozatlanságban hagyja a közvéleményt. Az egész könyv németellenes irányú s a *napi politika* hangulata irányítja, ami minden, de főleg pedagógiai szempontból csak ellenszenves érzést kelthet a hozzáértő és tárgyilagos olvasóban.

A német császárt ez is mint „kaiser“-t emlegeti, aki a háborút akarta s oly arcképét közli, mely a láthatóan erős retusírozás folytán egyenesen vad benyomást keltő (233. lap), Magyarországról nem vesz tudomást.

H. Degouy-Wurmser: *Histoire de la Civilisation*. Paris, 1927. Aillaud. 798 lap. Enseignement secondaire des Jeunes Filles. Classe de Première.

Ez a leányok részére készült, egyébként igen kiváló tankönyv szintén csak Ausztriáról ír. Az osztrák trónörökös főhercegnek 1914 június 28-i szarajevói meggyilkolása szolgált Ausztriának ürügyül, hogy Németország támogatásának biztosításával a háborút Szerbiának megüzenje, amely igazságtalanul tétetett a drámáért felelőssé. A valóságban pedig arról volt szó, hogy a Hamburg—Bagdad-álomtól magasratörő germán faj az utat egyengesse a Balkánon át és leigázza Szerbiát (500. lap).

Ausztria-Magyarország. A dualizmus. A nemzetiségek küzdelme című fejezetben ismerteti a könyv, hogy a monarchia egyazon uralkodó alatt a germánokat és a mongolokat egyesíti s ez a két faj uralkodik. A magyarok, akik a birodalom közepén körülbelül 8 millió főt tesznek ki, műveltek és bátrak is (563. lap). A magyar kiegyezést és Deák Ferencét „a magyar hazafit“ ismergetve, állandóan a *diétáról* beszél (565. lap). Magyarországon ellenzék alakult ki, amely a szlávokon, románokon, *lengyeleken*, németeken kívül a *zsidókból* is állott, s ezek a magyaroknak voltak kénytelenek alárendelni magukat. A szláv fajú horvátok nagyszámban voltak. A király által kinevezett s a királynak felelős tábornok kormányozta őket „Agram“-ban. Mellettük az erdélyi románok és délen a szerbek, megunva a magyar erőszakot („lassés de la tyrannie magyare“) Románia és Szerbia felé irányították terveiket (567. lap). A háború folyamán Ausztria-Magyarország Németország hűbéresének mutatkozott, ez pedig szövetségesére rákényszerítette katonai irányítását, amire ennek (Ausztria) többek között nagy szüksége is volt (569. lap). Magyarország épügy, mint a régi osztrák hercegség, köztársaság (570. lap).

A világháború ismertetése e könyvben nem egyéb, mint az öndicsőítésnek és az ellenség lekicsinylésének szakadatlan sora. A hősies román hadsereg a háborúba való belépésekor sikert és eredményt ért el (749. lap). (De hogy ezt a „siker“-t az adott szó megszégyesítése és árulás útján érték csak el s ezt is csak rövid időre, amikor azután a csúfos vereség, megszállás és a bukaresti béke következett, arról természetesen itt mélyen hallgat a szerző). Az 1916. évi német békekísérletekről csak gúnyosan emlékezik meg. („Elles sont très nettement repoussées.“ 750. lap.) Visszátérve Romániára, később megállapítja, hogy a sok hősiességgel ellentálló ország 1917-ben kénytelen békét kötni, mikor is a gazdasági erőforrásait Németországnak, kárpáti hegycsúcsait pedig Ausztriának kénytelen átengedni (763. lap).

E. Segond: *Histoire de France depuis 1610 jusqu'à nos jours*. Cours moyen. Paris, 1927. Hatier. 416 lap.

A nagy hábcsrúról szóló megemlékezésben mindenütt a németek lekicsinylése a vezető motívum (381., 383. lap stb.), Magyarországról szó sem esik. Ausztria a gyilkosságért való felelősséget Szerbiára hárította (380. lap). A románok hőiesen küzdöttek, de a harcolva való visszavonulásra s a gazdag síkságnak és fővárosuknak az ellenség részére való átengedésére, végül pedig a szerencsétlen bukaresti békének aláírására kényszerültek (388. lap).

Jacques Ancel: *Histoire Contemporaine* (Paris, 1930). A trianoni béke Magyarországot magyarlakta területeire szorította s az önrendelkezési jog alapján jöttek létre a területi változások. A hárommilliónyi elszakított magyarságról egy szót sem szól (511. lap). A papság, nemesség és arisztokrácia kihasználják a parasztságot. A revíziós törekvések azt célzzák, hogy a 9 milliónyi felszabadított szlávásra és románásra a magyarok ismét rátehessék kezüket. Céljaik eléréséhez eszközeik: a fehér terror, a rablás, köztársaságiak meggyilkolása, hamispénz gyártása, titkos hadsereg létesítése, baráti szerződés kötése Olaszországgal (519. lap). Természetesen az utódállamok terrorjáról, amely tényleg létezik, óriási fegyverkezésükről, egymásközzötti szerződéseikről stb. említés téve nincsen.

A tankönyvek során végül meg kell még emlékeznünk Dezső Lipót nyomán⁷ L. Galloudes földrajzárol, amely szerint a monarchiában az osztrákok csak 24%-ot, a magyarok pedig 19%-ot tettek ki s a többi nemzetiség ezek alá volt rendelve. Képtelen állam volt ez, melyben minden népfaj függetlenségre törekedett. (Nyilván azért hirdették a franciák, angolok, sőt maguk a csehek is (Palacky), hogy ha Ausztria nem léteznék, meg kellene teremteni!) Magyarország nem a szorosan vett magyar népességű területet foglalta el a múltban, ezért a békeszerződés megfosztotta az idegen népességű területektől és a tisztán magyar vidékekre szorította. A mai magyarokban felismerhetők a régi nomád szokások. Tanyákon és mezővárosokban élnek. Az utóbbiak nagyrésze nem más, mint az utak mellé épített házak hosszú sora, melyek közt ott sétál a csorda. A város névre egyedül Budapest méltó. Az elszakított területekről szólva az elszakított Nyugat-Magyarországról említést nem tesz. Az utódállamok létjogosultságát minden erővel igyekszik bizonyítani s nagy jövőt jósol ezeknek. Különös rokonszenvvel ír a csehekről, akik a németek harapófogójában „hősiességre voltak kárhoztatva“ (?). A cseh iredalom egyike a leggazdagabbaknak s ennek köszönheti a cseh nép, hogy megmenekült a haláltól (?). A tótok faji és nyelvi szempontból csehek. A magyarok a legzaklatóbb elbánásban. részesítették a tótokat s az üldözésnek volt

⁷ Dezső Lipót: *Külföldi furcsaságok Magyarországról*. (Szombathely, 1928.)

következménye nagyarányú amerikai kivándorlásuk. A csehek a háború alatt az ántánt hű szövetségeseinek bizonyultak. Románia egységet alkot Erdéllyel, amely kevésbbé népes és városai kevésbbé fontosak. Erdély a románok eredeti birtoka (!), azt foglalták el először s onnan ereszkedtek le a síkságra. Erdély magyar lakosságáról nincs említés téve.

A. Meillet *Les Langues dans l'Europe nouvelle* című munkája mint tudományos segédkönyv is nagyfokú magyarellenességről tesz tanuságot. Megállapítja, hogy szókinszünk tekintélyes számban idegen szavakból áll („son vocabulaire est en notable partie étranger“ 50. lap); a magyarság rákényszerítette nyelvét („imposait sa langue“) a románokra, tótokra és horvátokra (!) (207. lap), amely tényt a nemzetiségek a magyarok tirannizmusának tekintettek; a magyar nem régi művelt nyelv, irodalma nem híres („du reste, le magyar n'est pas une vieille langue de civilisation... sa littérature n'a pas de prestige“), a magyar nyelv el van szigetelve Európában, nincs multja („isolé en Europe: il n'a pas de passé...“). Hát pl. a Halotti Beszéd? A magyar nyelvet csak egy kaszt politikai erőszaka védte s nem fejez ki eredeti műveltséget („car le magyar n'était défendu que par la force politique de cette caste ! Il ne porte pas une civilisation originale“ 208. lap). E könyv statisztikai vonatkozásait *Tesnière* strassburgi egyetemi tanár, a laibachi szlovén egyetem volt tanára, képzelhetően magyarellenesen írta meg. Szerinte a magyar statisztikáról általában megállapítható, hogy abból a tárgyilagossággal teljesen hiányzik („Les statistiques hongroises se font d'ailleurs en général remarquer par leur absence totale d'objectivité.“ 299. lap), amely megállapításra éppen az 1930. évvégi cseh és román népszámlálási adatok és az azok létrejötténél alkalmazott felháborító erőszakosságok adnak csattanós választ. Ezeknek az állításait megismétli később is („loin de présenter toutes les qualités d'objectivité scientifique...“) s hozzáteszi, hogy a nemzetiség megállapítását a magyar statisztika önkényesen összezavarja a nyelv megállapításával („la notion de nationalité y est confondue à plaisir avec la notion de langue“, 393. lap).

Végül vizsgálódásom tárgyává tettem⁸ a Larousse párizsi kiadócégnak az egész világon elterjedt kis lexikonát (Petit Larousse), amely nálunk is közkezdveltségnek örvend. Sajnálattal kellett megállapítanom, hogy a téves adatoknak oly nagy számával találkozunk legutóbbi — 1931. évi — kiadásában is, hogy ebből egyéb adatainak rovására kell következtetésünket levonni. Csodálatosképpen és érthetetlenül ez a lexikon is, mint hosszú évtizedek óta a franciák minden téren, a magyar helységnevek helyett a német neveket használja s így velünk szemben egyenesen a germanizálás szolgálatába áll. Szegedin, Debre-

⁸ Dr. Olay Ferenc: *Larousse és a műveltség* (Nemzeti Újság, 1931. január 18.) és *Les erreurs du Larousse* (Gazette de Hongrie, 1931. január 24.).

cin, Raab, Nagykanizsa, Mohacz, Gran, Klaussenbourg, Erlau, Fünfkirchen, Oedenburg, Munkacz, Neusatz, Plattensee, Theiss, Waag, Güns, Svinva, Szabolecz, Zemplin, Czardas változtatják egymást a cikkekben. De egyéb tévedései még súlyosabb kifogás alá esnek. Így például a lexikon szerint Mohács Jugoszláviában van, Ujfalvy Károly párizsi tanár és Petőfi-fordító osztrák volt, holott erdélyi magyar nemes volt; Bácska az osztrák Bánáttól szakítottatott el; Belgrádot Jean Corvin védte a törökök ellen, *Honveds* alatt a szlávok és valachok ellen 1848-ban katonailag megszervezett magyarok értendők stb. Ugyancsak nagy hiánynak és Magyarország eltüntetésének kell betudnunk a lexikonban azt, amit nélkülözünk benne. Így nem találjuk feltüntetve azt, hogy ki Magyarország kormányzója, nincs felvéve gróf Széchenyi István, gróf Apponyi Albert, gróf Tisza István, Semmelweis Ignác, „az anyák megmentője“, Zrinyi Miklós, Körösi Csoma Sándor, Tibet kutatója, az Anjouk stb. A nagy Larousse, a német, angol és egyéb lexikonok tehát e példa tanulságai kapcsán ugyancsak alapos átnévezést és hibáik mielőbbi feldolgozást igényelnének, mert kétségtelen, hogy a lexikonok, mint a tudományos munkák segédkönyvei, mindennapi használatuk folytán a helyes vagy téves adatok terjesztésének igen jelentős eszközei.

A tankönyvek és lexikonok mellett még van egy fajtája a könyveknek, amely szintén alapos átnévezést és ellenőrzést kíván, s ezek az utikönyvek. Ebben az irányban tudomásom szerint még nem történt rendszeres feldolgozás.

E szemelvények alapján a következőkben összegezhetem általános tapasztalataimat:

A tankönyvek túlnyomó nagy részén végigvonul az a kétségbenvonhatatlan tény, hogy Franciaország nem ismer bennünket s e téren a felvilágosító munkára igen nagy és igen nehéz feladat vár. Határozottan érezhető és megállapítható az a tény is, hogy ezeket a tankönyveket — alig 1–2 kivétellel — ellenségeink adatai alapján, könyveik vagy személyes közreműködésük igénybevételével készítették s ezzel az utódállamok által gyártott új történelemnek legtöbb esetben a tudomány és igazság rovására, néha talán öntudatlanul is, hűségesebb segítőitársaivá válnak.

Bennünket érintve ezeknek a tankönyveknek tanításai két főkérdés körül mozognak; elsősorban a már a háború előtti tankönyveket is foglalkoztató *nemzetiségi* kérdés, másodsorban a *háborús felelősség* körül. Eppen ezért nem lehet eléggé óhajítani Jancsó Benedek *Defensio nationis Hungaricae* című kiváló munkájának tetemesen bővített és a *németségre is kiterjesztett* kiadását német, francia és angol nyelven, minél előbb és minél nagyobb publicitásban. Továbbá a magyarság háborús felelősségét egységesen és részletesen tárgyaló munkára van szükség.

A jelzett két főkérdéssel szoros kapcsolatban van az is, hogy a tankönyvek nem állanak a tárgyilagosság és tiszta tudományosság alapján, hanem irányzatosak: külpolitikailag gyűlölet

a volt ellenségekkel, továbbá félelem a németekkel szemben, a szövetségesek, főleg az utódállamok vélt és képzelt érdemeinek túlzott kiemelésével szemben a volt ellenségek lekicsinylése és becsnérlése, belpolitikailag a szélsőséges radikális eszmék terjesztése, a napi politika, a háborús érzelmek az irányadók. Volt ellenségeiknek erejüket nem tartják felemlítésre érdemesnek, tévedéseiket, hibáikat ellenben annál inkább kiemelik.

Röviden: *minden, csak nem az igazi béke előkészítése, meg-alapozása.* Az ilyen irány követése mellett Génua, Locarno, Thoiry, Hága stb. csak néhány jószándékú és belátó nemzetnek vagy vezető államférfiúnak lehetnek állomásai, egyébként Trianon és társainak szelleme vezet itt is. Bebizonyítják, hogy Szerbiával igazságtalanok voltunk, de az újabb és kétségbevonhatatlan bizonyítékokat a hivatalos Szerbia bűnösségéről elhallgatják; a brestlitowski és bukaresti békéket — ahol szövetségeseik buktak el — szügyenteljes eseményeknek hirdetik, pedig mennyire felette állanak ezek az 1920. évi párizskörnyéki békeparancsoknak stb. Vagyis az ismertetett francia tankönyvek a modern pedagógiának és tankönyvírásnak nem sok dicsőséget fognak szerezni, ha azokat majdan történeti távlatból, pártatlan bírálók fogják bonckésük alá venni.

Kétségtelen tény végül az, hogy e néhány szemelvényből máris következtethetünk a többi francia történelmi, művelődéstörténeti, földrajzi tankönyv és olvasókönyv szellemére és irányára. Ebből pedig az következik, hogy nagy gondot kellene fordítanunk lehetőleg minden ily tankönyv megvizsgálására s a hibák kijavítására annnyival is inkább, mert ezeket a tankönyveket a franciákon kívül még más nemzetbeliek is használják.

A tankönyvek áttanulmányozása során önkénytelenül is felvetődött bennem a régi tankönyvekkel való összehasonlítás gondolata, mert közismert tény, hogy szétdarabolásunknak és a ráknehezülő békeszerződésnek egyik főtényezője a külföldnek már a béke éveiben Magyarországról való nagy vagy még inkább teljes tájékozatlansága volt. Ha pedig mégis „tájékozva” voltak, ez legtöbb esetben ősi ellenségeink munkájának volt az eredménye.

Sokszor emlegetett régi külügyi képviselőtünk csak részben okolható azzal, hogy Magyarország helyes és a valóságnak megfelelő ismertetésével vagy még inkább a valótlan hírek és adatok megcáfolásával nem elég melegen és csekély hivatottsággal foglalkozott; mert másrészt abban rejlik a főhiba, hogy mi magunk sem tettünk e kérdésben annyit, mint amennyit lehetett és kellett volna.

Több régi tankönyv áttanulmányozása után azért megállapíthattam, hogy mennyivel tárgyilagosabban és a napi politika befolyásától mentesebben írtak rólunk a háború előtt. De sokszor találkoztunk helyes előrelátással és megfigyelésekkel is, továbbá bizonyos az is, hogy a háború utáni történelmi, művelődéstörténeti és földrajzi tankönyvek sokkal elfogultabbak, mint a

háborúelőttiek s volt ellenségeiket háborús szemüvegen át nézve ismertetik.

Két háborúelőtti történelmi tankönyvből kívánnék ez alkalommal néhány jellegzetes részt ismertetni. E tankönyvek jelentőségét egyrészt az adja meg, hogy szerzőik kitünő tudományos szakférfiak, másrészt az, hogy a könyvek a legfelső francia katonai iskola céljaira használtattak.

L. Gourraigne, lyceumi és gyarmati iskolai tanár *Cours d'Histoire Contemporaine* (Paris, 1909, Massoni) című háborúelőtti történelmében kifejti, hogy Tisza Kálmán álláspontja a magyarság kizárólagos felsőbbbsége volt a többi nemzetiség felett. Kálvinista lévén, a protestánsok túlsúlyát akarta biztosítani a többi felekezett felett. Mint Bismarck és Crispi, úgy Tisza Kálmán is Franciországnak elkeseredett ellensége volt. Ebben annyira ment, hogy 1888-ban a szöszékről hívta fel polgártársait, hogy a következő évben tartott párizsi nemzetközi kiállításon ne vegyenek részt (?). A hármasszövetségnek szilárd támasza volt (950. lap). Majd a nemzetiségek harcait ismerteti az író s a magyarokat mint elnyomókat jellemzi. Kiemeli, hogy Erdélyben a románság annyira szaporodik, hogy a többi három elem: a magyar, német, székely állandóan veszít súlyából.

Ez utóbbiakból látszik, hogy e tankönyv szerkesztése az ellenségeink által leszűrt tényekre támaszkodott, mert a nemzetiségek elnyomóiként mutat be bennünket, hogy azután önmagának ellentmondva, a románság szaporodására és túlsúlyára hivatkozzék, ami talán mégsem az elnyomás ismertető jele!

E. Driault és G. Monod: *Histoire contemporaine 1815—1906*. (Paris, 1907, Alcan) című tankönyvének egyik szerzője a versailles-i lyceum tanára, a másik az Institut tagja és a Sorbonne tanára.

A könyv, mely a háború előtt hét évvel, 1907-ben jelent meg, Ausztriáról írva (osztrákon mindig osztrák-magyart ért) megállapítja, hogy az osztrák (osztrák-magyar!) kérdés borzasztó összeütközések magvát hordja magában, amelyek eddig nem tolultak oly erősen előtérbe, mert Ferenc József császár tiszteletreméltó személye összes népeit oly egységben tartja össze, amely — úgylátszik — kizárólag csak egy ember iránti hűségre van alapítva, de amely egység mégis egész Európa igazi érdekét szolgálja. A császárság szláv népei egy napon el fogják érni politikai szabadságukat, de vajjon akkor Bécs városának németjei nem fognak-e Nagy-Németországhoz csatlakozni? Ezzel akar-nák Európát meglepni? És mit tesznek a magyarok? Egész Európa föl lenne forgatva az egyensúly megzavarása folytán, amely 1867-ben jött létre. Egykor azt mondták: „Ha Ausztria nem volna, fel kellene találni.” Ez mindig igaz és ha Ausztria léte biztosítva lenne, a kontinens jövője is világosabb lenne (622. lap).

De tovább is megy a jóslás, mert azt mondja, hogy a „háború borzalmaira való várakozás a pusztulást jelenti” (633. lap). A

háború a háborút idézi elő. Németország fegyverrel vette el Elszász-Lotaringiát; ha mi fegyverrel vesszük vissza, akkor Németország, ha a sor rákerül, a revánusra fog előkészülni; ha a sor úgy fordul, esetleg visszaszerzi és két nagy nemzet határtalanul fog fegyverkezni, ki fogják meríteni magukat és marcangolni fogják egymást, mint a kutyák, amelyek csonton marakcdnak. Ez nem lehet utolsó szava a civilizációnak (634. lap).

Igen vonzóan írja le az 1848—49-i szabadságharcot, ahol csak annyiban téved, illetve hízeleg a köztársasági gondolatnak, hogy szerinte 1848-ban Debrecenben köztársaság lettünk (178. lap), ami tévedés, mert a függetlenségi nyilatkozat kormányformáról nem beszélt, sőt Kossuth Lajos csak mint kormányzó-elnök szerepelt (175—187. lap). Majd áttérve Tisza Kálmánra, azt mondja, hogy szigorú uralma alatt a különböző nemzetiségeket gyámság alá helyezte és erőteljes magyarosítást kezdett, vagyis megindította a nem-magyar iskoláknak és nyelveknek heves üldözését, ami az egész országban félelmetes gyűlölködést keltett (345. lap).

A magyarság az ország közepén helyezkedik el. Az ország néprajzi térképe olyan, mint egy hadszíntér: a magyarok az ország közepén összpontosulva, minden oldal felé arcvonalat kell hogy képezzenek a nemzetiségekkel szemben, amelyek mintegy kordonnal veszik körül. A kiegyezési törvény által biztosított központosító lehetőségek folytán a magyar kormány következetes és tekintet nélküli harcot folytatott az idegennyelvű iskolák ellen; ezek számát csökkentette is, ezzel szemben azonban a dunai Alföld körül heves gyűlöletet és éles válságot szított. Mert az elégedetlenek száma fölülmulja az elégedetteket. A királyságban 10 millió nem-magyar áll szemben 7 millió magyarral (348. lap). Ez utóbb ismertetett tankönyv tehát helyesen látta a monarchia széteséséből folyó nehézségeket.

Ha tehát a háborúelőtti idézett tanításokat olvassuk a tankönyvekben s látjuk, mennyire ellentétesen cselekedtek, amikor most hatalmukban állott, akkor a Bourbonokról szóló közmondást ebben a változatban alkalmazhatjuk: A franciák a múltból semmit sem tanultak, de mindent elfelejtettek!

A külföldi s nem utolsó sorban a francia tankönyvek magyar vonatkozású megállapításainak helyesbítése körül ezek szerint tág tere nyílik tevékenységünknek, amit *minden* anyagi és szellemi erőt sorba állítva, a legsürgősebben és lehető legszélesebb körben, a világ minden országára kiterjedően kellene végrehajtani, mert minden egyes hibás tankönyvnek, minden egyes hibás cikknek vagy mondatnak sikeres helyreigazítása, kijavítása — amit a szerzőknél vagy kiadóknál főleg személyes kapcsolatok útján kell lehetőség szerint kieszközölnünk — talán el sem képzelhető eredményű lépéssel viszi előre az igazság ügyét, amelynek szolgálatában állunk.

OLAY FERENC.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Az egyházi egyetemek reformja.

Ez év májusában látott napvilágot a *Deus scientiarum Dominus* kezdetű pápai konstitúció (a hivatalos Acta Apost. Sedis 1931 július 7-i száma közli), mely hosszú idő óta legelőször jelent gyökeres reformot a legmagasabb egyházi iskoláknak, a pápai egyetemeknek belső szervezetében és tanulmányi rendjében. Több mint száz, a világ minden táján szétszórott egyházi egyetemet érintenek a konstitúció korszerű és alapos változtatásai. Ez intézetek jórésze azonban mégis európai területre esik.

Komoly önérettel hangsúlyozzák a hivatalos irat bevezető sorai az Egyháznak isteni eredetű tanítói hatalmát és azt, hogy ennek tudata az Egyház képviselőiben mindenkoron elevenen élt is, ezért sorakoztathatja fel az Egyház a nyugati kultúra kezdeteitől fogva nagy hittudósainak, lelkes tanítóinak hosszú sorait, számlálhatja elő a nevelés és tudomány történetében is mindenkor legjelesebbnek elismert iskoláit. Csak 1400-ig 39 egyetemet alapított az Egyház, 29-et a maga erejéből, 10-et világi uralkodókkal karöltve. A renaissance és a humanizmus idején pedig — jól tudjuk — egész sereg kis olasz, francia és spanyol város főiskolájának vagy partikuláris jelentőségű intézetének adta meg az egyetemek jogait és privilégiumait a pápai vagy főpapi kegy és tudományszeretet. Ezek javarésze a reformáció, majd később az Egyház és állam különválása idején az állami hatalom kezébe került, azután pedig nem egy közülök a racionalizáló kultúrpolitika központosító törekvéseinek esett áldozatul. Sokat azonban a szakadás után is életben tartott mind mai napig az egyházi kormányzat; a magasabb kultúrára megérett missziós területeken pedig ezeken felül több új, virágzó nagy egyetemet alapított. (Amerika, India, Szíria, Japán, Kína stb.)

Az európai egyházi egyetemek a profán célokat szolgáló államiak mellett természetesen csak a papi studiumok (skolasztikus bölcsélet és teológia) ápolásában látták főfeladatukat; sok kis provinciális jellegű egyetem azonban még e szűkrevont szellemi téren sem rendelkezett idők multával azokkal a szellemi és anyagi eszközökkel, melyek biztosíthatták volna tisztességes egyetemi színvonalát. Számos apró olasz és spanyol egyetem multját leszámítva semmiben sem különbözik vidéki néptelenebb szemínáriumainktól.

A reform tehát szükséges volt. Az egyházi egyetemeket érintő korábbi rendelkezések (1879-ben XIII. Leó *Aeterni Patris* és 1923-ban XI. Pius *Studiorum Ducem* kezdetű enciklikái) a tanítás hagyományos és ortodox szellemének megóvását célozták, amikor pl. a teológiában Szent Tamás tanítását tették meg zsinór-

mértékül. Az egyetem belső életében és adminisztrációjában azonban az egyházi intézmények kevésbé vették figyelembe azokat a jelentős változásokat, amelyek akár csak az utolsó ötven év folyamán az állami egyetemek kebelében végbementek. Ezen segít az új konstitúció, melynek korszerű rendelkezései és magasra tűzött modern követelményei a tanulmányi rend és szabályozott ügyvitel tekintetében a mai egyetemi szint vonalába kívánják emelni az egyházi felügyelet alá rendelt egyetemeket is. Közlebbi okot ez újításokra egyébként — úgy hírlik — az szolgáltatott, hogy a Vatikán az olasz állammal folytatott tárgyalásokat az egyetemi fokozatok (pl. a doktorátus) kölesönös elismerése ügyében.

A tudományok köréből az egyházi egyetemeknek a konstitúció a papi és az ezekkel kapcsolatos studiumokat jelöli ki, ez utóbbi alapon biztosít azután egyetemi rangot a római magassabb iskolák közül a Biblikus és Keleti Intézeteknek, a jogi főiskolának, a keresztény archeológia és az egyházi zene tudományos művelésére alapított intézeteknek. A tanítás jelenlegi gyakorlatát kiegészíti az egyetemek feladatának kibővített és modern megjelölése, amennyiben a hagyományos kompendiumokba tömörített ismeretanyag közlésén kívül megköveteli a konstitúció a források bemutatását és az egyes tudományágak módszereibe való elméleti és gyakorlati bevezetést, hogy így az egyetem hallgatóságát a tudományos munkálkodásra és kutatásra is (anyanyelven is!) képesítse. E kizárólagosan tudományos igények hangsúlyozása mellett az marad csak szembeötlő, hogy a konstitúció egyidejűleg az egyházi tanárképzést is belevonja az egyetem feladatai közé és pedig anélkül, hogy annak munkarendjébe a merőben tudós diszciplinakon kívül valami mást is iktatna. A profán oktatásügy szintén évtizedek óta bajlódik már e kérdés megoldásával, annyi azonban eleve világos, hogy a tudósképzés és a tanárképzés nem azonos utakon járnak. Tehát külön tanárképzésről is kell gondoskodni. Bizonylyal a más igényű teológiai oktatás keretében sem lehet külön a helyzet, ha fontolóra vesszük, hogy a gyakorlati lelkipásztorok ezreinek oktatását tudós iskolázottságuk izoláltságából és elvont atmoszférájából speciális fölkészültség nélkül bajosan láthatják el azok, akik a hittudósok tudományos munkásságára készültek csak föl.

Valamennyi egyházi egyetem központi legfőbb hatósága a római *Congregatio de Seminariis et studiorum Universitatibus*, amelyhez be kell nyújtania újlagos jóváhagyás végett minden egyetemnek a maga statutumait. Ennek és a konstitúció rendelkezéseinek végrehajtása az egyetemi jogok és privilégiumok elvesztése terhe mellett kötelező.

A reform előírásainak második fejezete „személyek és kormányzat“ cím alatt felsorolja az egyetemi elöljáróság tagjait, akiknek élén középkori mintára a kancellár áll. Ő a Szentszék jogi képviselője, feladata pedig többek között az egyetem egyházas szellemére való felügyelet (joga van a tanárok felfüggesztésére), az egyetemi hatóság tagjainak kinevezése és az ehhez

szükséges római megerősítés kieszközlése. Az egyetem ügyeit a valóságban a rektor és a fakultások dékánjai (*praesides*) vezetik. A kancellár három évenként, a rektor pedig évenként tartozik részletes írásbeli jelentést küldeni a Congregatióknak. Már ez az egy-két paragrafus is sejtetheti, hogy a konstitúció nem egy ponton érzékenyen érinti az állami egyetemek kebelében élő és állami függésben lévő katolikus teológiai fakultásokat.

Az egyetem tanáraitól a doktorátuson kívül irodalmi munkásságot kíván az új rendelet, azonkívül pedig szigorúan megtiltja, hogy bárminémű más elfoglaltságot vállaljanak, ami őket egyetemi és tudományos munkájukban gátolhatná. Az egyetemekre egyháziak és világiak egyaránt fölvételt nyerhetnek. Újszerű azonban az a kivételt nem tűrő követelmény, hogy a rendes hallgatóknak részletesen igazolniuk kell, hogy akár az egyházi, akár az állami középiskolát sikerrel elvégezték. Nem követel tehát — amint látjuk — az egyházi egyetem állami középiskolai végzettséget. Az Egyház tanítói és iskolaszervezői jogának csorbitását látná az ilyes előírásban; a tananyagra vonatkozólag azonban a rendelkezés már úgy szól, hogy azokat a tárgyakat és oly terjedelemben kell az egyházi iskoláknak is tanítaniuk, mint saját államaik középfokú intézeteinek.

A *Tanulmányok* című 3. fejezet az egyes fakultások számára megkövetelt tanulmányi éveket állapítja meg; így pl. a teológia elvégzésére 5 (de megelőzi két év skolasztikus bölcselet), a filozófiára pedig 4 évet szab ki. Előírja a kötelező előadásokat is. A fő- és a segédkollégiumok hallgatása szükséges az akadémiai fokozatok elnyeréséhez (baccalaureatus, licenciátus, doktorátus). A teológián pl. 6 főkollégiumot találunk. A filozófia egyik főkollégiuma a skolasztikus bölcselet összes tudományágai-val (logika; természetbölcselet; pszichológia; kritika, ez a bölcsesleti rendszerek történeti és bírálat alá vetett bemutatása; metafizika; természetes vallástan; etika és természetjog), a másik pedig a filozófia története. A kötelező segédkollégiumok között megtaláljuk a kísérleti pszichológiát, biológiát, antropológiát, mennyiségtant, fizikát és kémiát, végül pedig Aristoteles és Szent Tamás műveiből vett részek magyarázó vizsgálatát. A speciális kollégiumok hallgatása jórészt szabad választás tárgya. Kötelezők azonban ezeken felül a középkori egyetem életéből nemcsak az egyházi, hanem a román országok állami egyetemmein is fennmaradt és divó disputációk. Ezek azonban a konstitúció fogalmazásában a mi egyetemi szemináriumainkkal esnek kb. egybe, amennyiben a források ismeretébe, értelmezésébe és a módszeres, tudományos munkálkodásba kell a hallgatóságot bevezetniök. Egyetemi hallgatónak csak az számít, aki az előadásokat tényleg hallgatja is. A félévét elveszti mindenki, aki az összes órák egyharmadán nem jelenhetett meg. Bármely egyetemi fokozat csakis négy tanár és a dékán jelenlétében tett nyilvános vizsga alapján nyerhető el. A doktori fokozat elnyeréséhez ezenkívül egy önálló kutatáson alapuló értekezés is kell, melyet legalább részben

nyomtatásban kell közrebocsátani. Diszdoktori címet csakis a Szentszék hozzájárulásával oszthatnak az egyetemek.

