

51596

51596

# MAGYAR PAEDAGOGIA

A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG  
HAVI FOLYÓIRATA

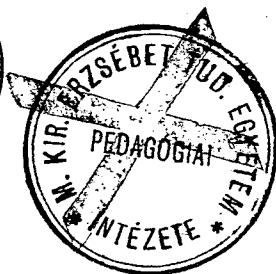
NEGYVENHARMADIK ÉVFOLYAM

KORNIS GYULA

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTETTE

NAGY J. BÉLA



BUDAPEST

A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG KIADÁSA

1934

|                                 |                 |
|---------------------------------|-----------------|
| SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM         |                 |
| Lélektani Intézetének Könyvtára |                 |
| Lelt. napló: <u>VI. 16.</u>     | Lsz.: <u>23</u> |
| _____ csoport: _____ szám.      |                 |



# A MAGYAR PAEDAGOGIA ÍRÓI

1934-BEN:

|                     |                       |
|---------------------|-----------------------|
| ARDAY PÁL           | KEMÉNY GÁBOR          |
| BALASSA BRUNÓ       | KERTÉSZ JÁNOS         |
| BARANYAI ERZSÉBET   | LÁCZER ISTVÁN         |
| BÁRCZI GÉZA         | 20 LOCZKA ALAJOS      |
| 5 BOGNÁR CECIL      | MÁRER ERZSÉBET †      |
| BORSÁNYI KÁROLY     | NEMESNÉ MÜLLER MÁRTA  |
| ÉLTES MÁTYÁS        | RÁCZ LAJOS †          |
| FRAKNÓY JÓZSEF      | SCHRANZ VILMOS        |
| GYULAI ÁGOST        | 25 SOLT ANDOR         |
| 10 HAJDU JÁNOS      | SOMOS LAJOS           |
| HEINRICH JÁNOS      | STUHLMANN PATRIK      |
| HOLLENDONNER FERENC | SZENES ADOLF          |
| HUSZTI JÓZSEF       | TAKARÓNÉ GÁLL BEATRIX |
| JANKOVICH FERENC    | 30 TEMESY GYŐZŐ       |
| 15 JELITAI JÓZSEF   | TÓTH GÉZA             |
| KEMÉNY FERENC       | VÁRADI JÓZSEF         |
| VÁRKONYI HILDEBRAND |                       |

---



# TARTALOM.

## TANULMÁNYOK.

|                                                                            | Lap |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Baranyai Erzsébet:</b> A német neveléstudomány legújabb alakulása ..... | 97  |
| <b>Bognár Cecil:</b> A nevelő hatás lélektana .....                        | 1   |
| <b>Gyulai Ágost:</b> Quem dii odere, paedagogum fecere .....               | 157 |
| <b>Loeczka Alajos:</b> A természettudományi oktatás nevelő értéke .....    | 145 |
| <b>Stuhlmann Patrik:</b> Az internátusi nevelés kérdései .....             | 49  |
| <b>Temesy Győző:</b> A nyár pedagógiai felhasználása .....                 | 11  |

## KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

|                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>gyá.:</b> Pedagógiai tanulságok két egyetemi beszéd nyomán                                  | 106 |
| <b>Rácz Lajos:</b> Comenius és Csere. ....                                                     | 26  |
| <b>Schranz Vilmos:</b> Idegen szavak tanulása lélektani megvilágításban .....                  | 28  |
| <b>Solt Andor:</b> Az anyagkiszemelés a magyar irodalomtörténet középiskolai tanításában ..... | 58  |

## IRODALOM.

### HAZAI IRODALOM.

|                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Asztalos József:</b> A magyar középiskolák statisztikája az 1932/33. tanévig. Ism. kf. .... | 178 |
| <b>Barankay Lajos:</b> A szaknevelés elméletének alakulása. Ism. Takaróné Gáll Beatrix .....   | 174 |
| <b>Bóda István:</b> Az értelmi nevelés feladatairól. Ism. Várkonyi Hildebrand .....            | 122 |
| <b>Bujdosó Ernő:</b> A matematika didaktikája Bolyai Farkasnál. Ism. Jelítai József .....      | 182 |
| <b>Dengl János:</b> A kereskedelmi szakoktatás szolgálatában. Ism. Heinrich János .....        | 166 |

|                                                                                                                                      | Lap |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Ferenczy József</i> : Az Orsz. Magy. Képzőművészeti Főiskola évkönyve 1932/33-ra. <i>Ism. Gy. A.</i> .....                        | 40  |
| <i>Fináczy Ernő</i> : Neveléstudományok a XIX. században. <i>Ism. Gyulai Ágost</i> .....                                             | 108 |
| <i>Follajtár Ernő</i> : A galgóczi háromnyelvű gimnázium története. <i>Ism. Kertész János</i> .....                                  | 133 |
| <i>Frank Antal</i> : A tanítóképzés központja: a tanítónövendék. <i>Ism. Somos Lajos</i> .....                                       | 131 |
| <i>Frank Antal</i> : Bevezetés a pedagógiai ifjúságtanulmányba. <i>Ism. kf.</i> .....                                                | 78  |
| <i>Hajdu János</i> : Eötvös József báró első minisztersége. <i>Ism. Gyulai Ágost</i> .....                                           | 33  |
| <i>Harsányi Zsolt</i> : Szólalj, szólalj, virrasztó! <i>Ism. Rácz Lajos †</i> .....                                                  | 132 |
| <i>Jeges Sándor</i> : A biológia tanításának vezérkönyve. <i>Ism. Hollendonner Ferenc</i> .....                                      | 78  |
| <i>Kemény Gábor</i> : Iskolai értékelés és kiválasztás. <i>Ism. kf.</i> ..                                                           | 171 |
| <i>Kornis Gyula</i> : A költő és a lélek bűvája. <i>Ism. Huszti József</i> ..                                                        | 32  |
| <i>Kornis Gyula</i> : A kultúra válsága. <i>Ism. Gyulai Ágost</i> ....                                                               | 62  |
| <i>Loczka Alajos</i> : A kémiai oktatás alapelvei a középiskolákban. <i>Ism. Szenes Adolf</i> .....                                  | 128 |
| <i>Matzko Gyula</i> : Kísérleteztető fizikatanítás. <i>Ism. Fraknó József</i> .....                                                  | 130 |
| <i>Málnási Ödön</i> : A pszichológia és pedagógia új útjai. <i>Ism. kf.</i> .....                                                    | 77  |
| <i>Márer Erzsébet és Tettamanti Béla</i> : A Magyar Paedagogia negyven évfolyamának Tartalom- és Névmutatója. <i>Ism. gyá.</i> ..... | 176 |
| <i>Múth János</i> : A magyar nyelv tan módszeres megvilágításban. <i>Ism. Gyulai Ágost</i> .....                                     | 37  |
| <i>Nagy László</i> : A magyar közoktatás reformja. <i>Ism. kf.</i> ..                                                                | 125 |
| <i>Nagy Sándor</i> : A debreceni református kollégium. <i>Ism. Rácz Lajos †</i> .....                                                | 126 |
| <i>Pauler-Emlékkönyv</i> . <i>Ism. Balassa Brunó</i> .....                                                                           | 70  |
| <i>Rácz Lajos</i> : Comenius Sárospatakon. <i>Ism. Hajdu János</i> ..                                                                | 72  |
| <i>Szemere Samu</i> : Dewey neveléstana. Szemelvények „Demokrácia és nevelés” című művéből. <i>Ism. Szenes Adolf</i> ..              | 35  |
| <i>Székely Béla</i> : A Te gyereked. <i>Ism. Jankovich Ferenc</i> ....                                                               | 179 |
| <i>Tettamanti Béla</i> : A személyiség nevelésének magyar elmélete. <i>Ism. Gyulai Ágost</i> .....                                   | 118 |
| <i>Tettamanti Béla és Márer Erzsébet</i> : A Magyar Paedagogia negyven évfolyamának Tartalom- és Névmutatója. <i>Ism. gyá.</i> ..... | 176 |

|                                                                                                     |                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
|                                                                                                     | Lap              |
| <i>Vajthó László</i> : Tanulók szerepe az irodalom tanításában.<br>Ism. <b>Gyulai Ágost</b> .....   | 168              |
| <i>Woyciechowsky József</i> : Sípos Pál élete és matematikai<br>munkássága. Ism. <b>T. G.</b> ..... | 39               |
| A Cselekvés Iskolája. Ism. <b>Gyulai Ágost</b> .....                                                | 180              |
| A magyar középiskolák statisztikája az 1932/33. tanévig.<br>Ism. <b>kf.</b> .....                   | 178              |
| Az elemi és középfokú oktatás vezér- és segédkönyvei.<br>Ism. <b>kf.</b> .....                      | 75               |
| Falunka 1. sz. Ism. <b>Kertész János</b> .....                                                      | 183              |
| Új magyar könyvek, füzetek és lapok .....                                                           | 45, 83, 140, 187 |

## KÜLFÖLDI IRODALOM.

|                                                                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Abry, E., P. Crouzet, J. Bernès, J. Léger</i> : Les Grands<br>Écrivains de France illustrés. Fascicule I. Ism. <b>kf.</b> ..                    | 138 |
| <i>Acşay, Ladislas</i> : Que faire pour les jeunes intellectuels<br>sans emploi? Ism. <b>B. G.</b> .....                                           | 79  |
| <i>Árátó, Amélie</i> : L'enseignement secondaire des jeunes filles<br>en Europe. Ism. <b>Márer Erzsébet</b> .....                                  | 42  |
| <i>Bergfeld, Werner</i> : Der Begriff des Typus. Ism. <b>kf.</b> .....                                                                             | 186 |
| <i>Boyd, William</i> : America in school and college. Ism.<br><b>Nemesné Müller Márta</b> .....                                                    | 185 |
| <i>Descocudres, Alice</i> : Encore des Héros. Ism. <b>Éltes Mátyás</b>                                                                             | 81  |
| <i>Hehlmann, Wilhelm</i> : Metaphysik und Phänomenologie der<br>Erziehung. Ism. <b>Borsányi Károly</b> .....                                       | 82  |
| <i>Kornis, Gyula</i> : Die Entwicklung der ungarischen Kultur.<br>Ism. <b>kf.</b> .....                                                            | 41  |
| <i>Kornis, Julius</i> : Education in Hungary. Ism. <b>kf.</b> .....                                                                                | 134 |
| <i>Märker, Friedrich</i> : Symbolik der Gesichtsformen. Physio-<br>gnomische und mimische Beobachtungen. Ism. <b>Arday<br/>Pál</b> .....           | 140 |
| <i>Pfändler, W.</i> : Die höheren Schulen Englands. Ism. <b>kf.</b> ..                                                                             | 183 |
| <i>Riekel, August</i> : Drei Generationen. Die pädagogische<br>Situation der Gegenwart und das Bildungsideal der<br>Zukunft. Ism. <b>kf.</b> ..... | 80  |
| <i>Ruppert, Herbert</i> : Ist Erziehung im Unterricht möglich?<br>Ism. <b>Márer Erzsébet</b> .....                                                 | 135 |
| <i>Thal, Gunther</i> : Die Pädagogik der inneren Mission. Ism.<br><b>Váradi József</b> .....                                                       | 134 |
| <i>Weischedel, Wilhelm</i> : Das Wesen der Verantwortung.<br>Ism. <b>Váradi József</b> .....                                                       | 139 |
| Recueil Pédagogique. Décembre, 1933. Ism. <b>kf.</b> .....                                                                                         | 44  |

## VEGYES.

|                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| A japán nevelés. Láczer István .....                                                          | 142 |
| A Magyarországi Tanítók Eötvös-Alapja .....                                                   | 192 |
| A mennyiségtan-természettudományi szakok háttérbeszo-<br>ritása a német főiskolákon, kf. .... | 190 |
| A nemzeti nevelésről kf. ....                                                                 | 47  |
| A német főiskolai hallgatóságnak szakiskolázási tábora, kf. ....                              | 191 |
| A német modern filológusok birodalmi értekezlete, kf. ..                                      | 85  |
| Oktató Nők Országos Szövetsége .....                                                          | 86  |
| Válasz Kemény Ferenc bírálatára. Kemény Gábor .....                                           | 188 |

## MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Felolvasó ülés 1934 január 20-án, február 17-én és már-<br>cius 17-én ..... | 48  |
| Felolvasó ülés 1934 május 19-én .....                                       | 96  |
| Felolvasó ülés 1934 október 20-án .....                                     | 144 |
| Felolvasó ülés 1934 november 17-én és december 15-én ..                     | 192 |
| 42. közgyűlés 1934 május 5-én .....                                         | 86  |
| Gyulai Agost titkári jelentése a Társaságnak 1933. évi<br>működéséről ..... | 86  |

---

**Sajtóhiba helyreigazítása.** *Weischedel* könyvének a 140. lapon végződő ismertetését nem *Arday Pál* írta, hanem *Váradi József*.

---



## A NEVELŐ HATÁS LÉLEKTANA.

Arra a kérdésre, nevelhető-e a gyermek, a legkülönbözőbb feleleteket kapjuk. Nem hiányzik a két legszélsőségebb álláspont sem: a pedagógiai optimizmus a nevelésnek korlátlan lehetőségeket tulajdonít, a pesszimizmus ellenben minden nevelési kísérletet kilátástalannak, eredménytelennek tart.

Ezek az állásfoglalások egyrészt filozófiai és lélektani előfeltevések eredményei. A szélső determinizmus, amely szerint az ember megváltoztathatatlan jellemmel születik a világra és a szélső indeterminizmus, amely szerint mindenkinek cselekvési irányát az adott pillanatban létrejövő szabad akarati elhatározás szabja meg, egyaránt a pedagógiai pesszimizmushoz vezet. Viszont az a felfogás, amely a lélekben nem lát mást, mint a külső hatásokra való visszahatások összességét, a neveléssel az embert korlátlanul alakíthatónak tartja.

A nevelhetőségre vonatkozó különböző, sokszor ellentétes felfogások másrészt téves általánosításból származnak. Vannak nagyon könnyen alakítható egyének, akiknél megfelelő neveléssel csodálatos eredményeket lehet elérni. Viszont vannak féljességgel nevelhetetlenek, akik semmiféle nevelő ráhatás iránt sem mutatnak fogékonyságot. A legjobb esetben ideig-óráig ki lehet zárni rossz hajlamaik megnyilvánulásának lehetőségét, a legelső alkalommal azonban újra visszaesnek, amiből világosan látható, hogy a nevelés jellemükön semmiféle kedvező változást nem hozott létre.

Nyilvánvaló tehát, hogy arra a kérdésre, milyen fokban nevelhető a gyermek, nem lehet általános érvényű ítélettel felelni. Az egyiknél a nevelésnek nagy lehetőségei vannak, a másiknál ellenben a legkiválóbb nevelők fáradozásai is majdnem teljesen kárba vesznek.

A nevelhetőség kérdésének vizsgálatában nem elég mennyiségi megállapításokat végezni, vagyis az egyik gyermeket nagy mértékben, a másikat kevésbé nevelhetőnek mondani. A kérdést minőségi oldalról is meg kell vizsgálni: kutatni kell, vajjon melyek azok a sajátságok, képességek, jellemvonások, amelyeket a neveléssel általában vagy adott esetben meg tudunk változtatni. A kellő szétválasztás és megkülönböztetés hiánya is oka annak, hogy a nevelhetőség kérdésére annyira eltérő válaszokat kapunk.