A konstitúció utolsó fejezete az egyetem épületéről, felszereléséről, a könyvtárról és végül a diákjóléti intézményekről rendelkezik.

A reform végrehajtásáról a Congregatiónak egy egyidejű részletes (49 szakaszból álló) rendelkezése intézkedik aprólékosan, az életbeléptetés időpontjául ugyanez a következő iskolai évet jelöli meg.

A konstitúció tüzetesebb vizsgálata arra az eredményre vezet, hogy az újító követelmények az egyes egyházi egyetemek jelen viszonyainak figyelembevételével készültek ugyan, de már eleve azzal a célzattal, hogy a korkívánta tudományos szintet mindenáron biztosítsák és ezáltal a fennálló egyetemek számát csak az életerős és nagy intézetekre redukálják. Leszámoltak tehát azzal a körülménnyel, hogy a magasra tűzött szellemi igényeknek és a tetemes anyagi követelményeknek a mai egyetemek jó-része (háromötöde?) nem tud majd megfelelni. Ezek tehát mul-hatatlanul halálos ítéletüket olvasták ki az új konstitúcióból. A reform így oldotta meg központosító és redukáló feladatát. Ebből a szempontból is korszakos tehát az új rendelkezés az egyházi iskolázás terén. Hatása pedig elvitathatatlanul üdvös is leszen, ha a megvalósítás nyomon követi a rendelkezés korszerű kívánalmait.

Balassa Brunó.

Újabb történetdidaktikai irodalom.

Az utolsó évtizedek didaktikai irodalmának jelentős része irányul a történettanítás problémáinak megoldása felé. A háborút megelőző idők reformtörekvéseit a „Vergangenheit und Gegenwart“ folyóirat mélyenjáró tanulmányai és *Friedrich: Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts* c. műve fejezik ki; a háború idején *Theodor Litt* sokat vitatott *Geschichte und Leben* c. műve és a *Geschichtliche Abende* nagyértékű sorozata válik jelentőssé.¹ Az utolsó években nemcsak a német, hanem az angol irodalomban is feltűnően szaporodnak a részletkutatások eredményeit összefoglaló munkák. A történettanítás jelentősége természetszerűleg növekedik a háborút követő értékpusztulás korában, így célkitűzésének körvonalazása, módszerének kiépítése, lehetőségeinek megállapítása parancsoló szükségletté válik. A pozitívizmus történettanítása materiális tudáshalmazra törekedett, a történeti élet egészét élesen elváló mozaikrészekre bontotta, hatóerőit nem érezte meg, módszerében nem alkalmazkodott a tanuló lelki fejlődésének megfelelő fokozatokhoz. A tanítás így vagy lélekölő memorizálásban

¹ Ismertetése Magyar Paedagogia XXXIV. 7—10. sz.

merült ki, vagy tisztán érzelmi hatások útján igyekezett célját megközelíteni. A legújabb irodalomban ezzel szemben a múltját tudatosan látó, jelenét felelősséggel formáló történeti ember kialakítása a végső cél. Mélyreható törekvést látunk egy sajátos didaktikai szintézis megteremtésére, amely megnyilvánul úgy a szellemi tudományok koncentrációjában, mint az egyes tanóráknak a régítől messze eltérő didaktikai egységében. A háborúelőtti reformtörekvések bár a történeti gondolkodás kialakítására irányultak, a pozitívizmus utóhatását mutatták, az újabb irányok egyetemesen hangsúlyozzák a történeti megértés fontosságát, amely a részeknek mint egy egész tagjának meglátásában áll. A tanítás legfőbb értéke objektív kultúrértékeknek egyéni élménnyé alakítása, ez viszont a történetdidaktika filozófiai kapcsolatainak kiépítését vonja maga után.

A célkitűzés, szelekció és a módszer problémái már a XIX. század első évtizedében is éles formában vetődtek fel, a feleletet azonban csak a modern ismeretelméleti és szellemtörténeti kutatások, végül a belső erőket felszabadító és öntevékenységre építő gyermekpszichológiai és didaktikai vizsgálódások adhaták meg. Az újabb rendszerező művek valamennyien egy-egy határozott irány kifejezői. *Erich Weniger*, *Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts* c. nagy feltűnést keltett műve,² a Diltheytől kiinduló szellemtörténeti irány didaktikai megoldását tűzi ki feladatául. Ugyanehhez az iránynak képviselője *Hermann Nohl*.³ A nemzeti értékeket egy mélyreható szintézis központjává tevő *Deutschkunde* irányának merészhangú hirdetője *Ulrich Peters*, kisebb tanulmányai mellett két rendszerező munkájával: *Methodik des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten* és *Geschichtlicher Arbeitsunterricht*.⁴

*

A történettanítás és történetfilozófia szoros kapcsolatát mutatja ki *Willy Moog*: *Geschichtsphilosophie und Geschichtsunterricht* c. kötetében,⁵ de ugyanítt biztos kézzel keresztmet-szetét adja a történetdidaktika legújabb problémafeltevésének is. A tanuló öntevékenységének lehetőségét vizsgálja a tisztán narratívának tekintett történeti studiumok keretében *Paul Ficker*: *Freitätigkeit*,⁶ *Werner Lippert*: *Methodik des Geschichtsunterrichts*⁷ és *Tschersig-Huhnhauser*: *Beiträge zur Methodik des Geschichtsunterrichts* c. művében.⁸ Az angol történetdidaktikai irodalomban hasonló problémát vetnek fel erősen gyakor-

² Teubner, Leipzig, 1926 és *Die Theorie des Geschichtsunterrichts seit 1914. Die Erziehung* I. 3., 1925.

³ *Zur deutschen Bildung*. Göttingen. 1926.

⁴ Diesterweg. Frankfurt a. M. 1926 és 1928.

⁵ Oskar Kende: *Handbuch für den Geschichtslehrer*, I. Band. Wien. Fr. Deuticke, 1927.

⁶ Quelle & Meyer. Leipzig, 1926.

⁷ Erfurt. K. Stenger, 1929.

⁸ Diesterweg. Frankfurt a. M., 1928.

lati színezettel *Keatinge: Studies in the Teaching of History*⁹ és *Jarvis: The Teaching of History* c. művei¹⁰ — a francia történettánnításról egyelőre az 1925-ben megjelent Utasítások adnak képet.

Weniger műve a történettánnítás lehetőségeinek és előfeltételeinek vizsgálata. A történeti kultúra döntően formáló tényezője a technikai forradalomtól legbelsőbb énjében fenyegetett modern embernek, a történettánnítás azonban élettelen és távol áll attól, hogy belső hatóerőinek megéreztetésével betöltse hivatását, amely végső fokon az egyénnek *személyiséggé*, kultúrártékek hordozójává alakítása. A történettánnítás hasonló irányú célkitűzése kimutatható a német idealizmus hatásaként már a XIX. század elején. Jellemző eredménye az 1830. évi Westfáliai Utasítások, de megtaláljuk a herbarti irány követői, Campe, Biedermann műveiben is. A gyakorlat messze elmarad az elmélettől a pozitívizmus idején. A fordulatot a szellemtörténeti irány érvényesülésétől várhatjuk, amely a politikai és kultúrtörténet látszólagos ellentétét magasabb egységbe kapcsolja, céltudatos szelekcióval legyőzi a fenyegető didaktikai materializmust és a tanuló értelmi fokának megfelelően, kevés adatból bár, de egészet ad. Ugyanekkor azonban értékek felő is fordítja a figyelmet, összefüggéseket keres, szempontok szerint rendez, végül eltölti a tanulót mélységes felelősségerzettel önmagával, mint a meglévő kultúrártékek fenntartójával és továbbfejlesztőjével szemben. *Weniger* erősen hangsúlyozza a történettánnítás önértékét, és végső célját a történeti élet belső összefüggésének megéreztetésében látja. A kiválasztásban szellemtörténeti szempontok érvényesüljenek. Egy korszak vagy kultúrkör megértéséhez nem a tények kvantitatív felsorolása vezet el, hanem annak a szellemnek megéreztetése, amelyben a kor életösszefüggése legteljesebben megnyilvánul. A feladat nehézsége abban áll, hogy a tanuló társadalmi, művészi, irodalmi élményeit céltudatos koncentráció útján kell a történeti megértés elemeivé alakítanunk. A történeti megismerés nem a hézagtalan időrendi egész helyreállítását jelenti, hanem életteljes mozzanatok kiemelését (hellenizmus, római impérium, kereszties hadjáratok, renaissance), a hézagokat kitöltő részek elég, ha laza szálakkal is kapcsolódnak egymáshoz. A történeti valóság életteljes megéreztetése a tanár egyéniségétől függ, ő adhat egyedül formát a tények látszólag kaotikus tömegének, az ő belső élményéből fakadhat csupán a tanulót is átható mélységes megérzése a társadalom életét formáló és értékek megvalósításában nyilvánuló isteni erőnek. A tanárnak felül kell emelkednie az egyszerű ténytudáson és filozófiai érzékkel el kell jutnia a nagy szintetikus egészek meglátásához. A tanítás módszerét nem lehet rideg keretek közé szorítani; — szembe

⁹ A. & C. Black, Ltd. London, 1927.

¹⁰ Oxford. At the Clarendon Press, 1926.

kell fordulni a túlzóan heurisztikus jellegű forrástanulmányokkal, de törekedni kell, hogy mindenütt a tanár és tanuló közös, önkéntes és céltudatos munkája legyen az út, amely a mult értékeinek felismerése után elvezet a jelenben való tájékozódás kezdetéig. Weniger művének jelentőségét mélyenjáró filozófiai alapvetése, a multtal való bátor szakítása és szellemtörténeti álláspontjának határozott kifejezésre juttatása adja meg. Szólehorizontú történeti áttekintése, továbbá a szellemtörténeti iránynak didaktikai megvalósítására vonatkozó fejezetei valóban alapvető jellegűek és rövid idő alatt a gyakorlatban is éreztetni fogják hatásukat. A szellemtörténeti iránynak Weniger mellett legjelentősebb képviselője, *Ulrich Peters*, úgy régebbi tanulmányaiban, mint újabb rendszerező műveiben a történelmet centrális studiumnak tekinti, amely a társadalom gazdasági, politikai és szellemi életének organikus összefoglalása. A gyakorlatban ez mélyreható koncentrációt jelent, amely a németnyelvi tanulmányok, a földrajz és vallásitanítás szerves kapcsolatainak megteremtésében áll és végső hatásában mint Kulturmunde vagy Deutschkunde válik a centrális történeti studiumokkal a történeti embert kialakító tényezővé. A cél a német nép életnyilvánulásának különböző irányú megismerése, a történeti érzék és tapintókészség céltudatos kiépítésével. Peters nemcsak a szellemtudományi tárgyak koncentrációjával, hanem a tanítás menetében is az anyag fölé emelkedő egységes szempontok érvényesítésével igyekszik célját elérni. Mint Weniger, ő is erősen hangsúlyozza a történetfilozófiai előképzettség szükségességét. Itt természetszerűleg nem rendszerekbe való elmélyedésre, inkább ismeretelméleti studiumokra és a nagy összefüggések élményszerű megérzésére gondol. A történeti érzék fejlesztése kezdettől fogva és így már az alsó fokon is fel kell hívni a tanuló figyelmét elemi összefüggésekre, ha itt még túlnyomóan érzelmi szempontok jutnak is előtérbe. A középső fokon a pozitív ténymegismerés és a fejlődés szembe-tűnő tényezőinek kiemelése a főcél, a felső fokon már kultúrhistóriai összehasonlításokra, kereszt- és hosszmetsetek megvonására kell törekedni. Így a középső fokon statikus történet-szemléletet a felső fokon dinamikus szemlélet váltja fel. Művének befejező részében gyakorlati példák és összehasonlítások következnek. Peters célkitűzése a gyakorlatban súlyos nehézségekbe ütközik. Egy-egy kultúrkorszak belső összefüggésének feltárása csak főbb vonásaiban képzelhető el, a szükséges kort kifejező irodalmi, művészeti és filozófiai ismeret csak töredékesen lehet része a tanuló tudásának és így könnyen új didaktikai materializmusra és verbalizmusra vezet. Mindez nem csökkenti azonban Peters határozott állástfoglalásának jelentőségét, amely a szellemi tudományoknak a nemzeti értékek körüli csoportosításával, céltudatos koncentrációjával a történelemnek mint értékek kibontakozását vizsgáló és didaktikailag megérettető tanulmánynak valóban méltó helyét igyekszik megtalálni

a középiskolai tanulmányok keretében. A túlhalmozás és a magasra emelt színvonal vádjával szemben Peters a tanárképzés elkerülhetetlen reformjára és a didaktikai szempontok fokozott érvényesítésére hivatkozik. A történelem tanárának történetfilozófiai tájékozódását igyekszik megkönnyíteni az *Oskar Kende* szerkesztésében megjelenő *Handbuch für den Geschichtslehrer* c. sorozatos munka első kötete. Célja a történetfilozófia problémafeltevésének történeti áttekintése, majd a XIX. századi és legújabb irányok rövid, világos ismertetése. Így Burckhardtól és Diltheytől Lamprechtten át Simmelig és Spenglerig mindazok, akik részesek modern világképünk kialakításában, nemcsak egyéni méltatást nyernek, hanem mint egy kor kibontakozó világnézetének kifejezői is kapcsolatba jutnak egymással. A történetfilozófiai részt (1—115. l.) a történetdidaktikai irodalom legújabb eredményeinek rendszerezése követi. A célkitűzésre, kiválasztásra és módszerre vonatkozó fejezetek öntudatosra és így sikeressé teszik a tanári munkát. A tartalmas kötetet a porosz, bajor, szász és osztrák történettanítás jelen állapotának részletes és tanulságos rajza zárja be.

Az elméleti problémák megvilágítása mellett a gyakorlati történetdidaktika is jelentős eredményekre tekint vissza az utolsó években. A gyakorlati cél elsősorban a verbalizmus elleni harcra irányul. A tanítás ne a régi értelemben vett anyagközlésben, hanem feldolgozásban álljon, amely a tanár és tanuló közösen kitűzött és kellően előkészített tananyagának szempontok szerinti rendezésében, analógiák útján való megvilágításában, az addigi ismeretek alapján további következtetésben, egy-egy korra vonatkozó kereszt- és hosszmetaszetek készítésében álljon. A fő a tanulók passzivitásának legyőzése, a történeti hatóerők élménnyé tétele és így a tanulók belső aktivitásának további fokozása. Ennek az iránynak a szellemi tudományok didaktikájában bátor hirdetője *Paul Ficker: Freitügteit* c. művében. A tanítás ott emelkedik igazán nevelői magaslatra, ahol fel tudja keltetni a tanuló érdeklődését és a kitűzött cél elérését a tanuló szempontjából is kívánatosra tudja tenni. Az önállóságra való nevelés, az egyénnek az osztály egészébe mint munkaközösségbe kapcsolása nemcsak az állampolgári nevelésnek kényszertől mentes előkészítése, hanem egyedüli módja a verbalizmus kikerülésének is. A történettanításban a tanuló öntevékenysége az alsó fokon egy egész valóját magával ragadó élmény átélésében nyilvánul meg; a gondolkodás mellett az érzelem és fantázia játszanak itt döntő szerepet. A közvetlen élményre közös megbeszélés, a szempontok kiélezése, ok és hatásviszonyok kezdeti stádiumának megvonása következik. A tanítás művészete az osztály kollektív munkaerejének növelésében áll, a felvetett kérdések újabb kérdések felvetődését teszik lehetővé. A tanulók öntevékenységét fokozza egyes kérdéseknek olvasmányok alapján való megbeszélése. Nem elég azonban itt sem az egyszerű reprodukció, fő a szelektáló erő

növelésével a lényeglátásra nevelés. A felső fokon, az eddigi közfelfogással szemben, a történeti studiumok kiválóan alkalmasak a tanuló logikai erejének fejlesztésére. Így, összehasonlítás útján, a tipikus jelenségek észrevétele, a történeti fogalmak mélyreható analízise mind jelentős tényezői a magasabbfokú történeti kultúra kiépítésének. Fickert műve finom vizsgálatát adja a történettanítás lehetőségeinek, célravezető didaktikai eszközeit pedig világosan és szembetűnően csoportosítja. Körülhatárolja a forrásolvasás lehetőségét, vizsgálja a tankönyv szerepét és azt nem a számonkérés kényszereszközének, hanem a feldogozáshoz szükséges anyag foglalatának és így előfeltételének tekinti. A belső aktivitásra felépített történet-tanítás teljes szakítást jelent a pozitívizmus gyakorlatával, egyben a szellemi tudományok didaktikájában is új lehetőségek kiindulópontjává válik. Hasonló irányt képvisel *Werner Lippert* újonnan megjelent munkájában. Problémafeltevése a gyermeki léleknek megfelelő történeti élmény kialakítására, a munkaiskola lehetőségére, végül a szellemtörténeti irány érvényesítésére és ezzel kapcsolatban a koncentráció kérdésére vonatkozik. A történettanítás alapvetését Lippert a céltudatosan keresztülvitt fogalomalkotásban látja, enélkül verbalizmusra vezető üres frázisokkal dolgozunk. A történeti fogalomalkotás útja konkrét tények szemléletes leírásán és feldolgozásán keresztül vezet célhoz. A tanítás kezdetben legyen szemléletes, világos és teremtsen meg a későbbi munka előfeltételeit. A történeti műveltség nem csupán tények tudásában, hanem bizonyos rendező funkciók kialakításában áll, amelyek a rész és egész viszonyának megértésére irányulnak. Amíg a tudomány az ok és hatásviszonyok tömegét állapítja meg, a tanítás megelégszik egynéhánnyal, amelyek azonban helyesen csoportosítva az összefüggések kiépítésére és a történeti gondolkodás megindítására vezetnek. A tanítás legfőbb értéke az intenzív feldolgozás, amely az ok és hatásviszonyok céltudatos megéreztetésével végül is egy sajátos történeti meglátást fejleszt ki. Nem anyagszerű tudás szerzése a végső cél, hanem érdeklődéskeltés, egy-egy történeti probléma megoldása iránt. — „Geschichte recht verstanden, kann man gar nicht lernen, sondern nur erarbeiten.“ — A tanár és tanuló viszonyára vonatkozó fejezetek a munkaközösség lehetőségét és a kérdésfeltevés művészetét világítják meg különböző oldalról. A szellemtörténeti irány érvényesítésének kérdésében Lippert közvetítő helyet foglal el a túlzottan optimista és a mereven elutasító álláspont között. A történelem természetszerűen középpontjában áll a szellem-tudományi tárgycsoportnak, önmagunkat áltatjuk azonban, ha akár a tanártól teljes gazdasági, politikai, művészeti és filozófiai tájékozottságot követelnénk egy-egy korszak lelkének megvilágítására, akár a tanulóról tételeznénk fel, hogy ezt még a legfelső fokon is élménnyé tudná tenni. Viszont élesen szembe kell fordulnunk azokkal is, akik ma is ragaszkodnak még a tör-

ténelemnek tisztán adatszerű ismertetéséhez és eleve elutasítják az elemi szintézisnek is minden lehetőségét. A tanítás gerincének az erősen szelektált politikai történetnek kell maradnia, amelynek azonban ki kell éleznünk gazdasági előfeltételeit, míg a mélyebb értelemben vett szellemtörténeti kapcsolatok csak a felső fokon vihetők keresztül módjával. A képzőművészeti, irodalmi és zenei tanulmányokat természetesen is kapcsolatba kell hoznunk a történeti studiumokkal, megfelelő koncentráció útján. Lippert itt gyakorlati példákkal támogatja Weniger és Peters elméleti álláspontját. Művének értékét éppen a gyakorló tanár szempontjából nagymértékben emeli mérsékelt állásfoglalása az egymással szembenálló irányok között, világos, határozott vonalvezetése és pozitív célkitűzése. A kezdő tanár részére kitűnő bevezetőül szolgál a *Tschersig* és *Huhnhauser* szerkesztésében megjelent történetdidaktikai útmutató. A szerzők pontokban foglalva, röviden, világosan, a lényeget kiemelve állítják össze a közvetlen gyakorlat részére tanácsaikat. A szerencsésen megformulázott tételek mellett bevezető tanulmányokat találunk a történettanítás és történetfilozófia viszonyára és a tanítás filozófiai elmélyítésére vonatkozólag. Mintaórák és a tanítás céljára is felhasználható tudományos irodalom egészítik ki a hasznos füzetet. Az angol történetdidaktikai irodalomban is teljes mértékben érvényesül a modern történet szemlélet hatása. A történelem *Keatinge* szerint eddig alárendelt jelentőségű studium volt, most legfőbb eszköze a szociális milieu megismerésének, amely van olyan jelentőségű, ha nem nagyobb, mint a természeti valóság megismerése. A történelem könnyű tárgynak látszik, pedig a valóságban nem az; könnyűségét módszerbeli, hiányossága, célkitűzésének bizonytalansága és hatóerőinek kiaknáztatlan volta okozta. *Keatinge* nyíltan kimondja, hogy az eddigi értéktelen adathalmaz fölé csak úgy tudunk felemelkedni, ha tanításunk az egész embert magával ragadja, olyan módon azonban, hogy az eddig is érvényesülő érzelmi hatások mellett a tanuló intellektusának fejlesztésére is törekszünk. Ennek előfeltétele: szakítás a lélekölő memorizálással, a felesleges részletek elvetése, a fővonalak kiélézése, végül az egyes kérdéseknek céltudatos munkaközösség útján való megoldása. A forrásolvasás jelentősége nagymértékben fokozódik az angol középiskolák gyakorlatában. A megválogatott részletek nemcsak egy-egy kor hangulatának kifejezői, de alkalmat adnak heurisztikus szempontból is a tanulók ítélőerejének növelésére. A sikeres tanítás előfeltétele a jól felszerelt iskolai könyvtár; ez teszi lehetővé egyes kérdéseknek önálló tanulmányozását a tanulók részéről, majd vitászerű megbeszélés után feldolgozását közös munka keretében. Úgy *Keatinge* elméleti, mint *Jarvis* inkább gyakorlati jellegű művét az életnevelés gondolata hatja át. A történelem tanításának legfőbb értékét az élet lüktető erejének átélése adja, amelyben mult és jelen egységes egészet alkot. A modern történetdidaktikai iro-

dalmat Európa-szerte egységes szellem hatja át: a történeti élet hatóerőinek élménnyé tételével, új, öntudatos, a jövővel szemben felelősségteljes nemzedék nevelése. *Ember István.*

A latin nyelv az amerikai középiskolákban.

Az ellentét kedvéért legelőször a latin nyelv iránt érdeklődtem az amerikai középiskolákban. Homéroszi atmoszférát kerestem a felhőkarcolók ultramodern világában. Csak részben találtam klasszikus levegőre, de meglepett, hogy mennyi megoldatlan kérdéssel, mennyi újszerű eljárással és nem várt eredménnyel találtam magamat szemben.

Az amerikai középiskolának egyik jelen problémája a latin nyelv tanításának módja körül forog. Ez a probléma egyelőre megoldatlanul áll és nem lehet tudni, hogyan fog eldőlni. Ha közelebbről vizsgáljuk a dolgot, azt látjuk, hogy ehhez a kérdéshez igen sok más irányú feladat is fűződik s a probléma tulajdonképpen hármas. Milyen eszközökkel lehet a latin nyelv iránti érdeklődést fenntartani? Milyen módszer felel meg leginkább a modern szellemnek? Végül: hogyan lehet rövid idő alatt klasszikus műveltséget nyújtani a latin nyelv tanulása által?

Csak néhány éve, hogy lecsillapult a latin nyelv körüli vita, amelynek eredményeképpen a latin megszűnt kötelező tárgy lenni az amerikai középiskolákban. A *National Education Association* 1927. évi határozata értelmében szabad választás esik a francia és a latin nyelv között s a választott tárgy tanulmányozása két évig kötelező. Hogy a vita így oldódott meg, az az amerikai „praktikus szellemből” természetszerűleg következik. Semmi sem jelentéktlenebb a „business világ” előtt, mint egy „holt nyelv”.

Ha az „élet” nem is, a tudomány és műveltség hamar megérezte a veszteséget és sietett rámutatni arra a veszedelemre, amely a klasszikus nyelv teljes elhanyagolásából származik. Mindenki előtt nyilvánvalóvá vált, hogy a fenti megoldás csupán létjogosultságot adott a latin nyelv számára, de szükséges presszió hiányában a létfeltételét elmulasztotta megadni.

Általánosan elismert tény, hogy a latin nyelv ismerete megbecsülhetetlen az élnyelvek tanulásakor, de még az anyanyelvnek, az angolnak szabatos és tökéletes tudása, a helyesírás és a szömegértés is lényeges fogyatékossgát szenved a klasszikus nyelv ismerete nélkül. Így hát újra időszerűvé vált a kérdés, és ha a latin nyelv kötelezővé tételéhez nem vezet is vissza, közvetve mindenesetre ez a megoldás iránya.

Új eszközökkel kell rámutatni a nyelv fontosságára, ezúttal azonban nem presszió útján, hanem ügyes pedagógiával, az érdeklődés felkeltésével és ami a diák szempontjából legfontosabb, a nyelv tanulásának könnyűvé és érdekessé tételével. A modern amerikai latin nyelvoktatás rejtett vagy világos célja eme feladat megoldása. Olyan módszerrel és eszközzel tanítani a nyelvet, amely eme kívánalmakat magával hozza és a klasszi-

kusok tanulmányozásához visszavezet. Ezt a módszert akarom röviden ismertetni, mely kétélű fegyverhez hasonlít leginkább, mely két irányban igyekszik harcolni, s nem lehet tudni, nem a saját maga meggyilkolásához fog-e vezetni.

Az amerikai középiskola (*high school*), ahova a diák hat- vagy nyolcévi elemi iskola (*grade school*) után kerül, négy évfolyamú s *college*- vagy *undergraduate university*-tanulmányokra képesít. E négy évfolyamból két évet szentelnek a latinnak azok, akiknek bizonyos ok folytán választásuk erre a nyelvre esett.

A minneapolis-i *Cretin High School* kapuja fölött hatalmas mozaik díszlik, amely az európai nemzetek etnográfiai térképét ábrázolja eme felírással: „A latin nem holt nyelv, mert az élő nemzetek nyelvében él!” A st. pauli *City High School* folyosóin pedig a vonzó színekkel megfestett képek egész sora római és görög életből vett jeleneteket, történelmi eseményeket és mitológiát ábrázol. A felírások reklámszerűek, de érdekesek. „Ez a bátor férfiú több mint kétezer évvel előttünk élt (Appius Claudius). Nem érdekel benneteket, hogyan beszélt?” Vagy: „A római költészet minden költészet forrása. Ismerkedjétek meg e remekművekkel, fiúk!”

Csaknem minden középiskolának van latin múzeuma vagy kiállítása a növények eredeti rajzaival, festményeivel és egyéb ügyes kis alkotásaival. Egyik minneapolis-i iskola folyosóján érdekes viaszfigurák egész sorát találtam. Egy sárgatógás fekete hajú nő a római *mater*, mellette vörösszegélyű ruhájában egy klasszikus arcú férfi a *pater*, majd a viasztáblát, ivóvesszőt tartó *discipulus*, a fegyverrel megrakott *miles*, a *magister* és *poeta* alakjai sorakoznak egymás mellett. A falon hatalmas vásznon a *Cave canem* vörös táblája, egy római oszlopcsarnok képe és a hét római domb szolgái háttérül. Ilyen és hasonló eszközökkel igyekeznek a latin nyelv számára tanulót „toborozni”.

A latin nyelv tanítására vonatkozólag jelenleg semmiféle hivatalos szabályzat nincsen. A probléma eldöntetlen lévén, a leghelyesebb módszer valószínűleg „usus” által fog törvénnyé válni. A tanítási módszer dolgában tehát a tanító a legnagyobb szabadságot élvezi. Régi és új módszerek állanak egymással szemben. A régi módszer a nyelvtanra alapított szabatos fordítást tekinti főcéljának, a nyelv logikai értékére és nevelő hatására hivatkozva. A *new method* jelszava a latin nyelvnek élő nyelvként való kezelése. Ezen az élő nyelvnek Berlitz-módszere értendő. A nyelvtan, a mondatszerkezet és a formák háttérbe szorulnak, sőt igen gyakran teljesen mellőzöttek. Cél: a latin nyelv olvasása s a latin szövegben kifejezett gondolat kihámozása, megértése. „Try to get the thought.” Nem szabad Caesar minden egyes gondolatához úgy közeledni, mint valami bonyolult matematikai feladathoz. A latin ne legyen grammatikai formulák mögé rejtett találós kérdés, hanem könnyen hozzáférhető, csupán találékonyságot, szóismeretet és kíváncsiságot igénylő

érdekes nyelv, amelyet először meg kell érteni s csak azután az értelemről a nyelvtanra következtetni.

A *College Entrance Examination Board* kitűzött célja értelmében a latin nyelv tanításában először csupán a szömegértés játszik szerepet. A mondat megértése lassan ezután következze, minden egyes szónak helyes értelmezése, a gondolattal való megismerkedés és az előző eseményekből való következtetés útján. Az értelem útján való kutatás pedig legyen szabályszerű, de nem szabályok követése, és legyen eredeti egyszersmind. A nyelvtani szabályokat és formulákat az első évben nem tanulják külön, csupán az értelemről következtetnek esetekre vagy igeidőkre.

Az anyag mennyiségének és minőségének megválasztása is ennek a célnak megfelelően történik. Az olvasmányok kiválasztásában szem előtt tartják a latin nyelvnek művelődési és történelmi értékét. Két év alatt ne csak a nyelvben szerezzon jártasságot a tanuló, hanem kapjon valamit a római szellemből, a klasszikus légkörből is, pillantson bele abba a kincsesházba, melyet a latin nyelv tudása megnyithat, ismerkedjék meg az irodalom terjedelmével és értékével.

Két év nem elegendő alapos és részletes tanulmányok folytatására, de teljesen elég arra, hogy bevezessen egy új tárgykörbe, tájékoztasson terjedelméről, megismertesse tartalmának értékét, szépségét és érdekes voltát. Elég arra, hogy a tehetséges és érdeklődő tanulót tudományosabb, mélyebb munkára ösztönözze s kedvet ébresszen benne ahhoz, hogy a tanuló a latin nyelvet college-beli vagy egyetemi tanulmányainak szaktárgyává tegye.

Ezért a latin tanulás nem fordítás, hanem olvasás. Egy-egy év olvasmányanyaga igen bőséges. Az első év anyaga csak lassan tér át az öt deklináció és a teljes igeragozás használatára. A sok konstruált szöveg ismétlésekkel, egyszerű formákkal, változatos, vonzó tartalommal az ifjúság szellemében van megírva. Heti öt órában egy év alatt körülbelül 95 olvasmányt végeznek el. Ezen olvasmányok közül az első negyven kizárólag az első és második deklinációjú főnevekkel és az igeragozásnak cselekvő formájával foglalkozik. A tanuló teljesen otthonosan bánt eme formákkal, midőn egy-egy új deklináció lassú bevezetése következik.

Az olvasmányok tárgya: klasszikus mitológia, római hagyományok és drámai események a római történelemből, a rómaiak otthoni élete, a rómaiak viszonya más népekhez, a római szellemre és bölcseségre jellemző példák, anekdoták, mesék, legendák és elbeszélések. Fontos, hogy ezen olvasmányok összessége igazi, érdekes, könnyű, szép római atmoszférát teremtsen, kevés fordítási munkával terhelve a tanulót. Eredeti latin írók olvasása csak a második évben kerül sorra.

Az első év eredménye őszintén szólva meglepett. A tanulók valóban olvassák és értik a latint és ami a legfőbb, érdeklődés-

sel dolgoznak. Ezen tanulók tudását azonban csakis a céljuknak megfelelő szempontból szabad bírálni, nehogy felületesnek ítéljük. A nyelvtani alakok iránt érdeklődve csak ritkán kap az ember szabatos feleletet. Ez azonban nem lényeges ebben a módszerben. A gondolatot és értelmet többé-kevésbé vissza tudják adni és ez teljes meglepéssel tölti el a tanárt és tanulókat.

A második évben a klasszikusok megismerése csak minimális eredeti szöveg alapján történik. Caesar, Cicero, Vergilius, Ovidius munkáiból átdolgozott, egyszerűsített részleteket olvasnak, súlyt vetve a jellemző sorok, mondatok és kifejezések eredeti reprodukálására. Egy-egy olvasmány megismerése előtt a tanár alapos történelmi tájékoztatással szolgál, mely mintegy a szöveg megértéséhez vezet. A magyarázat célja az, hogy a tanuló mohó érdeklődéssel kapjon a történet kiegészítése után és belső kíváncsiságtól ösztönözve kutassa, találgassa az értelmet.

Számtalan latin órát hallgattam végig, amelyeken a diákok vállaltva igyekeztek egy-egy klasszikus szöveg értelmét visszaadni. Láttam, hogy egyedül azt számították előnynek, ha valaki a másikonál nagyobb szókincsel rendelkezett. Meglepett az érdeklődés és az a fesztelen szabadság, ahogyan az egyes mondatokat kezelték. Nyelvtanon nevelt füleimet eleinte bántotta a formák ignorálása, de jól esett látni azt a lelkesedést, amelyet a fordítás okozott. Az olvasási hibák javításában is igen elnézők, nehogy a tanuló elkedvetlenedjék és ismét csak kiejtésbeli problémát lásson a klasszikus nyelv tanulmányozásában.

Ezekben az osztályokban igen nagy kíváncsisággal olvasnak a latint s nem mint grammatikai formák mögé rejtett és ezeknek alávetett ellenséges fejtörőt tekintik, hanem megértésre kínálkozó, szinte ismerős, de azért mégsem ismert szövegnek. A második évben a nyelvtant deduktív módszerrel vezetik be s az év végén csupán az öt deklinációt, a négy teljes konjugációt és a legfontosabb prepozíciókat foglalják formába. Az angolból latinra való fordítás igen kevés. A hiányzó nyelvtani alap természetesen itt nyilvánul meg. A direkt módszer azonban a latin nyelvnek ezt a részét nem tartja fontosnak, mert célja a klasszikus nyelvnek olvasása, nem tudása.

A *Cretin High School* elsőéves növendékeinek két mondatot írtam fel a táblára. „Duos filios agricola habebat, Marcum et Sextum.” Cédulákat osztottam ki közöttük, amelyeken 25 tanuló közül 19 a helyes fordítást adta vissza. A másik mondatot angolból latinra kellett fordítaniok. „Szeretek a nagy és szép városban lakni.” Mindössze hat szabatos feleletet kaptam, a legtöbb csak a szavaknak egymás mellé való helyezése, találgatás és próbálgatás volt.

A latin nyelv tanítása a *St. Catherine College* gyakorló-leányközépiskolájában is az új módszer szerint történik. Sister Mona, aki a Columbia University-n szerezte doktorátusát és a latin nyelvet szinte folyékonyan beszéli, valóban érdekes mun-

kát végez a növendékekkel. Bár maga a legszigorúbb grammatikai alapokon nevelkedett és tudása a legkritikusabb európai lateinert is kielégitené, testestül-lelkestül az új módszer híve.

Mikor először látogattam osztályt, éppen az Aeneis' második énekét magyarázta. „Mindnyájan elhallgattak és minden szem Aeneason függött“... Élénk színekkel írta le a gyülekezetet és kérdéseket intézett a leányokhoz, kiki hogyan képzel el a helyzetét. Vajjon hol ült Aeneas és milyen volt a királyné? Este volt-e vagy fényes nappal? A leányok különböző feleletet adtak és igyekeztek belehatolni a vergiliusi légkörbe. Majd a faló megépítését, a katonák elhelyezését, Capys és Laokoon jóslatát elmesélve, az érdeklődés egyre jobban a tartalom felé terelődött. Vajjon mit érzett és mit mondhatott Apolló papja a trójaiaknak, midőn felmerült benne a csel gyanúja? Megsejtette-e, hogy a lóban emberek vannak? És így tovább. Az elbeszélés egyre hézagossabbá vált, ügyes utalásokból összetéve, a fantáziának biztos utat nyitva s a szöveg olvasásának kívánságát a legmagasabbra fokozva. Negyedórai magyarázat után volt csak szabad kinyitni a könyvet, amikor megkezdődött az olvasás és a gondolatok, a tartalom kihámozása. Elég gyorsan és ügyesen fordítottak, a teljesen új szavakat a tábláról leolvasva s a már előfordult kifejezéseket élénken kutatva emlékezetükben. A tizenhét tanuló egyszerre és egyforma igyekezettel dolgozott, az utolsó tíz percben pedig egyik leány ismét elbeszélte az olvasottak tartalmát a szövegből merített új részletekkel kibővítve, amelyek az óra elején még mint megoldatlan kérdések állottak előttük.

Semmi sem jellemzőbb eme nyelvtanítási módszerre, mint a tudás megvizsgálására használt latin tesztek. Ezek az állam által kibocsátott nyomtatott vizsgalapok, amelyek körülbelül háromhetenként alkalmazandók s az előmenetel megállapítására szolgálnak. Kétféle latin teszt van: az egyik a szóismeret megvizsgálására, a másik a szöveg megértésének bizonyonyítására szolgál.

A michigani egyetem kiadásában készült, rendkívül kedvelt *White Latin Test B* formája az elsőévesek két hónapi latin tanulásának eredményére kíváncsi és száz latin szót tartalmaz. Minden szó mellé négyféle értelem van írva angol nyelven, melyek közül a tanulónak a helyes fordítást alá kell húzni. Hogy a rokonhangzású szavakat feltüntessen, néhány eredeti példát közölök: *libido* (1) liberty, (2) library, (3) lust, (4) sandal; *immanis* (1) monstrous, (2) unmanly, (3) crazy, (4) unmindful; *munus* (1) money, (2) gift, (3) less, (4) wall stb.

A *White Latin Test* nyelvtani vizsgálatot is tartalmaz. Ez világosan rámutat arra a bánásmódra, amelyben ez a módszer a nyelvtant részesíti. Feladata különböző latin mondatok szabatos értelmezése és fordítása. Egy-egy latin mondat alatt négyféle angol fordítás van csekély vagy szembeötlő hibákkal. A mondatok közül azonban egy szabatos. Pl.: *Puer bonus est.* (1) Ő rossz fiú. (2) A fiú jó. (3) A fiúnál csont van. (4) A fiú csontot

rág (eszik). (5) Jó fiam van. A tanulónak csupán a helyes mondat számát kell megjelölni.

Ennél azonban sokkal érdekesebb a szöveg megértését vizsgáló *Comprehension Test*. Ez kitűnően illusztrálja a latin tanítás irányát. Az Iowa University kiadásában megjelent *Ullmann Kirby* tesztet véve alapul, azt látjuk, hogy a szöveg eredeti klasszikus művekből van kiválasztva. Az *A* és *B* forma pl. Ciceróból és Liviusból választja ki tárgyát. Más formák sokszor keverve hoznak részleteket. Híres sorokat Vergiliustól, Ovidiustól, Horatiustól stb. Egy-egy darab szöveg alatt a tartalomra vonatkozó kérdések sora áll, amelyre a tanulónak angol nyelven kell megfelelnie. Pl. Tum Varro omni interclusus itinere Caesarem certiorum facit paratum se esse legionem tradere. Ille ad eum Sextum mittit atque huic tradi iubet. Traditio legione Varro ad Caesarem venit. — Mire volt hajlandó Varro? Kinek adta át seregét? Mit csinált azután? Ezekre a kérdésekre megfelelően a tanuló megmutatja, vajjon helyesen értelmezte-e a szöveget és megértette-e a mondatokban kifejezett gondolatot.

Ezzel az új módszerrel igyekeznek a latin nyelv körüli hármas² problémát megoldani, bár egyelőre az új módszer maga a legnagyobb probléma.

Mindkét elvnek nagyszámú képviselője van. *Gray*, *Game J. B.*, *Hecker* és *Carr*¹ az új módszernek leglelkesebb hívei. Ezekkel szemben a híres *Thorndike*,² valamint *Broyles* és *Woodyard* a régi tanításmód mellett érvelnek. Kérdés, hogy az új módszer a kitűzött célok eléréséhez fog-e vezetni. Thorndike igyekszik kimutatni, hogy az új módszer szerint a latin nyelv logikus gondolkodásra nevelő értéke nem érvényesül. Nem esik-e a módszernek áldozatul a latin nyelv maga, mely a diákság kezében elveszíti valódi jellegét és színtelen, homályos nyelvvé fajul, amelyben a nyelvtan logikájának ereje elmosódik és mellékessé válik? Felmerült a kérdés a kétféle módszer egyesítésére vonatkozólag, amely szerint a mondatban kifejezett gondolat megértésére vetnék a fősúlyt, de a nyelvtani szabályokat is szem előtt tartanak. A statisztika azt mutatja, hogy az olvasás útján tanult középiskolások közül többen folytatják a latin nyelvet a collegeben és egyetemen, de viszont a specializálás megkezdésekor a régi módszer alapján előkészített diákok szabatos tudása értékesebb, alaposabb és a célnak megfelelőbb. Másfelől pedig a latin nyelv iránti érdeklődés kihalása fenyeget, s ez mutatja meg leginkább a probléma Janus-arcát. Valószínű tehát, hogy a középiskolákban az új módszer bevezetése válik szükségessé, a szigorú, nyelvtani alapon való tudásra pedig az egyetem és a college fog igényt tartani.

Martos Nóra.

¹ *Gray*: The Teaching of Latin. D. Appleton & Comp. Newyork, 1929. — *Game J. B.*: Teaching High School Latin University of Chicago Press, 1925. — *Hecker E. A.*: Latin in Secondary Schools. Boston, 1909. — *Carr W. L.*: The Teaching of Latin in the Classroom Teacher. Chicago Press, 1925. ² *Thorndike*: Mental Discipline in High School Studies. Journal of Ed. Psychology, 1926. — *Broyles & Woodyard*: A Second Study of Mental Discipline. Journal of Ed. Psychology, 1927.

IRODALOM.

Világválságban. Gróf Klebelsberg Kunó beszédei és cikkei. Budapest, Athenaeum, 1931.

Napjainkban igazi világválságot élünk át, mely nem korlátozódik már országokra, világrészekre, hanem a világ minden pontján egyszerre támad az egész művelt emberiségre és újabb vízőzönként elsöpréssel fenyegeti az egész eddigi kultúrát. Gróf Klebelsberg cikkei egy nagy koncepciójú kultúrpolitikus szemszögéből mutatják be azt a küzdelmes vergődést, melyet a kis trianoni magyarság folytat e páratlan világválságban.

A könyv, mely egy év irodalmi termékeit tartalmazza, már terjedelmét tekintve is számottevő alkotás olyan egyéntől, ki inkább a tettek, a nagy alkotások embere és akinél csak munkái melléktermékeként adódnak irodalmi termékek is. E cikkek azonban mind szerves összefüggésben vannak szerzőjük nagyszámú kultúrintézményeivel. Mindegyik cikk, mindegyik beszéd megokolása, apológiája egy-egy alkotásnak. A széleskörű nagyközönséghez szól bennük, iparkodik eszméinek megnyerni, a közönyt, a megnemértést vagy éppen ellen-szenvet eloszlatni. Páratlan gondolatgazdagság és alkotó vágy nyilvánul meg e cikkekben. A sokféle terv, gondolat háttérében azonban egy egységes gondolatrendszer áll, melynek alapelve, hogy a világválságból csak a kultúra ereje menthet ki.

A trianoni magyarság újjáéledésének és a művelt nemzetek körében való érvényesülésének első feltétele, hogy a művelt nemzetek véleménye rólunk gyökeresen megváltozzék. Ezt kénytelen mindenki elismerni, aki már nyitott szemmel járt külföldön. Hiszen velünk szemben az utolsó másfél századon át való-ságos hitelrontási akció folyt, sőt részben még ma is folyik a művelt nemzetek körében. Ezzel szemben mutat rá gróf Klebelsberg egy nagyszabású kulturális ellenpropaganda szükségességére. Ezt a munkát végezte ő számos külföldi útjával és ezeken elhangzott hatásos beszédeivel, előadásaisal. Ugyancsak e célt szolgálják az általa alkotott külföldi magyar kollégiumok is, ahol egy-részt a fiatal magyar tudósok legkiválóbbjai gyűjtik össze és plántálják át a nagy nemzetek kultúrájának legfőbb értékeit, másrészt a magyar szellem kitűnő képviselői személyes működési kapcsolataik által megbecsülhetetlen propagandát végezhetnek kultúránk elismertetése érdekében. Gróf Klebelsberg iparkodik a külföld szemével is látni a magyarságot, ezért egyik legfőbb törekvése az, hogy a külföld szemében minél nagyobb kultúrértéket képviseljünk. Mivel pedig idáig nagyrészt egyetlen külföldi műveltség egy-oldalú befolyása alatt állottunk, szükséges, hogy ez egvoldalúságtól mielőbb megszabaduljunk és kultúránk gyökérszárait belemélyesszük minél több nemzet műveltségébe. Ezért helyezte el gróf Klebelsberg a magyar kultúra ösztön-díjas munkásait különböző országokban.

Másik vezető gondolata, mely cikkei és beszédei nagy számán vonul végig, a vidék műveltségi színvonalának emelése. Míg a hatalmas osztrák főváros ellensúlyozására szükséges volt Budapestet igazi világvárossá kiépítenünk,

addig indokolt volt az a centralizáló törekvés, mely az összes nemzeti kultúrértékeket a fővárosban parkodott összpontosítani. Ma azonban, mikor egyrészt Bécs nyomása alól felszabadultunk, másrészt az ország kicsinné vált egy 1,300.000 lakosú Nagybudapesthez, nem szabad továbbra is a fővárost fejlesztenünk a vidék rovására. Hogy mily fontos pillérei az országnak a fővárossal szemben a nagy vidéki városok, azt éppen a forradalmi idők mutatták meg legjobban. Főleg pedig Budapest külvárosi nyomortanyáinak további népesítése nem állhat érdekében a fővárosnak sem. E nyomortanyák lakói okoznak mindenkor legtöbb gondot, innen robban ki minden forradalmi mozgolódás. Budapestnek a jövőben főleg idegenforgalmát kell fejlesztenie és igazi fürdővárossá kell kiépülnie, amire már a természet is predesztinálja. Az sem kívánatos, hogy az ország egész intelligenciája Budesten nyerjen felsőfokú kiképzést. Itt belekóstolva a nagyvárosi életbe, sohasem fogja magát vidéken jól érezni, ott tartósan, ambícióval dolgozni. Ez egyik fontos érve gróf Klebelsbergnek a vidéki egyetemek fejlesztése mellett. De az egyetem egyúttal a legfontosabb városfejlesztő tényezők egyike és nagy vidéki művelődési központok kifejlődése elsősorban a vidéki egyetemek felkarolásával várható. Egyébként gróf Klebelsberg vidéki városainknak egyik legkitűnőbb ismerője és meglepő az a sokoldalúság, mely a várospolitikai terén cikkeiben megnyilvánul. Nagyszerűen ismeri a különböző vidékek városfejlesztő tényezőit és alig van jelentősebb városa hazánknak, melynek fejlődési körülményeivel ne foglalkoznék.

További vezető gondolata a nemzet legfőbb pillérét alkotó középosztály gyermekeinek helyes irányú iskoláztatása. Sokat foglalkozik a középiskolai oktatás reformjával, iparkodik ezt az iskolatípust az élet megváltozott követelményeihez alkalmazni. Cikkeiben igyekszik a nagyközönséget is meggyőzni arról, hogy a modern életben fontos minél több modern nyelv ismerete. Itt ismét rámutat azokra a külföldi intézményeire, ahonnan kellő számú modern, az idegen nyelvet és műveltséget alaposan ismerő nyelvtanárunk fog kikerülni.

Gróf Klebelsberg cikkei általában mindenütt érdekesek, elevenek, élettől lüktetők és nem absztrakt, doktrinér fejtegetések. Tele vannak rengeteg programmal, eszmével, eszmekeltő gondolattal. Egy lázas tevékenységű szellem nyilatkozik meg bennük és egy nagy tragikum, hogy szerzőjük oly időben állott a magyar közoktatásügy élén, amikor nagyszabású terveinek megvalósításához anyagi helyzetünk a legmestohább volt.

Somogyi József.

Vincze Frigyes dr.: A középfokú kereskedelmi iskolai típus kialakulása és kettős célkitűzése. Különnyomat a Budapesti Kereskedelmi Akadémia 1930—31. évi értesítőjéből. (N. 8-r., 47 l.)

Mióta nemcsak a kereskedelmi gyakorlat vezető férfiai, hanem pedagógusok is erős bírálat tárgyává teszik a hazai felsőkereskedelmi iskolák szervezetét és működését, azóta ezen iskolák problémája állandóan napirenden van az érdekelt tanárok körében. A jelen tanulmány is e vita keretébe tartozik: állásfoglalás az iskolák kettős célkitűzése mellett, egyúttal védőírat a Budapesti Kereskedelmi Akadémia érdekében azon szemrehányás ellen, hogy ő honosította meg a kereskedelmi iskolák felemás típusát. Szerzője avval érvel, hogy az 1857 előtt fennállott tiszta szakiskolák csak az akkori kezdetleges kereskedelem szükségleteit tudták kielégíteni; a kereskedelem fejlődése azonban oly iskolákat kívánt, melyek kereskedelmi képzettségen kívül általános

műveltséget is adnak. Ezen állításának igazolásául behatóan ismerteti a hazai szakoktatás 1830—1857. évi állapotát, valamint a középfokú szakoktatás gondolatának ugyanakkor végbement megérlelődését, mely végül a Budapesti Kereskedelmi Akadémia alapításához vezetett. Ezen intézet szervezeti kialakulásának története foglalja el a füzet legnagyobb részét. Mintha az Akadémia küszöbön álló 75 éves jubileumának beharangozására íródott volna. Közismert adatokon kívül sok eddig ismeretlen részletet közöl történetéből, amivel becses anyaggal gazdagítja róla való ismereteinket.

Csak futólagosan érinti a káros következményeket, melyek az Akadémia példájából származtak: a középfokú kereskedelmi iskolák szertelen elszaporodását, elidegenítésüket igazi céljuktól, az alsóbbfokú szakiskolák elsorvadását. Elismeri, hogy a felsőkereskedelmi iskola javításra szorul s azt mondja róla, hogy „az újabb tantervkészítés ideje már nem igen lehet messze“. Sőt erre nézve új módot ajánl, nevezetesen, hogy általánosan kötelezően 25 óras „alaptanítástervet“ állapítsanak meg, mely magában foglalná „a cél és jelleg kifejezésére szolgáló ismereteket“. A heti óraszámából fennmaradó órákat azután minden iskola vagy az alaptanításterv tárgyainak óraszámzaporítására, vagy „a szükségnek, közóhajnak megfelelően az iskola környéke közgazdasági szükségleteinek kielégítésére“ használhatná. Ezen tetszetősnek látszó javaslatra csak azt jegyzem meg, hogy hozzá hasonlólt Szászországban már 1930-ban alkalmaztak, de az iskoláknak nem specializálására, hanem ellenkezőleg egyetemesebb tételére és hogy ott még a népes Lipcsének is csak egy felsőkereskedelmi iskolája van, míg Budapesten *tizenhatot*, némely kerületben *hármat* találunk.

Végül a szerző azt a korábbi indítványát ismétli meg, hogy a felsőkereskedelmi iskola a kettős célkitűzésnek meg nem felelő, tehát megtevesztő mai neve helyett „közgazdasági liceum“ címet kapjon. Oly indítvány, melyet a kereskedelmi szakiskolai tanárok egyesülete már félig-meddig elvetett.

Suppan Vilmos.

Magyar katolikus teológiai tanárok országos értekezlete. Székesfehérvár, Vörösmarty-Nyomda. — Ára 4 pengő.

A nevelés-oktatás legkülönbözőbb szakterületein fáradozó tanárság sok-sok értekezlete után külföldi mintára nagyon látogatott közös tanácskozássra gyűltek egybe a hazai katolikus teológiai tanárok is, hogy a magyar kispapnevelés és teológiai tanítás korszerű problémáit megvitassák. A felvetett kérdések egyrésze a legnevesebb magyar hittudósok (*Mihályfi Akos, Wolkenberg Alajos, Schütz Antal, Tóth Tihamér* stb.) megvilágítása után került élénk megbeszélésre. A tárgyalások rendjére tűzött 14 előadás részben a teológiai oktatás tantervére (*Szedlay: Az ötéves tanterv; Mihályfi: A lelkipásztorkodástan; Sipos: A fiatal papság továbbképzése* stb.), részben az egyes hagyományos tárgyak korszerűbb tanítására vagy kibővítésére (*Wolkenberg: Missziós munka; Tóth T.: Modern testnevelési mozgalmak; Müller L.: Az aszkézis előadása* stb.) vonatkozik. E tereken tehát a katolikus teológiai oktatásra is átragadtak a háború után nagyra dagadt oktatási reformok problémái. Felőtli csak az, hogy a profán pedagógiának ugyancsak nagy érdeklődéssel hánytvetett módszertani kérdéseiből egy került szőnyegre (*Horváth K.: Számonkérés, ismétlés, vizsga*), de ez igaz, friss és korszíntén mozgó tolmácsolásban. Ez előadáshoz fűzött hozzászólások azonban arról tesznek tanubizonyoságot,

hogy a teológia tanítása, mely vagy 150 éve jórészt kikapcsolódott már a világi tudományszakok állami miliőben kitermelt didaktikus változásából, feltétlenül csak értékes megtermékenyülést várhatna ennek tanulságain. Általában ugyanezt a célt szolgálná a modern pedagógia és egyetemi reformok egyidejű szemmeltartása. Kevésbé ütközött ki pl. a tárgyalások során annak teljes méltánylása (*Baranyai J.* tette szövé), hogy a teológiai oktatás keretében is, amint ma már minden más magasabb világi tudományban kialakult, eléggé elkanyarodik a tudós és a gyakorlati feladatokra felkészülők útja. Az előbbieik képzésére bizonyny csak az egyetemek teológiai fakultásai vállalkozhatnak, melyeknek éppen ezért a teológia egyetemese alapvetése után a tudós szakképzés irányában kell vezetniök és így nem nélkülözhetik a tudományos módszerek modern apparátusát, melyet különben hallgatóságukkal is el kell sajátíttatniök. A vidéki szemináriumokban folyó oktatás viszont a gyakorlati lelkipásztor későbbi érdekeit szolgálja, ennél fogva megváltozott az álláspontja a teológiai tudós kutatás módszereivel szemben és alapos rostára vethetné a teológiának még jórészt hagyományosan enciklopédikus anyagát. Amennyire örvendetes és az gősz pillanatra meglepő is, hogy magyar papnevelőintézeteink mily megértő és egyben józan újításokkal nyitottak kaput a testnevelési mozgalmaknak, olyanmire elszomorító az a kép, amelyet a latin beszéd utolsó mentsvárában: a teológiai oktatásban mutat. (*Kövér L.: A latin nyelv...*).

A gyakorlati megvalósítás számára keveset állapított meg az értekező, nagyon is tág tereken túlságosan telített témákat vett föl napirendjére. Az ezentúl évenként megismétlődő közös értekezletek további feladatának tekintették ezt. Egyelőre maga a megmozdulás, a nagy és komoly érdeklődés a legfőbb eredmény, melyért méltán adózott lelkes elismeréssel az elnök, *Glattfelder Gyula* csanádi püspök, aki egyben a püspöki kart is képviselte. *Balassa Brumó.*

Elméleti fejtegetések és gyakorlati tanítások a népiskola tárgyainak köréből.

Szerkesztette: **Drozdy Gyula.** Budapest, 1930. Révai Irodalmi Intézet kiadása. 307 lap.

A Néptanítók Lapját 1925-ben felrüssítette az a Quint József által vezetett rovat, amely az új Népiskolai Tanterv végrehajtására vonatkozó cikkeket közölte. Az „Elméleti fejtegetések és gyakorlati tanítások” cikkei részben már ebben a rovatban jelentek meg, részben pedig a kötet számára íratnak. A fejtegetések és tanítások túlnyomó többségben Drozdy Gyula tollából valók. Kívüle még huszan írtak ebbe a kötetbe cikkeket, illetőleg tanításokat.

Aki rövid idő alatt akarja megismerni azt a szellemet, amely a Népiskolai Tantervet jellemzi, olvassa el a megboldogult Quint Józsefnek *Az 1925-ös Népiskolai Tanterv* című cikkét. Helyesen állapítja meg Takács Béla, hogy az új Népiskolai Tanterv kiforrott régi pedagógiai igazságok érintetlenül hagyásával újabb pedagógiai vívmányoknak kíván helyet biztosítani. Ilyen pedagógiai vívmány például az, hogy ha a beszéd- és értelemgyakorlatokban az asztaltól van szó, nem az a lényeg, hogy az asztalnak hány lába van, hanem az, milyen viszonyban van az asztal a gyermekkel, mit mond a gyermeknek stb. (lásd Quint—Drozdy: *Az asztal, mint a család legkedvesebb bútora*).

A nemzeti életnek egyik legnagyobb erőssége a mult értékeinek megbecsülése, az ősök iránt való hála, kegyelet. Ezt az értéket megkapó módon fejlesztí Drozdy Gyula azokban a tanításokban, amelyek címe: *Történelem az I. osztályban, A nagyapó alkotásai, emlékei a családban* stb. A népiskolának egyik nehéz, de lényeges feladata gyermekhibák javítása. Drozdy Gyula meszerien old meg néhány ilyen feladatot. (*Vegyétek elő a palatáblát! stb.*)

Az 1925-i Népiskolai Tantervnek egyik legnagyobb értéke a szabad fogalmazás követelése. Példák bemutatása mellett értékes tanácsokat ad könyvünk a szabad fogalmazás előkészítésére és megbeszélésére nézve. Hogy mit jelent a fogalmazásban a mesterkéeltségtől mentes beszélgetés, azt élvezetesen demonstrálja a *Fogalmazás vagy beszélgetés* című pont. Drozdy Gyula a fogalmazás tanításában nemcsak egyoldalú készséget lát, hanem a témák oly sokoldalúságáról gondoskodik, amelyek az ész, a képzelet, a szív, a kedély nemesítésére alkalmasak. A kötetben több értékes fejtegetés és tanítás szolgálja azt az elvet, hogy a népiskolában ne nyelvtant, hanem nyelvet tanítsunk. Ezek az írások is hivatva vannak arra, hogy a forrongó kérdésben a helyes megoldást elősegítsék. *Tanácsok a mennyiségtan tanításához* (Quint József) című cikk világosan mutatja, hogy a Népiskolai Tanterv a számolás és mérés terén is hozott újításokat, igazi természetességet, több érzéket a gyakorlati élet problémái iránt. Az említett tantárgyakon kívül értékes fejtegetések és tanítások vannak a kötetben az olvasmány- és költeménytárgyalás, a földrajz, a történelem, a természeti és gazdasági ismeretek köréből.

A legnehezebb pedagógiai feladatok egyike a szülői értekezleteknek olyan tartalommal való ellátása, hogy azokat „... a szülők ne kötelező tehernek, hanem szükséges; hasznos és kellemes időtöltésnek tekintsék”. Drozdy Gyula *Tárgyalt költemények felhasználása szülői értekezleten* címen értékes tanácsokat ad az iskola és a család egyöntetű nevelésére vonatkozólag. Az a szülő, aki ilyen szülői értekezleten — sokszor könnyek kíséretében — átéli azt a nemes szellemet, mellyel az iskola tanítványainak szívét az édesanya felé irányítja, bizonyára csakis lelkes barátja lehet az iskolának. Azonban ez a kötet nemcsak ezzel a cikkével, hanem minden tanításával törekszik az iskolát közelebb hozni a családhoz, iparkodik harmóniát teremteni az iskola és az élet között.

E kötet fejtegetéseinek és tanításainak jelentékeny szerepük van abban az örömdetes fellendülésben, amely a népoktatás terén észlelhető. Ha azt az okot keressük, amely ezeket a módszerjavító törekvéseket rendkívüli érdeklődés középpontjába helyezte, akkor erre nézve a könyvben a következőket olvashatjuk: „Hogy mi bennük az új, a vonzó, mozgató erő, amely az érdeklődést felkeltette, a gondolatokat népszerűsítette, arra válaszom ez: A sablonoktól, a merev formáktól, a szó hatalmától való jóleső megszabadulás, az anyag kiválasztásában is, meg a feldolgozás módjában is a természetesség, közvetlenség, a gyermek gondolat-, érzés- és akaratvilágához való alkalmazkodás, az ismeretnyújtásnak és a nevelési hatásoknak szoros kapcsolata”.

Úgy látom, ez a kötet olyan gondolatokat és tetteket tartalmaz, amelyek egyrészt máris népiskoláink belső életének jelentékeny felvirágoztatásához

vezettek, másrészt pedig a középfokú iskolák alsó tagozata szempontjából is értéket képviselnek. Ez a kötet azokon a gondolatokon kívül, amelyeket korunk népiskolai pedagógiája kitermelt, sajátos magyar meglátásokat, sajátos magyar nevelésművészeti vonásokat is tár az olvasó elé. Aki azt akarja megtudni, hogyan lehet a népiskolában a gyakorlati életet úgy szolgálni, hogy egyúttal közelebb jussunk az eszményekhez is, olvassa el ezeket az „Elméleti fejtegetéseket és gyakorlati tanításokat.”

Frank Antal.

Tehetségproblémák. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság pszichológiai szemináriumában tartott 14 előadás. Budapest, 1930. 8-r., 181 l.

Jó gondolat volt H. Révész Margittól és H. Czinner Alisztól, hogy könyvben kiadták a vezetésük alatt álló szemináriumban tartott általános érdekű előadásokat, amelyek tájékoztatni akarnak a tehetség és a lángész kérdésével kapcsolatos ismeretekről és teendőkről.