Vannak a jellemnek olyan alapsajátságai, amelyeket nem lehet megváltoztatni. A gyengeelméjű gyermek szellemi képességeit fejleszthetjük ugyan valamennyire, de tehetségessé nem tehetjük. Bizonyos lelki alkat éppen úgy vele születik az ember-

rel, mint testi alkata. Más az északi fajú, a dinári, a mongol testi konstrukciója, de más a lelki karaktere is. Az alpesi típusú emberből testi tulajdonságai tekintetében sem tudunk északi fajú embert fejleszteni, de lelki jellemző tulajdonságok tekintetében sem.

Bármilyen lelki átalakuláson menjen is át valaki, ez az alapkarakter változatlan marad. Még a nagy megtérések esetében sem ez utóbbi változik meg: Szent Pál jellemének alapvonásai ugyanazok maradtak, mint amelyek Saulé voltak. Szent Ágoston életében is volt egy nagy fordulat, de nem lelkének alapszerkezete változott meg, hanem az értékek világa, amely felé fordult. Értelmi képessége, akarata ugyanaz maradt, ennek tárgya és iránya lett más.

Az alapkarakter szorosan összefügg a testi alkattal, mint Kretschmer és mások vizsgálatai mutatják. Legnagyobb szerepe van az átöröklésnek, az egyént érő külső hatások igen kevésbé változtatnak rajta. Vannak azonban a jellemnek olyan vonásai is, amelyeket ráhatással kisebb-nagyobb mértékben már meg tudunk változtatni. Vannak hajlamok, képességek, amelyeket tudunk fejleszteni vagy visszafejleszteni. Ezek a másodlagos tulajdonságok is szorosan összefüggnek az elsődleges jellemvonásokkal. Ki-fejleszthetjük az embertársi szeretetet, a munkakedvet az északi, dinári stb. típusú emberben, de ez mindegyik a maga alapkarakterének megfelelő formában jelentkezik.

A karakterológiának egyik legszebb és legnehezebb feladata annak megoldása, hogyan függenek össze az alapvonások a másodlagos sajátságokkal, hogyan tudunk a jellem szerkezetében bizonyos változásokat előidézni. Egyelőre ez a kérdés még nincsen megoldva, pedig a pedagógiának éppen ez nyújtana biztosabb alapot.

Vannak feladatok, amelyek bizonyos korban, a tudománynak akkori fejlettsége mellett megoldhatatlanoknak látszanak, később azonban megtalálják a megoldást. Az emberi test alaposabb ismerete lehetővé tette, hogy orvosi beavatkozással segítsünk olyan bajokon, amelyeknek lelki megnyilvánulásai ellen a nevelés eszközeivel hiába küzdöttünk. Valamely belső elválasztó mirigy rendellenes működése a szellemi fejlődés hátramaradását okozhatja, vagy erkölcsi fogvatkozásokat hozhat létre. Ma már a megfelelő hormonok adagolásával nagyon szép eredményt értek el az ilyen esetekben. A lélektan fejlődésével a nehezen nevelhető gyermekek lelkéhez is megtalálták az utat, sok bűnöző hajlamú gyermekeket tudtak megmenteni és a társadalomnak hasznos tagjává tenni. A siketnémákat sokáig teljesen nevelhetetleneknek tartották, míg végre megtalálták a módját annak, hogy a beszédre, a nyelvre megtanítsák őket. A nevelő és a nevelendő közötti kapcsolat, a gondolatok kicserélésének lehetősége létrejött, tehát a nevelés is lehetővé vált.

A nevelés az egyén élettartamán belül, sőt a nevelési időszak tartama alatt is ér el eredményeket. Vannak azonban a nevelés-

nek olyan feladatai, amelyeket csak hosszabb időn keresztül, több nemzedéken át lehet megoldani. A nemzetnevelés csak akkor lesz eredményes, ha tervszerűen és következetesen hosszabb időn át iparkodik a megfelelő képességeket, tulajdonságokat kifejleszteni, ha nemcsak egyéneket nevel, hanem programjában több nemzedék fejlődését veszi figyelembe.

A neveléstudomány művelői legtöbbször inkább a nevelendő gyermeket tartják szem előtt. Benne keresik a nevelhetőség feltételeit és benne látják a nevelés akadályait. A gyermekpszichológiával sokkal többen foglalkoztak, mint a nevelő lélektanával. A következőkben megkíséreljük néhány vonással felvázolni azokat a tényezőket, amelyeknek a nevelendő és a nevelő részéről a nevelői ténykedést előmozdító és akadályozó szerepük van.

Ha a gyermek és a felnőtt ember közötti különbséget egyetlen mondatba kellene összefoglalnunk, legtalálósabban úgy jellemezhetnők a gyermeket, hogy egész lelki berendezése a nevelő ténykedés befogadására van hivatva. Színté várja, hogy alakítsák, formálják. A gyermek nagyon fogékony a külső hatások iránt és ezek maradandó nyomokat hagynak lelkében. Saját tapasztalásunkból tudjuk és mások feljegyzései is tanítják, hogy egyes gyermekkorú benyomások az egész életen végigkísérnek bennünket és irányt szabnak gondolkodásunknak, érzelteinknek, törekvéseinknek.

A kis gyermek szeme álmélkodva tekint a világba, éhesen szívja magába a tárgyak színét, alakját. Elméje mohón ragadja meg az ismereteket, szenvedélyesen kérdez, kutató, töpreng azokon a kérdéseken, amelyeket még nem tud megfejtetni. Szíve fogékony az érzelmek iránt, csodálatosan tud szeretni, ragaszkodni, lelkesedni. Utánzásra való hajlandósága tanulékonytá teszi. Szüntelen tevékenysége következtében összes testi és lelki képességei gyorsan fejlődnek.

Az ember egész életében nem végez olyan hatalmas önképző munkát, mint az egyéves korától kétéves koráig terjedő időszakban: megtanul egy nyelvet, a nélkül, hogy már ismerne egy másikat, amelynek szavaihoz, szerkezeti sajátosságaihoz hozzákapcsolhatná az előbbiét, sőt ugyanekkor tanulja meg a fogalmakat, tehát egyszerre sajátítja el a gondolkodásnak és a gondolatok kifejezésének művészetét.

A gyermeket állandóan sarkalja az a vágy, hogy a felnőttekhez hasonlítson, „nagy” legyen. Az előtte álló példa ellenálthatatlanul vonzza, minden különösebb nevelő beavatkozás nélkül is azon fáradozik, hogy magát a példaképül választott egyénekhez mentől hasonlóbbá alakítsa. A felnőttek szava a tekintély erejével hat rája.

Ezek a nevelésre kedvező készségek általánosságban jellemzők a gyermekekre, de nem mindegyikben vannak meg egyenlő mértékben. E mellett találunk olyan tényezőket is, amelyek akadályai a nevelésnek. Ezek: a legtöbb gyermekkel veleszületett kedvezőtlen testi vagy lelki fogyatkozások, az idegrendszer gyenge-

sége, az értelmi tehetség alacsonyabb foka, rossz hajlamok stb. Igen sok gyermek lelkében találunk valami rejtett zugot, amely majdnem minden külső hatás számára hozzáférhetetlen. Minden más tekintetben könnyen alakítható, de ez az egy hibaforrás éppen akkor dönti romba fáradozásaink eredményeit, amikor már a legbiztatóbb sikerek mutatkoztak.

A gyermekben van a hajlékonyság mellett bizonyos ösztönös ellenállás is, ellenszegülés minden irányítással szemben. Nem mind-egyiknél jelentkezik egyforma mértékben és nem minden időszakban. Vannak azonban jellemző dackorszakok a gyermek fejlődési szakaszaiban, amikor bármilyen hatásra erős ellenhatással felel, amikor a leggyengédebb figyelmeztetésre is egy nyiltan kimondott vagy legalább is bensőleg élénken átérzett „azért is” vagy „azért sem” a felelet. Néha egészen észszerűtlen cselekedetekre ragadtatja magát a gyermek a felnőttekkel szemben való tehetetlenség érzésében. Arra vetemedik, hogy saját magának is árt. Ez a dac a forrása sok diákttragédiának.

A nevelő fogalmának megállapításában nagy nehézségekre akadunk. Nincsen nevelő „an sich”. Azt tekintjük nevelőnek, aki hatással van valakire. Ilyen értelemben nevelő lehet a gyermek egész környezete, mindenki, akivel valamiféle érintkezésben van, sőt olyan egyén is, akivel sohasem találkozott, hanem a távolból, hallomásból vagy olvasmányai révén ismert egyéniségével van rá sugalló hatással. Ha alapos vizsgálat alá vennénk sok meghatározott esetet, kiderülne, hogy némelyik gyermekre idősebb testvére, valamelyik távolabbi rokona, aki néha meglátogatja őket, vagy egy nagyobb diáktársa van nevelő hatással; e mellett szinte elenyészik az a hatás, amelyet szülői vagy tanári tesznek rája. Ugyanaz a tanár az osztályába járó valamelyik gyermekre igen nagy nevelő hatással van, úgyhogy az illető gyermek meglelt ember korában is érzi irányítását, míg talán az osztály más tanulói mindössze csak bizonyos ismeretanyagot sajátítottak el tőle, csak tanította, de nem nevelte őket. Általában a szülők, tanítók, tanárok vannak hivatva a gyermek nevelésére. Szerencsére a legtöbb felnőttben van valami nevelői ösztön, amellyel öntudatlanul is eltalálja a helyes utat. Hány szülőnek nincsenek megfelelő pedagógiai ismeretei, mégis helyesen neveli gyermekeit.

A nevelő munkában nagyon sok az ösztönyszerű. A felnőtt ember minden különös szándék és tervszerűség nélkül is már nevelő hatással van a gyermekre, pusztán azáltal, hogy szellemileg magasabb fokon van, mint a gyermek. E mellett minden emberben van több-kevesebb nevelő hajlam, természetes törekvés, hogy a fejlődésben levő gyermekeket irányítsa, a magasabb szellemi és erkölcsi fokra felemelje, a maga képére és hasonlatosságára formálja. Abban, hogy ehhez a megfelelő eszközöket, módokat megtalálja, sokszor szintén szerencsés ösztönök vezetik. Vannak azonban a nevelő részéről is nevelést gátló tényezők. Nem említve a felnőtt ember jellembeli hibáit, egyik legnagyobb akadály a nevelő és a növendék közötti nagy távolság. A felnőtt ember előtt

sokszor egészen idegen a gyermek lelki világa, nem tudja megérteni eszejárását, érzelmeit, vágyait. A gyermekben és sajátosságaiban nem a természetes fejlődésnek egy bizonyos fokozatát látja, hanem fogyatkozásnak tekinti mindazt, amiben a gyermek a felnőttektől különbözik.

A nevelő ráhatásnak igen különböző fokozatai vannak. Nem kell valami különös lelki kapcsolat ahhoz, hogy a szülő vagy tanár hosszú ideig tartó állandó szoktatással, fegyelmezéssel valami eredményt érjen el, különösen ha ebben a környezet, a társadalmi berendezés, az iskola megszokott rendje is támogatja. Az eleinte nehezen létrehozható, a gyermektől minden egyes esetben új akarati elhatározást kívánó cselekedetek idővel automatikusakká válnak, természetesen, maguktól értetődően jönnek létre. Tudattalan lelki világa is jól rendezett lesz, a hatások lassankint kivésik, kicsiszolják azt a lelki alkatot, amelynek megvalósítását a nevelés célja gyanánt kitűzték.

Van azonban ettől a megszokott, mindennapi nevelő hatástól lényegesen különböző is, amely csak több feltétel szerencsés találkozása esetén jön létre. Valami mélyebb, közvetlenebb lelki kapcsolat a nevelő és a gyermek között: középárányos a közönséges ráhatás és a hipnotikus szuggesztió között. A nevelő érzi, hogy a gyermek lelke hatalmában van, tetszése szerint irányíthatja, alakíthatja. Ilyenkor szinte egy csapásra mélyreható változásokat tudunk a gyermekben elérni. A hanyag tanuló egyszerre szorgalmas, kötelességtudó lesz, megrögzött erkölcsi fogyatkozásaitól elfordul. Ismerék olyan esetet, amikor ez a változás egy olyan serdülő fiúnál állott be hirtelen, aki addig mindenféle nevelő ráhatással szemben teljesen érzéketlennek, hozzáférhetetlennek mutatkozott. Közömbösen fogadott büntetést, szidást, a bizonyítványában nagy számmal szereplő elégtelen jegyeket. Szülei, tanárai tehetetlenek voltak vele, kifogytak minden eszközből. A változás hirtelen következett be s ettől kezdve nemcsak szorgalmasan tanult, hanem érzékennyé, fogékonnyá vált. Elég volt egy figyelmeztető szó, sőt egy tekintet, hogy ráeszméljen hibájára. Kisebb sikertelenségek, egy gyengébben sikerült írásbeli dolgozat már könnyekre fakasztotta.

Habár rendesen egy meghatározott egyénhez fűződik ez a hatás, nem marad egyszerűen az illető iránti ragaszkodás, vonzódás, hanem magának a gyermeknek lelkében minden tekintetben lényeges átalakulást idéz elő. Meg kell különböztetni ettől azt a tisztán személyhez kapcsolt rajongást, amely leginkább serdülő lányoknál fordul elő. Leányiskolákban néha valóságos kultuszt űznek egy népszerű tanár, tanárnő személye körül, lelkesedéssel tanulják tantárgyait, a nélkül azonban, hogy a bálványozott tanár igazi nevelő hatással volna rájuk. A tantárgyakat a következő tanévben más tanár veszi át, a nagy rajongás minden nyom nélkül elpárolog, a nélkül, hogy a lélekben maradandó hatást idézett volna elő.

Nehéz volna ennek a fentebb említett mélyebb ráhatásnak lelki feltételeit megállapítani. Nem olyan gyakori az eset, hogy az ok-okozati összefüggés induktív következtetéssel kideríthető volna. A két lélek között olyan közvetlen a kapcsolat, hogy az általánosan, nap nap után előforduló lelki mozzanatok ismeretével nem lehet hozzáférni. Bizonyos, hogy kell a két lélek között valami összehangoltságnak lenni, mert ugyanaz a nevelő, aki az egyik gyermeknél könnyűszerrel létrehozza ezt a lelki kapcsolatot, másokkal semmit sem tud elérni.

Kell valami távolságnak lenni a nevelő és a gyermek között, valami felsőbbrendűségnek a nevelőben, ami a gyermek előtt a mindennapiságból kiemeli a nevelőt. Éppen ezért könnyebben elérheti a felsőbbrendűséget a tanár, mint a szülők, mert emezeknél nem szokott meglenni a távolságnak a nevelő hatásra kedvező pátosza.

E mellett azonban éreznie kell a gyermeknek, hogy a nevelő a felsőbbrendűség, a távolság ellenére is valahogyan nagyon közel áll hozzá, közelebb, mint a többi emberek. Azt kell éreznie, hogy éppen ő az, aki megérti, aki lelkébe lát és ügyét magáévá teszi. Ezért legkönnyebben létrejön ez a kapcsolat olyan gyermekkel, aki valami tekintetben védtelennek, gyámoltalannak érzi magát. Egy rossz tanuló, aki mindig csak korholást hall, akire nyomasztóan hat alacsonyabbrendűségének érzete, azt veszi észre, hogy egyik tanára szeretettel szól hozzá, érdeklődik sorsa iránt, kérdezősködik: nehezen tanul-e, nem felejtje-e el könnyen a megtanult leckét, engedi, hogy szívét kiöntse. Egy másikkal szülei túlságosan szigorúan bánnak vagy keveset törődnek és tanárai közül valamelyik melegséget, részvétet mutat iránta. Egy szegény gyermek, akinek otthona örömtelen, tapasztalja, hogy a tanár tudásáért és jóviseletéért elébe teszi sok előkelő származású társának. Ilyenkor szokott létrejönni az a szoros lelki kapcsolat. A gyermek részéről valami elnyomottság érzése, segítség, támasz keresése, a nevelő részéről pedig a megértő szeretet, az együttérzés, a pedagógiai erosznak hathatós megnyilvánulása.