Az első előadásban Révész Margit magyarázza a lángész (genius, zseni) és a tehetség (talentum) szavak eredetét, jelentéseit, majd gazdag irodalom alapján, nem közönséges kifejező erővel körvonalozza a tehetség fajtáit, fejlődését, vizsgálati módszereit, a tehetségek biológiáját, pszichológiáját, a tehetséget befolyásoló külső körülményeket, végül rámutat a tehetségeket értékelő szempontokra. Szondi Lipót, főképen Baur, Reibmayr és Kretschmer műveire támaszkodva, a tehetség és a zseni biológiáját, keletkezési körülményeit ismerteti s a tehetség és a zseni néhány testi-lelki tulajdonságát értelmezi biológiai szempontból. Lénárt Edit *A tehetség lélektana* c. előadásában bemutatja és magyar esetekre alkalmazza Kretschmernek a tehetség és a lelki alkat kapcsolatára vonatkozó megállapításait. Hermann Imrénék a tehetség pszichoanalízisét tárgyaló, nem mindenütt könnyen érthető előadását olvasva a be nem avatott többször megcsodálja a fejt. Máday István *A tehetség és az individuálpszichológia* címet viselő világos fejtegetésének eredményeképpen megállapítja, hogy a rátermettségnek nevezhető egyéni képességek alkotó elemei a következők: öröklött képesség, erőkészlet, alkalmazkodó képesség, általános gyakorlati készség, fejlesztő ingerek, tárgyi és személyi milieu-hatás, fogvatékokossági érzés vagy más erős motiváló érzélem, nevelés, tanítás, begyakorlás, célkitűzés, önnevelés, a siker ösztönző hatása. Balassa László a tehetség pszichopathológiáját vázolja. Azt mondja, hogy a nagy közönég nem szereti, ha eszményeihez hozzányúl, nem szereti, ha a nagyot és szépet alkotókat elmebetegnek és degeneráltaknak minősítik, mert még nem szabadult meg attól az előítélettől, hogy az elmebetegség csak betegség és nem szegény s hogy a pszichopathia nem elfajultság, hanem csak eltérés az átlagtól. Nagy László *A tehetség kifejlődésének fő tényezői* cím alatt a gyermekrajzokból igyekszik meghatározni a tehetséget, melyben szerinte az összes értelmi, érzelmi és akarati erők magasabb fokon és harmonikusan vannak kifejlődve. Az akaraterő ösztönös, öröklött nagysága éppen olyan eredeti sajátossága a tehetségnek, mint a fántázia és az egybefoglaló erő. Az utóbbi állandó küzdelmet folytat uralmáért a rakoncátlan képzelettel és az akaraterővel. A tehetség csak addig tud alkotni, míg ez az egysúlyozó erő úr a többi fölött. Révész Margit a kutató lélektanáról szólva megemlíti, hogy az első ösztönös kiindulás az igazság keresése felé a gyermek kíváncsisága. Az alkotás folyamatában Révész M. ugyanazokat a

fokokat ismeri föl, amiket Dewey, Claparède, Groos, Stern nyomán a gondolkodás lépéseinek tartunk. Beszél még a tehetség kibontakozásának külső segítő körülményeiről, az egyéni alkat és a kutatói munkásság fajtáinak összefüggéséről. Néhol nem egészen világos. Szokatlan kifejezése a „belső milieu“. Kosztolányi Dezső a költőről írva megjegyzi, hogy a költői tehetség későn mutatkozik. Rimbaud, akit a legkorábban érő költői lángelmének tartanak, csak 20 éves korában jelentkezett. Ugyanebben a korban Petőfi még utánzó. A döntő fejlődés a serdülő korra esik. Kernstok Károlynak előadása a képzőművészről alkalom arra, hogy magáról beszéljen. Azt hiszi, hogy a művész-hajlandóságú ember már kora gyermekségében vágyódik arra, hogy képes formát adjon gondolatainak, azonban ebből még nem következik, hogy a késői fejlődés minden korszakában elég ereje lesz ellenállni a mindenfelől jövő kísértésnek. Varró Margit a zenei tehetségről beszél. Ez szerinte a hallási típusba tartozik és mindenféle zenei alakulatot ösztönösen, gyorsan és biztosan felfog és visszaad. Rajnis Ferenc úgy látja, hogy a mai nevelési rendszer megakadályozza a szervező talentum, az örök jelen harcosának kifejlődését. Iskolai gyermekbíróságok felállítása, osztály- és iskolaautonómiák szervezése és helyes irányítása, a játék, a szabad érintkezés szabályainak önkéntes elfogadtatása erős impulzust adna a szervezőképesség fejlődésének. Nemesné M. Márta a tehetség védelmét a család és az iskola szempontjából vizsgálja és megállapítja, hogy ma még a gyermek részleges magasabb fejlődési fokából nem tudunk jövő alakulására következtetni. A tehetség keresni szokott, született specialista. Vele szemben a nevelő feladata az eszköznyújtás, az elismerő, jóindulatú kritika, a „felfelé vivő megértés“, mint Spranger mondja. Mivel a nagytehetségű gyermek gyakran testileg gyöngye, edzésre van szüksége. Ma még a nagy tehetség az iskolán kívül keresi lelki táplálékát. Az *école sur mesure* kifejezést Nemesné Ferrière-nek tulajdonítja, holott Claparède nevéhez fűződik. Imre Sándor a könyv utolsó közleményében *A tehetség sorsa és a társadalom* cím alatt fejtegeti a tőle megszokott világossággal a közösség hatását a tehetség fejlődésére és érvényesülésére, és megállapítja, hogy a társadalom egyetlen szerve, melytől a tehetségek rendszeres fejlesztését várnák, az iskola, hagyományos formájában általában nem kedvez az egyéniség, különösen pedig a tehetség kifejlődésének, mert egyformásít és megköt. A tehetséges gyermeknek meg nem felelő tanítója lehet. De az is bizonyos, hogy a lappangó tehetségek könnyebben világosodnak meg az iskolában. A verseny a tehetséggondozásra ösztönöz. Bár a közösségnek érdeke a tehetségek érvényesülése, a nagy sokaság mégis szinte szervezeten óvakodik a nála tehetségesebb érvényesülésétől. A feljebbvalók a tehetséges alárendeltjeiket rendszeren vagy elnyomják vagy kihasználják. Az iskola akkor válik alkalmassá az egyéniség nevelésére, akkor ad módot a tehetségek nyilvánulására és rendszeres fejlesztésére, ha a köznevelést úgy szervezik át, hogy az változatosabbá és mégis egyöntetűbbé válik; ha a tanterveket úgy alakítják át, hogy az az általános követelményeket alaposan méréskli, a legfontosabb közös alapot megadja és lehetővé teszi a mozgást; ha a módszert szabadabban, egyéniben lehet kezelni s a tanítónak módja van nevelői egyéniségének szabadabb érvényesítésére, a gyermek lelkéhez való tudatos alkalmazkodásra s végre, ha kisebb létszámú osztályok lesznek.

Az egyes közleményeiben különböző értékű könyv jó szolgálatot tesz azoknak, akik a tehetség formáiról és fejlődési feltételeiről kívánnak tájékozódni.

Kenyeres Elemér.

Dr. vitéz Sághegyi Lajos: A németországi középfokú gyakorlati irányú iskolázás szervezete. Budapest, 1929. (8-r., 95 l.)

Az Orsz. Polgári Iskolai Tanáregyesület Budapesti Köre külön reformbizottságot küldött ki a polgári iskolát érintő szervezeti kérdések tanulmányozására. Ezt azért tartja fontosnak, mert a polgári iskola problémájában iskolaszervezeti kérdést lát, amellyel éppen a polgári iskola jövője érdekében állandóan foglalkozni kell.

A reformbizottság a külföldi reformtörekvéseket is a mi polgári iskolánk fejlesztése érdekében tanulmányozza. Világosan akarja látni azt az utat, amelyen a polgári iskolát előbbre lehet vinni, az elérhető közelebbi célok határozot kitűzésével pedig iskolatípusának Csengery Antal által kitűzött célját kívánja támogatni.

A tanáregyesület budapesti körének kérésére küldte ki 1928 nyarán székesfővárosunk Tanácsa a szerzöt Németországba, hogy ott a középfokú gyakorlati irányú fiúiskolák szervezetét tanulmányozza.

Négyhetes tanulmányútjáról a tanáregyesületi közlönyben számolt be a szerző, aki ezen jelentések különlenyomatait foglalta össze ebben a könyvben. A beszámoló jelentéseket komoly iskolaszervezeti tanulmányokká mélyíti szerzőnk ama tiszteletreméltó törekvése, amellyel a porosz Mittelschule és Rektorschule szervezetének, tanárképzésének és felügyeletének, valamint a szász, a württemberg-badeni és a bajor Realschule, továbbá a legújabb Deutsche Oberschule szervezetének ismertetése közben folyton a mi polgári iskolánk igazát, nagyraihivatottságát, életrevalóságát és továbbfejlődésének szükségességét bizonyítja. E fontos kérdésben való teljes jártassága különösen a könyvnek V. fejezetéből tűnik ki. Itt foglalja össze azokat a tanulságokat, amelyek a kérdés tapasztalati és irodalmi tanulmányozása közben leszűrődtek benne.

Váradi József.

Dr. vitéz Sághegyi Lajos: Ausztria és Svájc polgári iskolái. Budapest, 1930. (8-r., 52 l.)

A németországi polgári iskolázás megfigyelése után nem maradhatott el Ausztria és Svájc hasonlócelú iskoláinak közvetlen tanulmányozása sem. Ezért Budapest székesfőváros Tanácsa 1929 nyarán is kiküldte szerzőnket a gyakorlati irányú középfokú iskolázás tanulmányozására.

Ausztriából, illetve Bécsből, ahova a nagy reformtörekvések vonzották, némi csalódással távozott. Mást várt, mint amit tapasztalt. Az osztrák törvényhozás is 1927-ben szervezte újjá a polgári iskolát. Mivel azonban a mai Ausztriában (Bécsben) gyűlöletes a *Bürgerschule* elnevezés, a kötelező iskolák felső tagozata a *Hauptschule* lett. Ennek négy évfolyama az elemi iskola negyedik osztályára épült és így elfoglalta az addig hároméves Bürgerschule helyét is. Célja pedig nemcsak az lett, hogy a gyakorlati életre neveljen és előkészítsen a szakiskolákra, hanem az arra alkalmas tanulókat a középiskolák megfelelő magasabb osztályába való közvetlen átlépésre is képessé kell tennie.

Szerzőnk behatóan ismerteti a Hauptschule szervezetét, tantervét, a Hauptschule tanárainak képzését és illetményügyét. Elismeri, hogy a bécsi átalakulás Ausztria szempontjából nagyjelentőségű. Nálunk azonban hiba lenne, ha a nyolcosztályos népiskolának a *Hauptschule* (főlempi) szolgálna mintául. A mi polgárságunknak magasabbak az igényei, ezért szükség van a polgári iskolára s ennek további fejlesztésére.

Svájc iskolaszervezetében szembevetű a sokféleség, de ennél is jellemzőbbnek találta a szerző a különböző iskolatípusok egymásraépítettségét. Ismerteti a Sekundarschule fejlődését és mostani szervezetét Zürichben, Luzernben, Baselben; szól Schaffhausen real- s a többi kanton hasonló iskolájáról. Végül a könyvnek III. részében összefoglalja mindazt, amit a polgári iskola problémájára nézve külföldön és hazánkban felkutatott. S minthogy középfokú gyakorlati irányú iskolára szükség van, úgy véli, hogy polgári iskolánkat teljes középfokú nemzeti iskolává kell kifejlesztetni, mégpedig a Deutsche Oberschule mintájára.

Váradi József.

Hermann Schwartz: *Pädagogisches Lexikon*. IV. kötet. 1931. 1504 hasáb.

Ennek a nagyszabású gyűjteményes munkának megelőző köteteit megjelenésük sorrendjében ugyane helyen ismertettük. Az ezeknél terjedelmesebb befejező kötet, amely a *Rechtschreibung* — *Zwingli* címszók közé eső anyagot tartalmazza és egy elég tekintélyes pótlékot (*Nachträge*) is felölel, rendszer és módszer dolgában nem változott. Az előszóban a szerkesztő egyes időközben megjelent bírálatokkal és támadásokkal szemben érdemlegesen vitatja egy evangélikus pedagógia jogosultságát, amely az evangéliumban, a bibliában és a reformációban gyökeredzik, de azért nem ellenkezik a tudományossággal; évszázadok óta megvan, fejlődik és elsősorban az ifjúság számára bír jelentőséggel. Az előző kötetekben már megjelent idevágó cikkeken kívül ezt a célt szolgálja még a pótléknak következő közleménye: *Evangelischer Bund zur Wahrung der deutsch-protestantischen Interessen*. Ezzel kapcsolatban hangsúlyozza a vallásos szellem és nevelés jogosultságát, aminek a mai komoly időkben fokozott jelentősége van. Ezt igazolják a következő címszavak, illetőleg cikkek: *Religionsgeschichte im Unterricht*, *Religionspädagogisches Institut*, *Religionspsychologie*, *Religionsunterricht* (katolikus és evangélikus), *Religiöse Erziehung* (pedagógiai és törvényes vonatkozásban), *Religiöse Gefühle*, a pótlékban *Biblische Erziehung*. Folytatólag kellő figyelemben részesülnek az egészségügyi vonatkozások: pl. *Schularzt*, *-bad*, *-bank*, *-ausflüge*, *-hygiene*, *-küchen*; *Pöbeln*, *Ruhr*, *Rudern*, *Rückgratverkrümmung* stb; továbbá az újabb pedagógiai mozgalmak: pl. *Rundfunk*, *Selbstverwaltung*, *Tatschule*, *Versuchsschulen*, *Waldschulen* stb. A külföldi tanügyet *Rumänien*, *Ungarn* (900—909 hasáb), *England* és *Russland* (228—42 hasáb) képviseli, a románt német források felhasználásával Csáki Mihály írta, aki tudunkal ezidőszertint a nagyszabedű Bruckenthal-múzeum intézője. Ez a szász szerző többi közt elismeri, hogy a százszok annak idejében a magyarosítás ellenére megerősíthették iskoláik jellegét és autonómiáját. Magyarország oktatásügyét áttekintő összefoglalásban Szelényi Ödön ismerteti a következő sorrendben: 1. Bevezetés (a magyar oktatásügy Trianon ellenére európai színvonalon áll). 2. Népiskolák. 3. Középkiskolák.

4. Szakiskolák. 5. Főiskolák. 6. Testnevelés. 7. Iskolánkívüli népművelés. 8. Közigazgatás. 9. Statisztikai adatok (csak 1924—25-ből valók). A felsorolt irodalom még nem említi Kornis Gyula *Magyarország közoktatásügye a világháború óta* c. munkájának azóta megjelent német kiadását. Jóllehet saját tapasztalásból teljes megértéssel viseltetünk az ilyen gyűjteményes munka személyi, tárgyi és technikai nehézségeivel szemben, mégis szépséghibának kell minősítenünk egy *Pótlék (Nachträge)* beillesztését, amelyben pedig elsőrendű fontosságú cikkekkkel találkozunk, pl. *England, Goethe, Erziehung* (a szerkesztő tollából 1. értelme, 2. célja, 3. hatása, 1305—23 h.), *Pädagogik* (1406—22 h.): 1. mint tudomány, 2. művelődés és nevelés, 3. pedagógia és világnézet, 4. individualisztikus pedagógia, 5. a népközösségre való nevelés, 6. a nevelés mai feladatai, 7. egy evangélikus nevelés problémái. Ezt a cikket pontok szerint bő irodalmi utalásokkal Weidel, a boroszlói pedagógiai akadémia igazgatója írta, aki az olyan fontos és felette időszerű 6. pontnál (*Gegenwartsaufgaben der Pädagogik*) egy hasáb terjedelemben csupán általánosságokra szorítkozik. mert — úgy mond — a részletes feladatok taglalásával itt térszűke miatt sem foglalkozhatik (?).

Ha véleményünket az immár teljes egészében rendelkezésre álló műről össze akarjuk foglalni, tárgyilagosan megállapíthatjuk, hogy a most és régebben tett bíráló megjegyzéseink és egyes kisebb hiányok ellenére a Schwartz-féle lexikon a német pedagógiai irodalomnak értékes alkotása, határozott nyeresége, amelyből mi is bőven meríthetünk. Kár azonban, hogy a szerkesztő elvi szempontból kirekesztette munkájából a pedagógia és a rokon tudományok élő képviselőit, jóllehet a kortársak jogos érdeklődése ezek felé is fordul. Ezt az aktuális szükségletet a most megjelenő *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* legalább német vonatkozásban igyekszik kielégíteni. kf.

Paul Oestreich: Der Einbruch der Technik in die Pädagogik. (Stuttgart, Cotta, 1930, 157 l.).

A mai élet és társadalmi jelenségek hosszabb megfigyeléséből leszűrte eredményként e helyen már két év előtt rámutattam a technika és pedagógia között mind jobban erősödő kölcsönhatásokra és az ebből fakadó szükség-szerű pedagógiai ellenintézkedésekre.¹ A technikának ez a rohamos terfgalálása természetesen a külföldi szakkörök figyelmét sem kerülte el és irodalmi téren is megnyilatkozott. Ide tartozik többi közt a neves német Cotta-kiadócég *Wege der Technik* c. sorozata, amelyben eddig a következő művek jelentek meg E. Diesel: *Völkerschicksal und Technik*. H. Lufft: *Kulturformung durch Technik und Wirtschaft*. L. Hartmann: *Technik und Staat*. W. Ostwald: *Die Pyramide der Wissenschaften*. E sorozatnak legújabb kötete az ú. n. „elszánt iskolareformerek” híres vezérének, Oestreichnek, könyve, amely már megkapó címével is felkelti az olvasó figyelmét. Jegyezzük meg eleve, hogy itt is propagandaműről van szó, amelyben a szerző a „technika betörését a pedagógiába” ugyancsak arra használja fel, hogy önértetes, sőt helyenként lármás

¹ Magyar Paedagogia XXXVIII. évf. 9—22. és 96—108. l.

modorában, sajátos, néhol különködő nyelvezetén, saját régiebb munkáira való hivatkozással, sőt ajánlásával (l. pl. Előszó, 132., 135., 139. l.) erőiesen sikra szálljon az „entschiedene Schulreform“ mellett. Nem könnyű s nem kellemes olvasmány. Rendszerint nagy kerülőkön mozgó, bár ismételt felbukkanó okfejtéseinek megértését megnehezíti az a körülmény, hogy Oestreich mint nyelvművész is tetszeleg magának (sőt ebbeli érdemeit előszavának jegyzetében külön is hangsúlyozza) és elgondolását gyakran olyan fogalmakba és önalkotta szóösszetételekbe burkolja, amelyek még honfitársainak is fejtörést és -csóválást okozhatnak (pl. *Religiosierung durch die Technik an sich* 121; *Rhythmisierung, hochgemästete Funktionssumme, psychische Dämonien* 124; *Bio-Rhythmus, Vergeistigungshunger* 133, *Die Selbstaufhebung aller Ziele* 74, *Die Erd-not-wendigkeit* 101 stb.

Kedvenc kifejezése a *Vitalität* mellett a *Totalität*, amely pedagógiai fejtegetéseinek végső eredője és különböző változatokban lépten-nyomon kísért: *totaler Mensch, totales Tun, totale Reife, totale Kultur, Totalität der Zeit* s i. t., holott mindezt az annyira lesajnált maradi pedagógia közérthetően, bár kevésbbé nagyképűen az *egész* ember nevelésével fejezi ki. Oestreich eleve megnyugtató aziránt, hogy nem ellensége a technikának, sőt nem is bírálhatja gáncsolóan, hanem inkább a pedagógiába való helyes beillesztésére törekszik, amit két fejezetben megkísérel: 1. A technika valódi befolyása a pedagógiára 2. Az új feladat és a technika. Hogy ezt hogyan képzei el, arra nézve álljanak itt a következő jellegzetes idézetek: A technika értékjellege az ember értékelő képességétől függ. A technikának betörését a pedagógiába hatálytalanítani kell „durch den Durchbruch der Religiosierung durch die Technik an sich.“ Az embert meg kell menteni, hogy a technika őt áldja! (121.) A nevelés célja nem az őserdőbeli Robinson, hanem a technika felett korlátlanul uralkodó ember, akit épp ezért nem a technikába bele, hanem tőle szabadon rajta túl kell nevelni (131). A technika és a valódi pedagógia c. fejezetben három alapelvet állít fel, amelyek egyike így hangzik: *Zeugt (sic!) in Verantwortung und in der Lust des Natur-Rausches!* (124—5).

Nem csodálkozunk azon, hogy a szerző a szenvedélyes vita és írás hevében helyenként önmagával is ellenkezésbe jut. A pedagógia, — olvassuk a 16—7. l. — amelynek célkitűzését egykor az egyházak és az uralkodók végezték, és amelyet még ma is a *gazdasági szükségletek* határoznak meg, kell, hogy végre színt valljon (*verehrlichen*): az embernek valamire való kiművelése helyébe az emberképzésnek, a szabad emberiségre való képzésnek kell lépnie. Ezt a döntő megmozdulást a technika végezte, az ő betörése foszlányokra tépi (*zerfetzt*) a pedagógusoknak minden eddigi önámítását (16—7). Ezzel szemben meg kell állapítanunk, hogy a technikának ez a folyton hivatkozott betörése egyelőre csak az életre történt meg és a pedagógiának, szerintünk, épp az lenne a hivatása, hogy ezt a betörést ellensúlyozza, visszaverje. Ami pedig a hibáztatott gazdasági szükségleteket illeti, maga a szerző néhány lappal később ezt mondja: Az idők teljességének (*Totalität*) viszonyain fordul meg a dolog (22). Később pedig annak szükségét is hangoztatja, hogy

a tanulósoportokat a munka- és életszolgálat megismerése végett időnként ki kell helyezni a valódi életbe, mert a szükséges produktív munkateljesítmény az emberiség teljességéhez tartozik (140., 142). Az utolsó fejezet (147—56.) tételekbe sűríti a szerző fejtegetéseit, amelyek közül lehetőleg hű fordításban ízelítőül álljon itt a következő: A jövővel terhes, tehát az igazi nevelés a totalitásra irányul, a ritmusra és a ritmusban; az élet, az erők és anyagok struktúrájának megfelelően: kifejlesztése valamennyi szociálindividuális, az egészre irányuló erőnek alkalmas környezetben, produktív nevelés! (153).

Könyvünk velejét általánosan érthetően egy rövid mondatba így foglalnók össze: A feltartóztathatatlanul előrenyomuló technika arra kötelezi a nevelőket, hogy az *egész ember kiművelését* szegezzék vele szembe. K. F.

Dr. Linus Bopp: Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung. (8-r., X + 424 l.) Freiburg im Breisgau, Herder. — Ára 7-20 márka, vászonkötésben 8-80 márka.

Ilyen nagy terjedelmű, rendszeresen felépített gyógypedagógiájuk még a németeknek sem volt eddig. Ez a könyv tehát igen jókor jött, mert a gyógypedagógiában éppen napjainkban jelentős fellendülést látunk mindenfelé. Szemináriumokat, iskolákat nyitnak a gyógypedagógiának (Németországban, Lengyelországban, Svájcban stb.) s a tanítóképző főiskolákon, óvónőképző-intézetekben, szociális nőképzőkben mindenütt tanítják a gyógypedagógiát. De nagy szerepe van ma már a gyógypedagógiának a lelkipásztorkodásban, a gyógyászatban, a pszichológiában is. A gyermekvédelmi intézmények és a kisegítőiskolák fellendülésével kitágult a gyógypedagógia feladatköre is.

Bopp munkája általános gyógypedagógiai tankönyv, de emellett kézikönyv is. Első kísérlet ez, mely a gyógypedagógia egész területét, elméletét és gyakorlatát tudományos rendszerbe foglalva átfogja és elénk tárja. Igen értékes segítség lesz e könyv tanulóknak, oktatóknak, nevelőknek gyógypedagógiai ismereteik megalapozására. Tudományos alapon készült, de azért nyelve könnyen érthető, úgyhogy a nem szakember is nehézség nélkül megérti.

Elies Mátyás.

Albert Scheer: Erkundlicher Unterricht. Leipzig, 1930. Quelle & Meyer. (8-r., 184 l.)

Az 1925. évi porosz középiskolai reform a földrajzot a történelemmel, a német nyelvvel és a vallástannal együtt törzstárggyá (*Kernfach*) minősítette. Ennek megfelelően az ismeretközlésen kívül nagyobb nevelési célokat is tűzött eléje. Talán ezzel a kedvező változással magyarázható az a jelenség, hogy évről-évre újabb és újabb munkák jelennek meg a könyvpiacra, amelyek a földrajz tanításának kérdésével foglalkoznak. Kezdetben a vaskos didaktikák és metodikák jelentek meg, amelyek a földrajz megváltozott módszerét, újszerű tartalmi felfogását és tanításának modern szempontjait ismertették. Ezek mintegy az alapot adták meg. A most megjelenők már inkább vezérfonálnak

tekinthetők, a mindennapos munkában akarják eligazítani a tanárt. *Scheer* hosszú éveket töltött az oktatás szolgálatában s túlnyomólag leányiskolákban működött, tehát könyve ebből a szempontból külön figyelmet érdemel.

A mű három részre tagolódik. Az első, legrövidebb részben a mai földrajz tartalmi felfogását vázolja és nevelő értékének megítéléséhez ad néhány jó szempontot, majd felsorolja azokat a munkákat, amelyeket a tanári könyvtáraknak ajánlatos beszerezni. Ebből az eljárásából is a gyakorlat embere szól, mert bizony régebben, amikor a földrajz a tanári szaktárgyak között csak mellékszak volt s a középiskoláknak nem mindegyik osztályában tanították, ilyen irányú munkák beszerzésére a tanári könyvtárak nem valami nagy gondot fordítottak. A második, kb. 60 lap terjedelmű fejezet a mai földrajztanítás segédeszközeit ismerteti. A szerző itt már taposott utakon jár. Figyelemreméltó könyvnek az a része, amelyben az atlasz és a számok felhasználásáról szól. Látszik, hogy itt a sajátját adja. Hasonlóan jó a kirándulásokról írott néhány lap. A harmadik fejezet a legterjedelmesebb s ebben minden egyes osztály földrajzi anyagát ismerteti s mintaleckék közlésével tanácsot ad a feldolgozására. A mintaleckék közül néhány, pl. a német lap leírása vagy a pireneusi félsziget bemutatása igazán mintaszerű.

Tanulságos különben a könyvnek ezt a harmadik fejezetét a mi földrajzi tantervünkkel és Utasításainkkal is összevetni. A különbség mindjárt az, hogy a német középiskolákban a VI-tól egészen az OI-ig minden osztályban van földrajz. A német föld háromszor, tehát az alsó, középső és felső tagozaton kerül tárgyalásra. Feltűnő a szerző erős argumentálása abban az irányban, hogy az alsó és részben még a középső tagozaton a földfelszínen lejátszódó jelenségek között az okozati összefüggést tanítványaink lelki fejlettségük következtében még nem értik meg, s így kár is ezeket túlságosan megkövetelni. A tapasztalat azt mutatja, hogy ebben a kérdésben a szerzőnek igazat kell adnunk. A mi Utasításaink itt egy kissé sokat követelnek. Hasonlóan figyelemreméltó megállapítása, hogy az általános földrajzot és az ember gazdasági tevékenységét nem ajánlatos olyan rendszer szerint áttekinteni, amint a főiskolai tankönyvek teszik, pl. a levegő, a jég munkája, a kenyérnövények elterjedése, hanem ezeket igyekezzünk beilleszteni a Föld nagy tájzónáiba, mert így a *mi?* mellett mindjárt a *hol?* kérdésre is felelünk.

A magyar pedagógust mindenesetre meglepi a német iskolának az az újabb és szinte már túlságba vitt igyekvése, amellyel a tanulók öntevékenységét igyekszik fokozni. Félünk, hogy néhány év múlva majd ennek a kegyetlen visszahatása mutatkozik s mint túlterhelés erős kritika tárgya lesz. *Scheer* pl. az UII tanulóival a német föld tárgyalása során kérdéseket dolgoztat ki előre, hogy ezek azután a magyarázat alkalmával felhasználhatók legyenek. Mutatóba csak néhányat: karsztjelenségek a sváb Alpokban, a solenhofeni pala felhasználása és gazdasági jelentősége, ház- és falutípusok a sváb vidéken, összefüggés a sváb föld és történelme között, a sváb föld és népe az irodalomban stb.... Kíváncsiak vagyunk, hogy a német iskola ezt az iramot meddig bírja.

Karl János.

Theodor Arldt: Weltpolitik im Unterricht. Mit 9 Kartenbeigaben. Zentral-Verlag G. m. b. H. Berlin W 35, 1930. (8-r., 79 l.)

Mióta a demokratikus fejlődés következményeként egyre szélesebb néprétegek kérnek szót az állam sorsának irányításában, a nagyközönség politikai irányú nevelése komoly feladatává vált a kultúrát irányító tényezőknek. Politikai nevelésen természetesen nem a jelszavakkal dobálódzó s legtöbbször abban ki is merülő pártpolitikát értjük, hanem azt a szélesebb horizontot, ameddig minden polgár tekintetének el kell érnie, amikor hazája sorsának intézéséből ki akarja venni a részét. Az ily irányú nevelést már az iskolában meg kell kezdeni. Szerzőnk ebben siet a nevelőknek segítségükre. Mit kell nyújtania az ilyen irányú nevelésnek, milyen tárgyak keretében és melyik iskolatípusban mennyit? Eszerint tehát a könyv hármastagozatú. Az első részét, ahol az állam anyagi és szellemi javait — tudományosan: szerkezetét — ismerteti, a modern politikai földrajz olvasói jól ismerik. Általában tanult emberek között köztudomású. A második részében figyelemreméltó, hogy az ilyen irányú ismereteket nem egyedül a földrajz van hivatva közölni, hanem a történelem is, sőt hálásan kiveheti belőle részét az idegen nyelvtanítás (francia, angol, latin, görög), a természetrajz és a mennyiségtan is. Szerzőnk vázlatosan mutatja be, hogy az említett tárgyak miként kapcsolhatnak be ilyen irányú ismereteket. A harmadik rész bennünket magyarokat a legkevésbé érdekel, mert itt az egyes német iskolatípusokról van szó, az elemi tagozattól egészen az egyetemig. Ez annyira speciális, hogy minden országnak magának kell a saját iskolaszervezetéhez alkalmaznia.

Karl János.

Arthur Galliner: Sigismund Stern. Der Reformator und der Pädagoge. 1930. 190 lap.

Majna-Frankfurt történeti bizottsága könyvsorozatban örökíti meg a város kiváló fiának emlékét. Ennek a *Frankfurter Lebensbilder* című monografia-sorozatnak XII. köteteként jelent meg a híres William Stern nagyatyjának részletesen megírt élet- és jellemrajza. Sigismund Stern (1812—67) rendkívül sokoldalú és alkotó személyiség volt; Beneke és Schleiermacher tanítványa, akiknek hatása ellenére megőrizte önállóságát: neki a pedagógia elsősorban nem tudomány, hanem művészet, amit a gyakorlatban maga is igazolt. Már 23 éves korában Berlinben tanított, ahonnan tíz évi működés után 1855-ben az 1804-ben alapított frankfurti *Philanthropin* nevű zsidó tanintézet (idővel nép- és polgári, majd polgári és reáliskolává fejlődött) élére került és ott haláláig kiváló sikerrel működött. Ott ismerkedett meg Diesterweggel, akivel később is szoros irodalmi összeköttetést tartott fenn. A szerző hősének sokoldalú működését követve, a nyomtatásban megjelent vagy kéziratbeli gazdag anyag lelkiismeretes felhasználásával (l. a Függelékben közölt 166 jegyzetet), négy főrészben foglalkozik irodalmi-nyelvészeti, vallásreformatori, politikai és történetírói, végül pedagógiai szereplésével (104—169. l.). Ez utóbbi fejezetet annak a kornak jobb megértése kedvéért az 1750—1850 közti pedagógiai áramlatok, a realizmus és neohumanizmus küzdelmének ismertetése vezeti be, amelyet S. Stern a nevelés és tanítás körül kifejtett tevékenységének egyes szempontok szerint való részletes méltatása követ. Ebből a következő jellemző

részleteket emeljük ki. „Nevelés nem egyéb, mint a veleszületett eszményi embernek kifejtése a lehetséges legnagyobb tökéletességig.“ S. Stern a ma ismét annyira hangoztatott valóságpedagógiának (*Wirklichkeitspädagogik*) híve: „Az iskolának jellege és feladata nincsen örök időkre megszabva, hanem történetileg fejlődik, változik.“ Fegyelem dolgában a testi fenytés ellen foglal állást; a reáliákban kiindulópontul a szülőföld ismertetése szolgáljon; az osztályfőnökség intézményét több mint tíz évvel a porosz reform (1867—8) előtt honosította meg. Ellensége minden partikularizmusnak: a felekezeti iskolának (zsidó iskolájában keresztény tanerőket is alkalmaz) és az egyoldalúan nemzeti iskolának: végcélja az egész emberiség nevelése, ahonnan az út a vallásos, majd nemzeti és hivatásbeli nevelésen keresztül lefelé a családi nevelésre vezet, amelyről külön munkát is írt (*Die häusliche Erziehung*, 1867). Pedagógiai irodalmi működésének javarésze intézetének Ertesítőiben (*Einladungsschrift*) jelent meg: *Erziehung zur Pflichttreue* (1857). *Elemente der sittlichen Erziehung* (1858). *Der weibliche Beruf und die Erziehung für denselben* (1859). *Erziehung zur Wahrhaftigkeit* (1860). *Die Bildungsepochen des Menschen und ihre Grenzen* (1862). *Anforderungen des Lehrerberufs* (1864). *Verschiedenheit der Kindercharaktere und der ihnen entsprechenden Erziehung* (1865). Politikai hitvallása valamennyi német törzs egysége, amelyet ebben a ma ismét időszerű követelésben fejezett ki: „Ausztiria németjei is hozzánk tartoznak!“

Ahogy Sigismund Stern e műből megismertük, amelynek megírására az első lökést Julius Ziehen, a frankfurti egyetem pedagógia-tanára adta meg, méltó helyre tarthat számot a német, és kiváló helyre a zsidó nevelés történetében. kf.

Voeux du 4^e Congrès International d'Éducation familiale. Liège, 1930. Institut International de Pédagogie Familiale. (S-r., 24 l.)

A nevelés kérdéseivel való tudományos foglalkozás a közvélemény szerint a pedagógusok szaktanulmányai közé tartozik, pedig a nevelésről szóló megokolt tudományos ismeretek voltaképpen minden szülőre nézve nélkülözhetetlenül szükségesek. Ismeretes dolog, hogy az iskolának talán semmit sem vetnek gyakrabban szemére, mint azt, hogy nem nevel, - hanem csak tanít. Többé-kevésbé bizonyára az iskola természetéből következik, hogy inkább az oktatást tekinti feladatának, mint a nevelést, jóllehet nyilvánvaló, hogy a nevelés szempontjairól sohasem szabad megfeledkeznie. Azonban ha az iskola a legteljesebb mértékben megfelel is nevelő feladatának, akkor sem mentheti fel a szülőket a nevelés kérdéseivel való foglalkozás kötelessége alól, mert a nevelésnek igen nagy része a családban megy végbe. Ha pedig mindezt meggondoljuk, nehéz megérteni, hogyan lehetséges az, hogy oly feltűnően csekély gondot fordítunk a szülőknek rendszeres pedagógiai kiképzésére, s aránylag oly kevés a szülők részére írt jó neveléstani munkák száma.

A nevelésnek ezt a sajnálatosan elhanyagolt területét akarja művelni a családi nevelés szolgálatában álló Nemzetközi Intézet, s erre vonatkoznak a családi nevelésről Liège-ben 1930 augusztusában tartott 4. nemzetközi kongresszusnak a címül írt füzetkében közzétett óhajai is. Meg van álla-

pítva bennük, hogy az emberformálás művészete az egyetlen oly hivatás, amelyhez jelenleg nem szükséges semmiféle külön előkészület, noha a sok elhibázott élet, a fiatalok bűnösök számának ijesztő növekedése eléggé tanúsítja, hogy a szülők jóakarata és természetes józan esze vagy értelmessége magábanvéve nem elegendő biztosítéka a nevelés helyes irányításának. Nemcsak a pedagógusokat kell neveléssel kiképezni hivatásukra, hanem a szülőket is. Az utolsó iskolai évben minden tanulót el kell látni a legszükségesebb neveléstani ismeretekkel, mert az iskolába járó gyermekek legnagyobb részben apák és anyák lesznek valamikor. Ennek az oktatásnak természetesen gyakorlati szelleműnek kell lennie, s alkalmazkodnia kell a tanulónak különféle műveltségi fokához. Más lesz e pedagógiai oktatás az elemi fokon, más a középiskolában, ismét más a főiskolákon. Az oktatást orvosokra, pszichológusokra és pedagógusokra kell bízni. Jó kézikönyveket kell íratni, melyeket az egykori tanulók akkor is elővehetnek, amikor már szülők lettek belőlük. Nagyobb városokban orvosi, lélektani, pedagógiai klinikákat kell felállítani, amelyek tanácsokat adnak a hozzájuk fordulóknak, s a pályaválasztás nehézségein is átsegítik a szülőket. A szülők nevelését a házasság után is tovább kell folytatni szülői értekezletekkel, előadásokkal, mozgóképekkel, iratok kiosztásával stb.

A kongresszuson megvitatott számos részletkérdés között ilyenek szerepelnek: Melyek a családban folyó vallásos nevelésnek gyakorlati módszerei? Hogyan lehet a szülői tekintélyt megszerezni és megtartani? Melyek a falusi és a városi környezet előnyei és hátrányai? Hogyan lehet a helyes családi nevelés elveit minél jobban elterjeszteni? A kisgyermekkorú nevelés nagy fontossága. A család és az iskola együttműködése. A serdülés válsága idején való nevelés stb.

A kongresszus egyes szakosztályaiban egyhangúlag elfogadott kívánnak magyarázatául szolgáló jelentések, beszámolók, előadások tíz belga frankért rendelhetők meg a kongresszus pénztárosánál (L. Pien, 44, rue Rubens, Bruxelles).

Nagy J. Béla.

Új magyar könyvek és füzetek.

Bálint Aliz: *A gyermekszoba pszichológiája*. Pszichoanalitikai tanulmány. Dr. Ferenczi Sándor előszavával. Bp. 1931. Pantheon. (N. 8-r., 112 l.) Ára 3-90 pengő.

Dr. Fürst Aladár: *Nagymagyarország zsidó középiskolái*. Iskolatörténeti tanulmány. (Különlenyomat az Izr. Magyar Irodalmi Társulat 1931-i Évkönyvéből.) Bp. 1931. Franklin-Társulat ny. (16-r., 30 l.)

A sárospataki ref. főiskola rövid története. Népszerű modorban összeállította: Gulyás József. Sárospatak, 1931. A ref. főiskola könyvnyomdája. (N. 8-r., 56 l.)

Dr. Gulyás József: Comenius és a latin nyelv. Januája megjelenésének 300. évfordulójára. (N. 8-r., 42 l.)

Pedagógiai szemináriumok. II. kötet. A földrajz, történelem, polgári jogok és köteleességek, valamint a számolás és mérés tárgyköre. Sajtó alá rendezték: Kehrer Károly és Krehnyay Béla. Bp. 1931. Hollóssy János könyvnyomtató. (K. 8-r., 352 l.) Ára 7 pengő.

Dr. Lämpérth Géza: A pápai református főiskola története 1531—1931. Dr. Antal Géza előszavával. Huszonhét képpel. Pápa, 1931. A főiskolai könyvnyomda kiadása. (K. 8-r., 204+30 l.) Ára 4 pengő.

Dr. Mohr Győző: Fogalmazástan. Bp., 1930. A szerző kiadása. Fébényomda. (K. 8-r., 312 l.)

Theológiai tanulmányok. A pápai református főiskola négyszázéves jubileumi ünnepére írták és kiadták a pápai református theológiai akadémia tanárai. Pápa, 1931. Főiskolai könyvnyomda. (N. 8-r., 772 l.) Ára 20 P. — A benne foglalt értekezések külön is kaphatók. 1. Tóth Lajos: A páskha eredete és történeti fejlődése. 3 P. 2. Pongrácz József: Pál apostol Efezusban. 5 P. 3. Tóth Endre: Mándi Márton István élete. 5-40 P. 4. Trócsányi Dezső: Mándi Márton István tudományos munkássága. 5-40 P. 5. Török István: Barth Károly theológiájának kezdetei. 3 P.

VEGYES.

Mi a legközelebbi teendő a „haladó“ nevelés terén?¹ A kérdést Dewey tette fel a Haladó Nevelés Ligájának 1928. évi gyűlésén, s a kérdésre a következő évi gyűlésen Meiklejohn válaszolt.² Dewey kérdését a haladó nevelés első szakaszának lezárulása tette időszerűvé. Dewey ugyanis a haladó nevelés fejlődésében két szakaszt lát szükségszerűnek. Az egyik az elmélet szempontjából negatív, nem más, mint tiltakozás a hagyományos iskola formalitása és merevsége ellen; ez a gyakorlat korszaka. A másiknak az elmélet szempontjából szerinte pozitívnak kell lennie, ebben a korszakban kell ugyanis felállítani a haladó nevelés elméletét. Az első szakaszban, a haladó nevelésre törekvő iskolákban folytatott eljárások által kialakult az a közös új szellem, amely megkülönbözteti ezeket az iskolákat a hagyományos iskolától. Ezt a szakaszt befejezettnek tekinti Dewey, és a másik szakasz elkövetkezését sürgeti, melyben kialakuljanak és rendszerbe tömörüljenek az új nevelés elvei, e rendszer

¹ Alexander Meiklejohn wisconsin-i egyetemi tanár előadása. Megjelent a *Progressive Education Association* havi folyóiratában, VI. kötet, 2. sz. 1929. — Haladó nevelésen a kor követelményeihez alkalmazkodó új nevelést értik.

² Meiklejohn nevét széles körben ismertté tették kísérletei, melyeket a wisconsin-i egyetemen a tanulmányi anyagra nézve folytatott. Ez a nagyarányú kísérlet az amerikai specializálás visszahatásának tekinthető és lényege abban áll, hogy a szellemtudományi egyetem (*Liberal Arts College*) egész tanulmányi anyagát valamely középponti eszmével szerves egésszé tűzi össze, illetőleg a középponti eszmének különböző vonatkozásait teszi az összes fakultások munkásságának tárgyává. Ilyen középponti eszme volt pl. egyik évben Görögország aranykora. Minden hallgató ugyanazon kollégiumokat hallgathatta, melyek a középponti eszmének más és más oldalát, eredetét, hatását stb. világították meg. Meiklejohn a haladó nevelés mozgalmában az egyetemi nevelés képviselője. Itt ismertetett beszéde is végső következtetéseiben a haladó egyetemi nevelés anyagának tervét vázolja.

pedig részét kell hogy alkossa a nevelés általános elméletének. Az első szakasszal szemben tehát, mely az új nevelés gyakorlatát hozta, a második szakasz az új nevelés elméletét van hivatva felállítani. Dewey megjelöli azt a módot is, ahogyan az új nevelés elmélete kialakítható: ez az új nevelés gyakorlatában kialakult eszmék számbavétele és kiindulópontul való felhasználása a neveléstudományi elmélet felállításához. Ehhez pedig az iskolák olyan mértékben járulnak hozzá, amilyen mértékben az új nevelés terén intellektuálisan szervezett munkát végeznek. Ebben az utóbbi tételben, hogy az új iskolákban a tanító intellektuálisan szervezi munkáját, rejlik Meiklejohn szerint a cínben kifejezett probléma. Az intellektuális szervezésben bennfoglaltatik az a terv, mely szerint a tanuló egymásra következő tevékenységei az egyén teljes kifejlődését szolgáló összefüggő egészzé tömörülnek. Ennek a tervnek pedig az irányítás módja mellett meg kell jelölnie az irányítás tárgyait is, vagyis azon tevékenységeknek tartalmát, amelyeknek végzésére a gyermeket irányítjuk. Ez pedig egyszerűen a tananyag. Ez teszi ki a haladó nevelés elméletének egyik részét és ennek megállapítása a haladó nevelés terén a legközelebbi probléma.

A haladó iskolának már kétségtelenül kialakult a módszere. A módszer pedig az anyagtól nem választható el, mert ha tudjuk, hogy hogyan csinálunk valamit, akkor azt is tudnunk kell, hogy mit csinálunk. Így a módszerrel együtt az anyag is kialakult az úgynevezett haladó iskolákban. Ennek összefüggő rendszerbe foglalása következik most és evégre számba kell venni a módszert is, melynek vizsgálatából következik az anyag.

A haladó iskola módszerét az jellemzi, hogy különösen két követelménynek akar eleget tenni: az egyik az egyén növekedésének elősegítése,³ a másik az egyén szabadságának megőrzése. Kérdés, mennyiben határozzák meg ezek a tanítás anyagát? A növekedés követelményét szem előtt tartva a tanító a tanuló belső hajlamát veszi szemügyre s azt a külső körülményekhez viszonyítva segíti a tanulót valamely irányban, az egyén szabadságát pedig a felelősségérzés kifejlesztésével biztosítja. Eddig tart a módszer, de ennek további következményei vannak az anyagra nézve. A tanító a növekedést és a szabadságot igazi jellemző emberi tulajdonságoknak tartja. Azáltal, hogy ilyen tulajdonságokkal bíró jellemet fejleszt, emberi életre nevel, emberi közösségben élő emberek által tett hatások mintájára. Ha a módszer, ahogyan a jellemet fejleszti, az emberi közösségben az iskola nélkül is folyó nevelés természetes módszere kell hogy legyen, akkor az anyag, ami által fejleszti, szintén nem lehet idegen az emberi élet természetes viszonylataitól. Ha úgy választja a tanító az anyagát, hogy annak az iskolatermen kívül, a mindennapi életben nincs jelentősége, akkor a tanításában nem lesz erő és élet. Így határozza meg tehát a módszer a tanítási anyagot: az egyén növekedésének és szabadságának elősegítésére való törekvés a tanítót olyan anyag megválasztására készteti, melynek a mindennapi ember munkájában, örömében és szenvedésében jelentősége van. Ezzel a megállapítással Meiklejohn általában megjelölte azt a szempontot, mely alapul szolgálhat a haladó nevelés legközelebbi teendőjének meghatározására, vagyis a tananyag rendszeres összefoglalására.

A következőkben Meiklejohn az egyetemi új nevelés tanulmányi anyagát határozza meg körvonalaiiban. E célból az ember helyzetét vizsgálja a világ-

³ Dewey által használt kifejezés, melynek fogalmi tartalmát a *Democracy and Education* c. művében az *Education as Growth* c. fejezetben fejti ki (New York, The Macmillan Company, 1925).

ban és azt, hogy miben segíti elő az ember helyzete az emberi értékek gyarapodását, amilyenek a növekedés és a szabadság. Az ember helyzetét a világban három tényező határozza meg: az ember maga, az egyén viszonya másokhoz, vagyis a társadalom és végre a nem emberi dolgok, melyeknek az ember számára jelentőségük van, vagyis a természet, világ vagy világegyetem. E tényezők ismerete és ezeknek szellemi gyarapodásában és az ember szabadságában való szerepe teszi ki a tanulmányi anyagot, mely eszerint három körre oszlik: az ember énjére irányuló tanulmány az egyén hajlamainak és tevékenységeinek ismeretét fogja eredményezni, amint azok jólétének előmozdítására szolgálnak vagy bukását okozzák; a társadalom tanulmányozása annak vizsgálatára vezet, hogy a fennálló gazdasági rendnek, a politikának, a társadalmi intézményeknek mi a hatásuk az emberi értékek gyarapodására, vagyis a növekedésre és az emberi szabadságra; a természet, a világ és a világegyetem tanulmányozása megmutatja, milyen módon hasznosak ezek az emberi célokra és hogyan kell az embernek hozzájuk alkalmazkodni.

Ezen a fonalon képzelem el Meiklejohn az egyetemi tanítás egységes terének kiépítését. Az a módszer pedig, ahogyan a tanítás a tudomány eredményeit alkalmazza, szerinte humanisztikus legyen. Ezen azt érti, hogy az emberből induljon ki és motívuma az ember iránt való érdeklődés legyen. Ezt az egységes tananyagot az egyetem összes hallgatóinak ajánlja. Végül figyelmeztet arra, hogy a szellem növekedését és szabadságát csak az tudja elősegíteni, aki maga is szereti az igazságot és maga is küzd a problémákkal. Ilyen tanítónak mondja Dewey-t, ki megtanította Amerikát tanítani. *Baranyai Erzsébet.*

A Szülők Iskolája előadásai a mai ifjúság konfliktusairól. A Magyar Szülők Szövetsége folyó évi október—december havában Szülők Iskolája c. tanfolyama keretében előadássorozatot rendez a következő programmal: Okt. 6. *Domokos Lászlóné és Benedek Marcell:* Iskolai konfliktusok. — Okt. 13. *Kodolányi János és Párnitzkyné Szederkényi Anna:* Családi konfliktusok. — Okt. 20. *Kulcsár István:* Szexuális (szerelmi) konfliktusok. *Füst Milán:* A vágy pszichológiája. — Okt. 27. *Bálint Antal és Tuszkai Ödön:* Pályaválasztási konfliktusok. — Nov. 3. *Kriegs-Au Emil és Szabó Imre:* Vallási és erkölcsi konfliktusok. — Nov. 10. *Erődi-Harrach Béla és Rajnss Ferenc:* Szociális és gazdasági konfliktusok. — Nov. 17. *Décsi Imre és Máday István:* A mai ifjúság idegessége. — Nov. 24. *Németh Péter és Vámbéry Ruzssem:* A mai ifjúság kriminalitása. — Dec. 1. *Dienes Valéria és Pünkösti Andor:* Kulturális (tudományos, művészi, technikai) konfliktusok. — Dec. 9. *Gróf Teleki Pál és Karácsony Sándor:* Pajtásosság, ifjúsági egyesületek, cserkészlet. — Dec. 15. *Szimon István és Goldberger Márk:* A mai ifjúság öngyilkossága. I. rész. — Dec. 22. *Melly József és Pásztor József:* Ugyanaz. II. rész. — Az előadások helye a Közgazdaságtudományi Kar (IV., Szerb-u. 23.) II. emeleti VI. sz. tanterme, kezdete pedig este 7 órakor. Az előadásokat vita követi, ezután pedig a vezetőség nevelési, iskolai és pályaválasztási tanácsal szolgál a hozzáforduló szülőknek. Az előadások látogatása a Magyar Szülők Szövetsége tagjai számára díjtalan, vendégeknek 50 fillér, tanulók és főiskolai hallgatók azonban, ha igazolják magukat, csak 20 fillért fizetnek. A vezetőség kéri az ifjúságot, jelenjék meg az előadásokon és vegyen részt a vitákban, hogy egészen tisztán lehessen látni a bajokat és meg lehessen találni orvos-szereiket.

HEGEL.

(HALÁLÁNAK 100. ÉVFORDULÓJÁRA.)

Azt szoktuk mondani, hogy egy nagy alkotás a maga kora szellemének legtalálóbb kifejezése. Egy nagy alkotás azonban még inkább: párbeszéd, amelyet egy korszak folytat a másikkal. Ezért alkotója emlékét idézve méltathatjuk a munkát, amit végzett, hogy ebből történeti szerepét és helyzetét megérthessük, vagy pedig érintkezésbe hozhatjuk őt a magunk korának problémáival, azt keresve, hogy alkotásának minő jelentősége van az élő gondolat alakításában. Akár a történet, akár az aktualitás szempontjából nézzük is azonban, szeretjük a nagyokat állócsillagoknak tekinteni, akiknek fénye, függetlenül attól, hogy közeledünk feléjük vagy távolodunk tőlük, tisztán, szinte időtlenül világít. A nagyságtól azt várjuk, hogy nemcsak önmagát és korát reprezentálja, de valamiképen a korfelettit is.

A hegeli filozófia sorsa kétségkívül nem az állócsillagoké. A száz esztendő alatt, ami alkotója halála óta eltelt, rövid tündöklés után a közöny és feledés fellegei takarták és bár a látók számára láthatóvá vált rejtettsége hosszú évtizedeiben is, tulajdonképen csak a közelmúltban jelent meg újból gondolkodásunk égboltján. De ekkor úgyszólván újra fel kellett fedezni. S ha ma Hegel a filozófia igazi klasszikusa is, sőt elismerten a legnagyobbak egyike, több szempontból még mindig nem érkezünk el hozzá. Tulajdonképen történeti helyzete is tisztázatlan. Kantnak és a német idealizmusnak betetőzője-e, mint ahogy éppen a hegeli eszmekörben nőtt filozófiatörténetírók felfogása alapján eddig véltük, vagy inkább egy új fejlődéssor megindítója, aki kiindulásában Kantban gyökerezik ugyan, de a XVII. és XVIII. század túlnyomólag methodológiai racionalizmusával szemben (amely a kriticismusban éri el csúcspontját), főleg a szellem és a történetiség fogalmának inaugurálása által szükségképen előre mutat? Ma már inkább az utóbbi felfogás kezd hódítani és e tekintetben nem vagyunk hiájával olyan kísérleteknek sem, amelyek a hegelizmus rokonságát nemcsak a XIX. század historizmusával (pl. Ranke) és pszichológiai anthropológiájával (pl. Dilthey), de — bármily paradoxonnak lássék első tekintetre — a pozitívizmussal is (pl. Taine) kimutatni igyekeznek, hogy ezáltal hatásának folytonossága felismerhető legyen. Eszerint Hegeltől egyenes út vezet napjaink filozófiai problematikájához.



Mindamellett ugyancsak nehéz helyzetbe jutunk, ha a hegelizmusnak ezt az aktuális jelentőségét közelebből akarnók meghatározni. Kétségkívül: Hegel nemcsak az emberi szellem történetének nagy rhapsodosa volt, de egyszersmind alakította is azt. E tekintetben még egyedül Szent Ágostonnal találkozunk hasonló jelenséggel. De ahol ma a hegeli gondolatok történetalakító hatását tetten érhetjük, ott ezek olyan egyoldalú formákat öltöttek, hogy maga Hegel aligha vállalná az atyaságot. Nem kevésbé bizonytalan még a helyzet a filozófián belül is. Alig néhány éve, hogy felhangzott a jelszó: vissza Hegelhez, és ma valóban mindenütt Hegel-renaissance-ról beszélünk és a hegeli gondolatok hatását a filozófia legkülönbözőbb irányainak képviselőinél is nyomon kísérhetjük. Hogy ezt a mozgalmat közvetlenül mi idézte elő, azt megállapítani sokkal könnyebb lesz, ha már bizonyos távolságba jutottunk tőle. Kétségtelennek látszik azonban, hogy a háború után újraéledt metafizikai és főként történeti-anthropológiai érdeklődés, amely a korábbi ismeretelméleti és methodológiai kérdések helyett ismét az ember és az ő kulturális produktumai felé fordult, szinte szükségszerűleg kereste a maga előzményeit és a belekapcsolódás feltételeit annál a gondolkodónál, aki ezeket a problémákat a legteljesebben tudta rendszerbe foglalni. A Hegelből merített ösztönzések és a Hegelen kifejlődött problémafelvetés kísérletei azonban nem mozognak mind egy síkon; a történeti-filológiai és a szisztematikus-konstruktív törekvések itt is — akárcsak az újkantianus mozgalom esetében — szétkülönülnek egymástól és a felfogások egymást keresztezik. Ezért a hegeli filozófia aktuális jelentőségét elvi szempontok vagy éppenséggel kialakuló irányok szerint tárgyalni még korai volna,¹ annál is inkább, mert az általános keresés és kísérletezés felszínén csupán egy meggyőződés kezd szinte egyértelműleg kialakulni, hogy t. i. *Hegelt még nem ismerjük*, — talán épp azért, mert több mint fél századon át félreismerjük. Hegel korunk számára egyelőre filozófiai programmot jelent és ez a program még csak most van kialakulóban. Körvonalait kivehetjük, de a tartalmát a jövő van hivatva kidolgozni.

Ez a programmatikus jelleg állapítható meg a pedagógia provinciájában is. Sőt itt még fokozottabb mértékben, mert itt még Hegel történeti helyzetének és jelentőségének megvilágítása is a program lényeges pontjaihoz tartozik. E tekintetben még híjával vagyunk egy oly kitűnő monográfiának, mint aminővel Fichtéről vagy W. v. Humboldtról rendelkezünk, s amely ki-

¹ Erre vállalkozik épp most Hermann Glockner *Hegelrenaissance und Neuhegelianismus* c. tanulmányában (a Logos Hegel-száma, 1931), aki a neokantianizmus történeti tagozódásának analógiájára igyekszik áttekinteni napjaink Hegel-mozgalmát. Ha a két mozgalom közt van is bizonyos kapcsolat, nem szólva arról, hogy az újkantizmusnak két emberöltőre terjedő fejlődése nehezen hozható párhuzamba a hegelizmusnak alig néhány évre visszatekintő törekvéseivel, már maguknak a problémáknak a különbsége sem teszi ajánlatossá az analógia keresését. Ennek alkalmazása által Glockner is számon kívüli hagyja korunk hegeli törekvéseinek legtermékenyebb formáit: amelyek az államelmélet terén kísérhetők figyelemmel.

merítően tárgyalná Hegel viszonyát kora művelődési problémáihoz. Ezt a viszonyt korántsem szabad kicsinyelnünk. Bár Hegel teremtő invenciója elsősorban a gondolkodás más területein buzogott, már kortársai előtt is ismeretes volt, hogy nemcsak eszméinek világot átfogó és világot átható erejével gyakorolt termékenyítő befolyást nemzedékek művelődésére, hanem maga is gondolkodott a művelődésről. Erre kiváltképpen két körülmény készíthette: a *történetiség* fogalmának egész gondolkodásában uralkodó szerepe és az *államról*, az állam lényegéről és rendeltetéséről vallott felfogása.

Dilthey kutatásai óta tudjuk, hogy Hegel filozófiája kezdetől fogva a történetiség szemléletében érett és egész rendszere tulajdonképpen nagyszabású kísérlet arra, hogy a történetiséget, tehát az egyszerit és soha nem ismétlődőt a fogalmiság, tehát az általános hálójában fogja meg. Ebben a törekvésben született meg az ő dialektikája, amely éppen a történeti elvet teszi a fogalmiság alkotó tényezőjévé. Innen a történetinek sajátos értelme nála. Ma a történetiségen általában az eseményeknek bizonyos feltételekhez kötött összefüggését értjük és a történeti szemlélet lényege abban áll, hogy az időbeli változássor tagjait mindig egymáshoz való viszonyukban tekinti. Ezzel szemben Hegel számára a történetiség: fogalmi jelenvalóság, a reális eseménysor tehát a logikaival azonosul és az egyes tagok csupán az egészből válnak érthetőkké. A történetinek és a fogalminak ez az azonos-sága pedig a szellem mibenlétéből következik. A szellem, a logos: az egész, amelynek lényege a mozgás és az öneszmélés. Mozgása által önmagát bontakoztatja ki a létben és ebben a kibontakozásban egyszersmind önmagára eszmél. Ez a folyamat pedig, mint a lét „ösfenomenje“, ellentétekben megy végbe, amennyiben a szellem megoszlik és szembehelyeződik tartalmaiban, hogy azután az ellentéteken keresztül térjen vissza önmagához és állítsa helyre — most már magasabb fokon — a maga egységét. A lét nem puszta létadottság tehát, nem póre ittlét, hanem a logos műve, és ez a logos a maga művében, művének létrejöttében ismeri meg önmagát. Ezért a természet is tulajdonképpen történet, mert szellem valósul meg benne. A természet: ez a szellem a maga tér- és időbeli szétterülésében. Meghódítani magának ezt a természetet azonban csak akkor tudja, ha benne önmagára eszmél, vagyis önmaga történetiségét ragadja meg. Ezért mondja Hegel, hogy a történetben a szellem visszatér a maga „máslétéből“ (vagyis természeti kötöttségéből) önmagához, úgy azonban, hogy most már magával hozza a valóságot. A természet a maga határtalan szerves és szervetlen alakzatában az az alap, amelyet a szellem magának épít, hogy azután ezen mint történet fokozódhassék. S ennek a fokozódásnak hordozója most már az ember, iránya és megnyilvánulása pedig a szabadság. Legelőbb, mint szubjektív szellem, lépésről-lépésre szabadítja fel magát a természet kötöttsége alól, hogy azután az objektív szellemenben a szabadságot a kultúra formáinak világává alakítva, rajtuk keresztül feljusson

a történetfelettihez, az abszolút szellemhez, ahol fogalom és valóság csorbitatlan egységben él.

A történet tehát a maga fogalmi kifejlésében az emberi tudatnak önmagával való örök elégedetlenségét tükrözi vissza. Ez az elégedetlenség hajtja tovább mindig újabb megoldások felé, miközben azonban — s ez a lényeges — minden későbbi állapot magával viszi a korábbinak eredményét. A szellem útja tehát teremtés. Többször rámutattak már arra, hogy ennek a hegeli teremtő szellemnek a gyökerét a kanti transzcendentális appercepció fogalmában kell keresni, amely a tudat formáló tevékenységét fejezi ki a tárgyi világgal szemben. Ezért Kantnak és vele az egész német idealizmus korának egyik legfontosabb kérdése az volt, hogyan teszi a tudat magáévá a tárgyi világot, miképpen alakul ki az Én, a szabadságnak ez a Parakletosa, a tárgyi világon úgy, hogy szabadsága ennek a tárgyi világnak törvénytörvényén össze ne törjék, hanem vele összhangba kerüljön. Fichte, Schiller, W. v. Humboldt felfogásában tudvalevőleg a tudat spontaneitása vált uralkodóvá: az Én a világot elsajátítja, amennyiben önmagát explicálja, amennyiben személyiséggé válik, aki úgy bánik el a világodottsággal, mint a művész az anyaggal: szuverénül alakítja. A személyiség úgy szólván időfeletti, történetfeletti önkibontakozás; nem annyira a történetiség tartalmain nő, mint inkább ezeknek a tartalmaknak is a saját egyéni formájának megfelelően ad értelmet és jelentést. S erre jön Hegel és azt mondja: a tudat úgy teszi magáévá a világot, hogy megmenti a kifejlődés folyamataiban minden előző stádium eredményét, tehát azt, amit már egyszer magáévá tett. A szellem önmagát fejti ki, a világ az ő műve, de amit egyszer kibontakoztatott, azt nem ejti el, hanem tovább viszi, a fejlődés magasabb fokozatába. Tehát nem szuverén, hanem csak spontán és spontaneitásának határa az objektivitás, amit kiérlelt magából. S ebben a felfogásban viszont félreismerhetetlen az aristotelesi hatás. A hegeli szellem fogalma az aristotelesi entelexhia analogonja. Nemcsak dinamikus jellegénél fogva, mint az önkibontakozás eleven elve, hanem azért is, mert a kibontakozottban mindig megőrzi azt, ami benne mint kibontakozóban feszült, a megvalósulás éppen a lehetőségek feszültségében az egység érvényesítése és viszont minden megvalósult forma „anyaga” magasabbrendű formálásnak. (Vorl. ü. die Phil. d. Gesch. 1928. 113. l.)² Csakhogy míg Aristoteles aporetikával teszi az entelexhiát a világmagyarázat elvévé, addig Hegel a szellemet dialektikus úton fejti ki s ezzel avatja a fejlődést tulajdonképpen történetivé, bár ez az oka egyszersmind annak is, hogy az egész fejlődés végcélját, az Abszolútumot is — szemben Aristoteles-szel — belevonja a történetiség sodrába. Magának ennek a szel-

² Itt és a következőkben is mindenütt Hegel összes műveinek Herm Glockner által sajtó alá rendezett jubileumi kiadását idézem, 1–20. köt. Stuttgart, 1927–1930. F. Frommann. — A történetfilozófiát ezenkívül a G. Lasson féle bővített szövegű kiadásból is. (Phil. Bibl. 171. köt. 1917.)

lemnek a felépítésében azonban ismét meglepő rokonság mutatkozik Aristoteles anthropológiai felfogásával, amennyiben a φύσις, ἔθος, λόγος, Aristoteles szerint az erényessé válásnak ez a hármas fokozata az egyénitől az általános felé, úgyszólván csak átfogóbb értelmezéssel és a történetiség átmeneteivel tér vissza Hegelnél a természet (és a részben még hozzákötött szubjektív szellem), az objektív szellem (mint az erkölcs, a jog és a szociális formák valósága) és végül az abszolút szellem (mint a filozófiai logos kiváltságos birodalma) hármas fokozatában.