A tervszerű nevelő hatás sok tekintetben hasonlít az orvosi beavatkozáshoz. Az orvosszer vagy a sebész kése gyógyulást idézhet elő, eltávolíthatja a betegség okát, de nagyon óvatosan kell eljárni, mert lehetnek előre nem látott káros visszahatások. A gyógyszer az egyik szervre jótékonyan hat, a másikkal működésében zavarokat okoz.

Az ember lelki berendezését sokkal kevésbbé ismerjük, mint testének szervezetét. A nevelő hatással belenyúlunk a gyermek lelki szerkezetébe, jellemében változásokat hozunk létre. Itt is lehetnek káros visszahatások, amelyek esetleg csak későbbben mutatkoznak. Néha a nevelés tartama alatt csak kedvező eredményt tapasztalunk, fegyelmezett, engedelmes, szerény, szorgalmas tanuló lett az addig rakoncátlan gyermekből. A későbbi hatások talán nem lesznek olyan kedvezők. Ha egy kissé túlléptük a határt, ha kelletténél jobban sikerült a gyermek fejét az engedelmesség igá-

jába hajtani, ennek az is lehet a következménye, hogy később, midőn a nevelés alól kikerül, nem lesz benne elég önállóság, kezdeményező erő, vállalkozó kedv. Mindig azt várja, hogy mások vezessék, parancsoljanak neki. Kész martaléka lesz mások erősebb akaratának, bárkivel hozza össze sorsa, nyomban alárendelt viszonyba kerül vele. Más lelki összetételű gyermekekben esetleg éppen az ellenkező hatás jelentkezik. A lefojtott reakciók a felnőttébb korban féktelenségben vagy másokon való zsarnokoskodásban tombolják ki magukat.

A gyermek a nevelő hatásokra bizonyos ellenhatásokkal felel. Nemesak a hatástól, hanem a gyermek egyéniségétől is függ, hogy milyenek lesznek ezek az ellenhatások. Szerencsés lelki alkatúakban még a különben káros tényezők is kedvező visszahatásokat hoznak létre. A tapasztalás több olyan esetet mutat, mikor az iszákos, durva apának gyermekei egyenesen irtóznak az alkoholtól, a könnyelmű szülők gyermekei pedig takarékosak. Ez azonban a ritkább eset. Néha még az általában bevált nevelő eljárás is a túlérzékeny, ingatag lelki egyensúlyú gyermekekben úgynevezett túlkompenzációt idéz elő. A nagyon fogékony gyermek ösztönszerűleg iparkodik védekezni minden külső hatás ellen és olyan jellemvonásokat, hajlamokat termel ki magából, amelyek felnőtt korában is megmaradnak és kárára vannak. Az önbizalom hiánya vagy a túlságos önbizalom, az alacsonyabbrendűség érzése vagy a dac, a különböző félelemérzések, felesleges és káros gátlások igen sokszor nem valami nagy nevelési hibának, hanem pusztán annak következményei, hogy a nevelők nem ismerték fel, nem vették figyelembe a gyermek lelkének nagyfokú érzékenységet.

Hogy a jószándékú nevelés is könnyen okozhat károkat, arra vonatkozólag a vallásos nevelés terén előforduló gyakori hibákra akarunk rámutatni. A legújabb korban éppen a mélyen vallásos érzésű pedagógusok mutattak rá, milyen káros a vallásos lelkület kialakítását főképpen a félelem érzésére alapítani. Vannak nevelők, akik a megbocsátó és az embereket oltalmazó Isten képét egészen eltakarják a szigorúan büntető Isten képével. Linus Bopp felhívja a figyelmet, hogy a kis gyermekeknél milyen nagy szerepe van Isten eszméjének kialakulásában annak a képnek, amelyet a gyermek a szüleiről alkot. A túlságosan szigorú és a vallás tanításait mindig csak fenyegetésekre, ijesztésre felhasználó szülők az okai annak, ha a gyermek lelkében minden vallási mozzanat félelemmel van összekapcsolva. Mi sem természetesebb, mint hogy az ilyen később, a felnőtt korban állandó idegenkedéssel viseltetik minden iránt, ami vallásos jellegű, míg végre félelemérzéseitől úgy akar szabadulni, hogy elfordul magától a vallástól is, vele együtt leráz magáról minden erkölcsi megkötöttséget is, amelyet bilincsnek érzett. Amilyen nagy hiba volna a gyermekekben erkölcsi lazaságot, megalkuvást kifejleszteni, éppen olyan nagy baj aggodalmaskodó lelkiismeretűvé, skrupulózussá tenni. Az erkölcsi törvény nem bilincs, hanem védőpáncél. Az aggodalmaskodó lelkiismeretű ember nem bírja egész életén át cipelni azt a nyomasztó

terhet, amit helytelen neveléssel reá raktak és végül is az a téves felfogás alakul ki benne, hogy az erkölcsi törvényeket lehetetlen megtartani.

A nevelés, mint említettük, a gyermek lelki összetételének tervszerű alakítása. Nem áll azonban rendelkezésünkre a gyermek vagy általában az ember lelki szerkezetének olyan alapos ismerete, hogy beavatkozásunknak minden következménye előre kiszámítható volna. Volt idő, midőn egyes pedagógusok elméleti megfontolásokból akarták levezetni, milyen beavatkozás válik a gyermeknek előnyére. A pedagógiában nagy haladást jelentett, hogy a megfigyelést és a kísérletet mind nagyobb mértékben alkalmazták. Nagy hiány azonban, hogy a tapasztalati anyag gyűjtése még most is főképen csak a nevelés időtartamára vonatkozik. Elsősorban arra terjed ki a figyelem, milyen eredményt érnek el a neveléssel a gyermekben, pedig fontos volna annak a tanulmányozása is, hogy melyek a nevelésnek az egész életre kiható, maradandó hatásai.

A nevelésnek nemcsak az a célja, hogy a gyermek, a tanuló legyen szellemi és erkölcsi tekintetben megfelelő, hanem hogy a későbbi felnőtt, ember is ilyen legyen. Szükséges tehát, hogy tanulmányainkat kiterjesszük arra is, miképen alakulnak az élet további folyamatán a gyermekkorai nevelő hatások? A nevelésnek mindig ezt a maradandó hatást kell szem előtt tartania. Bizonyos eszközökkel könnyű sikereket érhetünk el az iskolában, a gyermeket úgy tudjuk fegyelmezni, hogy a vele való bánásmód kényelmes lesz, de ez az eredmény nem tart sokkal tovább, mint a tanulóévek.

Nem sorolhatjuk tehát a nevelés eszközei közé azokat az eljárásokat, amelyek erős, de nem maradandó hatásúak. Ilyen például a hipnotikus szuggesztió. Berillon francia elmeorvos nagy jelentőséget tulajdonít neki nemcsak a beteg, hanem még az egészséges gyermekek nevelésében is. Vannak kivételes esetek, amikor gyógyítási célokra felhasználható, mint például Rude tapasztalatai szerint a dadogásnál, de rendszeres alkalmazása már azért is aggodalmat keltő, mert nem tudjuk kiszámítani összes hatásait. Az éber szuggesztió még inkább alkalmazható, de itt is vigyázni kell, hogy ne veszélyeztessük vele éppen azt, ami a nevelésnek egyik legértékesebb gyümölcse, az önálló egyéniség kialakulását.

Ha visszagondolunk gyermekkorunkra vagy megfigyeljük a gyermekeket, azt látjuk, hogy egyes hatások maradandó, mély nyomokat hagynak a lélekben. Nemcsak maga a benyomás marad meg eltörülhetetlenül, hanem állandó működést fejt ki, továbbfejlődik, alakítja a lelket. Az embernek valamely tudományos kérdés iránt való érdeklődését talán egy megkapó észrevétel indította meg, munkakedvének néhány meleg, elismerő szó adott nagy és hosszantartó lendületet. Kiváló emberek életrajzából tudjuk, hogy erkölcsi életükben egy erős, megdöbbentő hatás idézett elő gyökeres fordulatot. Viszont tömérdek dolog nyomtalanul suhant át felettünk, nem őriztük meg emlékezetünkben, nem volt alakító



hatással lelkünkre. Néha meglelt korunkban csodálkozva látjuk, mennyit fejlődtek bennünk a tudat alatt azok az ismeretek, amelyeket az iskolában szereztünk. Az érettségi után évtizedek múlva kezünkbe kerül egy latin szerző, és azt vesszük észre, hogy talán egy-két szóra nem emlékezünk már, de az egész összefüggést jobban megértjük, mint mikor foglalkoztunk vele. Természet-tudományi fogalmaink fejlettebbek, mint mikor az iskolában fizikát tanultunk, pedig azóta talán alig merültek fel tudatunkban. Az összes nevelő hatások, amelyek bennünket értek és lelkünket valóban megfogták, egész életünkön át érnek, erjednek bennünk.

Ahhoz, hogy valami hasson reánk, szükséges, hogy valóban átéljük. Gruehn kutatásai szerint az átélésnek lényege az elsajátítás, a magunkévá tevés aktusa. Elmerülés a tárgyba, ennek megragadása, a tárgynak való önátadás. Ez addig tart, míg az én tevékenysége ki nem merül. Ehhez természetesen szükséges, hogy a tárgy olyan legyen, ami megragad bennünket. De az is kell, hogy más tárgyakkal, más benyomásokkal meg ne akadályozzuk az átélést, el ne vonjuk az én tevékenységét, ne fordítsuk másra a lelki erőt. Ahhoz, hogy valami a lélekre való hatását kifejthesse, magának a léleknek tevékenységére van szüksége. Engednünk kell, hogy az a hatás mintegy felszívódjék, feldolgoztassék. Az emberi lélek nem valami szekrény, amelybe egyszerűen mindenféle tárgyat belerakhatunk, hanem inkább hasonlítható a termőföldre, amelyben az elvetett mag csírázása, növényné fejlődése hosszú ideig tart és sok kedvező körülményre van szüksége.

Az elmondottakból nyilván következik, hogy nincsen szükség tömérdek sok hatásra, hiszen egyes, mélyebb hatások alakítják a lelket. Sőt a túlságosan sok benyomás nem engedi érvényesülni az igazi nagy nevelő hatásokat. Ez a megállapítás elvezet bennünket a mai kornak egyik legégetőbb gyakorlati kérdéséhez: a túlterheléshez.

Meg kell állapítanunk napjainkban a nevelésnek túltengését. Az iskolai tantárgyak és ezen belül az elvégzendő anyag egyre szaporodnak. E mellett a legkülönbözőbb melléktárgyak, továbbá az iskolával kapcsolatos szervezetek veszik igénybe a tanulót, főképen a középiskolában. A rendes tantárgyakon kívül a különféle modern-nyelvi különórák, külön tornaórák, vívás, cserkészlet, önképzőkör, zeneórák, aërokör, bélyegkör, vallásos egyesületek stb. töltik ki az iskola életét. E mellett korcsolyázás, tennisz, tánciskola, sport, gyorsírói versenyekre való előkészületek, iskolai ünnepélyre való előkészítő próbák szerepelnek. Otthon pedig el kellene készíteni az iskolai feladatokat. Némelyik tanulónak egész napja kora reggeltől késő estig ki van töltve dús programmal.

Korunk levegőjében van, hogy mindenről intézményesen akarnak gondoskodni. A nevelést is úgy akarják mentől tökéletesebbé tenni, hogy minden mozzanatát külön intézménnyel biztosítják. Ezt a sok intézményt, amely az iskolához kapcsolódik, tulajdonképen nem az iskola termelte ki magából, hanem ez a fejlődés

annak a következménye, hogy a nevelés munkáját a család mindjobban az iskola körébe akarja átutalni.

Akik a túlterhelés kérdésével foglalkoznak, elsősorban ennek egyik következményét veszik figyelembe: a gyermeknek fáradtságát. Mintegy a fáradtsággal mérik a túlterhelés nagyságát. Bizonyára ez egyik súlyos következménye a túlterhelésnek, de nem csak ott van túlterhelés, ahol a fáradtság fellép, és a kettő nincsen mindig arányban egymással. Az egészséges szervezetű gyermek ugyanis ösztönszerűleg védekezik idegrendszerének túlzott kifárasztása ellen. Ezt a védekezést sokszor lustaságnak tekintik, pedig a kettő lényegesen különbözik egymástól. Vannak olyan tanulók is, akikben az ambíció vagy a félelem elnyomja a védekezés ösztönét; ezeknél bekövetkezik a kifáradás, sőt esetleg a teljes kimerülés.

Túlterhelésről már akkor is szó lehet, ha nem okoz kimerülést a szellemi munka. Ha a tanulónak többet kell tanulnia, mint amennyit valóban fel tud dolgozni, magáévá tud tenni. Ilyenkor a túlterhelésnek az lesz a következménye, hogy a tanuló ismeretei felületesek lesznek, nem fejlődnek, alakulnak lelkében tovább, hanem csakhamar kiesnek emlékezetéből. A legjobb esetben rövid ideig megőrzi, viseza tudja idézni őket, de felhasználni, más ismeretekkel kapcsolatba hozni, feldolgozni nem tudja. Az iskola, különösen az érettségi vizsgálat, bőven nyújt alkalmat arra, hogy megdöbbenve szemléljük azt a zűrzavart, ami egy mai középiskolai tanuló fejében rendezett, világos ismeretek helyett van.

Nemcsak az iskolai tantárgyakkal, hanem bármely benyomásknak túlzott sokaságával is túlterhelhetjük a gyermeket. A túlterhelésnek egy jó részét a sok nem kötelező tárgy, kör, egyesület, felületesen elolvasott könyvek, lapok terhére kell írni.

A túlterhelést előidézheti az anyag mennyisége és minősége. Első esetben ott van a hiba, hogy több a tananyag, mint amennyit a tanuló be tud fogadni és fel tud dolgozni. A második esetben pedig nem az anyag sokasága okoz nehézséget, hanem az, hogy olyan ismereteket akarunk a tanulóval elsajátíttatni, amelyek abban a korban, szellemének akkori fejlettsége mellett még nem neki valók.

Napjainkban a túlterhelésnek mindkét faja megvan. A kultúra rohanó lépésekkel haladt előre és az iskolába is tömérdek új ismeretanyag nyomult be. Hogy ennek helyét szoríthassanak, a felsőbb osztályok anyaga — legalább is ennek egy része — az alsóbb osztályok felé tolódott el. A modern pedagógusok érzik ennek káros következményeit. Montessori Máriának nagy érdeme annak hangsúlyozása, hogy pontos kísérletekkel állapítsuk meg, mi való a gyermeknek, mit tud felfogni és érdeklődéssel kísérni a különböző életkorokban. Karsen, Gaudig és Tepp végeztek kísérleteket annak felderítésére, milyen tárgyakat tud átélni a gyermek az egyes fejlődési fokozatokon. Remélhető, hogy ezek a vizsgálatok, amelyeket már az egész világ pedagógusai nagy buzgalom-

mal végeznek vagy legalább is érdeklődéssel kísérnek, megfelelő hatással lesznek az iskolai tantervekre.

Minket itt a túlterhelés nem annyira didaktikai, hanem szorosabb értelemben vett pedagógiai szempontból érdekel. Benne látjuk az okát annak, hogy a gyermekek nem eléggé fogékonyak a nevelő hatás iránt, hogy a hatás nem maradandó. A benyomások nagy tömege egymást rontja le, a tanuló lelke eltompul, unottan fogadja azokat az eszméket is, amelyek különben megragadnák és termékenyítő gondolkodásra készítenék. Az iskolában lázas, sietős munka folyik. A nevelő és a tanítvány nem ér rá elmélyedni, nincsen idő arra, hogy az a mély lelki kapcsolat ki-fejlődjék, amely az igazi nevelő hatásnak feltétele.

Nincs nevelés a növendék öntevékenysége nélkül. A nevelő nem úgy alakítja a gyermek jellemét, mint ahogyan a szobrász a mozdulatlan, merev márványból kifaragja a szobrot. A „pedagógus” szó „gyermekvezető”-t jelent és sokkal mélyebben fejezi ki a nevelés lényegét, mintsem első tekintetre gondolnánk. A nevelő irányít, de a lépéseket a fárasztó úton a növendéknek kell megtennie. A gyermek tevékenységéhez, amellyel saját jellemét kialakítja, egyéniségét felépíti, időre és szabadságra van szüksége. Engedniünk kell, hogy ő maga kezdeményezhessen a benne rejlő és kifejlődni akaró képességeknek megfelelően. Gondos nevelésre, a szellem kiképzésére szükség van, de a nevelésnek túlméretezése, az ismeretekkel való túlterhelés éppen a legfontosabbat: a gyermek öntevékenységét akadályozza meg.

BOGNÁR CECIL.

## A NYÁR PEDAGÓGIAI FELHASZNÁLÁSA.

Azt a célt, amelyet e fejtegetéssel szolgálni kívánok, így fejezték ki: az iskola vegye kezébe az iskolán kívül folyó nevelést is. A vallás- és közoktatásügyi minisztériumban nemrég értekezlet volt a jellemnevelés hatékonyabbá tételéről; ezen hangzott el ez a kívánság és helyesléssel találkozott. Különösen Németországban van nagy irodalma a szabad idő felhasználásának, de napjainkban erősödik a nyár kihasználására való törekvés is. Tisztában vagyok azzal, hogy a kérdésnek sem az irodalmi, eszmetermelő, elméleti része, sem pedig az egész év tárgyalása nem fér bele egy felolvasásba. Azért mellőzve az irodalom által termelt és nélkülözhetetlenül alapvető tételeket, bárminő csábító lenne is a tanulmányozott francia, angol és amerikai fejtegetések egymás mellé állítása, most csak a megvalósítás eredményeivel foglalkozom. Nem térhetek ki arra sem, minő előnyöket érhet el a nevelés, különösen a modern jellemnevelés, a nagy erőre kapott hetezés (*weekend*) kihasználásával, valamint a tanév közben adódó szabad idő irányításával, bár ez is csábító feladat annak az alapgondolatnak nyomán, hogy rendszeres és ellen-

örzött lehetőségeket nyújtunk a nemes játéokra, szórakozásokra, világlátásra.

A nyári nagy vakáció mindenütt a világon megvan. Nálunk ezzel az idővel az iskola hivatalosan nem foglalkozik, a tanuló családja foglalkoztatja. Amikor most azt a gondolatot vetem fel, hogy a hivatalos nevelő szervek kapcsolják bele működésükbe ennek a szünidőnek kihasználását, akkor először is egy könnyen felmerülő ellenvetést szeretnék elhárítani: nincs szó semmiféle kényszerrel, elrendelt részvétellel, osztályokról és osztályozásról, hanem a helyes üdülés, a tiszta gondolatokban és nemes kedélyben való gyarapodás, olesó nyaralás módjának megadásáról a nélkül, hogy szociális irányú nyaraltatási mozgalom lenne.

Mikor Jean-Jacques Rousseau majd kétszáz évvel ezelőtt kiadta a *retourneons à la nature* jelszavát, különösen a nők képzeletét gyújtotta fel. Mindenki olyanná akarta nevelni a gyermekét, amilyenné az elméleti művész az elméleti Emilt nevelte. Csak-hogy ez a rendszer az emberi művelődés tagadásán épült fel: „az ember jó volt, de a kultúra elrontotta” — ez a kiinduló pontja. Kitűnt azonban, hogy a tagadás a legművészibb meggyőződéssel előadva sem alkalmas életforma.

Majd jött kerek száz évvel ezelőtt Jahn apó. *Hinaus ins Freie!* Nála ez kirándulást, testgyakorlatot, tornát jelentett, mint reális gondolkodású iskolamesterhez illik. Tornaegyesület alakult mindenfelé, megkezdődött a kirándulás (*wandern, laufen*). Ez már tömegmozgalommá dagadt; a jelszó benne szunnyadt a magát szívesen fegyelmező, edző német nemzet lelkében és most ki-virágzott. A francia jelszó („Vissza a természethez!”) bennmaradt a belföldön, Jahn gondolatait a külföld is tetterre váltotta, hogy a szünidőt értékesítse.

A XIX. század vége felé, a hetvenes évektől kezdve, Amerikában indul meg erőteljes mozgalom „légy méltó ősapáinkhoz!” jelszóval. Rámutat arra, hogy az Egyesült Államok népe mindjobban elgépiesedik és városlakó lesz, a dollárhajszá pedig ernyedtté teszi. Ne feledkezzünk el tehát arról (így szól a felhívás szóban és írásban), hogy nemzetünket nagygyá a puritán úttörő-szellem tette. Menjünk el a városból az erdőbe. Éljük eleink egyszerű erdőlakó életét, újítsuk fel az ő életüket. Ez a gondolat három irányban ragadott meg tömegeket. Egyik eredménye az volt, hogy az indiánnak nagy becsülete lett: társaságok, egyesületek alakultak, tanulmányozták az indiánok életét és nagy pénzösszegeket szántak az indián értékek összegyűjtésére.

A másik nagysikerű mozgalom a nyári táborok alapítása. A propaganda és nem kis mértékben a művelt ember erős vágyódása kivitte az embereket az erdőbe, a vízhez, a napra, a fűre és már 1881-ben megalakult az első szervezett tábor; máig is él (Mr. Balch *Chocorua*-tábora, részletes nevelési tervszettel). Mit adott ez a tábor? Előkészített, de kezdetleges szállást és jó el-látást, aztán sok levegőt, erdőt, vizet. A táborozásról a *Vogue's Book of Private Camp* ezeket mondja: „A táborozási mozgalom

kétségkívül Amerika legnagyobb ajándéka a gyermek nevelése és fejlődése számára. Ez eredetére nézve tipikusan amerikai és az maradt a mai napig. Ez a nevelésügy családjának legifjabb sarjadéka, de már két nemzedék próbálta, tapasztalta végig. Az első kísérlet 1876-ban a dr. Rothrock József-féle, aki az oktatást és a sportolást összekapcsolta. A cél eleinte a nyaralva tanítás, de nemsokára hármass lesz: a gyermek testi, szellemi és kedélyi nevelése. Az Unióban így fejlődik ki a magánkézben levő tábor, amely üzleti alapon áll. A tulajdonos megvesz 10–15 hold földet, berendezzi és elkezd a nyolchetes nyári tábor idejét „üzletileg kínálni”, a szülőknek eladni (*to sell*). Két évtized alatt a táborok ezreit szervezik meg. Csakhamar követik őket az egyesületek, minden szervezet, amely ifjúságneveléssel foglalkozik, megalkotja a maga képére és hasonlatosságára nyári táborát. Az üzleti élet-messég tökéletesíti a tábor pedagógiáját. Van YMCA,<sup>1</sup> YWCA,<sup>2</sup> katolikus, zsidó, egyházközségi, iskolai stb. tábor. Mindegyik a maga ifjúsága számára szervezi, mert a nyáron is kezében akarja tartani ezt az ifjúságot. Így tartja kezében a szülőket is. De a pálmát nem az egyesületi tábor viszi el, hanem a magánosok tábor, a szigorú értelemben vett *private camp*. A legkiválóbb sportvezetőket szerződtetik és ezek tanítanak a táborokban szakszerűen minden elképzelhető sportot. Márpedig Amerikában aligha van ifjúsági vezető, akinek nagyobb tekintélye lenne, mint a *coach*-nak.<sup>3</sup>

Aztán a legnevesebb pedagógusokkal megíratják a nyár pedagógiai felhasználásának tudományos követelményeit. Ezeket szerződtetett tanárokkal pontosan megvalósítják. Kitűnő reklám is, de tagadhatatlanul alapos munka. A szórakozásnak olyan kifinomult rendszerét termelik ki, hogy aki fiú vagy leány egyszer részt vett egy ilyen nyári táborban, az 18 éves koráig pontosan visszajár évente, ha anyagilag bírja. Ma a magántáborok ezrei virágznak. Az amerikai ember szemében nagy érdem, hogy ezek üzleti alapon állanak (a tulajdonos abból él). Nemcsak azért, mert természetesnek tartják, hogy a munkának jövedelemmel kell járnia, hanem főképp azért, mert így megvan a kereskedői felelősség. A tulajdonosnak legfőbb érdeke, hogy a „kiszolgálás” mindenben becsületes, sőt a legalaposabb legyen, másként a következő évben már üres marad a tábor.

Harmadik eredményes irányzat az *Erdőlakók Szövetsége* (*Woodcraft League*) névvel jelölhető meg. Különböző utaim alkalmával ennek két nagy képviselőjét sikerült személyesen megismernem. Az egyik *Dan Beard*. Tanítása: kinn kell élni az erdőben és mindent a magunk két kezével megszerezni, mint azok, akik behatoltak az Appalachian, majd a Mississippi, végül a Rocky Mountains rengetegeibe és a mi számunkra feltárták őket. Balta a kézben, harc az indiánnal, puska a vállon, mélyen vallá-

<sup>1</sup> Young Men's Christian Association.

<sup>2</sup> Young Women's Christian Association.

<sup>3</sup> Nálunk *tréner*, de ott ezen azt értik, akit mi *masszőr*-nek nevezünk.

szos élet az egyszerű vadászkunyhóban. Prémvadászat, halászat, főzés, megfigyelés, testi erő, rettenthetetlen bátorság, mesteri gyakorlat minden fegyverrel való bánásban. A fiúk bomlottak utána, kitűnő írónak és rajzolónak bizonyult: ő a cserkészek első tanítómestere.

A másik nagy képviselő, egyszersmind „átmeneti alak“ a cserkészetben *Ernest Thompson Seton*. Tanítása: az indián ember mestere a szabadban való életnek. Tanuljuk el művészetét. Maga minden évben hónapokat tölt indiántörzseknél, s mint a londoni és a párizsi akadémiát elvégzett festőművész világszerzte feltűnést keltő képekkel illusztrálja útleírásait. Csakhamar nagyszerű történeteket ír meg, természetkutatásait tudományos alapokra fekteti, világhírt szerez mint író és művész. Ő teszi meg az első kísérletet egy országos szervezet, az említett Woodcraft League megalakítására. Amikor aztán a cserkészet, mint tökéletes pedagógiai rendszer jelentkezik, átveszi Dan Beard és Thompson Seton gondolatait és Seton lesz az első amerikai főcserkész. Két főműve megjelent magyarul is, *Két kis vadóc* és *Rolf* címmel.

A XX. század elején Európában a cserkészet megalapítója *Baden-Powell*. Ma már *Lord Robert B. P. of Gilwell*, 50 éves korában, ragyogó katonai pálya után, 1907-ben kezd azzal foglalkozni, hogyan lehet a város fiait a nekik tetsző romantikus élet-hez hozzájuttatni, de kinn a szabadban. 1908-ban megjelent *Scouting for Boys* című könyve. Innen számítjuk a cserkészlet létét. Az összes elődök szemben állanak a várossal, ő beleilleszti rendszerét a városi ifjúság helyzetébe.

Nem tartozik ide a cserkészlet fejtegetése, de meg kell állapítanunk, hogy a cserkészetben érte el a természethez való visszatérés gondolata eddig legmagasabb színvonalát. A cserkészlet aztán visszahatott a nyári táborok vezetésére: kiegészítette őket.

A következőkben azt kíséreljük meg fejtegetni, hogy a magántábor a cserkészlet szűrőjén át tökéletesített pedagógiai mozgalom. Ezt mint típust tekintjük: az egyesületi stb. nyári táborok vezetését is beleértjük. A magántábor hosszú, természetes társadalmi fejlődés kész eredményeit kínálja; fő érdeme, hogy megfizethető áron megvalósítja a nyár okos kihasználását. Módszereiben hajszálnyira simul a 10—18 éves fiú természetéhez, de a nyolcévest is tudja gondozni. Sikerének titka az alapos előkészítésben, az ügyes vezetésben és a pedagógus szakemberek gondos kiválasztásában rejlik, a kezesség pedig abban, hogy a rosszul vezetett magántábor menthetetlenül elnéptelenedik.

De vajjon mi célja lehet egy ilyen nyári tábornak? — Még a nyáron se hagyjunk békét annak a szegény gyermeknek? Akkor is a nevelő keze alatt nyögjön? Mikor hancúrozzon, verekedjék, kószáljon, éljen kedve szerint, ha már a vakációját is elveszszük? — kérdezi a szerető szülő. A kérdésre kérdéssel felelünk: Mit akar a fiú? Hancúrozni, verekedni (vagyis erejét, bátorságát összemérni), kószálni, hajlama szerint élni? Éppen ez a célja a nyári tábornak. A magántábor nem kényszerít semmiféle pro-

grammal, hanem lehetőséget nyújt arra, hogy azt csinálja a fiú, ami jól esik neki. A napi beosztásnak csak általános kereteit adja meg: megszabja az étkezések, az alvás és a foglalkozások idejét, de szabad választást enged abban, hogy a szakszerűen vezetett ügyességek (pl. pányvavetés, kenyérsütés nyáron stb.), ismeretek (pl. növénygyűjtés, vázlatkészítés stb.) és sportok (lovaglás, úszás, halászás, tennisz, golf stb.) közül melyiket űzi. Előfordulhat azonban, hogy javítóvizsgára bukott a fiú; a magántábor erre is előkészíti és mégis jó vakációt tesz neki lehetővé, nem kell otthon maradnia, mint ma sok esetben. Ez megváltás a családra is a viszonyokhoz mért pénzen.

Milyen pedagógiai követelményeket támasztanak e nyári neveléssel szemben? Megkívánhatjuk: a szakemberek által történő kifogástalan ismeretközlést, a megszakítás nélküli, lelki-ismeretes felügyeletet és fegyelmezést, a testi és lelki hajlandóságok rendszeres puhatólását és fejlesztését, a környezet és az alkalmazott módszerek helyes megválasztása útján végzett jellemnevelést.

Mik ezenkívül a család követelményei? A szülő nyugodt lehessen a felől, hogy a fiú biztonságban van, nem nehezedik rá szabályzat, házirend vagy vezetői önkény s hivatott emberek elégtétele ki és gondozzák testi és lelki kívánságait, hajlandóságait. Ezt sokszor így fogalmazzák meg a szülők: legyen meg a fiúnak a kifogástalan társasága, a többi magától jön; mert amennyire el tudja rontani a rossz társaság, annyira hőssé tudja kinevelni a jó társaság.