S ez a pont az, ahol Hegelnél is, mint Aristotelesnél, bekapcsolódik gondolkodásába a művelődés problémája. „A nevelés az a tevékenység — mondja jogfilozófiájában (151. §) — amelynek feladata, hogy az embert erkölcsivé tegye, amennyiben őt természetinek tekinti s megmutatja az utat, hogy újjászülessék, hogy első természete egy második, szellemi természetté alakuljon át s ilymódon ez a szellemi benne szokássá váljék.“ Hegel tehát nem becsüli le a természeti hajlamokat, a φύσις-t, sőt inkább a továbbfejlődés egyedül lehetséges alapjának tekinti. Előtte a természet még csak nem is δαμνία, hanem inkább θεία, mert hiszen az Abszolútum megnyilvánulásának egyik stádiuma. De épp ezért szükségképen tovább hajt a magasabb stádium felé, a természetinek, vagyis itt az egyéninek erkölcsivé, azaz egyénfelettivé, általánossá kell válnia. Az erkölcsiség azonban a hegeli értelemben nem eszmény („absztraktum“, u. o. 156. §), hanem valóság, szokás, ἔθος, tehát objektív szellem, amely a család, a társas közösség és az állam formáiban jut kifejezésre.

A nevelés tehát Hegel szerint nem a nevelő és a növendék viszonylata egymáshoz, hanem a növendéké az objektív szellemhez, vagyis a kultúrához. A művelődő egyéniség fejlődése abban áll, hogy mindinkább objektívvé válik, hogy egyéni léte kereteiben egyre teljesebben feltárul az általános (Phänomenol. d. Geist. 1927. 378. l.). A műveltség: valóság, „objektív szellem“, a benne való részesedés teszi az egyént is igazán valóságossá és ez ad létének egyúttal jelentőséget is (u. o. 377. l. Phil. d. Rechts 187. §). Ezért tekinti Hegel a művelődést immanens, a növendék akarátában bennrejlő törekvésnek: az egyén akarja a műveltséget, az objektívvé válást. A nevelő szerepe a „levésnek“ ebben a folyamatában csupán a közvetítő tekintélyé, amennyiben mint az általánosnak paradigmája, úgyszólván megtestesülése jelenik meg a növendék előtt (System d. Phil. III. 1929. 101. l.).

Mivel tehát a műveltség „objektív szellem“, vagyis a történeti fejlődés produktuma; azért a léleknek, ha el akarja sajátítani a műveltséget, objektívvé kell válnia, ezt pedig azáltal éri el, hogy történetivé válik. Az objektívvé válás a hegeli felfogás szerint a történetiségbe való beleilleszkedéssel egyértelmű. A műveltség az egyéniség historizálódását követeli; a csak egyéni, még ha a természet teremő erejével vetélkedő génusz formájában jelenik is meg, mint ahogy a romantikusok köre, főleg Schlegel hirdette, mindig apart és a világtól, a valóságtól idegen.

A művelődés, mint a történeti összefüggésbe való belenövekedés, mindig munkát, még pedig „kemény munkát” jelent, amennyiben az egyéniség megtagadásával a szubjektivitástól való elszakadással („Selbstentfremdung“, Phän. d. Geist. 377. sk. l., Phil. d. Rechts 187. §) jár. Itt érvényesül talán legszebben a hegeli dialektikus antithetika elve: az egyéniség csakis szubjektivitása árán fokozódhat a műveltség objektivitása felé. Hegel kifejezetten utal arra, hogy a szubjektivitást nem szabad túlbecsülni (Syst. d. Phil. III. 88.). Das Selbst ist sich nur als aufgehobenes wirklich (Phän. d. Geist. 379. l.). Ezzel kétségtől minden idők egyik legsarkalatosabb pedagógiai problémáját veti fel. A művelődés önkibontakozás, „felszabadulás”; ennek az önkibontakozásnak azonban bele kell tagozódnia a történetileg adott, objektívításában kötött kultúra rendszerébe, ami viszont a szubjektivitás alárendelését, „megkötését” vonja maga után. Az élmény még nem műveltség; a fiatal, túlárado életnek le kell higgadnia a történetiségnek bizonyos értelemben kész és zárt tartalmain, az élményt át kell váltania ethosszá. Ez az, amit ma Spranger a műveltség ifjúság híján való vonásának nevez (das Unjugendliche der Bildung). A műveltség nem a szubjektivitás érvényesítéséből nő, hanem a szubjektivitás ellenére.

Ezzel a felfogással Hegel nyilván a legmélyebb ellentétben áll a Schiller—Humboldt-féle személyi műveltségeszménnyel. Nem mintha Hegel kétségbevonná a személyiség jelentőségét. A műveltség objektív jellegének hangsúlyozásával korántsem kívánja személytelenné vagy éppen egyformává tenni. Csak éppen tagadja a személyiség öncélúságát és annak normatív szerepét a művelődés folyamatában, amint az a neohumanizmus művelődéseméletében jutott kifejezésre. Ez az értelme annak, hogy az egyéniségnek objektívvá kell válnia. Nem „a maga Énje egységének veti alá a sokrétű világot” (Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, II. Brief), hanem inkább a világon fejleszti ki a maga Énjét egységessé. Ezzel a felfogásával viszont, Hegel egészen közel jut Goethe „szerves-tárgyas” világszemléletéhez.

A történetiség mellett Hegel művelődéseméletének második forrásul, mint mondtuk, állameszméje szolgált. E tekintetben valóban Platon óta nem volt gondolkodó, aki a nevelésnek és az államnak szoros összefüggését nála meggyőzőbben hirdette volna. És mindenesetre egészen Platon szellemét idézi, amikor az állam lényegét Hegel is az erkölcsiségben állapítja meg, bár az erkölcsiség biztosítékainak megjelölésében hasonlíthatatlanul reálisabb Platonnál. Ez a realitás a titka annak a páratlan hatásnak, amelyet Hegel államelmélete a XIX. században gyakorolt, úgyhogy Meinecke joggal nevezi őt Ranke és Bismarck mellett a némettség nagy államfelszabadítójának. Rövid szóval nehéz jelmezni ennek a hegeli államelméletnek lényegét. Kialakulását főleg három körülmény határozta meg: Legelőször a görög polis fogalma, mint egy népközösség szubsztanciális egésze, minden

életnyilvánulását magában foglaló szervezete, amely Hegelt már kora ifjúságában megragadta és azontúl is állandóan foglalkoztatta s amelyet a napóleoni háborúk után újjászülető Poroszország politikai ethosában látott újra érvényesülni.³ Másodszor: a *történetiség* fogalma, amelynek értelmében az állam a szellem dialektikus megvalósulása. Tehát nem öncélú hatalmi alakulat, nem jóléti intézmény, még kevésbé valami elvont jogi konstrukció, hanem történetileg kialakult valóság, mégpedig a szellem valósága az erkölcsiségben. Végül harmadszor: az egységvágy, amely végeredményben, mint Hegel egész filozófiája, *vallásos* gyökerekre megy vissza. Ő maga mondta erről a filozófiáról, hogy benne tulajdonképp az ész, a logost akarja kibékíteni a valósággal (Syst. d. Phil. III. 444.). A világ a testet öltött logos. A logos nem lebeg a történet felett, mint a vizek felett, hanem benne hat és ő az egyedül mozgató (u. o. 432.). S ha a filozófia, mint a logos testetöltöttségének végső önmegvalósulása, az igazság szolgálatában állandósult istentisztelet, ahogy egy más helyen (Vorl. üb. Ästh. 1927. 148. l.) olvashatjuk, akkor az állam is, mint a logos egyik szállása, mint „Isten útja a világon” (Phil. d. Rechts 258. §. 336. l.) csupán az ő tisztelőének egyik formája.

Epp ezért azonban egészen méltatlanul illették Hegelt az etatizmus vádjával. Hegel az államot korántsem abszolutizálja, nem rendeli ennek alá sem a vallást, sem a tudományt és művészetet, sőt inkább feléjük vezető útnak tekinti. „Az állam — úgymond (Phil. d. Rechts 258. §. 336. l.) — nem műalkotás, hanem a világban áll, tehát az önkény, a véletlen és a tévedés szférájában, és helytelen magatartás sok tekintetben eltorzíthatja.” Az állam: ethos, történeti produktum s mint ilyen a logos megjelenése. Közvetítő, amely felszabadítja a világot Isten felé (Syst. d. Phil. III. 438. l.) és ezért isteni, de nem azonos Istennel, mint ahogy a világ sem az. E tekintetben Hegel felfogása ismét az Aristotelesével áll legközelebbi rokonságban: Isten a πρῶτον κινούν az első mozgató, csak hogy míg Aristotelesnél kívülről, mozdulatlanul mozgat, addig Hegelnél belülről hat és vonja mindinkább magához a világot.

Az állam tehát objektív szellem, mégpedig az objektív szellemnek az a tartománya, amely az erkölcsiség legteljesebb megvalósultságát tárja fel. Ennélfogva nemcsak a család és a társas együttélés intézményes formáit fogja át gazdasági, jogi és közgazgatási szervezetekben, mint az erkölcsiség alapjaiban, amelyekre épít; nemcsak alkotmányában teszi láthatóvá egy népközösség eleven ethosát, hanem szorosan összefügg vallással, művészettel, tudománnyal és filozófiával is és velük együtt egy-

³ Phil. d. Rechts, Vorrede (1928. 33. l.) V. 6. ehhez: Dilthey: Die Jugendgeschichte Hegels (Ges. Schr. IV.) 35., 64. sk., 122. sk., 130., 182. sk. II. Th. Hoering: Hegel, sein Wollen u. sein Werk (I. 1929.) 21., 106. sk., 263. II. Fr. Rosenzweig: Hegel u. der Staat (1920.) I. 46., 166. sk., II. 62. sk. II. („Preussen“).



séges szellemi egészet alkot.⁴ A mai kultúrállam fogalma Hegelnek ebben a felfogásában jelentkezik először.⁵ Ez magyarázza azonban egyszersmind Hegel határozott állásfoglalását a politikai nevelés mellett is. „Minden nevelés arra irányul, hogy az egyén ne maradjon szubjektív, hanem az *államban* objektívvé váljék“ (Phil. d. Gesch. ed. Lasson 1917. 90. l.). Ebben az objektívvé válásban az államnak hármass szerepe van. Legelőbb is mint a nevelés célja jöhet tekintetbe. Minthogy benne valósul meg az erkölcsiség, azért a nevelésnek ez a politikai célkitűzése Hegelnél tulajdonképpen ízig-vérig erkölcsi célkitűzés, — természetesen az erkölcsiségnek általa meghatározott átfogó értelmében, tehát nem mint morál, hanem mint ethos, sőt még teljesebben felfogva: mint a kultúra összfogalata. Az állam mint a nevelés célja tehát Hegelnél végeredményben a kultúrát jelenti, mint végső célt, amelyre a nevelésnek irányulnia kell és épp ezért a politikai vagy állampolgári nevelés nemcsak egy bizonyos része vagy formája a nevelésnek (ahogy ma tekintjük), hanem a nevelés általában, amely az egyénben szunnyadó hajlamokat és képességeket éppen az államban objektivált kultúrértékek szerint kibontakoztatja, avégből, hogy őt személyiséggé formálja és ezzel az állami közösség tevékeny és értékes tagjává tegye (Phil. d. Rechts 153. §. 235. l.) Az államecélnak és a pedagógiai célnak ez az egybeesése mindenekfelett jellemző Hegel pedagógiai felfogására és csakis az államnak mint kultúrállamnak fogalmából válik érthetővé.

Az állam azonban nemcsak a célját szolgáltatja a nevelésnek, hanem *intézményszerű fennállásában* lehetővé is igyekszik tenni a cél megvalósítását, amennyiben szervezi a nevelési munkát és megfelelő intézményekről gondoskodik (Phil. d. Rechts 239. §.). Az iskolapolitikának ezeket a feladatait Hegel részben már az állami élet előfeltételeként fellépő polgári társadalom feladatkörébe utalja. „Az iskola átmenetet alkot a családból a polgári társadalom felé“ (Syst. d. Phil. III. 104. l.).

Végül harmadszor az állam magában foglalja a *művelődés-tartalmát* is, amelynek az egyénekben, hogy a cél megvalósuljon, elevenné kell válnia. A nevelés nemcsak a lélek objektíválódása az állam *felé*, hanem egyúttal az *államban* is. Az egyéniség, akinek bele kell tagozódnia a kultúrközösségbe, ezt csak akkor érheti el, ha a kultúrát, amely az államban mint történeti fejlődés eredménye jelenik meg, elsajátítja. „A szellemet rá kell vezetni arra, hogy levesse magáról különöségeit, hogy tudja és akarja az általánosat, hogy magáévá tegye a *meglevő általános műveltséget*. A léleknek ez az átformálása — csak ez nevezhető nevelésnek“ (Syst. d. Phil. III. 88.). Itt a „meglevő általános műveltség“ fogalma, a hegeli sajátos terminologia szerint, éppen a kultúra tartalmát jelöli meg, amely az államban nyeri

⁴ V. ö. Gerhard Giese: Hegels Staatsidee u. der Begriff der Staatserziehung (1926) 102. sk. II.

⁵ L. Kornis Gyula: Az államecélok elmélete és a kultúrpolitika (1931) 3. l.

el a maga megvalósulását. Ezért hangsúlyozza Hegel mindenütt a formális képzéssel szemben a művelődési tartalom fontosságát, amivel ismét szöges ellentétben áll a neohumanizmusnak az egyéni erők kifejlesztését sürgető kívánalmával.

Tehát történetiség és államiság: e két fogalom az, amelyre Hegel művelődésmélete épül. Mindkettővel azonban egyedül áll a maga korában. S bár tanítványai közül Rosenkranz alig néhány évvel a mester halála után (1848) megkísérelte a hegeli filozófia alapján egy pedagógiai rendszer kidolgozását és röviddel utóbb (1853) G. Thaulow összegyűjtve és rendszerezve kiadta műveinek pedagógiai érdekű részleteit, hatása mégis alig mérhető össze Fichte vagy Schleiermacher hatásával. A század pedagógiai élete a neohumanizmus, utóbb a herbarti rendszer jegyében állott és a kor szelleme, amely Hegel egész filozófiáját anathémával sujtotta, művelődésméletének sem kedvezett.

A történetfeletti azonban — s ezt éppen Hegel mondta ki először — mindig diadalt űl a pusztán történeti felett, amennyiben benne aktuálissá, valóságossá teszi önmagát. Ez a történetfeletti pedig lassan, szinte észrevétlenül az ő számára készítette elő a talajt. Aki ma Hegelhez mint történetihez közeledik, ismerősebbnek találja, mint bárkit azok közül, akik közvetlenül előtte vagy utána filozofáltak. A mi korunk felfedezte, hogy Hegelben van történetfeletti, ami *mindig* aktuális. De gondolatrendszerének e mindenkor termékeny formális vagy tartalmi eredményein kívül is van különösen két szempont, ami őt növekedő érdeklődésünk körébe vonzza. S mindkét szempont érvényesülése főleg napjaink pedagógiai törekvéseiben kísérhető figyelemmel.

Az egyik: Hegel erős *valóságérzéke*. A pozitivizmus üres fogalomjátékkal vagy jobb esetben gondolatköltészettel vádolta őt, mert kifejezési eszközeiben tisztán intellektuális. A valóságban azonban e fogalmak víziót rejtenek, amely mögött mindenütt az élet szívverése lüktet. Hegel csakugyan költő volt, akit a kor iránya tett filozófussá és épp ezért fogalmakban fedte fel az élet nagy összefüggéseit. Isteni szellemnek kell lennie, aki ezeket az összefüggéseket a maguk teljes hiánytalanságában látja; Hegel nem a valóságon követett el erőszakot a fogalmakkal, de megtörtént, hogy az összefüggéseket nem helyesen látta. Am ahol helyesen látta meg, ott az élet tartalmában való hitünket, a valóság iránt érzett bizalmunkat növesztette és ezzel az élethez és cselekvéshez fokozott erőt szolgáltatott. A hegeli filozófiának ez erős valóságértékelése nélkül aligha történhetett volna, hogy iskolájának ú. n. balszárnya oly könnyen fordulatot vett a naturalizmus felé. A mi korunk, amely Bergsonon keresztül ismét megtanulta az életnek ezt a közvetlen szemléletét, épp ezért fordul ismét Hegelhez, akiben a fogalmi vértetesen keresztül is megérzi a valóság gyöngyhalaszát. S ez a valóságérzék avatja őt a mai pedagógia egyik iránymutatójává is. Művelődési elmélete, bármily vázlatos egyébként, a maga célkitű-

zésében és elveiben éppúgy, mint a művelődési munka értelmezésében és tagolásában egyre erősebb visszhangot kelt, főleg a kultúrfilozófiai pedagógia körében, amely éppen Hegelt vallhatja első mesterének. A gyermeknek bele kell nevelődnie abba, ami van; annak azonban, ami van, olyannak kell lennie, hogy aki értelmesen néz rá, arra értelmesen nézzen vissza. Korunk, amelyet pedagógiai tekintetben is talán legelsősorban erős realizmus és racionalizmus jellemez, ebben a hegeli gondolatban csak a saját művelődési eszményét ismerheti fel.

A másik körülmény, amely Hegelt különösen aktuálissá teszi, az ő *vallásossága*. Hegelt nemcsak a valóság tisztellete hatja át, hanem főleg és bizonyul elsősorban a valóságfelettié, vagy Goethe szép szavával: *Die Ehrfurcht vor dem, was über uns ist*. Filozófiája az egész világot és a szellemet Isten lakóházává akarja tenni és dialektikája csupán ennek a törekvésnek az eszköze, hogy a részt kiemelje a maga töredékességéből, különvalóságából és fokozatos kiegészülés által az Abszolútum, Isten felé emelje. Sok szó esik ma a vallásos érzés hanyatlásáról, főleg a nagy tömegek elvallástalanodásáról, bár ugyanakkor nem hagyhatók figyelmen kívül azok a törekvések sem, amelyek világszerte nemcsak a vallásos életnek és gondolkodásnak, hanem az egész kultúrának is vallásos szellemben való újjáélesztésére irányulnak. Kétségtelen, hogy a filozófia a vallásosság alakitásába közvetlenül nem folyhat be, nem is feladata. Annál közelebbről érinti azonban a kérdés a nevelőt és a kultúrpolitikust, aki a kultúra hagyományos tartalmaival az egész jövő nemzedék életformáját van hivatva alakítani. És itt talál ismét Hegelben fegyvertársára. Arra a kérdésre, hogy miképpen ébreszthető a fejlődő lélekben a tisztelet aziránt, „ami felettünk van“, a hegeli művelődésemélet azzal felel: úgy, hogy beleneveljük objektív kötöttségekbe. A vallás is ilyen objektív kötöttség: Isten látható országa. Ha valaki nem is ért egyet Hegel felfogásával abban a tekintetben, hogy a politikai ethos tulajdonképpen a vallásos ethosban növekedik, tehát csak az lehet jó állampolgár, aki vallásos, az alapelv helyességét azért mégis el fogja ismerni: az Ennek, a szubjektivitásnak leküzdése, kemény munkával, de öntudatosan, és nagy, objektív összefüggésekbe való alárendelése: ez minden vallásosság kezdete, de ez egyszersmind minden kulturális munka alapja is, akár függetlenül egymástól, akár egymással kölcsönhatásban.

Hegel művelődési elmélete e tekintetben ma is program, vagy ha úgy tetszik: ideál, mint ahogy, egész filozófiája az. Ez a program azonban leglényegesebb szempontjaiban megegyezik azzal a programmal, amelyet a nyugati gondolkodás több évezredes fejlődése folyamán kidolgozott. Egy századnak kellett elmúlnia, míg ezt a megegyezést felismertük. S ha csak ma minden jel nem csal, remélhetjük, hogy e felismerés folyamán Hegel eszméi sem fogják szemüket lecsukni többé.

PROHÁSZKA LAJOS.

A KULTÚRFÖLÉNY PROBLÉMÁJA.

(A KIVÁNATOS KULTÚRA.)

1. A nemzetek létküzdelmében ma egyik legfőbb jelszó a *kultúrfölény*. A népek, de az egyének is kultúrájukkal iparkodnak egymást legyúrti; a politikai és a gazdasági harc szerencsés kimenetelét is nagyrészt a kultúrfölénytől várják. De hát mi is ez a kultúrfölény, amire oly sokszor hivatkoznak? Ennek beható megvilágításával már annál kevesebbet találkozunk. Sokan egyszerűen így gondolják a kultúrfölényt: tanuljon mindenki minél többet, így biztosítjuk azt, hogy nagyok, gazdagok, hatalmasak legyünk. Eszerint a kultúrfölény a *maximális kultúra* volna, vagyis szám szerint minél több egyénnek minél magasabb képzettsége, ami számokban egyszerűen az egyének és a végzett iskolák szorzatával volna kifejezhető. Nagyon is vitatható azonban, hogy a kultúrának ilyen, minden rendszer és terv nélkül való és a minőségi szempontok mellőzésével csupán a mennyiségre tekintő fokozása valóban biztosítaná a kívánatos fölényes kultúrát. Hiszen a maximális kultúra szempontjából valóban kívánatos volna, ha minden utcaseprő egy-két doktori oklevéllel rendelkezne és a váltóőrök vagy kocsitologatók is csupa okleveles mérnökök volnának. Ez pedig nyilván nem jelentené a kívánt kultúrfölényt, hanem ellenkezőleg, a művelődési javak, erők, tehetségek legesztelenebb és legveszedelmesebb pazarlását. Az igazi kultúrfölényhez tehát közelebbről meg kell állapítanunk a kultúra mértékét és elosztását. *A kultúrának ezt a kívánatos mértékét és helyes, célszerű elosztását nevezzük éppen kívánatos kultúrának.* A következőkben különféle szempontból fogjuk vizsgálni ezt a kívánatos kultúrát és a maximális kultúrához való viszonyát.

A kívánatos kultúra problémája időszerű minden *demokratikus* művelt államban, amennyiben itt elvileg minden egyénnek módjában áll, hogy a kultúrában teljes mértékben részesüljön, tehetségeit kifejtse, rátermettsége szerint érvényesülhessen. A demokratikus művelt államokban mindenki előtt nyitva áll az út a legmagasabb kultúra, a legnagyobb képzettség felé, kellő tehetséggel és képzettséggel pedig bárki jogosult a legmagasabb állásokra, belépőjegyet szerezhet bármelyik társadalmi osztályba. Ezt igazolja számos közéleti nagyságunk, kik a legalacsonyabb társadalmi osztályokból a legelőkelőbb pozíciókba jutottak. Ezért a demokratikus művelt államokban a társadalmi osztályok mindinkább a tehetség, a rátermettség, az elért kultúra szerint rendeződnek és nem mindig csupán a véletlen dolga, hogy valaki melyik társadalmi osztályhoz tartozik.

De éppen a kultúrában való részesedés e teljes szabadsága és korlátlanúsága miatt minden demokratikus kultúrállamnak nagy

mértékben kell ügyelnie arra, hogy a *kultúra kétélű fegyver*, amelyet nagy bölcseséggel és nagy szakértelemmel kell kezelni. A kultúra nemcsak nemzetfenntartó, hanem nemzetpusztító tényező is, kultúrával nemcsak megmenteni, hanem — bármily paradoxul hangzik — kipusztítani is lehet egy nemzetet. Ezt iparkodunk a következőkben röviden megvilágítani.

2. Vizsgáljuk problémánkat először is *eugenikai* szempontból, a nemzet biológiai fennállása szempontjából. A kultúra ugyanis egyrészt kétségtelenül a leghatalmasabb fegyver számos nemzetpusztító tényező, betegség, halál ellen, de másrészt óriási vérvesztést jelent a művelt népek, az egész művelt emberiség számára. Ezért éppen a legműveltebb népek és a legmagasabb műveltségű néposztályok úgyészolván kihalásra vannak kárhóztatva, amint a statisztika világosan igazolja és a fajbiológusok egyértelműleg és állandóan hangsúlyozzák. Az európai népek körében a *születési* szám (1000 lakosra eső születések száma) legkisebb a legműveltebb nemzetek körében, viszont legnagyobb a születési szám a legkevésbé művelt nemzeteknél. Így pl. (az 1927-i adatok szerint): Svédországban 16,1, Angliában 16,7, Svájcban 17,4, Franciaországban 18,2, Belgiumban 18,2, Németországban 18,3, Magyarországon 25,2, Olaszországban 27,6, Spanyolországban 28,6, Romániában (1925) 35,2, Bulgáriában (1925) 37,0, Oroszországban (1926) 44,2.

Ugyanígy az *Egyesült Államokban* egyik legsúlyosabb társadalmi probléma a műveltebb angolszász elemeknek számbelileg rohamos háttérbe szorítása a műveltség tekintetében sokkal alacsonyabb fokon álló olasz, kínai és néger lakossággal szemben.

Hasonlóképen ugyanazon nemzet különböző társadalmi osztályainál is a szaporodás a műveltséggel fordítva arányos. E szempontból általános statisztikai adatokat a hazai viszonyokra nézve nem állt módomban beszerezni, csupán példaként emlitem itt meg egy vidéki egyetemi városunk különböző tantestületeinek szaporodási adatait. Egyik elemi iskolai tantestület 10 tagjának van összesen 24 gyermeke (az átlag tehát 2,4), egyik polgári iskola ugyancsak 10 tanárának van 22 gyermeke (átlag 2,2), az egyik középiskola 14 tanárának 21 gyermeke (átlag 1,5), a főiskola 11 tanárának 10 gyermeke (átlag 0,9), az egyetem egyik karán pedig 18 tanárnak 24 gyermeke (átlag 1,3). Ezek ugyan vaktában kikapott adatok, de bizonyára hasonló eredményt mutatna az országos átlag is, amit egyébként számos külföldi statisztikai adat igazol. Így Stevensonnak az 1911. angol népszámlálás adatai alapján végzett számításai szerint az egy családra eső gyermekszám így alakul:

	született gyermekek	életbenmaradt gyermekek
felső osztályban és felső középosztályban	1,90	1,68
alsó középosztályban	2,41	2,05
tanult munkásoknál	2,79	2,32
félíg tanult munkásoknál	2,87	2,37
tanulatlan munkásoknál	3,37	2,68

Ez adatok kétségtelenné teszik, hogy *a magasabb kultúrával csekélyebb szaporodás jár együtt*, amit egyébként alább elméleti megfontolásokkal is fogunk igazolni. Visszafelé azonban természetesen nem lehet következtetni, mert hiszen a szaporodás csökkenésének a kultúrán kívül más okai is lehetnek. Éppígy egyes esetekre sem lehet vonni következtetést.

Lenznek¹ az 1910/11. évi német házasságkötési és az 1924–26. évi gyermekhalandósági adatok alapján végzett számításai szerint minden 1000 lakosra átlag évenként 17·4 születésnek és minden termékeny házasságra átlag összesen 3·4 születésnek kell esnie, hogy *csupán fennmaradjon a faj*. Ha tekintetbe vesszük, hogy nálunk és jelenleg a gyermekhalandóság statisztikai adatai bizonyára nem jobbak a Lenz által felhasználtaknál, ellenben a házasságkötések adatai a háború előttiekhez képest nagy mértékben rosszabbodtak, nyilvánvaló, hogy a fenti családonkénti 3·4 születési átlagszám inkább a 4 felé közeledik. Ez pedig kétségtelenül magasan felette áll a magasabb műveltségű családok születési átlagának, ami a műveltebb osztályok fokozatos kipusztulására mutat.

A szaporodásnak e csökkenése szoros *okozati összefüggésben* áll a műveltség fokával. A magasabb műveltség ugyanis jelentékenyen hosszabb tanulmányi időt követel. Ennélfogva a házasságkötés ideje is nagymértékben, csaknem egy évtizeddel eltolódik és pedig az utódok létrehozása szempontjából éppen a legfontosabb évtizeddel. Ezzel együtt csökken a házassági kedv és nagyobb számban marad el végleg a házasság. A késői házassággal nagymértékben szaporodnak az utódok számát és épségét veszélyeztető különféle bajok (nemi betegségek, vérhaj, alkoholizmus stb.). A házasságkötés idejének kilátástalan messzeségbe való eltolódásán előbb-utóbb megtörik az absztinenciához szükséges akaraterő, mint e bajokkal szemben legbiztosabb és etikailag is egyedül helyeselhető óvszer.

Az utódoknak hasonlóan magas kiképzésével járó súlyos anyagi és egyéb áldozatok szintén korlátozó hatással vannak az utódok számára. Így a nemzet legfelső kultúrrétege a kultúra szempontjából legértékesebb, legtehetségesebb eleme éppen a kultúra áldozata lesz, amennyiben saját életfájának kipusztításával vagy legalább is folytonos megcsonkításával tartja fenn és fejleszti a kultúrát, teszi lehetővé, hogy a kultúra áldása az alacsonyabb kultúrrétegek gyermekeit nagyobb számban és nagyobb életkorban fenntartsa.

A felsőbb kultúrrétegek pusztulása természetesen még inkább fokozódik, ha mind nagyobb tömegek törtenek a lehető legmagasabb képzettség felé és az így súlyosbodó létküzdelemben csak növekszik a családalapításnak és az utódok felnevelésének nehézsége. Hogy mily hatalmas eltolódást okoz a népességben, ha a gyermekszám csökken, illetve az egyes nemzedékek lassabban

¹ Lenz: Menschliche Auslese und Rassenhygiene. Lehmann, München, 1931., 139. és köv. l.

következnek egymás után, érdekesen illusztrálja Lenz következő számítása.²

Vegyük fel, hogy egy összlakosság A) csoportjában minden házaspárnak átlag 3 gyermeke jut továbbszaporodáshoz és pedig átlag 33 év múlva, viszont egy B) csoportjában átlag 4 gyermek 25 évenként, akkor a kezdetben egyenlő két csoport számaránya idővel a következőképen alakulna:

	A) csoport	B) csoport
0 év múlva	50%	50%
100 év múlva	17.5%	82.5%
300 év múlva	0.9%	99.1%

Azonban a kultúra e pusztításában nem is annyira a mennyiségi pusztulás, mint inkább a minőség pusztulása a fenyegetőbb. A magasabb műveltségű osztályok pusztulása ugyanis számszerint még pótolható volna az alsóbb osztályok nagyobb mérvű szaporodásával, amit éppen a kultúra elő is segíthet a halálozások csökkentésével. A minőségben, az értékesebb *átöröklési anyagban* (*Erbmasse*), az öröklődő tehetségben beálló veszteség azonban már sokkal kevésbé pótolható. A tehetség ugyanis csak az elődöktől örökölheto és az átöröklési anyagot semmiféle iskolázással vagy más környezethatással nem javíthatjuk. Tehetséges utódokat tehát általában csak tehetséges elődöktől várhatunk. E szempontból érdekesek Peters vizsgálatai,³ melyek szerint a gyermekek iskolai bizonyítványa nagy átlagban abban az irányban tér el a közepes-től, mint a szülők bizonyítványa.

Mármost tekintetbe kell vennünk azt, hogy az alsóbb néposztályok átlagos tehetsége mindig kisebb lesz, mint a felsőbb néposztályok átlaga. Hiszen, mint említettük, a demokratikus társadalomban az alsóbb néposztály tehetségei állandóan feljebb jutnak és a felsőbb osztályok átlagtehetségét javítják. Kétségtelenül igen értékes öröklődő tehetséganyag lappang még az alsóbb néposztályokban is, hiszen korunknak nem egy lángelméje éppen innen került ki. Ez az alant rejtőző tehetséganyag az a tartalék, mely a kihalt tehetséges családok helyébe lép. Így azonban lassanként minden tehetség kiválasztódik a magasabb műveltségre, de egyúttal a kihalásra, kipusztulásra is. Ezért az általános törtetés a magasabb műveltség felé nemcsak a műveltség színvonalának emelésére, hanem — bármily paradoxus hangzik — *általános elbutulásra* (*Volksverdummung*) is vezethet.