E pedagógiai és családi követelmények kielégítésének egyik kipróbált és bevált módszere a nyári tábor. Sokat segít az a tábor is, amely csak néhány hétig tart; de a jelen esetben arról van szó, hogy ez a tábor tartson nyolc vagy tíz hétig, az egész nyáron át. Ennek a tábornak olyan berendezésűnek kell lennie, hogy szakadatlan tevékenységben tartsa tagjait, de ezt a tevékenységet maguk választhassák. Hogy miért a tábor a legjobb módszer manapság? Az ismeret és elismert tényezőkön kívül (amilyenek a szabad levegő, napfény, erdő-mező, víz, testi igénybevétel, kifáradás, aztán például a javítóvizsgára való előkészítés stb.) itt a központi okra kell rámutatnunk. Ez pedig a serdülő fiú természetéből, lelkületéből fakad. *Pierre Delsuc* igen szellemesen fejti ezt ki *Plein Jeu* című könyvében. A serdülőnek megvan a maga titkos világa; ezt a felnőttnek nem mutatja meg. Csak akkor lehet néha belelátni, ha valami felkavarja a nyugvó vizet. Ha közel akarunk férközni ehhez a lélekhöz, akkor olyan világot kell a fiú körül teremtenünk, hogy ő ezzel a maga titkos világát azonosítsa, máskülönben a képzeleti világhoz menekül és elzárkózik. Csak hivatott és gyakorlott, kéz tudja ezt a sokszorosan összetett világot kormányozni, ezért ér meg minden fáradozást a megvalósításnak — ebben az esetben a nyári tábornak — szellemi és anyagi előkészítése. Vajjon lehet-e remélni, hogy a nyári tábor beváltja ezeket a várakozásokat? Van-e olyan

kipróbált módszere? Vajjon megerősíti-e az elméleti fejtegetéseket a megvalósítás eredményessége, a tapasztalat?

A nyár felhasználásának ezt a módszerét kipróbálták már az Északamerikai Egyesült Államokban. Nem új dolog ez ott, évtizedes gyakorlat tette mind tökéletesebbé. Ennek bemutatására teljes berendezésében ismertetek egy táborot sokféle munkájában. A neve *Winona*-tábor, állítólag az azon a vidéken élt indián hős emlékére, mindenesetre a fiúk indiánkedvelésének megfelelően.

Előbb azonban ki kell emelni, hogy ez nem az egyetlen módja a nyár értékesítésének. Van az Unióban sok mindenféle tábor, mint említettük és különösen az egyesületek szerveznek szívesen ilyeneket. Külön néhány sort érdemel a katonai tábor (*Military Summer Academy*). Azért kell hangsúlyoznunk ennek a munkáját, mert az egyesületi stb. táborok szerkezete majdnem azonos az ismertetendő magántáboréval, csak éppen a maguk külön egyesületi célját, például a maguk vallásfelekezetének terjesztését és elmélyítését adják hozzá. A katonai tábor egészen eltérő és csodálatos intézmény; alig érti meg az ember, ha nem vezeti vissza egy tudatosan és öntudatlanul világuralomra törekvő nemzet nagy önfegyelmezést és kiképzést sóvárgó akarátára.

Chicagótól néhány kilométerre van *Culver* városa. Még harminc évvel ezelőtt csak egy kis halászkunyhó volt itt, a mocsaras szélű tó mellett. Birtokosa farmer volt és idejárt halászni, ha szabad ideje akadt. Egy *Culver* nevű ember megvette az egész birtokot s egy pár éven át nyarat itt töltötte, ugyancsak halászgatva. Aztán meg akarta a nagyszerű éghajlatú helyet osztani másokkal, tehát egy nagy alapítványt tett, hogy az ifjúság kiképzését szolgálja vele és kellemes nyarat szerezzen az ifjaknak. Tanácsadói katonai tanfolyam nyitását javasolták. Megindult az építkezés és a felkért vezetők elhatározták, hogy az alapítványt *Culver*ről nevezik el s kezelésében nem számítanak nyereségre, vagyis az évente tisztán fennmaradó összeget a tőkéhez csatolják, mert *Culver* semmiféle kamatozásra nem tartott igényt. Eleinte száz 15—18 éves fiút vettek fel gyalogsági kiképzésre; azután 200 „erdőlakót“ (*woodcrafter*). Ezek csakis 10—14 éves korúak lehetnek. Az amerikai cserkészszövetséggel (*Boy Scouts of America*) külön egyességet kötöttek; ennek értelmében azok a katonatisztek, akik ezeket az erdőlakókat vezetik, megszerzik a cserkészisztizti képesítést; viszont a szövetség cserkészcsapatnak ismeri el a tábor és elismeri mindazokat a fokozatokat, amelyeket a fiúk ott megszereznek. A munka tehát cserkészmunka, de erősen vegyítik katonai mozzanatokkal.

A tábornak akkora sikere volt, hogy egyrészt *Culver* is oda-költözött a közelbe és újabb alapítványt tett, másrészt egész község épült és a vasút állomást épített *Culver* néven. Ezenkívül nagy új területeket kapcsolt be a vállalkozás; szilárd épületeket emelt és a tanév tartamára hatósági engedéllyel iskolai tanfolya-



mokat létesített, olyan erdei iskolafélét, államérvényes bizonyítványokkal. Internátusát 300 tanulóra rendezte be és azóta iskolája évente az utolsó helyig megtelik. Mindjárt a háború után azonban még sokkal messzebbre ment. Megegyezett a hadsereggel; kapott kiképző tüzér-, repülő- és lovastiszteket, lovat, lőápolót, két ágyút, repülőgépet, majd tengerésztiszteket, egy őrnaszádot, néhány motoresónakot és általában minden, a kiképzéshez szükséges hadianyagot. Viszont a személyzetet fizette, az anyagot gondozta, a lovakat táplálta az iskola. Ezen az alapon létesült a tüzériskola 17—20 és a lovastábor 18—21 éves fiúk részére.

Három napon át tanulmányoztam ezt az intézményt 1928-ban. Ottlétemkor volt 350 erdőlakó, 120 lovas (60 pej és 60 fekete lovon), 400 gyalogos, 80 tüzérségi és technikai növendék, mind nyolc hétre. Fizettek 280—420 dollár közti összeget. A téli növendékek száma is túljár már a 400-on; ezek számára olyan nagyarányú testnevelési épületet emeltek, hogy nagytermének porondján mind a 900 nyári táborozó egyszerre tornázhatott. Amikor ebéd után szabad csónakázási idő volt a gyalogsági iskola részére, egymásután 120 egyes vitorláscsónak repült ki a nyílt tóra. Nagy tévedés tehát azt hinni, hogy a világ számára a béke mellett határozottan állást foglaló. Egyesült Államok nem készülnek arra, hogy adott esetben védekezni vagy támadni tudjanak. A kimutatásoknak nem nagy hivatalos adataihoz mindig hozzá kell számítani az államban működő, több százat kitevő *Military Academy*-t, ahol ezer meg ezer tiszt részesül tökéletes, szakszerű kiképzésben, mert nyári mellékfoglalkozásként a hadsereg tisztjei képezik ki őket és minden legmodernebb anyag rendelkezésükre áll. Ez a magyarázata annak, hogy a magukat kitüntető fiúkat a hadsereg szívesen átveszi a *West Point* számára és ott hamar ranghoz jutnak. De ez a magyarázata annak is, hogy ezek a jól vezetett katonai akadémiák teljesen megtelnek; nagyon csodálkoztam azon, hogy igen jó családok gyermekei mint tódulnak a nyári tanfolyamra, amikor ott a legszélsőségesebb felfogású német őrmesterek drilljét is megszégyenítő amerikai drillel kezelik őket. Torna, felvonulás, gyaloggyakorlat, vezénylés, parádé, lépés, díszmenet a napnak felét foglalja el. A családok azonban felismerték (és ezt több szülő meg is mondta ottlétemkor), hogy ez a testi kimerítés nagyszerű hatással van a fiúk kifejlődésére. Elűz minden léha vagy sikamlós gondolatot, keménnyé teszi a fiúnak izmait, de még inkább erőssé akarátát. „Otthon úgysem bírtunk vele, — vallotta meg egyik apa, — itt fellépést tanul és az iskolában megszokott renyhéséget kiverik belőle.” Ez az apa Kanadából hozta ide fiát. A fiú két évig erdőlakó volt, aztán gyalogos, aztán tüzér, aztán lovas lett. Az amerikai kamasz fiú sokszor csakugyan nyúge a háznak; nincs erő, mely bírna vele. Viszont megkérdeztem a fiút is; nagyon örült a nyárnak, mert társasága kitűnő és szereti a férfias megpróbáltatást, szereti azt az erőt, amely úgy uralkodik rajta, hogy tekintélye van előtte. Kiképzői kifogástalanul engedelmes, igen tevékeny fiúnak jelle-

mezték. Kell tehát lenniök ezekben a szervezetekben olyan pedagógiai erőknél, hogy érdemes velük megismerkedni; kell lenniök olyan módszereknek, hogy érdemes őket átvenni. Azért ismer-tetjük a tapasztalatokat, hogy aztán Magyarországon is meg-valósuljanak, természetesen a szükséges módosításokkal.

### *Egy magántábor élete.*

Európai szemmel nézve különösnek tűnik fel, hogy a tábor-ból az amerikaiak üzletet csinálnak. Nálunk hamar felmerülne az az aggodalom, hogy a táborszervező tulajdonos meg akar gazdagodni a fiúkon. Elcsíp itt is, ott is az ételből, a felszerelésből, a vezetés költségeiből, az ellátásból és drága pénzért nem ad eleget a „vevőnek“. Ámde az amerikainak kettős biztosítéka van: a magántábor tulajdonosa anyagi érdekével van odakötte az „üzemhez“ és nagy a versengés. A tábor ugyanis úgy keletkezik, hogy a hivatottságot érző vezető megvesz vagy kibérel egy regé-nyes fekvésű helyet, ahol van erdő, tó és mező. Itt befektet 20–25.000 dollárt a vigyamokba és a felszerelésbe s megindítja a tábort. Ha becsapná az üzletfeleket, akkor a következő évben be is csukhatja a tábort, senki se fog odamenni. Létérdéke, hogy a fiúk nagyon meg legyenek elégedve a nyarukkal és a követ-kező évben újra odavágyódjanak. Csakis így számíthat arra, hogy tőkájének kamatait és rendes mértékű nyereségét elérheti.

Ne ütődjünk meg azon, hogy nevelői munkából itt magá-nosok üzlete fakad. Az amerikai ember észjárása szerint mindent az erkölcsi elveknek megfelelő üzleti alapon kell kezelni. Ami nem kerül pénzbe, azt azért adják ingyen, mert nincs értéke; ha valaki nem üzleti alapon kezelné a tábort, az gyanút keltene és bizalmatlanságot. Ez talán az ellentéte a mi észjárásunknak, de igen egészséges elv abban a világban. Amiért sok pénz kérnek, az bizonyára értékes dolog és akkor mérlegelni kell, megéri-e a pénzt vagy nem. Minthogy évente több száz új magántábor nyílik meg és összes számuk az Egyesült Államok területén kereken 4000, úgy látszik, a szülőknek megéri és jó tapasztalataik vannak, mert a legolcsóbb ellátási díj nyolc hétre 280 dollár, vagyis kereken 1200 pengő. Így a szülő számára nagy választék van: évente megjelenik az összes táborok kézikönyve, benne több mint 10.000 különféle tábor ismertetése. A 4000 magántábor közül a szülő azt választja ki, amelyik legjobban megfelel. Ilyen ver-seny mellett nyugodt lehet, hogy mindenütt pompásan ellátják fiát és biztonságban érezheti magát a fiú felől.

A tábornak első alappillére a *biztonság (safety)*. Ennek meg-valósítására olyan szervet állítanak munkába, amilyen az inter-nátusban a felügyelő, a kollégiumban a prefektus, a cserkészet-ben talán a segédtsízt és a beosztott tsízt: ez a *counselor (vezető)*. Minden sátorban van vezetője. Egy sátorban 3–4–5 fiú lakik s a vezető éjjel-nappal velük van. Ha bármi okból csak rövid időre is távozik, például úszótréninget tart, akkor forma szerint

átadja fiait a másik vezetőnek. Együtt menetelnek, együtt esznek, sportolnak, foglalkoznak. Ha sorbaállnak, a vezető a maga sátor-alja mögött áll fel. Csak az alkalmas vezetőnek, akit a fiúk megtudnak szeretni; sportokhoz értő, tréfás, a fiúkat szerető fiatal ember. 19 és 30 év közt szoktak lenni kor tekintetében: Jómódú fiúk is beállnak, mert nagyszerű nyarat töltenek el, mellékkeresetre tesznek szert (havonta 50–80 dollár díjat kapnak a teljes ellátáson felül) és többnyire pedagógiai pályára készülvén, igen jó gyakorlatot szereznek. A vezetők az igazi megvalósítói a pedagógiai elgondolásnak, tehát megválogatásuk igen kényes, fontos feladat, mert a tábor sikere nagyrészt a jó vezetőktől függ. A bevált vezető évente nagyobbodó tiszteletdíjat kap; ha egyetemi hallgató, tanulmányai elvégzésével sokkal könnyebben kap állást, ha a jóhírű magántábor tulajdonosa ajánlólevelet ad neki. Van, aki 18 éves koráig fizető tag, aztán felcsap vezetőnek; az ilyen biztosan számíthat elhelyezkedésre. Viszont ha a vezető hanyag lenne, vagy nem gondozná teljes önfeláldozással a rábízott fiúkat, a kikötés szerint azonnal elbocsátható. A Winona-táborban 26 év alatt egyetlenegyszer se történt elbocsátás, inkább nagyon versenyeznek a helyekért és mindig a legjobbakat veszik fel.

Egy 120 főből álló táborhoz 40 főnyi személyzet tartozik: 25–30 ilyen vezető, 5 szakács és más konyhai alkalmazott, telepőr és ehhez hasonló szolgáló, de kell hozzá még 3–4 magasabb vezető is: a parancsnokok.

A táborokat kor szerint állítják össze. A régi bevált tapasztalat szerint a korosztályok így alakulnak: 12 éven aluliak, 12–15 évesek és 15 éven felüliek. A Winona-táborban átlag 55 fiú volt mindegyik altáborban. Minden ilyen altábor élén 1–1 *parancsnok* áll. Ez az összekötő a tulajdonos felé és ő vezet minden foglalkoztatást az altáborban. Erre a tisztségre már 40 év körüli megidősebb, nagy gyakorlatú vezetőt alkalmaznak, jórészt hivatásos pedagógusokat. A Winona-táborban ezek családjukkal együtt voltak jelen, a feleségek intézték az egészségügyi, háztartási ügyeket. Fizetésük sokkal nagyobb, mint a fiúkhoz beosztott vezetőké. Van egy helyettesük és néhány szakemberük. Ezek a parancsnokok mondják ki a döntő szót minden vitás ügyben. Melegszívű, higgadt, nyájas modorú urak, a szakirodalmat jól ismerik, vezetik a szellemi foglalkoztatást, rendszeren jó szónokok, kitűnő felolvasók és megvan az érzékük annak megítélésére, hogy a pillanat milyen munkára alkalmas, mi kell a fiúknak. Együtt élnek a fiúkkal, igen nagy tekintélyük van, a fiúknak bizalmasaik és egyenrangú gentlemanként bánnak velük. Végigéltem a Winona-tábor évadát 1928-ban, teljes nyolc héten át; egyetlenegyszer se esett meg, hogy a parancsnok iránt a fiúk ne lettek volna a legteljesebb engedelmisséggel. A tábortulajdonos azt mondta nekem róluk, hogy sok pénzbe kerülnek, de megéri, mert ők hangolják össze a vezetők és a fiúk foglalkozását.

Minden táborban van még néhány *szakember (expert)*. Aki

nem sportbírárságot ért ezen, az nem ismeri Amerikát. Az amerikai fiú elég szabadszájú, elég kellemetlen kamasz, elég fegyelmetlen, de egy emberre mindig úgy hallgat, mintha órakulum lenne; ez a *coach*, a sportoktató. A foglalkozásoknak három-negyedrésze sport lévén, igen fontos a magántábor munkájában az, hogy a sportoktatók hírnevet szerzett szakemberek legyenek. Reklámozzák is őket, de a szülők is különösen érdeklődnek aziránt, ki tanítja az egyes sportokat. Ha a szakember egy-szersmind vezető, akkor meghatározott időben oktat, de csoportban és külön díj nélkül; ha azonban csak sportoktató, akkor az ő feladata az eszközök, a pálya stb. gondozása és 2–3 „nagy” mérkőzés rendezése sok izgalommal és igazi sportszellemben. Fízetése a vezetőé és a parancsnoké között van.

Miben áll a *foglalkoztatás*? A fiúnak egész nap legyen dolga. Legfeljebb egy ebédutáni félóra és egy vacsorautáni három-negyedóra teljesen szabad „piszmozgási idő”. Lássuk az általános napirendet! 7 óra. Ébresztő (kürt, harang). *Dip*, vagyis „megmártás” a vízben mint mosakodás 5 perc és öltözésre összesen 20 perc. 7 óra 30 perc. Reggeli (kávé, tea, tej, kakaó, tojás vagy szalonna és vaj, dzsem). 8–9 óra. Sátorrendezés, sátorvizsgálat díjazással (zászló és kétszeres csemegeadag!), bírák maguk a fiúk. Mintaszerű rend! 9–11 óra. Foglalkozás (alább részletezzük). 11– $\frac{1}{2}$ 12 óra. Fürdés. (Nagyszerű óvatossági rendszerrel; magántáborban még soha baleset nem történt!) 12 óráig. Szárítkozás, terefere, de benn a táborban. 12 óra. Ebéd (3 fogás). Utána — még az asztalnál — tudnivalók kihirdetése, posta, rendelkezések, bejelentések. Körülbelül 1–2 óráig szabad idő. Gyakorlatilag azonban: vásárlás a kintinban, levélírás, zsebpénzkérés, színpróbák, „élvezeti munkák”, mint kis vitorlásfaragás stb. 2–3 óra. Sportszakoktatás: versenyzők kiképzése teniszben, céllövés stb. és mindenki más számára játék. 3–5 óra. Foglalkozás (alább részletezzük). 5 óra. Fürdés, próbaversenyek (félóra); utána beszélgetés, szárítkozás stb. 6 óra. Zászló előtti tisztelgés és zászlólevonás, ünnepélyes keretben. 6 óra 15 perc. Vacsora (két fogás), utána 7-ig szabad idő. 7–8 óra. Egyéni vállalkozások: tenisz, csónak, játék, előadásra készülés, csoportos séta, állatkert, olvasás, ipari munka, ügyviteli teendők. 8 óra után. Sötétedéskor esti összejeövetel a vigvamban. Nagyon fontos esemény.  $\frac{1}{2}$ 10–10 óra közt lefekvés. 10-től teljes csend (sípjel).

Ez a napirend általános kerete; változik, ha vendégcsapatot fogadnak, ünnepeken és kirándulónapokon. Magyarázatra szorul a délelőtti és délutáni 2–2 óra foglalkozási idő.

A *foglalkozás* sohase előírt program, hanem mindig a fiú szabad választására van bízva, hogy mit csinál. Egy-egy tárggyal 30–45 percig foglalkozik a fiú, aztán, megint tetszése és hajlama szerint, más csoporthoz csatlakozik. Első helyen állanak a sportlehetőségek: baseball (nálunk nagyméta), tenisz, lovaglás, úszás, céllövés, golf, könnyű és nehéz atlétika, tornászás, indiánismeretek, boxolás, vívás, természetismeret, tábori munkák, kötél-

fonás, börmunkák, gyöngyvarrás, ping-pong, nyilazás, futball, állatok hangjának utánzása, evezés stb.; kivételesen olvasás, elméleti tanfolyam, nyelvtanulás, javító, felvételi vizsgára készülés stb., ha kell. Minden ismeretet, sportot szakember tanít, a tréning egyszersmind szórakozás és kifáradás is. Lehetőséges bármely más hasznos foglalkozás is, ha a vezető engedélyt ad rá. Ezekhez a foglalkozásokhoz szükséges eszközök a tábor felszereléséhez tartoznak, de egyéni felszerelést (rakett, nyereg, puská stb.) is lehet vinni. Hogy mit nyújt a tábor külön ráfizetés nélkül, azt tájékoztatójában felsorolja. A Winona-táborban külön díj alá esett a lovaglás, céllövés, a vívás, az ipari munkák anyaga, az elméleti oktatások és a többnapos kirándulásokban való részvétel. A délutáni foglalkozás hasonló tárgyú, de lényeges megkülönböztető mozzanat, hogy a különféle csoportok mérkőzéseit rendszeren délután bonyolították le.

*Mi lehet életet ebbe a napirendbe?* Ennek a beosztásnak első pedagógiai értéke az *önkéntesség*. Semmi foglalkozást nem kényszerítenek rá a fiúra, de foglalkozás nélkül nem lehet meg. Nem azért, mintha a vezetőség tiltó rendelkezést adna ki, hanem azért, mert társai közt lehetetlenné válna a helyzete. Mihez fogna egy tevékenységtől zsongó vagy teljesen kiürült táborban egyetlen fiú magában?

A másik fontos vonás a mérkőzéseknek, előadásoknak, versenyeknek, pontozásoknak, jutalmazásoknak, előléptetéseknek igen bonyolult, de aprólékos pontosságú rendszere. Mindenkinél minden tevékenységét értékeli; megvan a skálája. Bármikor, egy hétre, egy hónapra vagy a tábor egész tartamára visszamenőleg azonnal meg lehet mondani, mennyi *értéket* (pontot) szerzett az illető fiú. Az egyes fiú értékállománya pedig csoportjának javára esik. Minden altábornak két szembenálló csoportja van. Színek különböztetik meg őket: például kékek és sárgák. Mindegyiknek egyenlő számú sátra és létszáma van, például 25—25 fiú. Ha az egyik fiú két tenniszjátékban vesz részt, ezért 10 pont jár, ha mérkőzésen első díjat nyert, ez 30 pont. Minden 100 pontért egy ezüstsillag, minden három ezüstsillagért egy aranyesillag jár. A szerzett pontok és értékek egy nagy falitáblán állandóan közszemlén vannak; mindenki ellenőrizheti és bármikor összehasonlíthatja. Azt kell tehát mondanunk, hogy állandó verseny folyik az egyéni és a csoportjutalmakért. A tábor végén nagy díjkiosztás van; alig van olyan fiú, aki ne vinne el 1—2 érmet. Minden sportágban van három helyezett, minden szolgálatnak megvannak a kiválói. A jutalmazás rendszere igen érdekes: több zsebpénzt adnak ki egy hétre a fiú sajátjából, több cukor és csokoládé, kettős adag befőtt, jutalmi kirándulás, külön fénykép és érém, autótúra és mindenféle előléptetés.

A vezetők kollégiuma ugyanis hetenkint ülést tart és eldönti, kik a legjobb táborozók. Ezeket I., II., III. osztályú *tisztesekké* (*responsible*) nevezi ki az igazgató, nyilvánosan, nagy tapsok közepett. Tisztesnek lenni nagy dolog. Csak tisztesre lehet fel-

adatot bízni, csak ő végezhet felelős működést, vesz részt versenybírálásban, kap önálló feladatot; olyan, mint a segédvezető. A tisztesek a sátorparancsnokok, csónakban a kormányosok, asztalfőn ülnek, helyettesítik a vezetőt stb. Ezért mindenféle apró előnyben részesülnek. A táborozás végén egy nagy kiránduláson vesznek részt és lakomát rendeznek tiszteletükre.

A *mérkőzések* a foglalkozások minden ágában a csoportok válogatottjai közt mennek végbe. Például a kékek és a sárgák háromszor ötvenméteres gyorsúszóstaffétája mérkőzik. A győztes 25, a vesztes 5 pontot kap. Erre a mérkőzésre lelkiismeretesen kell készülni, mert ha nincs tudásuk, irgalmatlanul „lehúzzák” őket. A készülést szolgálják a csoporton belül rendezett versenyek: az előmérkőzések. Itt válogatják ki, kinek van joga képviselni csoportját. Ezzel biztosítják, hogy minden foglalkozás igen alapos legyen, mert hiszen ki akarna veszteni?

Az *előadások* színhelye a vigvam vagy a tábortűz vagy valamely ünnepség. Például színielőadás esete vagy tábortűzi jelenet. Akik előadják, csillagot (ezüstöt vagy aranyat) kapnak és ez az ő csoportjuk értékei között is számba vevődik. A munkával tehát nemcsak siker jár, hiszen az amerikainál hálásabb közönséget nem lehet elképzelni, hanem külső jutalom is: a szereplés így nagyon is csábító és versengés van érte jó ötletekkel.

Igen kemény küzdelem folyik a „legjobb táborozó” címért; az nyeri el, aki minden tekintetben a legkiválóbb volt. Hogy valakit bármely sportban elismerjenek, egy megállapított legkisebb teljesítményt kell felmutatnia, mert e nélkül csak foglalkozási pontot kaphat. Vagyis például azért kap öt pontot, mert bizonyos ideig tenniszezett. Ha azonban próbát akar állani, vagyis a tábor nevében való mérkőzésre akar jogosultságot szerezni, akkor be kell mutatnia a versenybírósnak, mit tud. A megszabott mérték elérése szerint adnak aztán ezüst- vagy aranycsillagot érte. Akármennyi próbája van azonban valakinek, nem lehet legjobb táborozó, ha modora, fellépése, műveltsége, bánásmódja, szolgálatkészsége, általában egyénisége nem kifogástalan. A nyertes a búcsúlakoma szónoka, ő képviseli az utolsó héten a tábort és mindenféle kedvezményt élvez, valósággal nagy úr.

A vezetőség törekvése az, hogy lehetőleg senki se menjen haza valamilyen érem nélkül. Ha valamely fiú nem tudott az adott keretek közt semmire felforgódni, kitalálnak valamilyen számára. A Winona-táborban például volt egy áldott jó természetű, de ügyefogyott fiú, aki mindenről lemaradt. A búcsúvacsorán érmet kapott mint „kiváló állatbarát”; az volt a kedvenc szórakozása, hogy a tábor két medvebocsát becézte, etette, játszott velük.

Igen fontos a pontozás és jutalmazás gondos ügyvitele. Rendesen valamelyik szakember vezetőre bízzák, mert annak csak a foglalkozási időben van dolga. A táblára mindennap rá kell írnia a legjobb eredményeket.

Az *esti összejövetelen* való részvétel kötelező, ezt pontosan ellenőrzik. Tárgya vendéglőadók meghallgatása, mesélés, felolvasás, a saját tábori újságjuk meghallgatása, játékok, tréfás jelenetek; új sportok bemutatása, ének stb. Igen értékes idő: a kedélynevelésnek főtenyezője.

A *testi ellátást* ebbe a négy pontba foglalhatjuk össze: étkezés, alvás, víz, egészségügy.

Az étkezésnek legfontosabb alapelve, hogy nem szabad senkinek soha éhen maradnia. Amerikában csak háromszor szoktak étkezni napjában; még a 8—12 évesek csoportjában is csak reggel félnyolckor, déli tizenkettőkor és este hat órakor esznek. Nálunk az általános szokás szerint be kellene kapcsolni egy délutáni uzsonnát is. Az amerikai háromszori étkezést a (többnyire néger) szakács készíti el. A magántáborban sohase főz a fiú maga; az étel készen várja. Az angol reggeli három fogásából mindenki annyit eszik, amennyit csak bír. Az ebéd hideg előétellel kezdődik, hiszen ők csak este esznek meleg levest. Húsból, gyümölcsből vagy csemegéből elegendő adagot adnak és akinek tetszik, tejet iszik az ebédhez. Forró napokon jégbehűtött limonádé az ital és sok fagyaltot a csemege. Az ellátás bőséges; sohasem tapasztaltam, hogy valamelyik „elirigyelt” volna valamit a másiktól. Összesen 23 magántáborban fordultam meg úgy, hogy legalább egy étkezésben résztvettem, de sohasem láttam okot panaszra. Az ételjutalom tehát nem arra való, hogy elsőrendű szükségletet elégítsen ki, hanem a nyalakodásnál fogja meg a fiút: csokoládét, befőttet, kettős adag fagyaltot ad vagy engedélyt cukorvásárlásra.

Az étel elkészítése teljesen a vezetőség gondja, a fiú sportolását semmiben se zavarja. De ilyen gond nélkül az étel csak a tálalóasztalig jut el, onnan felszolgálni, aztán leszedni, egyéni óhajokat kielégíteni, asztalokat rendbehozni: ez már a fiúk dolga. Nincs hetes-rendszer vagy bármi egyéb kötelező beosztás. Önkéntes felszolgálók jelentkeznek; nyolc napig gondoz egy-egy fiú egy-egy asztalt. Ez kitüntetés; csak tisztességes rangú kaphatja meg ezt az „állást” és csak akkor hosszabbítják meg megbízatását, ha teljesen megfelelt. Van olyan gyakorlott fiú, aki egész nyárra megtartja tisztjét. Két okból versengenek ezért: egyik az, hogy a legjobb táborozó kitüntető címét csak az kaphatja meg, aki a „szolgálásban” is jeles, a másik az említett sokféle kedvezés, jutalom. A felszolgáló minden étkezésnél kettős adag édességet kap; ez jár neki, ezt így hozza már ki magának. Aztán jár a felszolgálónak egy nap külön autókirándulás; ezen ott állnak meg, ahol akarnak, azt esznek, amit akarnak, úgy élnek, ahogyan akarnak. Végül a tiszteletükre adott lakoma is valami; ilyenkor a felszolgálók ott trónolnak valamelyik elsőrendű vendéglő díszített asztalánál és nem a pincér, hanem a vezetői kar szolgálja ki őket.

A táborban a felszolgálás úgy megy végbe, hogy a sátrak népe együtt felvonul az ebédlőbe és mindenki megáll a helye

mögött; a parancsnok imádságot mond, leülnek. A felszolgáló már előre feltette a kenyeret, sót, vizet, poharakat, terítéket. Most a tálalóasztalhoz megy, ott a szakáccstól átveszi az asztalának szóló tálat és feladja. Ha már senki se kér, visszaviszi a tálat és a beadogató beadja a mosogatónak, maga meg a tálalónál átveszi a másik tálat. Ha valami kifogy az asztalnál, abból új adagot hoz, amíg van. Az elmosással nincs semmi dolga; csak az ebédlő területén teljesít szolgálatot. Szemmelláthatóan könnyű munka ez. A felszolgálók étkezések előtt és után tíz-tíz perc alatt mindent elintéznek és csak nagyobb vendégség vagy ünnepi lakoma alkalmával van külön megbeszélésük.

Nem volna táborozás, ha nem sátorban aludnának. Amerikában a sátor készen várja a fiút, teljesen felszerelve. Kettős tetejű; van padlója, mindenki számára ágy, pole, matrác. Lepe-dőt, takarót, párnát maguk visznek. A bőröndök az ágy alatt vannak; a mosdószerk a polcon; nem képzelhető egészségesebb, szellősebb, tisztább fekvőhely. Az alvás ideje elegendő: átlag kilenc óra naponta, de ha valaki álmos lenne, a szabad időben alhatik. Mindenkinek pizsamája van; senki se alhatik a nappali ruhájában. Egy-egy sátorban 4—5—6 ágy van, a sátor alapterülete rendszeren négyszer öt méter. Mindegyik sátorban alszik vezető is; nem fordul elő, hogy éretlen csínyt kövessenek el, vagy egymás álmát zavarják. A sátor egész éjjel nyitva áll, csak kedvezőtlen időben húzzák be ajtaját. A sátorral technikailag nincs dolga a fiúnak, csak tisztán kell tartania. Ez versenyszerűen megy: a sátorvizsgálatverseny a napnak nevezetes eseménye; nagyon fontos, hogy megnyerjék a versenyt vagy legalább jó helyre kerüljenek, mert ez pontot, dicsőséget és jutalmat jelent.