Gondolhatunk ugyan arra, hogy kedvező *mutációk*, vagyis bizonyos egyéneknek az átöröklési anyagban történő véletlen szerencsés elváltozások avagy szerencsés *keveredések* újabb tehetségeket hozhatnak létre, melyek kiegyensúlyozhatják a tehetségek pusztulását. De minél túlhajtottabb, minél rendszertelenebb a magasabb kultúra felé törtetés, annál gyorsabb a tehetségek pusztulása, aminek pótlását korántsem várhatjuk az említett szerencsés véletlenektől.

² Lenz: id. m. 8. l.

³ Peters: Vererbung geistiger Eigenschaften, 1925. 177. és köv. l.

A művelt nemzetek körében már évtizedek óta folyik a küzdelem számbeli megfogyatkozásuk ellen. Az *egyike* egyik legégetőbb társadalmi problémává lett. E küzdelem azonban csak a mennyiségi szaporodást célozza, ahol alacsonyabb értékű tömegek minél nagyobb szaporodása éppannyit számít, mint a legértékesebbé. Ha helyeseljük azt, hogy a nemzet minden rétegének szaporodását támogassuk, annál inkább kell óvnunk a legértékesebb elemeket a kipusztulástól. Ezek pusztulásának egyik legfőbb oka pedig a *túlhajtott, rendszertelen felfelé törekvés*. Azok a szülők, kik gyermekeiket magasabb kiképzésben akarják részesíteni, már eleve lemondanak a nagyobb gyermekszámról.

Mindezekből nyilvánvaló, hogy a túlméretezett, maximális kultúra felé való törtetés fajbiológiaiilag, eugenikailag komoly veszedelmet jelent, ha mindjárt hatása csak nemzedékek multával válik is szembetűnővé. Tehát a népfaj biológiai fennállása szempontjából is igen fontos, hogy megtaláljuk a kívánatos kultúrát, a kultúra kívánatos fokát, célszerű elosztását, vagyis a *helyes egyensúlyt a művelődési értékek és az érdekükben hozott véraldozat között*. Észszerűen kell bánni a faj életével is, csökkenteni kell a vérvesztéséget előidéző tényezőket és iparkodni kell a lehető legkisebb áldozattal a lehető legtöbb művelődési értéket létrehozni. Ezt pedig nyilván olymódon érhetjük el, ha *mindenkit a tehetségeinek megfelelő fokú és irányú képzettségben, vagyis az egyénileg is kívánatos kultúrában részesítünk*.

3. Vizsgáljuk most problémánkat *gazdasági és szociális* szempontból.⁴ A kultúra ugyanis kétségtelenül nagyobb anyagi jóléthez, nagyobb tekintélyhez juttathat, de viszont súlyos *anyagi áldozatokat* is követel. A magasabb képzettséggel sokkal nagyobb tőke sokkal rövidebb ideig hasznosítható és sokkal nagyobb a kockázat, hogy az eredmény nem felel meg a várakozásnak, az érte hozott áldozatnak.

E szempontból is úgyszólván minden művelt népnél *rendszertelen pazarlás* folyik éppen ma, amikor a gazdasági élet minden terén a legnagyobb fukarsággal igyekeznek mindent a legcélszerűbben kihasználni. Valóságos tömegpszichózisnak nevezhető az a jelenség, mely a magasabb képzettség felé való lázas törtetésben megnyilvánul.⁵ Csupán az elemi iskolák tanulójának száma csappant meg, a közép- és felsőfokú iskolák tanulói azonban annál nagyobb mértékben megszorodtak. Így R. Lotze szerint Stuttgartban 1928-ban a 9—10 éves gyermekeknek egyenest 68%-a indult neki a középiskolának. A hazai adatokra érdekesen világít rá Szandner Pál rendkívül gondos és érdekes tanulmánya,⁶ mely szerint nálunk is a középiskolák és egyetemek látogatottsága a békebelihez viszo-

⁴ Hasonló problémával foglalkozott a Magyar Társadalomtudományi Társulat *Az értelmiség válságáról* tartott értekezletén, amelyen elhangzott igen értékes tanulmányok és hozzászólások a Társadalomtudomány 1931. 1—2. sz.-ban jelentek meg.

⁵ V. ö. Kornis Gyula: A szellemi munka válsága. Társadalomtudomány. Id. sz. 16. és köv. l.

⁶ Társadalomtudomány. Id. sz. 51. és köv. l.

nyitva aránylag 2—3-szorosra emelkedett. Főleg szembetűnő ez az emelkedés akkor, ha tekintetbe vesszük, hogy az utóbbi évtizedekben a születések számában általános csökkenés állott be. E kettő egyébként, mint említettük, némileg oksági kapcsolatban is van egymással. Hiszen sok szülő éppen azért korlátozza gyermekeinek számát, hogy e keveset annál magasabb képzettségben részesíthesse. Hogy mit jelent ez fajbiológiai szempontból, azt az előzőekben már megvilágítottuk. De tekinthető-e ez a nagy kultúrtörekvés gazdasági és társadalmi szempontból öröndetes jelenségnek?

A feleletet megadják az állástalanul vagy meg nem felelő állásban nyomorgó diplomások ezrei. A munkanélküli napszámos vagy iparos is kétségtelenül nagy gazdasági veszteség a nemzet életében. Mennyivel nagyobb veszteség azonban a diplomás munkanélküli, akiben 15—20 évi költséges és fáradságos tanulmánnyal felhalmozott anyagi és szellemi tőke hever parlagon! Ez gazdaságilag éppoly veszteség, mint az üzem nélkül álló drágán felszerelt gyár vagy a parlagon heverő termékeny föld. Az sem kielégítő megoldás, ha e drága munkaerők mélyen képzettségük alatt álló munkát kénytelenek végezni. A napszámosná lett mérnök vagy orvos éppoly pazarlás, mint a művészi értékű, drága bútorokkal való tüzelés vagy kitűnően betanított versenylovakkal való szemétfuvarozás. És e pazarlás sokszor nem csupán átmeneti, hanem végleges is. E munkában ugyanis az orvos vagy mérnök csak felejt, csak veszít képzettségéből és idővel még kevesebb reménnyel versenyezhet frissebb képzettségű kartársaival. Éppígy legtöbbször az előző tanulmányok rovására megy, ha egyesek az elhelyezkedés lehetősége híján továbbfolytatják tanulmányaikat más vagy esetleg rokon irányban úgyszólván a végtelenségig. Így érdekes jelenség, hogy egyes fiatal orvosok újabban 3—4 specialitást is kitanulnak, úgyhogy sok orvos med. univ. helyett lassanként spec. univ. lesz, aminek értéke, főleg pedig gazdaságos volta nagyon is vitatható.

De ez a túlméretezett iskoláztatás a nemzet kultúrájának közvetlenül is árt. A magasabb tudományos pályákra való kiképzés ugyanis nemcsak az egyéneknek és családoknak, hanem magának az államnak is óriási anyagi áldozatába kerül. És miként a család, úgy az állam is minél több fiát igyekszik válogatás nélkül minél magasabb kiképzésben részesíteni, annál kevesebbet áldozhat egyre-egyre a rendelkezésére álló anyagi eszközök korlátozott volta miatt. Silányabb könyvtárakat, laboratóriumokat bocsáthat rendelkezésükre, kisebb ösztöndíjakkal támogathatja kutatásaikat. Míg tehát egyesekre haszontalanul túlköltekezik, másoknak nem tudja biztosítani azokat az anyagi eszközöket sem, amelyekre tehetségük kiképzéséhez valóban szükség volna és így egyes egészen rendkívüli tehetségek is elesnek a nekik valóban kívánatos képzettségtől. Vagyis a *menyiség itt is felemészti a minőséget*.

Az általános törekvés a magasabb kultúra felé önmagában kétségtelenül öröndetes jelenség, mely a lélek finomodására, ne-

mesedésére vall. E felfelé törekvés azonban a nagy tömegnél első-sorban nem a *magasabb műveltségre*, hanem csak e műveltségről szóló *bizonyítványra, oklevélre* irányul, mert ebben látja a kényelmesebb élethez, a nagyobb jóléthez, a magasabb társadalmi osztályhoz vezető út kulcsát. Régebben a magasabb képzettség valóban nagyobb jövedelmet és nagyobb társadalmi tekintélyt biztosított. Nagy tévedés volna azonban azt hinni, hogy ha mindnyájan megszerzik e képzettséget, egyszersmind valamennyien részesülnek a velejáró tekintélyben és jövedelemben is. E túlméretezett diplomatermelés csak lejárhatja a tudományos képzettség tekintélyét, elveszi jelentőségét, csökkenti a vele elérhető jövedelmet. Miként a pénz, úgy a diploma is annál inkább devalválódik, annál kevesebbet ér, minél nagyobb az infláció, minél több kerül belőle forgalomba. E devalválódást nagymértékben fokozza az is, hogy a tudományos képzettség elbírálásának mértéke is nagyban alászállott, a vizsgakövetelmény a nagyobb tömeg alacsonyabb általános színvonalához alkalmazkodott.

Nagymértékben veszedelmes a tudományos képzettségben mutatkozó túltermelés a *tudományos hivatások etikájára* nézve is. A súlyosbodó létküzdelem, az enyhébb kiválogatás mellett könnyebben megtörténik, hogy egyesek visszaélnek tudományos képzettségükkel, azt méltatlanul vagy egyenest bűnös módon használják.

Nyilvánvaló tehát, hogy a szertelen, maximális kultúrára törekvés gazdasági szempontból is a nemzeti vagyon óriási pazarlása, amit ma egy nemzet sem engedhet meg magának, főleg nem egy megcsönkített, kifosztott, gazdaságilag tönkretett ország népe. De *szociális* szempontból sem kívánatos ez a kellő kiválogatás nélkül való felfelé törekvés. A közös társadalmi jólét és kiegyensúlyozottság szempontjából szükség van az egyes társadalmi osztályok bizonyos mértékű állandóságára is. Egész társadalmi osztályok nem válthatják fel egymást egyszerre, ugrásszerűen. Hogy az ilyen hirtelen társadalmi eltolódások mily veszedelmekkel járnak, mutatja a világtörténelem legvakmerőbb és legkegyetlenebb kísérlete, az orosz bolsevizmus, ahol máról-holnapra akartak egyes társadalmi osztályokat az alsóbbakkal felváltani, amit nagyrészen kénytelenek voltak hamarosan ismét visszaesínálni. Az alsóbb társadalmi osztályok emelkedése a felsőbb osztályok pusztulása miatt úgyis állandó minden demokratikus államban. Ez az emelkedés azonban legyen *kiegyensúlyozott* és haladjon a tisztán *rátermettségen alapuló kiválogatás* irányítása mellett. Ma örüljön minden szülő és gyermek, ha minden különleges tehetség híján családjának hagyományos társadalmi színvonalán megmaradhat és ne törtesen egészen közepes vagy éppen közepesen aluli tehetségekkel mindenáron feljebb. Az még indokolt törekvés, ha az utód elődeinek társadalmi színvonalán megmaradni igyekszik, amennyiben az ehhez kívánatos képességek minimumával rendelkezik.⁷ Az pedig mindenképen jogos és kívánatos, hogy az igazi

⁷ V. ö. Szandtner: Az értelmiségi magyar ifjúság jövője. Társadalomtudomány. Id. sz. 67. és köv. l.

tehetségek rátermettségükhöz mértén bármily társadalmi osztályból előbbre juthassanak. De viszont a demokráciának teljesen téves értelmezése az a követelmény, hogy válogatás nélkül mindenki egyforma képzettségben részesüljön és azzal egyformán érvényesülhessen.

Tehát gazdasági és szociális szempontból is csak kellő kiválogatással lehet biztosítani, hogy a kultúra arányos legyen az érte hozott áldozatokkal. Minél nagyobb tömegből történik e kiválasztás, vagyis minél többen jelentkeznek magasabb képzettségre, annál könnyebb lehetne a kiválogatás és annál értékesebb a kiválogatott elem. *A mennyiséget ugyanis mindig a minőség javára lehet felhasználni*; ezt kellene végeznünk a helyesen értelmezett kultúrfőlény, a kívánatos kultúra érdekében is. Ma azonban, sajnos, inkább a minőség romlik a mennyiség javára, amivel majd később még foglalkozunk.

4. A kívánatos kultúra, a kultúrával való helyes gazdálkodás szempontjából nemcsak az egyénekre nézve kell a képzettség kellő és jogosult mértékét megállapítani, hanem az *egyes hivatások betöltéséhez kívánatos előképzettséget* is. Ugyanis minden hivatásra nézve van bizonyos *kívánatos előképzettség*. Ha ennél lényegesen többet vagy kevesebbet követelünk, egyaránt elhibázzuk a kívánatos kultúrát. Amily szükséges, hogy emellessék a megkövetelt előképzettség, ha valóban hiányok mutatkoznak, éppoly súlyos hiba a megkövetelt előképzettség oktalan emelése.

Ma pedig e téren is inkább a maximum irányában térünk el az optimumtól. Ma már úgyszólván minden foglalkozáshoz, ami nem határozottan csak testi munkával jár, többé-kevésbbé magas iskolázottságot követelünk. E magas követelmények részben összefüggenek a mai *munkanélküliséggel* is. Ily módon ugyanis legalább néhány évvel eltolódik az álláskeresés ideje, megrövidül a produktív munkára képes életkor tartama és így néhány százalékkal ezáltal is csökken az állást kereső munkanélküliek száma. De ugyanebből kiviláglik ez eljárás hátránya is. Drágábban termelt munkaerővel szükségtelenül fokozzuk a termelési költséget, az értékes, produktív munka élet éveiből évek vesznek el és feleslegesen sok anyagi és szellemi befektetés fecsérlődik olyasmire, ami a leendő hivatás kifogástalan betöltéséhez egyáltalán nem szükséges. Ez ismét csak eléggé nem hibáztatható pazarlás az egyének és a nemzet anyagi és szellemi javaival.

Az egyes pályákon igényelt tudással tehát arányba kell hozni a megkövetelt előképzettséget, különben — ismét az előbbi hasonlattal élve — nagy költséggel és fáradsággal betanított cirkuszlovakkal szemeteskocsikat húzatunk. Sőt a kelleténél magasabb képzettség nemcsak felesleges, hanem egyenest *hátrányos* is lehet valamely hivatás betöltésénél. A több itt nem foglalja magában a kevesebbet, sőt sokszor azzal szembehehelyezkedik.⁸ A magasabb képzettség nem mindig tesz alkalmassá egyszers-

⁸ V. ö. Hornyánszky: Társadalomtudomány. Id. sz. 79. 1.

mind minden alacsonyabb képzettséget igénylő pályára, sőt éppen csökkentheti az utóbbiakra való alkalmasságot. Fokozza az igényeket, az elégedetlenséget, csökkenti az ambíciót, a lelkiismeretességet, a munkaszeretetet, a hivatásnak odaadó megbecsülését, buzgó betöltését. Ezért egészen bizonyos, hogy pl. a jó egyetemi tanár éppen túl magas képzettsége miatt általában nagyon rossz népiskolai tanító lenne. A „tudós” tanár éppen magasfokú tudományos képzettségénél fogva sokszor rossz pedagógus.

De nagy mértékben árt a túlmagasra követelt előképzettség a magasabb tudományos képzettség értékének, tekintélyének is. Sőt ez egyik legfőbb oka annak, hogy egyes vizsgálatok mértékét alászállítják, éppen abban a tudatban, hogy az alacsonyabb fokú hiányosabb készség is túlságosan elégséges a leendő hivatás kifogástalan betöltéséhez.

De káros a túlképzés *fajbiológiai* is, mert, mint már rámutattunk, a hosszabb, drágább kiképzés eltolja a házasságkötések idejét, csökkenti a gyermekszámot éppen a kultúra szempontjából legértékesebb elemeknél. *Antiaemokratikus* is a kötelező előképzettség szükségtelen emelése, mert a szegényebb néposztályok számára szükségtelenül mind nehezebbé válik a magasabb pozíciókba jutás, a sokgyermekes tehetséges családok gyermekei nehezebben tudnak versenyezni a tehetségtelenek egykéivel.

A kötelező előképzettség emelésének szorgalmazása sokszor nem is az állásadók részéről, hanem a már állásban levők, a *beati possidentes* köréből indult ki és — mint Lenz is megjegyzi⁹ — olykor nyilvánvalóan nem csupán a hivatás érdekében, hanem azzal a burkolt célzattal, hogy ezáltal maguknak nagyobb társadalmi tekintélyt, magasabb fizetést biztosítsanak, illetve a nyomukba törető konkurens fiatalokat kissé távolabb tartsák maguktól. Anennyiben az előképzettség emelését valóban az addig megkövetelt előképzettség beigazolódott alacsony volta teszi kívánatosná, akkor természetesen nagyon is helyénvaló, hogy éppen az állásban levők testületétől induljon ki a mozgalom a megkövetelt előképzettség emelésére. De akkor éppilyen természetes, hogy a már állásban levők számára is kötelezővé kell tenni elégtelennek bizonyult előképzettségük utólagos pótlását, illetve e pótlás megtörténtének megfelelő felülvizsgálatát. Ha pedig a régieknél az előképzettség tudományos foka elégségesnek bizonyult, nem méltányos az utódoktól nagyobb anyagi és szellemi tőkebefektetést igénylő magasabb képzettséget követelni. Főleg nem helyeselheto ez ma, amikor az állam és a magángazdaságok egyaránt a legnagyobb takarékosagra kényszerülnek, amikor tandíjkezdmények csökkennek, ösztöndíjak megszűnnek, a családok alig tudják kibőjtölni, míg gyermekeik a kívánt diplomához jutnak és a tanulóifjúság a legnagyobb nyomorban várja tanulmányainak befejezését.

⁹ Id. m. 113. l.

Egyébként az *igényelhető munkabér* csak a *végzett munka színvonalához* alkalmazkodhat, amint ehhez kell alkalmazkodnia a megkövetelt előképzettségnek is. Így a napszámosmunkáért is csak egyszerű napszám jár, még ha diplomával a zsebében végzi is valaki. Egy munkaadótól sem követelhető, hogy respektálja a felesleges túlképzettséget. Az ilyes törekvések tehát ebből a szempontból sem indokoltak.

Itt kell megemlékeznünk arról a valóságos *fetis-kultusról*, amely számos kultúrállamban az *egyetemekkel* szemben megnyilvánul, főleg azok részéről, akik az egyetemet belülről nem ismerik. Ezt az egyetem-fetist olyan csodahelynek tekintik, ahol bárki és bármilyen hivatásra legtokéletesebb kiképzést nyerhet. Az egyetemeknek ilyen különböző *szakképzésre* való kisajátítása kétségtelenül csak árt az öncélú szakképzésnek, valamint az egyetemek eredeti rendeltetésének, tekintélyének, nivójának is. Ezt észreveszik már a jól informált illetékes körök is és ennek tulajdonítható, hogy pl. középiskolai tanárképzésünk újabban mindjobban áthelyeződik az egyetemekről a középiskolai tanárképző intézetekbe, amelyek egy-két évtizeddel ezelőtt még jóformán csak névleg szereplő, embrionális intézmények voltak. Az egyetemnek (értve itt elsősorban a bölcsészettudományi kart) eredeti rendeltetése a *tudósképzés*. Egész szervezete, tanítási módszere, munkarendje speciálisan ennek felel meg. De ezzel szemben a sok egyetemi polgár közül vajjon hány alkalmas a tudóssá való kiképzésre és hány tudósra van szüksége a társadalomnak?

Az egyetemi hallgatók számának óriási megnövekedése a kultúra szempontjából sem feltétlenül öröndetes jelenség és nem kétségtelen fokmérője a kultúrfölénynek. Sőt éppen e *nagyszámú és erősen heterogén* hallgatóság miatt egy-egy hallgatóra kevesebb anyagi és szellemi erő fordítható, az egyetem lassanként kénytelen alkalmazkodni a tömegek különféle igényeihez, alacsonyabb átlagos színvonalához. Ez átlagos színvonalra pedig jellemző adatokat hoz fel Szandtner,¹⁰ amelyek szerint a vidéki egyetemekre kerülő hallgatóknak kb. 2/3-a éppen csak elégséges eredménnyel végezte a középiskolát, ahol pedig az elbírálás a háborúelőttihez képest szintén jelentékenyen enyhébb.

Végeredményben tehát az egyes hivatásokra való előképzéshez sokkal célszerűbb a *minőség emelése*, az *erősebb kiválogatás*, a *szigorúbb elbírálás*, mint a tanulmányok idejének vagy fokának bármily emelése. Ez utóbbiak önmagukban sohasem akadályozhatják meg azt, hogy valamely pályára oda nem valók is kerüljenek. Legfeljebb vagyoni alapon válogatnak, amennyiben a képesítés megszerzését mindjobban csak pénzkérdéssé teszik. Ez pedig mindenféle szempontból egyaránt káros ellentéte a kiválogatásnak.

5. Mindezek a problémák végeredményben *pedagógiai és iskolapolitikai* kérdésekhez vezetnek. Az iskolák feladata a kultúra terjesztése, a megfelelő kiképzés, de egyúttal a kellő kiváló-

¹⁰ Id. m. 70. l.

gatas is. Ezért az iskolában érvényesülnie kellene mindazoknak az elveknek, melyeket fentebb kifejtettünk és amelyek az illetékes körökben nagyrészt úgyis ismertek és elfogadottak. Az iskola tehát nyújtsa mindenkinek a tehetségéhez mért irányú és fokú műveltséget, szolgálja a kívánatos kultúrát. Ennek azonban az iskolában is különböző akadályai vannak.

Igy főleg a középiskolákban sokszor igen *különböző irányú tehetségek* részesülnek egyforma oktatásban. Ezért kultuszkormányunk igyekezett is a különféle irányú tehetségeknek különböző fajtájú iskolatípusokat létesíteni. Ezek azonban csak akkor felelnének meg céljuknak, ha valóban a tehetség iránya döntené el, hogy az egyes tanulók milyen iskolatípust választanak. Az iskolatípus kiválasztását azonban igen sokszor egyéb, mellékes körülmények irányítják. Így pl. a szülők által óhajtott vagy gyermekükbe szuggerált életpálya a gyermek megfelelő tehetségeinek ismerete, figyelembevétele nélkül, avagy éppen csak az dönt, hogy melyik iskola van közelebb, melyik olcsóbb, hol van több összeköttetés, nagyobb protekció. Az egyszer megkezdett iskolatípus megváltoztatása pedig már nehézségekbe ütközik. Ezek miatt talán helyesebb volna minden egyes középiskolába többirányú tagozódást bevezetni, aminek azonban jelenleg nem csekély anyagi akadályai lehetnek.

De még súlyosabb bajok származnak abból, hogy az iskola igen *különböző fokú tehetségeket* kényszerít egyforma haladásra. Így az egyik tanuló túlterhelésről panaszkodik, a meg nem emésztett, sőt meg sem értett anyag felesleges ballasztként nehezedik fejlődő lelkére, szellemi rugalmassága csökken, testileg, szellemileg elnyomorodik. A másik viszont nem kapja meg a tehetségéhez mért szellemi táplálékot, nincs alkalmja tehetségét, szorgalmát, akaraterejét kellően kifejleszteni, az iskola feleslegesen sok időt rabol el tőle és az arányosan komoly elfoglaltság hiányában sok alkalmja nyílik haszontalan időtöltésre, sőt elzúllásra.¹¹ A tanár kénytelen az átlagos színvonalhoz, sőt inkább az alatta levőkhöz alkalmazkodni. Ezért ma legtöbbször a túlterhelés bajaival foglalkoznak, tantervi könnyítést, több óraszámot kívánnak, ami tulajdonképpen mind a tehetségtelenek védelmére irányul. A tehetségek védelmével már jóval kevesebbet foglalkoznak. Külföldön egyes helyeken megpróbáltak ugyan a kisegítő iskolák mintájára tehetségeseknek való iskolákat, illetve osztályokat felállítani. Ezek bevezetése azonban nálunk — bármily kívánatos volna is — ma súlyos anyagi nehézségekbe ütközik.

Egyedül keresztülvihetőnek látszó megoldás itt is a megfelelő kiválogatás volna. Az oda nem való nagy tömegek kétszeresen is hátráltatják az iskola eredményes működését. Egyrészt az átlagos színvonalat nyomják le, másrészt óriási túlszűfolttsággal (olykor 70 tanuló egy középiskolai osztályban!) bármily tehetség mellett is lehetetlenné teszik az eredményes tanítást. Az *egységes szigorú*

¹¹ V. ö. Somogyi: Túlterhelés és tehetségvédelem. (Magyar Középiskola, 1929. 1—2. sz.)

kiválogatás végrehajtása azonban szintén bizonyos nehézségekbe ütközik. A tanárt, a vizsgacenzort rengeteg személyes kellemetlenség, támadás éri a kellően szigorú kiválogatás miatt. Ezzel szemben az enyhébb elbírálás sokkal kényelmesebb, kellemesebb eljárás, amiért a tanárt senki felelősségre nem vonja és támadások helyett közkedveltségre és egyéb előnyökre tehet szert. Éppígy az egyes tanintézeteket is kellően szigorú kiválogatás alkalmazása esetén sokféle nehézség, kellemetlenség, veszedelem fenyegeti. Az enyhe kiválogatás azonban, főleg a mai „szanálási“ veszedelmek között, bizonyos előnyöket jelent, amennyiben a tanulóknak esetleg ily módon felduzzasztott száma látszólag az intézet fontossága, kedveltsége, életrevalósága és a fokozott támogatás szükségessége mellett szól. Ma már pedig a tanulóknak mind nagyobb többségénél az elv: *non vitae, sed scholae (diplomati) discimus*.

A kiválogatás tehát cenzorok és intézetek szerint igen különböző és így a bizonyítványok a tehetség, a képzettség megítélése szempontjából csak hozzávetőleges összehasonlítás alapjául szolgálhatnak. Ezért igenis kívánatos volna az elbírálás mértékét *egységesebbé* tenni és a *felelősségérzetet* nemcsak a túlszigorú, hanem a túlenyhe elbírálással szemben is fokozni.

A végső képesítést nyújtó tanintézeteknek, a megfelelő életpályának helyes megválasztása szempontjából pedig igen kívánatos volna a Szandtner Pál irányításával működő *Főiskolai Tanulmányi és Pályaválasztási Tájékoztató Intézet* működésének minél szélesebb kifejlesztése. A felsőbb tanulmányokat igénylő életpálya megfelelő kiválasztásának ugyanis egyik számottevő akadályja a nagyfokú *tájékoztatlanság* ez életpályák tanulmányi és hivatásbeli feltételeivel és követelményeivel szemben, valamint az elhelyezkedés lehetőségeit illetőleg.

A képesítést nyújtó vizsgálatoknál a minőség emelésére, a megfelelő kiválogatás biztosítására nézve pedig legmegfelelőbbnek látszik a *versenyvizsgálatok* intézményének bevezetése, amelyek csak a legjobbakat képesítenék az életpálya felvevőképesége arányában.¹² Ma ugyanis — mint Szandtner mondja¹³ — „Magyarországon csak az nem végez főiskolát s csak az nem szerez valamiféle főiskolai oklevelet, aki ilyet végezni, ill. szerezni egyáltalán nem is akar“. Az oklevél jóformán csak pénz és idő kérdése, t. i. hogy győzi-e az illető tanulmányainak megnyújtását és vizsgáinak többszörös megismétlését pénzzel és idővel, míg a megkövetelt minimális képesítést megszerzi. Az állás elnyerésénél pedig — mint ma már közhellyé vált — legtöbbször úgyis inkább a *protekció* súlya, mint az oklevél minősége jön tekintetbe. E közmeggyőződés miatt kezd ma a tanulóifjúság körében is elterjedni az a veszedelmes elv, hogy mellékes a vizsgaeredmény, fő a protekció. Ez pedig nemcsak etikailag, hanem a kívánatos kultúra és az eugenika szempontjából is egyaránt elítélendő ellentéte a kiválo-

¹² Hasonló versenyvizsgák már évezredekkel ezelőtt megvoltak a régi Kínában és ma is vannak több művelt államban (pl. a francia és olasz középiskolai tanárképzésnél).

¹³ Id. m. 62. l.

gatásnak. Ezáltal nemcsak a kevésbé alkalmas egyén, hanem a kevésbé értékes átöröklési anyag is bejut a felsőbb pozíciókba, ahol a valószínűleg nem sokkal tehetségesebb utódok is már könnyen ott ragadnak. Viszont az értékesebb átöröklési anyag az őt megillető helyről visszaszorul, hamarabb kipusztul. Kétségtelesen van *jogosult protekció* is, de ilyennek csak az tekinthető, amely valóban az illetékesektől elismert tehetségeset, rátermett egyént védi, támogatja. Erre pedig éppen az ellenkező protekció ellensúlyozására és leküzdésére ma fokozott szükség van, mert ez a tehetségvédelemnek egyik jelentős tényezője.

A versenyvizsgálatoknak is természetesen csak addig lenne meg a kívánt eredménye, amíg minden befolyástól mentesek maradnának. Mihelyt a protekció ide is beférkőznék, a protekció nélküli tehetségesek nemcsak álláshoz, de még oklevélhez sem jutnának.

Nagyon is érzem, hogy mindezekkel még korántsem oldottam meg az itt felvetett nagyszámú problémát, melyek behatóbb vizsgálata kötetekre terjedő tanulmányt igényelne. De szeretném hinni, hogy e fejtegetéseimmal is szélesebb körökben érdeklődést keltettem egyes időszériú kérdések iránt és néhány értékesíthető gondolattal hozzájárultam megoldásukhoz.

SOMOGYI JÓZSEF.

IRODALOM.

A felső kereskedelmi iskolát végzettek szövetségeinek VI. nemzetközi kongresszusa. Budapest, 1930 szept. 7—9. *Iratok*. Budapest, 1931. 208 lap.

Nálunk a volt iskolatársak első szövetsége vagy 40 évvel ezelőtt a budapesti V. ker. reáliskolában alakult. A kereskedelmi iskolák volt tanulói pedig egy negyedszázaddal ezelőtt kezdtek iskolánként szövetségekbe tömörülni, amelyek 1929-ben egy országos szövetség megalakítására vezettek. Ez a szövetség, amelynek keretébe eddig 41 iskola egyesülete tartozik, rendezte szervezőbizottságának és a bel- s külföldi érdekeltségeknek bevonásával azt a kongresszust, amelynek lefolyásáról és munkájáról kötetünk részletesen és áttekinthetően beszámol. (Ezért az *Iratok* helyett megfelelőbb lett volna a *Jelentés* vagy *Beszámoló* cím, amely a francia *Compte-rendu*-nek is jobban megfelel.) E kongresszus fényes sikerét külsőleg már a résztvevők száma is szemlélteti, mert míg a megelőző, 1928-ban Genfben tartott kongresszuson 7 államot 88 jelenlévő képviselt, Budapestre 17 államból 142 képviselő érkezett, akikhez 612 magyar tag csatlakozott. Országok szerint a részvétel a következő érdekes sorrendet mutatja: Németország 51, Románia 21, Svájc 14, Ausztria 11, Franciaország 10, Olaszország és Cseh Szlovákia 8—8, Hollandia 5, Jugoszlávia 4, Dánia és az amerikai Egyesült Államok 2—2, Angolország, Bulgária, Spanyolország, Jáva, Norvégia, Törökország 1—1. E kongresszusnak célja, mint az előbbieknél, az volt, hogy megtárgyalja és a lehetőséghez képest előbbre vigye a felső kereskedelmi iskolát végzetteknek társadalmi és gazda-

sági helyzetét. Ennek szolgálatában álltak azok a magas szintűen mozgó előadók is, amelyek a hagyományos magyar vendégszeretet ellenére külföldi és magyar szakférfiak részéről szépszámban elhangzottak és e kötetben felváltva német vagy francia nyelven helyet találtak. Ezek sorából kiemeljük a genfi szövetség elnökének, Giacominiéknak, egy nemzetközi szövetség megalakítására irányuló előadását, illetőleg javaslatát, amelyet a kongresszus magáévá tett és az előkészítő munkálatokat elhatározta. A kereskedelmi iskolát végzetek szövetségeinek ez az újabb térfoglalása és nemzetközi megszilárdulása még kirívóbbá teszi a középiskolaiaknak szolidaritás híján pangó mozgalmát.