A sátorvizsgálat a következőképen megy végbe. Az egykorúaknak minden sátrából megjelenik egy versenybíróági tag, vezetőjük a sátorparancsnok és jelen vannak az érdekelt vezető felügyelők. A fiúk minden sátorba bemennek, a legapróbb részletekig megvizsgálják mindent, aztán körüljárják a sátor körzetét. Minden sátorban van 20 pontja; a vizsgálók azonban behozzák, amit találnak (falevelet, pamutszálat, eldobott gyufaszálat), megmutatják, hogy a takaró ráncos volt vagy a cipő tisztítatlan stb. és minden ilyen „hibáért” fél vagy egész pontot leszámítanak. A jegyző aztán kihirdeti, hogy a sátorban hány pontja maradt; e szerint alakul a helyezés. Tudvalévő dolog, hogy a fiúk sokkal szigorúbban ítélnek, mint a felnőttek; a parancsnok szerepe rendszeren az, hogy enyhítse a megítélést. Ez a rendszer egyszerűen bevált; biztosítja a sátor rendjét egész napon át és rendhez, öntevékenységre szoktat.

Minden tábornak alapvető egészségi kérdése a vízzel való ellátás. Fertőzött, tisztátalan vagy rosszízű víz megrontaná az egész táborozást és hamar elnéptelenné a tábornak. A Winona-tábornak saját forrásai voltak, vízgöyjtőt épített és vízvezetékét csináltatott. A vízzel való ellátásnak tehát nem szabad kezdetlegesnek lennie, kell jutnia víznek bőven a konyha, az ivócsapok



és az illemhelyek részére. Kézmosásra minden tábor vigvam-jához csap tartozik, külön ivócsappal. Azonkívül a nagy melegben minden tábort jegesvízfelszereléssel is ellátnak. Falra akasztott kád: ez, fogyasztás céljára készült műjéggel, papiros poharakkal. Bátki bármikor hozzájut és a használt ivópoharakat tartályba gyűjtik. Az ivóvíz tehát a fiúnak nem gond; ugyanígy a konyha is állandóan el van látva hideg és meleg vízzel. Hogy mit jelent ez a rengeteg közepén, az őserdőben, amint Maine államban láttam, azt csak a sokat tapasztalt vezető tudja igazán értékelni. Ez a költséges felszerelés mutatja azonban azt is, miért töltik a nyarat a jobbmódú családok gyermekei szívesen a magántáborban: a falusias kellemetlenségek vagy érdeségek el vannak tüntetve, viszont a romantikát minden hamvával megóvták.

Az egészségügyet szolgálja végül a segélyhely (*infirmiry*), melyet okleveles ápolónő lát el, azonkívül a heti orvosi vizsgálat és a kórházzal való összeköttetés megszervezése.

A táborba csak erkölcsileg kifogástalan fiút vesznek fel; az önvédelem parañsa, hogy a mètelyt azonnal eltávolítják.

Ha minden kérdést ki akarnánk meríteni, akkor részletesen kellene még foglalkoznunk a vezetők kiválasztásában tanusított gondossággal, a felvétel erkölcsi feltételeivel, a vallási étellel és lélegköndözéssel, a családok értesítésének megszervezésével, a kirándulásokkal és többnapos utakkal, párhuzamot kellene vonni a cserkész-tábor és a magántábor közt, össze kellene hasonlítani a magántábort a hetezéssel (*weekend*), ki kellene fejteni, hogyan kapcsolódik bele a felnőtt, illetve a szülő a táborozásba, tárgyalni kellene a leánytáborokat és sajátyszerűségeiket, esetleg a meghonosítás eshetőségeivel, a várható fejlődési lehetőségekkel kellene foglalkozni. De ezek nagyrészt már nem új kérdések és itt főképen a jellemnevelésnek nálunk még új eszközeiért igyekeztem szót emelni.

Két évvel ezelőtt a nyarat Franciaországban töltöttem. Amboise-ban találkoztam az *Équipier*-mozgalomnak egy nyári csoportjával. Azóta megnéztem központjukat Párizsban és olvasom lapjaikat. Ők is a nyár felhasználását tartják a jellemes emberek nevelésére leghatékonyabb módszernek. A mozgalom nem iskolás fiúkkal foglalkozik; neve: *Les Équipes Sociales*. A fiúknak szóló lapjuk a *L'Équipier* és a vezetőknek szól a *Bulletin de Méthode*. Kétségtelenül eredményes munkájuk végzésére azonban nem a szabadba, nem táborba mennek, hanem iskolákban, kastélyokban, udvarházaknak néhány szobájában telepszene meg. Az összehasonlításból a tábori életnek nagy előnye derül ki.

Úgy érzem, itt az ideje, hogy a nyár pedagógiai felhasználását napirendre tűzzük. Az elemista korú gyermekeket nyaraltatják, az egyetemi hallgatók tanulmányutakat rendeznek, de azokkal, akik a kamaszkor viharzónájában vergődnek, nem merünk foglalkozni. Örülünk, ha három hónapra átháríthatjuk őket

a családra. Pedig ezekben gyűlik össze a legtöbb friss energia, itt legkönnyebb és leggyakoribb a bukás. Szívből örülnék, ha azáltal, hogy inkább egy valóságból vett példát részleteztem elméleti értekezés helyett, sikerülne a nyomasztóan sürgős nevelési feladatot egy lépéssel előbbrevinnem.

TEMESY GYÖZÖ.

## KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

### Comenius és Csere.

Neményi Imre a Magyar Pedagógiai Lexikon I. kötetének Csere Jánosról szóló cikkében egyéb túlzások közt ezt írja: „tudományosan megállapított tény, hogy semmiféle vonatkozás nincsen“ Comenius és Csere „között“. Én e tétel igaz voltát kétségbe vonom s az alábbi ellenérveket állítom vele szembe, amelyek mutatják, hogy Csere igenis szoros kapcsolatban állott Comenius pedagógiai elveivel és eszméivel.

a) Csere már tanárai, főként Bisterfeld meleg nyilatkozataiból bőven hallotta hírét Comeniusnak, ismerte nevét, törekvéseit, eszméit. Hogy milyen meleg viszony állott fenn Comenius és egykori herborni mestere, Alstedius meg herborni ifjabb diák-társa, Bisterfeld közt, erre nézve megemlíthetjük, hogy Alstediusnak, aki a külföldre menő diákok által többször üdvözlését küldte volt kedvenc tanítványának, ez 1633-ban egy gyönyörű levélben válaszolt s biztosította mesterét, hogy „a te egykori Ámosod ma is ugyanazzal a szeretettel és tisztelettel van irántad“; mikor *Physicáját* megküldi neki, erről azt írja: „úgy látom, a te lábnyomaid után is jutottam oda, hogy azt tartom, a filozófia első alapjait nem szabad a Szentírásón kívül keresni“. Bisterfeldről tudjuk, hogy a *Januát* nagyrabecsülte, a panszofia tervét pedig elragadtatással üdvözlölte; Comenius viszont 1642-ben svédországi pártfogójától, de Geertől azért kéri Hollandiát tanulmányozási és működési helyéül, hogy Bisterfelddel együtt dolgozhassék, mert azt hallotta, hogy Bisterfeldet meghívták Németalföldre tanárnak s ez el akar oda menni. Ha ily benső viszony állott fenn Comenius és a gyulafehérvári tanárok közt, nagyon természetesnek találhatjuk, hogy ezek ezt tanítványaik előtt is kifejezésre juttatták.

b) Erre szinte mindennap alkalom nyílt, hiszen a latin nyelvi oktatás vezérfonalai ott az 1640-es években már a Comenius tankönyvei voltak, Csere Gyulafehérvárt a Comenius latin nyelvtani könyveit használta, nevezetesen a *Vestibulumot*, amelyet a harmadik gyulafehérvári német tanár, Piscator 1643-ban Váradon adott ki latin-magyar szöveggel és természetesen a gyulafehérvári iskolába is bevezetett, továbbá a *Januát*, melyet Szilágyi Bénéjmin István ugyancsak Váradon és szintén 1643-ban adott ki latin-magyar szöveggel.

c) Csere Hollandiában, mely ekkor Európa könyvkiadó-boltja és könyvespiaca volt, holland tanulmányi éve alatt (1648—1653), ahol és amikor oly mohó szomjúsággal merült el az újabb tudományos irodalom, az újabb európai eszmeáramlatok tanulmányozásába, okvetlenül találkozott Comeniusnak egyik-másik ott megjelent munkájával is, aki iránt már eddig is föl volt keltve a figyelme s aki iránt most, midőn az Utrechtbe jövő pataki diákoktól 1650—1651-ben azt hallotta róla, hogy Patakra tette át nagyszabású pedagógiai reformjainak színhelyét, ugyanazon Rákóczy fejedelmi ház pártfogása alatt, amelynek ő is alattvalója, kétszeresen kezdett érdeklődni. Nevezetesen Hollandiában könnyen keze ügyébe kerülhetett s bizonyára került is az 1643-ban, majd 1645-ben Amsterdamban új kiadásban megjelent *Physica*, mely a kornak az egész fizikai világra vonatkozó ismereteit mély hozzáértéssel rendszeresen összefoglalta és kitűnő módszerrel előadta, továbbá az 1644-ben Leydenben megjelent *Pansophiae Prodigium*, az ugyanott s ugyanakkor megjelent *De sermonis latini studio*, az 1649-ben Leydenben megjelent *Conatium pansophicorum dilucidatio*, az Amsterdamban 1645-ben megjelent *Pansophiae diatyposis*. Ezekhez járultak aztán Comeniusnak Sárospatakon írt és kiadott művei: a *Schola pansophica*, hat iskolai beszéde, *Vestibulum*, *Januária* és *Atrium*, a *Fortius redivivus*, a *Praecepta morum*, a *Leges scholae bene ordinatae*, amelyeket hazatérte után, Gyulafehérvárt akár az iskolai könyvtárban, akár kedves mesterénél, Bisterfeldnél könnyen megkaphatott s bizonyára meg is kapott. Végül egész bizonyossággal föltehetjük, hogy az *Opera Didactica Omnia* kötetei, valamint a *Schola ludus* meg az *Orbis pictus* a kolozsvári schola könyvtárából sem hiányoztak.

d) Csere két helyen is említi műveiben a Comenius nevét. Íme, így fest a valóságban az a „tudományosan megállapított tény, hogy semmiféle vonatkozás nincsen“ Comenius és Csere között. Ha a teljesen idegen, csak Hollandiában megismert Descartes mind példájával,<sup>1</sup> mind eszméivel hatott Cserére, vajjon föl lehet-e tennünk, hogy a XVII. század 40-es és 50-es éveiben már kora legjelentősebb pedagógusává emelkedett Comenius — az ismertetett előzmények után — műveivel, eszméivel és módszerével ne hatott volna Cserére, vagy legalább ösztönzést ne adott volna neki nagyszerű nevelés- és oktatástani reformjai kidolgozásához? Vajjon Csere oktatói eljárásában a szóismeret helyett tárgyi ismeret nyújtása és követése, a fizika, asztronómia, földrajz és mennyiségtan tanítása, a nyelvtanításnak is reális ismeretekkel összekapcsolása s a középiskolai tanításnak nem nyelvtannal, hanem reáltárgyakkal való kezdése, az oktatásban a gyermek fejlődő egyéniségének tekintetbevétele s a fokozatos emelkedés a szemlélettől az elvonás felé nem mind Comeniusra

<sup>1</sup> Csere Descartesnak *Discours de la Méthode* (Leyden, 1637) és *Les passions de l'âme* (Amsterdam, 1650) című művei nyomán választotta a nemzeti nyelvet a Magyar Logikáskának magyar nyelven való kidolgozására.

viSSZavezethető elvek-e, habár talán csak a holland tudományos és pedagógiai világgal való érintkezés folytán lettek lelkében öntudatosakká és vertek ott erős gyökeret?

Azonban a zseni, mint tudjuk, új utat tör magának. Csere is, mint pedagógiai lángész, nem maradt meg a Comenius verte úton, hanem új ösvényre tért: ő mind kiadott munkáival és elmondott beszédeivel, mind saját oktatói működésével a kizárólag a *latin* nyelvi oktatásban forgolódo, annak emelésére, sikeresebbé tételére törekvő Comeniusszal szemben a *magyar* nyelvi oktatást is követelte és életbe léptette, a latin nyelvű oktatási irodalommal szemben a magyar nyelvű oktatási irodalom művelését is megkezdte, ezzel már túlszárnyalta Comenlust s a nemzeti műveltség hirdetőjévé, művelőjévé emelkedett. De ide, erre a magaslatra a Comenius-taposta ösvényen át vezetett az út!

Íme, így látom én Comenius és Csere egymáshoz való viszonyát!<sup>2</sup>

Rácz Lajos.

### Idegen szavak tanulása lélektani megvilágításban.

A Magyar Paedagogiának tavalyi évfolyamában (a 122–133. lapon) Lux Gyula foglalkozott az idegen szavak tanulásával s megállapította, hogy az anya- és idegen nyelven beírt szavakat tartalmazó szójegyzék a lélektani követelményeknek nem felel meg, mivel az ilyen szótárban az idegen szó nem a fogalmi tartalomhoz, hanem az anyanyelvi szóhoz kapcsolódik. Ennek következménye az, hogy az idegen szó csak fordítás útján jut a tanulóhoz eszébe s a mondatban való használata roppant nehezé válik. Ezért Lux a szokásos szótárak helyett a mondatokat tartalmazó szótárt ajánlja, amelyben az új szó mondatban fordul elő és a mondat jelentéséhez, azaz lelki tartalomhoz kapcsolódik.

Kétségtelen, hogy a cikk írója helyes nyomon jár, amikor lélektani mezsgyére tereli a nyelvoktatást s ennek legfontosabb mozzanatát, a szótanulást. Magam is régen tudatában vagyok annak, hogy a pusztá szómagolás nem helyes és nem is eredményes, hogy az anyanyelvi szó felbukkanása inkább akadály, mint segítség. Ezért kerestem a módját, hogyan lehetne az idegen szót az anyanyelvi szó kikapcsolásával szorosan társítani a fogalom tartalmához, hogy a beszéd számára könnyen rendelkezésre álló elem váljék belőle. Erre vonatkozó észrevételeimet és eljárásomat szeretném röviden vázolni, mivel a fenti cikk eszmekörébe vágnak.

A cél tehát az, hogy az idegen szó a maga jelentésével erős, világos és könnyen, alkalomadtán magától felidéződő képzetkapcsolattá váljék a lélekben. Ennek legtermészetesebb módját látjuk a gyermek anyanyelvtanulásában. A gyermek látja a tárgyat, kérdi és megjegyzi a nevét; cselekszik valamit, cselekvését

<sup>2</sup> L. Comenius *Sárospatakon* című munkámat, 17–19. és 252. l.

megnevezik neki, s ő ismét megjegyzi; az elvont jelentésű szót hallja a mondatban, megkérdi a jelentését, de ez nem annyira a magyarázatból, mint inkább a mondatbeli értelméből válik érthetővé előtte. Tehát szemlélet, cselekvés és mondatbeli értelem azok az elemek, melyekhez az új szót kapcsolja a gyermek, ezek fogják, tartják a lélekben, ezekhez kell nekünk is az idegen szót kapcsolnunk. Mennél több elem egyesül a fogalom egészében, annál könnyebben és erősebben rögződik az a lélekben, viszont minél erősebben rögződött, annál inkább rendelkezhet vele a lélek, s egyik alkotóelem felbukkanása magával hozza a másikat. Vagyis ha látom a tárgyat, felötlik a neve; ha látom a nevét vagy hallom, megjelenik a tartalom közképe.