A tartalmas és nyelvíleg igen helyesen a külföldiek számára is hozzáférhetővé vált, sikeült fényképfelvételekkel díszített kötet kedvesen fogja emlékeztetni a résztvevőket a budapesti kongresszusra, amelynek sikerében a szervező-bizottság ügyvezető elnökét, Schack Bélát illeti az oroszlanész. *kj.*

Gulyás József: Comenius és a latin nyelv. Januája megjelenésének 300-adik évfordulójára. 41 l.

A szerző, Comenius írásainak szorgalmas és avatott magyar fordítója, e füzetben annak a tervezetnek magyar tolmácsolásával gazdagította a hazai nevelés történetének irodalmát, amelyet Comenius Rákóczi Zsigmondnak ajánlva a háromosztályú latin iskoláról írt. A bevezetésben azt a kérdést kívánja tisztázni a szerző, hogy minő álláspontot foglalt el Comenius a klasszikusokat mintázó, finom humanista latin nyelv kérdésében. Elvitathatatlan, hogy Comenius a latin nyelvet elsősorban nem az antik irodalom kincsesházát nyitogató kulcsként értékeli és így messze elkanyarodott fölfogása a humanista hagyományoktól; ezért válhatott idővel a protestantizmus kebelében a keresztény puritánok egyik legelső és legdörgőbb vezérévé, akinek Tertullianusra vagy Szent Jeromosra emlékeztető komor erkölcsi életszemlélete kitiltotta volna az ifjúság kezéből a klasszikusok könyveit. Comenius szemében a latin a nemzetközi keresztény műveltség nyelve, melynek e szerepében az a legfőbb feladata, hogy tolmácsolója legyen mindazoknak a mindennapi és tudományos mondanivalóknak, melyeket a XVII. századnak enciklopédikus irányú művelt embere ki akart fejezni. Ez a sajátos cél hordatta össze Comeniussal tankönyveibe azt a nagy szókincset, mely a humanisták értékelésében minden terjedelmessége mellett is alkalmatlan a klasszikusok megértésére, sőt a klasszikus latin beszéd megrontására szolgál. Comeniust e ponton ugyanaz a belátás vezette, mint egy századdal előbb Erasmust: a klasszikusok szókincse nem vállalkozhatik a több mint másfélezer esztendővel későbbi keresztény kultúra tolmácsolására. Erasmus genialis nyelvérzéke és teremő lelke kisegítette e bajból a XVI. századot, de a következő századnak nincs már Erasmusa.

Hogy maga Comenius még a régi iskola tanítványa, akinek tolla alól könnyen folyt a klasszikusokból vett idézetek sorá, tagadhatatlan dolog, de világos egyben az is, hogy Comenius latin beszédét nem a gondosan megválogatott humanista szókincsből nem az a finom nyelvérzék fonta, mely az ő korában a német iskolák jelesebb katedráin még élt.

A szerző fordítása hű, sőt elég jól tükrözi a humanista latin stílus deákos patináját is. A kacskaringós mellékmondatok szálai közé bűjtatott gondolatok könnyebb megértését azonban helyenkint nagyon segítette volna a magyar nyelv természetét követő központozás, a hangsúlyozott szavak élesebb kiemelése és — ahol más mód nem adódott — a latin mondatgomolyag szétfejtése.

Balassa Brunó.

A magyar tudományos irodalom bibliográfiája 1901—1925. X. 1. Kémia.

Összeállította Gáspár Margit dr. Bp., 1931. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., XII+336 l.) — Ára 25 pengő.

Az Országos Könyvforgalmi és Bibliografiai Központ kiadásában megjelent nagyobb munkát legújabb, most megjelent kötetében a kémiai szakirodalmat dolgozza fel. A könyv örömmel tölti el a szakembert nemcsak azért, mert a fejlődő magyar kémiai irodalom gazdagságáról tesz tanúságot, hanem azért is, mert nagy szolgáltatokat fog tenni a tudományos búvárkodásnak. A kutató, ha az 1901-től 1925-ig megjelent kémiai munkálatok közül valamelyikre szüksége lesz, mentesülni fog a nehéz, időrabló és unalmas keresgéléstől. Ezt a munkát kitűnő szakértelemmel egyszersmindenkorra elvégezte helyette a Magyar Nemzeti Múzeum egyik hivatott tisztviselője, a jelen mű összeállítója. Maga is kémikus és egyben bibliografus, aki össze tudta egyeztetni az előbbinek igényeit az utóbbinak megszabott feladataival. A műnek nagy előnyére válik és használhatóságát erősen emeli, hogy nemcsak különálló kötetben megjelent nagyobb munkákat, hanem a kisebb dolgozatokat is tartalmazza. Az egyes munkálatok csoportosításában a *Chemisches Zentralblatt* szakbeosztásához ragazkodott az összeállító, ami nagyon helyes, mert egy már bevált rendszer felhasználása mindig biztosabb alapot nyújt, mint egy talán részleteiben jobban megfelelő, de a szakemberek előtt még ismeretlen és szokatlan új rendszer. Az egész anyag 12 főfejezetre és ezeken belül 32 alcsoportra oszlik. Az alcsoportokon belül a szerzők nevének betűrendjében sorakoznak a munkák, a szerzők neve ezenfelül a kötet végén külön névmutatóban is szerepel, ami lehetővé teszi ugyanazon szerzőnek esetleg több irányú munkásságára vonatkozó összes adatok áttekintését.

Az összeállítás nemcsak a szűkebbkörű magyar kémikus világgal számol, hanem a külföldi érdeklődőknek is meg akarja könnyíteni a magyar irodalom áttekintését. Ezt az eléggé fel nem becsülhető célt azáltal éri el, hogy a nagyobb munkáknak és a jelentősebb cikkeknek idegen nyelvű fordítását is közli. Azzal, hogy az összeállító a szabadalmakat is felkutatta és művében a megfelelő helyeken feltüntette, a technikai világnak tett nagy szolgálatot, és könyvének használatát a tudományos világ körein túl a gyakorlat embereinek körében is biztosította.

Hisszük, hogy az az évekre terjedő nagy munka, amelyet az avatott kezű összeállító 131 folyóirat áttekintésével és 7361 könyv, cikk és egyéb közlemény felkutatásával végzett, meg fogja teremni gyümölcsét a szakemberek elismerésében; kérjük azonban, hogy az összeállító és a kiadó ne álljon meg a fél munkánál, hanem terjessze ki eddigi gondos és a felőlet anyagot

valóban kimerítő fáradozását az 1925-nél újabb keletű irodalomra is. Hat év a tudomány történetében nagy idő, még nagyobb a magyar kémia történetében, amely a háború és forradalmak lelki és gazdasági nehézségeiből fölocsudva éppen az elmúlt évtized második felében kapott nagyobb lendületet. Az utóbbi évek gazdag irodalmának feldolgozása fontos és szakemberek előtt szívesen látott feladat volna.

Loczka Alajos.

Dr. Heinrich Hanselmann: Einführung in die Heilpädagogik. Praktischer Teil. Für Eltern, Lehrer, Anstaltserzieher, Jugendfürsorger, Richter, Ärzte. 1930. Rotapfelverlag. Erlenbach-Zürich und Leipzig. (588 l., számos fényképmelléklettel.)

A szerző, aki ma a zürichi egyetemen magántanára a gyógypedagógiának, hosszas gyógypedagógiai gyakorlat és beható elméleti tanulmányok után adta ki ezt a vaskos kötetet, melyben a gyógypedagógiáról sok tekintetben alapvető elgondolásokat tár elénk. Vegyük pl. a „gyógypedagógia“ elnevezést; sokan úgy határozzák meg, hogy az az abnormis fejlődésű gyermekek nevelés-tudománya. Hanselmann tudományos megokolás után a normális és abnormis elnevezést elveti, mert ezek szerinte nem tudományos fogalmakat, hanem értékeléseket jelentenek. A gyógypedagógiát úgy határozza meg, mint „a testi-lelki fejlődésükben egyéni vagy társadalmi kórokozók által tartósan korlátozott gyermekek tanításának, nevelésének és gondozásának tanát“. Ilyen kórokozók: 1. Az érzéki fogyatkozás vagy gyengeség. Idetartoznak a vak, a gyengénlátó, a siket, a nagyothalló, a siketvak gyermekek. 2. A központi idegrendszer fejlődésbeli gátoltsága. Idetartoznak az enyhébben, a közepesen, a súlyosan gyengeelméjű, továbbá a beszédhibás gyermekek. 3. A neuropatiás és pszichopatiás alkat, a testi betegség, a nyomorekság, a veszedelmes környezet. (Nehezen nevelhető gyermekek.).

Meghatározása így átöleli valamennyi hibás gyermeket, mert a „fejlődésbeli tartós korlátoltság“ mindegyiknél megtalálható, ebben tehát egészen új elgondolás nyilvánul meg.

Hanselmann szerint a gyógy- vagy gyógyítópédagógia sem megfelelő elnevezés, mert nem jelöli meg helyesen, amit ki akar fejezni. A gyógyítás ugyanis az orvos dolga, a nevelés a pedagógusé. Csakhogy a legtöbbször szó sem lehet oly értelmű meggyógyításról, mely a fejlődést gátló korlátokat tökéletesen eltüntetné s a fejlődést teljesen szabaddá tenné. Viszont a nevelés lehetősége is szűk határok közé van szorítva s a módszerek tekintetében a gyógypedagógusnak olyan utakon kell elindulnia és járnia, amelyeken a korlátlan fejlődésképes gyermeket nem lenne ajánlatos vezetni. Ezért nem megfelelő a „gyógyítópédagógia“ elnevezés. Helyes jelentése csak annyiban van, hogy megjelöli, hogy itt hibás gyermekekről van szó, akiket csak a pedagógus és az orvos közös munkájával lehet megmenteni.

Ezeket a problémákat fejtegeti a szerző mély tudományos megalapozottsággal, miközben 591 szakirodalmi termékre — köztük több magyar szerző munkájára is — hivatkozik.

Eltes Máttyás.

Hans Schlemmer: Höhere Schule und Jugendbewegung in ihrer beiderseitigen Krisis (Beihefte zur Monatschrift für höhere Schulen, Heft 2). Berlin, 1930. 26 lap.

A szerző a német ifjúsági mozgalom kérdésében méltán számít szaktekin-télynek idevágó munkái alapján: *Der Geist der deutschen Jugendbewegung* (1923) és *Das Gemeinschaftsleben der Jugend und die Schule* (1926). Hiva-tottságát fokozza az, hogy ezt a mozgalmat nem csupán irodalmilag, hanem állandó személyes tapasztalat alapján is ismeri. Mindenekelőtt megállapítja e mozgalomnak gyakran egymásba átnyúló sokrétűségét s az ebből származó fogalomzavart, majd végigvezet történelmi fejlődésén a legújabb korban, amikor öt ízben (1897, 1907, 1913, 1920 kétszer) úgy látszott, hogy az ifjú-ság közel áll az áhítozott ígretföldjéhez. Mindez azonban jórészt a középiskola gáncsvetései folytán nyom nélkül elmúlt s ma ismét a válság küszöbén állunk, amely szervesen kapcsolódik a középiskola nevelői válságához. Az 1924-i közép-iskolai szervezet irányelvei a célkitűzésben újlag hangoztatják ugyan a klasz-szikus német idealizmus és a kereszténység szintézisét, ám a valóságban az idézett idevágó irodalmi tanuvallomásokból minden kétséget kizáróan kiderül, hogy immár nemcsak a szocializmus, hanem a katolicizmus és a protestan-tizmus is az idealizmus ellenfele, sőt ellenségeként lép fel. Katolikus részről pl. komolyan felvetődött a felekezeti tornaoktatás gondolata is. Mindjobban hódít továbbá az a felfogás, hogy a felekezetek és világnézetek szerint tagolt és különvált középiskola általában nem hivatott a nevelésre, amely a szülők jogkörébe utalandó. A régibb ifjúsági mozgalom ma már túlélte magát és divatnak számít, mert a mai ifjúság nem hajlandó magát bármily megkötött-ségnek alávetni. Ifjúsági mozgalom és középiskola örök antinomiát képvisel, mert amannak eszménye az ember, emezé pedig a *művelt* ember. Ám azért nem kell a dolgokat teljes lemondással szemlélni, mert ha a kölcsönös meg-váltás nem is lehetséges, fennmarad a kölcsönös segítés lehetősége annak szem-meltartásával, hogy szülői ház, iskola és szabad ifjúsági mozgalom a neve-lésnek három önálló és szükséges tényezője. Ez a kölcsönös segítés külsőleg anyagi támogatásban nyilatkozhatik meg, a komoly tanításra pedig az a feladat hárul, hogy a hivatott ifjúsági vezetők kiképzését lehetővé tegye. Az ifjúsági mozgalom az iskola munkáját három irányban gyarapíthatja: a) új közösségi alakulatok (*Bund, Gemeinde*) megteremtésével, amelyek a rokon-gondolkodásúak és érületbeliek gyűjtőpontjai és a zenés nótánc művelésére is súlyt vetnek; b) a társadalmi ethos közvetítésével; c) az ifjúsági moz-galomban rejlő szellemi-metafizikai elv érvényesítésével, amely a valóságban gyökeredző hitben (*gläubiger Realismus*) jut kifejezésre.

Mélyen szántó fejtegetéseinek végén a szerző maga is beismeri, hogy e téren még minden vajdúdik, forrong és új idők küszöbén állunk, amelyből vala-mely új alakulat fog kikelni: *Jenseits von Bürgertum und Wissenschaft*, a megváltott embernek tényné válása. „E két pólus között helytállni nem könnyű dolog — úgymond —, de aki képes arra, hogy a valóban megindult ifjúsággal benső kapcsolatba jusson, annak sorsa nemcsak súlyos teher, hanem egyúttal

boldogító kegyelem is.“ Bennünk pedig az a döntő kérdés merül fel: vajjon az ifjúság is szükségét érzi-e annak, hogy a maga részéről benső kapcsolatba jusson a középiskolával és tanáraival, és ha igen, hogy erre elfogadható feltételeket szab-e? kf.

W. Flitner: *Der Krieg und die Jugend. Geistige u. sittliche Wirkungen des Krieges in Deutschland.* Stuttgart, Berlin u. Leipzig, 1927. Deutsche Verlagsanstalt. (217—356. l.)

A pacifizmus érdekében tett Carnegie-alapítvány közgazdasági és történelmi szakosztálya szakemberek tollából monográfiákat adott ki a világháború kultúrtörténeti hatásáról az egyes háborús államokban. A német sorozatban a pedagógiai monográfiát Flitner vállalta. Munkája valóban mesteri. Külön tárgyalja az iskolaügyet, a pedagógiai mozgalmakat és a német ifjúság mozgalmát, mégpedig mindezt a háború előtt, alatt és után.

A tényekhez híven bemutatja, hogy a pedagógia szempontjából a háború nemcsak zavaró, hanem nagyon kedvező átlakulásokat is hozott. Új irányzat nem igen merült fel, de a régiek mozgalmasabban, elevenebben törtek előre. Etikai mozgalmak túléltek a politikai-gazdasági megrázkódtatásokat, sikerek és kudarcok folytán megváltoznak a tapasztalatok, de nem halnak meg. A háború alatt erősebben szöhoz jutottak Németországban a kultúrdemokratizmus követései. Egy régi, lappangó összefüggés került napfényre, a védkötelezettség általános kiterjesztése és a demokrácia között. A klasszikus nevelés háttérbe szorult a nemzeti és aktuális-életrevaló nevelési eszmény javára. *Troeltsch* látta meg a helyes középutat, mely a német-humanisztikus gimnázium formájában valósult meg és az antik humanizmust is felölelte, mint épp a germán szellemnek történelmi okokból immár nélkülözhetetlen alkotóelemét. Amíg a régi gimnáziumok a jelentől idegenkedő, szemlélődő és idillikus tudóseletet éltek, addig a háború a tevékeny élet és a világismeret szellemét vitte át az iskolába.

A német ifjúság mozgalmában helytelen volt egy egészen különálló, a felnőttektől elszigetelt ifjúsági kultúrának a gondolata, viszont nem lehet elutasítanunk számos igazságot, melyet a mozgalom hordozott. Az ifjúság nevelése az ifjak életközösségén nyugszik, melyből erkölcsi erők fakadnak. Nem lehet jó lelkiismerettel hibáztatnunk, ha az ifjúság elfordul a modern társadalom életmódjának képmutatásaitól.

A mozgalom megakadt a háborúval, már csak az emberveszteségek következtében is, melyekből az ifjúság hatalmasan kivette részét. Az Yser-csatorna mellett összelőtt önkéntes-ezredekben volt a mozgalom régi és új híveinek színe-virága. Mégis a mozgalom a háború végén hatalmas fejlődésnek indult és nem a háború, hanem épp az ifjakból összeverődött „nép a nép között“ nagy hatása okozta, hogy egészen különböző, sőt ellenséges csoportok alig áttekinthető zűrzavarává lett. Az ellaposodás ugyanis alig kerülhető el ott, ahol követők és utánzók tömegei keletkeznek. A régiek csendben élő önfegyelméről a nyilvánosság nem tud, de annál feltűnőbbek a hangos külsőségek utánzóik.

Noszlopi László.

Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. (Verlag J. P. Bachem, Köln. Evenként 4 füzet. 12 márka.)

Ezen a címen indított útnak ez év áprilisában *Schneider Fr.* kölni egyetemi tanár egy új, háromnyelvű (német, angol, francia) nemzetközi pedagógiai folyóiratot. Hogy a nevelés-oktatás problémái a háború után ezernyi új, nemzetközi szálból font kultúréletünkben kinőttek az egyes országok szűkre vont határai közül és hogy e kérdések kölcsönös megvilágítása, megvitatása, a nevelés-oktatás terén szerzett közös tapasztalatok kicserélése szükséges dolog: oly meggyőző igazságok, amelyeket csak csokorba kellett Ker-schensteinernek kötnie, aki az első számhoz a bevezető sorokat írta. Az új folyóirat címével főlvallalt kezdeményezésnek főnehézsége abban gyökerezik, hogy problémafelvételének, vizsgálódása szemszögének kell nemzetközinek lennie és ami ennek előfeltétele: írógárdáját a pedagógia nemzetközi fórumán ismert nevek viselőiből kell összetoboroznia, akik a saját fajuk és nemzetük szűkebb körre vont szellemi sáncain túl nagy és átfogó nemzetközi oldaláról ismerői, tekintélyei azoknak a mindenütt érdeklődésre számot tartó kérdéseknek, melyeket megszólaltatnak.

A nemzetköziségnek ezt a nyomós szerepét különben elég élesen hangsúlyozza már a folyóirat első számának az az ismertetése, melyet a multévi Szent Imre-ünnepségekkel kapcsolatos budapesti nemzetközi pedagógiai kongresszusról írtak. Ez a beszámoló ugyanis kifogás tárgyává teszi, hogy az értekezleten szereplő témák között nem egy partikuláris jelentőségű vagy túlságosan általános természetű és éppen ezért felszínes akadt. Az előadók sem a nemzetközi élet pedagógiai tekintélyei közül kerültek mind ki. Hiba volt az is — mondja —, hogy a magyar nevelés-oktatásnak a külföldet is érdeklő kérdéseiről egy szó sem esett. Különben is a békeszerződéssel embertelenül megcsonkított magyarság nemzeti propagandáját olvasta ki az ismertető az egész mozgalmából.

A folyóirat nemzetközi jellegét az az egy-két tudományos pedagógiai intézet (3 német, 2 amerikai és a Népszövetségé) képviseli, melyek közreműködésükkel is támogatják. Az első szám könnyen kelthette talán azt a hitet, hogy a németiség viszi majd a vezetőszerpet és a folyóirat német tükörben mutatja a külföld pedagógiáját. Ez azonban enyhült azáltal, hogy *Monroe P.*, a newyorki International Institute of Teachers College igazgatója, a második számtól kezdve *Schneider* mellé szegődött szerkesztőtársnak. Ez a változás a szerkesztő megokolása szerint a kultúra angolnyelvű terein szerez majd elterjedést a folyóiratnak, de egyben a megvitatandó kérdések zömévé az ezeket érdeklő pszichológiai és főleg iskolászervezeti kérdéseket teszi és az összehasonlító iskolászervezet irányában tolja el (pl. az első számban: *Dresch: L'instruction de la jeune fille dans l'enseignement public en France; Meister R.: Probleme der Schulgestaltung in Österreich; a másodikban Osada: Hauptströmungen der Pädagogik im modernen Japan; Lacroix M.: Le problème de „l'école unique“ en France; Ghidionescu: Der Zustand des Schulwesens in Rumänien*). A folyóirat második száma már egy kisebb kérdés köré csoportosította az értekezések egy részét. Itt a középfokú iskolák tanárainak képzéséről találunk beszámolókat (Egyesült Államok, Anglia, Wales, Németország)

Schneider szerkesztőnek a második számba is átnyúló nagy értekezése már az új folyóirat célkitűzése szempontjából is fölkeltheti a figyelmet (*Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik und vergleichende Erziehungswissen-*

schaft címmel). A nemzetközi pedagógia fogalmának tudományos megállapításán, meghatározásán és mint az elméleti pedagógia egy külön ágának elhatárolásán fáradozik ebben az író. Végezetül az új tudományág módszeréről és feladatairól értekezik. A lényegét a minden fajra és nemzetre nézve közös pedagógiai elemek kiemelésében és rendszerezésében látja, az utat pedig ehhez a népi jellem, a társadalmi helyzet és szociális rétegződés, az éghajlat és földrajzi elhelyezkedés, majd pedig külső szellemi ráhatások gondos megvizsgálásában jelöli meg. A szerző tagadhatatlanul sok új, termékenyítő szempontot vet föl itt is, meg abban a bevezetésképen közölt történeti áttekintésben is, amelyben a középkornak és a humanizmusnak évszázados nemzetközi pedagógiáját a mai törekvésekkel veti egybe. Ez utóbbiban egyúttal annak a bizonyosságát is látnók, hogy az a feladat, amelyet Schneider az új nemzetközi pedagógia elé kíván tűzni, előmunkálatok híján egyelőre a legbiztosabban a pedagógiatörténet területén művelhető.

Úgyes és sokatígérő rovatokba tömörül a folyóirat sok mondanivalója, amelyekben nagyon kíváncsok, hogy a magyar pedagógiai irodalom tekintélyei és jelesei is megszólaljanak. Erre ösztönzést szolgáltatathat az is, hogy már a második számba beékelt a fejlett román propagandaérzék és fürgeség egy értekezést.

Balassa Brúnó.

Recueil Pédagogique. Septembre 1931. Volume II. No. 2. Société des Nations.

Ez a *Pedagógiai Gyűjtemény* félévenként a Népszövetség kiadásában megjelenő folyóirat, melynek első füzeté 1929-ben jelent meg. A folyóirat kizárólag azzal a kérdéssel foglalkozik, hogyan kelthető fel, illetőleg hogyan növelhető az egyes nemzetekben a nemzetközi problémák iránti érdeklődés és a szellemi együttműködés vágya. Ez a füzet előszóbból és három részből áll.

Az 1. rész önálló tanulmányokat közöl arról, hogyan lehetne a nemzetközi kapcsolatok iránti érdeklődést népszerűvé tenni. Azonkívül ismertet néhányat azokból a kísérletekből, amelyek a nemzetek kölcsönös megbecsüléséből és az együttműködésre való készségből fakadtak.

A 2. rész beszámolókból áll, melyek azt közlik, hogy az egyes államok mit tettek az együttműködés érdekében. Ezek a beszámolók Bulgáriáról, Kínáról, Észtországról és Indiáról szólnak és részletezik e nemzetek viszonyát a Népszövetséghez és azt, hogy mit tettek hivatalosan a nemzetközi kapcsolatok létesítésére.

A 3. rész az 1931 július 3-án és 4-én Genfben tartott kongresszusról számol be, melynek tárgya az a kérdés volt, hogyan lehetne az iskolai ifjúsággal megismertetni a Népszövetség alap gondolatát és célját. Különösen élénk az a követelmény, hogy az iskolákban használatos történelmi kézikönyvekből kiküszöböltessék minden olyan gondolat, mely veszélyezteti a békés hangulatot. Termékeny gondolat továbbá a mozi, rádió és drótnélküli telefon kihasználása erre a célra; az utóbbiaké főleg azzal a céllal, hogy nemzetközi közvetlen érintkezést létesítsenek, a mozié pedig, hogy a Népszövetség munkáját propagálja, vagyis e célból készült filmek segítségével ismertesse.

A tanulmányok közül elvi szempontból különösen kettő kelti fel figyel-

münket. Az egyiknek szerzője *Willy Viehweg* weimari tanár. Azt hangsúlyozza, hogy a helyesen felfogott földrajztanítás nagy mértékben hozzájárulna a nemzetek kölcsönös megbecsüléséhez. Ha egy nemzet gazdasági, szociológiai és politikai életét földrajzi helyzetének, éghajlati viszonyainak folyamánként tekintjük, akkor ebből következik, hogy nemzeti sajátosságát nemcsak hogy megértjük, hanem jogosultságát el is ismerjük.

Oscar Halecki varsói egyetemi tanár pedig kimutatja, hogy a filozófiai fakultás tanulmányi anyagát tevő tudományágak mennyiben szolgálhatják a nemzetek békés együttműködésének gondolatát. A történelemtanítás gerincéül szolgáló nemzeti művelődéstörténet tudatossá teszi az egyénben nemzeti életének természetes gyökereit. Megérteti vele a nemzeti hagyományokat és ezáltal lehetővé teszi számára az ősök munkájába való belekapcsolódást. Az idegen kultúrák ismertetése, mely az összehasonlító nyelvtudományban és irodalomtörténetben fejlődik be, megérteti a saját nemzetünk életével kapcsolatos más nemzetek kultúráját és az összekötő szellemi áramlatokat. Az ókori művelődéstörténet pedig rámutat kulturális közösségünk egyik nagyon fontos közös tényezőjére. Mint a művelődéstörténetben, úgy a szorosra vett történelemtanításban is a kölcsönös megbecsülés eszméjét szolgálhatjuk, különösen ha a tárgyiasság szándéka vezet és ha a történelem politikai vonatkozásai mellett a gazdasági és a szociológiai tényezőknek is az őket megillető helyet juttatjuk. A legtermékenyebb indításokat a kölcsönös megértés és a békére való törekvés mindenesetre a filozófiai tanításból nyerheti, minthogy a nemzetközi kapcsolatok elsősorban etikai kérdések. A filozófiatanítás annál súlyosabban esik latba, minthogy a kötelező pedagógiai tanítással kapcsolatos és így a leendő tanítók tanítása útján terjeszti azt a szellemet, amely a békére törekszik és amely a Népszövetséget is megteremtette.

E folyóirat egész tartalma élénk figyelmet érdemel. *Máder Erzsébet.*

Új magyar könyvek és füzetek.

Fináczy Ernő: *Herbart élete és pedagógiája.* Bevezetéssel Herbartnak *Pedagógiai előadások vázlata* című művéhez. Bp., 1932. (N. 8-r., 26 l.)

Herbart: *Pedagógiai előadások vázlata.* Fordította *Nagy J. Béla.* Bevezetéssel ellátta *Fináczy Ernő.* Bp., 1932. A Kisdiednevelés kiadása. (N. 8-r., 152 l.) — Ára 6 pengő.

Baranyai Erzsébet: *A neveléslélektani kutatás magyar feladatai a tanítás lélektana körében.* Vázlat egy magyar neveléslélektani kutatóintézet munkatervéhez. Kiadja az egyetem és a Rothermere-alap támogatásával a m. kir. Ferenc József-Tudományegyetem Barátságának Egyesülete. Szeged, 1931.

Drozdy Gyula: *Beszéd- és értelemgyakorlatok a III. osztályban.* A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter úr megbízásából. Az Orsz. Közoktatási Tanács hozzájárulásával. (Népiskolai Egységes Vezérkönyvek. Szerkesztik *Petróczi István, Berwaldszky Kálmán, Drozdy Gyula.* 8.) Bp., 1931. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 296 l.)

A magyar tudományos irodalom bibliográfiája 1901—1925. X. 1 Kémia. Összeállította Gáspár Margit dr. Bp., 1931. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., XII + 336 l.) — Ára 25 pengő.

Havadi Barnabás: Mi legyen az iskolával? Bp., 1931. Pátria-nyomda. A szerző kiadása. (K. 8-r., 132 l.) — Ára 4 pengő.

Kenyeres Elemér dr.: Időismeret a gyermek- és ifjúkorban. Adalékok az iskolai történelemtanításhoz. (Különlenyomat a budapesti VII. ker. áll. óvónőképző-intézet 1930/31. évi Értesítőjéből.) Bp., 1931. Sárkány-nyomda rt. (N. 8-r., 40 l.)

Kerecsényi Dezső dr.: A magyar olvasókönyvről. (Különlenyomat a budapesti evangélikus gimnázium 1930/31. évi Értesítőjéből.) (N. 8-r., 10 l.)

Marczell Mihály dr.: Az egyéniség összetevői. A bontakozó élet. I. Bp., 1931. Az Élet kiadása. (8-r., 288 l.)

Az Országos Református Tanáregyesület Évkönyve az 1930—31. tanévről. Szerkesztette Dr. Papp Ferenc egyesületi főjegyző. Huszonötödik évfolyam. Debrecen szab. kir. város és a Tiszántúli Ref. Egyházkerület könyvnyomdavállalata. 1931. (N. 8-r., 80 l.)

Rácz Lajos: Comenius Sárospatakon. Néhai Gyertyánffy István hagyományának felhasználásával kiadja a Magyar Tudományos Akadémia. Bp., 1931. (N. 8-r., 266 l.)

Dr. Schmidl Sándor: Családvédelem és gyermekvédelem. Bp., 1932. Hollósy János ny. (16-r., 88 l.)

Tuszkai Ödön dr.: A serdülő kor orvosi és neveléstani szempontból. (Népszerű Orvosi Zsebkönyvtár, 17.) Bp., 1932. Mai Henrik és Fia. (16-r., 144 l.) — Ára 3 pengő.

Búcsú az iskolától. Gyermekírásek. A székesfővárosi községi gyakorló elemi iskola (VIII., Mária Terézia-tér 8.) IV. osztálya tanulóinak írásaiból összeállította és közreádja: Vikár Kálmán. Bp., 1931. A Budapesti Hírlap nyomdája. (N. 8-r., 32 l.)

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1931 október 17-i felolvasó ülésünk tárgysorozatán két előadás szerepelt: 1. Kornis Gyula elnöki megnyitója: *Az állam neveléspolitikai feladata.* (Megjelent a Néptanítók Lapjában, 64. évf., 22. sz., 3—8. l.) 2. Woyciechowskyné Lajos Mária székfoglalója: *A tanítóképzés újabb típusai.* (Megjelent a Magyar Tanítóképzőben, XLIV. évf., 313—333. l.)

1931 november 21-i felolvasó ülésünkön Friml Aladár elnökölt és vitéz Bessenyei Lajos tartotta meg *Az egyéniség kinevelésének határai* c. székfoglalóját, utána pedig Kovács Rezső olvasott fel ezzel a címmel: *Újabb problémák a testi nevelésben.*

1931 december 19-i, Kornis Gyula elnöklésével tartott felolvasó ülésünkön Olay Lajos foglalta el székét *Térképek az expanzív nemzetiségi pedagógia szolgáltatában* c. felolvasásával.

— 5 —

Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest VIII., Múzeum-körút 6. — (F.: Czako Elemér dr.)