A gyakorlatban a következőképen létesítem ezeket a kapcsolatokat: Először szemléltetem a tárgyat vagy a cselekvést, esetleg a kettőt együtt és mondom a megfelelő szavakat. Például: *der Tisch, ich gehe zum Tisch, gehe zum Tisch! wir gehen zum Tisch* stb. Addig gyakoroljuk, míg a szó hozzáforr az asztal képéhez, aztán felírjuk: *der Tisch(-es, -e)*. Következik a másik szó az előbbi cselekvés nyomán: *ich gehe zur Tafel*. Odamegyek, megfogom, szemlélem s többször mondom: *die Tafel*. Gyakoroljuk, mint az előzőt s a szót felírjuk a másik mellé. Így folytatjuk a tanterem többi bútoraival, míg mind ismeretesekek nem lesznek. A szótárban tehát együtt vannak az együvé tartozó iskolai bútorok nevei, a lélekben pedig szorosan kapcsolódott a tárgyak képe, a hangkép, a leírt szókép és a cselekvés, a mozgás. Elég sok elem, hogy egyik a másikat fogja. Zavaró elem nincsen sehol közbeiktatva.

Itt közvetlen szemléletből indultunk ki. Ha nem lehet szemléltetni, akkor rajzolunk. A tárgyakat egyszerű vonalakkal felvázoljuk és melléjük írjuk a nevüket, pl.: *der Hammer, die Axt, der Hobel*. Mindig egy fogalomkörbe tartozó tárgyakat veszünk egy csoportba. Így egyszer az asztalos szerszámait, máskor a kertészét s így tovább. A tanulók a füzetükbe így berajzolják s melléje írják a szót. Nincsen zavaró anyanyelvi szó és megszületik a „rajzos“ vagy „képes“ szótár. Mennyivel könnyebb lesz ebből megtanulni a szót s mindig közvetlenül a tárgyhoz kapcsolódik az idegen szó! A begyakorlás alkalmával mondatokban használom az új szókat: *ich gehe zum Hammer, ich nehme die Axt, ich bringe den Hobel*, mégpedig először ott marad a kép mellett a név is, később a nevet letörlöm, csak a tárgy képe marad ott s úgy gyakoroljuk. Természetesen ha azt mondja a tanuló: *ich nehme den Hammer*, akkor csakugyan odamegy s „jelképesen“ megfogja a rajzolt kalapács nyelét; ha azt mondja: *ich bringe die Axt*, akkor képzeletben csakugyan oda kell hoznia. Ezzel egyrészt átmenetet építünk ki a teljesen belső szemléletek számára, amilyenek a Gouin-féle sorozatokban sűrűn szerepelnek s amelyekre a későbbi oktatás során szükség lesz, másrészt a tanuló a valóságnak megfelelő cselekvéseit önti mondatokba, s nem lesz szükség mondva csinált mon-

datokra. Ilyen begyakorlás által a tanuló megszerzi azt a fontos készséget, hogy a cselekvések, a tárgyak és a szavak élő és használható valósággá lesznek a lelkében. Ugyancsak elejét vesszük ezzel annak a gyakori gátlásnak, melyet az idegen nyelvet helytelenül tanulókon tapasztalhatunk, hogy t. i. mindent értenek, amit mások beszélnek, tudják is a szavakat külön-külön, de gondolatukat mondatba önteni mégsem „merik“.

A rajzos szótárba sok mindent bele lehet venni, néha egy egész cselekvésláncolat fontosabb mozzanatait. Pl.: *das Glas Wasser, ich nehme ein Glas; die Zahnbürste, ich nehme —; die Zahncreme, ich nehme —; ich drücke Zahncreme auf die Zahnbürste*. Ez belekerül a szótárba s megvan a fog- és szájtisztítás csoportja, valamint a szavak gyakorlására egy egész sorozat logikus, gyakorlati értékű mondat. A tanulók örömmel rajzolják, gyakorolják s játszva tanulják meg.

Vagy felöleljük a lakószobát. Akkor alaprajzot rajzolunk s a bútorok felülnézeti képével helyettesítjük a vázlatos rajzot. Bár nem olyan világos, de azért ha más szemlélet nincs, ez is megfelel. Gyakorlásul ilyenkor a tanuló rajzolja le saját lakószobájukat; így, ha a valóságnak megfelelő alaprajzot csinál, a valóságos tárgyképekhez fűződik a szó. Az udvar, a kert, a község, a város, a határ mind-mind nagyon szépen lerajzolható alaprajz formában a szótárba, én még iskolai dolgozatot is irattam alaprajz felhasználásával. A rajzoknak természetesen nem kell pontosnak lenniök, ez nem cél. A fődolog az, hogy a rajz gyorsan készüljön, elkészítése ne tartson sokkal tovább, mint ha a tárgy nevét leírná a tanuló. Egy-egy alaprajzhoz nagyon könnyen lehet gyakorlati értékű beszélgetést fűzni, különféle cselekvéseket, sétákat, utazásokat stb. Tapasztalatból mondhatom, hogy a tanulók örömmel, érdeklődéssel és haszonnal tanulnak így.

Legnehezebb a feladat akkor, ha elvont fogalom nevét kell megtanítani. Néha ilyenkor is lehet ú. n. belső szemléletet alkalmazni, ami segíti a szó rögzítését. Pl. ha ezt akarom megtanítani: *kalt, mir ist kalt*, akkor próbálok egy kis fázékony hangulatot teremteni, dörzsölöm a kezemet, megrázkódok s mondom: *mir ist kalt*. A tanulók szívesen utánozzák, hiszen mindent örömmel fogadnak, ami élet és mozgás a tanításban s ezzel máris elértem a célt: a fázáshoz hozzátársítottam a *kalt* szót. Ezt természetesen már nem írhatom rajzolva, de beírom az egész mondatot, sőt mivel ez a mondat csak egy láncszeme a Gouin-sorozatnak, az egész sorozatot beírjuk s a Lux Gyula által említett mondatkészletet használjuk a szavak rögzítésére.

A vázolt eljárást alkalmazom mindenütt, ahol csak lehet, így a német társalgási órákon, ha a gyakorlat megengedi. A legalkalmasabb gyakorlatok a cselekvésláncolatok, ezekben kínálkozik legtöbb elem a szónak és jelentésnek kapcsolására: mozgás, cselekvés, szemlélet, érzékelés, hang és a szónak leírt képe. A lélektani nyelvtanulásnak ez a legalkalmasabb módja.

Ha azonban olyan szövegből áll a gyakorlat, amelyet nem lehet szemléltetni és mozgásokkal kísélni, nem marad más hátra, mint hogy a mondatbeli értelemhez társítjuk az új szót. Ilyenkor tehát a „mondat-szójegyzék“ volna helyén lélektani szempontból, csakhogy ez a gyakorlatban egy kissé nehézkes eljárás lesz mind a tanulók, mind a tanár szempontjából. Legajánlatosabbnak látszik, ha a tankönyvek gyakorlatait lélektani elvek figyelembe vételével módosítjuk.

Erre vonatkozólag elgondolásom a következő: A középfokú iskolák I–II. osztályában az iskola, a tanterem, az iskolai cselekvések, a számok, valamint a tanulónak egy napi élete (felkeléstől lefekvésig) kerülnének feldolgozásra minden apró részletükben, cselekvéssorokban, úgy, hogy valóságos vagy belső szemléletekhez lehessen kapcsolni őket. Egy példa: *Ich gehe zum Waschtisch. Ich nehme den Krug. In dem Krug ist Wasser. Ich schütte Wasser in das Waschbecken. Ich nehme die Seife. Ich seife mich ein. Ich lege die Seife zurück. Ich wasche mich ab. Ich nehme das Handtuch. Ich trockne mich. Ich bin rein.* Ezt a cselekvéssort könnyen elvégezhetjük; a tanulót érdeklí, szívesen csinálja és mondja; ha elmondta, le is írja. Az egész gyakorlatilag értékes, lélektanilag helyes tanulás és biztos tudás az eredménye. Így nagyon szépen fel lehet dolgozni mindent, amit a tanuló egy nap alatt cselekszik, amire tehát lépten-nyomon szüksége van. Egy-egy konkrét sorhoz csatolhatunk egy-egy elvont fogalmat is, az a többi szóval együtt fog könnyen és biztosan társulni. A III–IV. osztályban egyheti és egyévi cselekvésekkel bővítjük ki az anyagot: község, határ, város; utazás vonaton, kocsin, autón; bevásárlás boltban, kertésznél, piacon; cipő- és ruharendelés; étteremben, szállodában, postán, múzeumban, színházban, koresolyapályán, fürdőben, borbélynál stb., de sohasem leíró stílusban, hanem cselekvésláncolatokban, hogy könnyű legyen a cselekvéseket elvégezni. A III–IV. osztályban ezenkívül természetesen rövid kis történetek is sorra kerülnek, hogy az elbeszélő stílust is gyakorolják a tanulók. Ezek a gyakorlatok minden személyben, időben és módon végezhetők, miáltal a nyelvtani formák kellő gyakorlását is biztosíthatjuk.

Tapasztalataim alapján állíthatom, hogy a tanulók sokkal szívesebben és eredményesebben tanulják a társalgási órákon ezt az anyagot, mint a tankönyveknek sokszor merev és nem annyira gyakorlati értékű anyagát.

Schranz Vilmos.

## IRODALOM.

Kornis Gyula: A költő és a lélekbúvár. Budapest, 1933. Franklin-Társulat.  
(Különlenyomat a Budapesti Szemle 1933. évi novemberi számából.)

Az érdekes, nagyon tanulságos és a szerzőtől már megszokott művészet-tel kidolgozott tanulmányra szükségesnek tartom e helyen is külön felhívni pedagógusaink, elsősorban irodalomtanáraink figyelmét; egy konkrét eset kapcsán — s ez az „eset“ nem kisebb ember, mint Herczeg Ferenc — olyan írói műhelytitkokat leshetnek el s ezeknek kellő megértéséhez és méltánylásához olyan szakszerű felvilágosítást kapnak, hogy mindezt az irodalmi oktatásban fel nem használni mulasztás lenne.

A tanulmány keletkezésének *causa movense*-e Herczeg Ferenc Emlékezéseinek nemrégiben megjelent első kötete. Ismeretes, hogy amint a gyermektelen Jókai a gyermeknyelvnek hasonlíthatatlan virtuóza volt, úgy a magányos Herczeg, *A bujdosó bábuk*, a *Lószőr-vitéz*, a *János édesanyja*, a *Szelek szárnyán* stb. írója viszont a gyermeklélek rajzolásában tartozik az elsők közé. A mély és bájos gyermekelemzések titka eddig felderítetlen volt; most a hetvenéves Herczeg papirosra vetett emlékeiből kiderül, hogy az író gazdag, változatos gyermekkorának csodálatos bőségű emlékei a közvetlen feldolgozásra és az analógiás beleélésre egyaránt kiapadhatatlan olajos korsó módjára szolgáltatják az anyagot. A francia lélekbúvárok már régóta rendszeresen igyekeznek a nevezetesebb francia író-kortársakat műhelytitkok elárulására rábírni; az így szerzett emberi dokumentumok, ha őszinték, a költői alkotások megértéséhez pótolhatatlan kulcsot szolgáltatnak. A magyar irodalomban az írói alkotások keletkezését eláruló vallomások között elsőrangú helyet kapnak majd Herczeg Emlékezései.

Kornis ez alkalommal a gazdag anyagból főleg a gyermeklélektan szempontjából fontosabb részekre hívja fel a figyelmet, midőn rámutat, hogy a költő egyes esetekben milyen csodálatos szabatossággal konkretizálja a tudományos gyermeklélektan elvont tételeit, valószínűleg a nélkül, hogy a lélek tudományának fogalmi része valaha is közelebbről érdekelte volna. S e megjegyzéseket a tanulmány első része eleve egy nagyobb, messze távlatot nyitó történeti összefüggésbe ágyazza be, amikor a szerző a régi görögöktől kezdve végigtekint a világirodalom leghíresebb lélekábrázolóin s korszakról-korszakra szembeállítja a költők ösztönös lélekbölcsességét (*psychosophia*) a tudományos lélekbúvárlással (*psychologia*). A kettő nem egy és ugyanaz. De ha külön síkon mozognak is, azért ellentét nincs köztük s alkalmilag termékenyen egészíthetik ki egymást. Míg azonban a lélekbölcsesség szinte már az irodalmi alkotás őskorában is csodálatos finomsággal működik, amennyiben a költők a lelki beleélő képességgel, a mások lelkébe való behatolásnak titokzatos hajlékonyságával *élő* alakokat formálnak, addig a lélektan nagyjában szinte tehetetlenül áll szemben a lelki élet roppant számú árnyalatával, az organizmust nem tudja megragadni, legfeljebb a mechanizmust, aminek következtében az *én* állandó folyamatát a valóságot megközelíteni sem tudó barbár vaskossággal érzetekre, szemléletekre, akaratfolyamatokra, képzetekre stb. bontja s ezáltal



„fogalmivá“ halványítja. Az így keletkezett lélektelen lélektan helyébe az utóbbi időben a bergsoni intuíció, Dilthey „megértő“ módszere, Spranger „életformái“ melegséget, eleveniséget, élethez való közeledést igyekeznek állítani. Sikerük elvitathatatlan: fáradozásuk eredményeként a lélektan valóban hatalmas lépéseket tett legutóbb a mechanikustól az organikus, az analitikustól a szintetikus irányában. De azért a költő „módszere“ — amint Kornis, a lélek-búvár, Herczeg Ferenczel szemléletesen példázza, — mint szerszám továbbra is sokkal ékeesebb és gazdagabb veretű.

Huszt József.

**Hajdu János: Eötvös József báró első minisztersége.** Budapest, 1933. Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia. (8-r., VIII + 283 lap.)

A magyar irodalom és a magyar nevelés történetének régi adósságát rőtta le s valóban nemzeti kötelességet teljesített Hajdu János, mikor 63 évvel a nagy magyar államférfiúnak és írónak halála s 86 évvel a műben tárgyalt események után az első forrásokból, javarészt föltáratlan levéltári anyag fölhasználásával, de az egész idevágó irodalomnak s főleg Kornis Gyula nagy kultúrtörténeti művének ismeretével is, lelkiismeretes kutatások és tanulmányok eredményeként, megfelelő tudományos apparátussal kísért, pragmatikus és egy jeles történeti mű minden attributumával ékes könyvet írt Eötvös József báró első miniszterségéről. A nagyon bő és gazdag Eötvös-irodalomban is számottevően kiegészítette az eddigi, erről a tárgyról csak nagyon röviden szóló életrajzokat és tanulmányokat, egyrészt Eötvös élet-történetének, másrészt oktatásügyünk fejlődése rajzának egy olyan részletével, melynek jelentősége iránt eddig sem volt kétségünk, melynek fontossága azonban az egész előző irodalomban mindig inkább csak jelezve volt, de nem volt kidolgozva.

Hajdu könyve szélesen megalapozva építi föl történeti előadásának épületét. A pontos megalapozás, közoktatásügyünk helyzetének bár rövid, de markáns rajza a XVIII. század utolsó negyedétől kezdődően, kitűnő bevezetéssel szolgál annak a fájdalmas nemzeti tehetetlenségi érzésnek jellemzésénél, mely a XIX. század első felében, az egyébként pezsdülő reformkor-szakban elfogta a lelkeket a nemzet legszentebb jogai egyikének, a nevelés-oktatásnak közérdekű kérdéseiben is. Szerzőnk meggyőzően készíti elő Eötvös e téren való hivatottságának értékelését. Eötvös József mint olyan férfiú jelenik meg a megújulásra váró magyar közoktatásügy élén, kinek mindenekelőtt a kultúra értékeibe vetett mélység és rendíthetetlen hit él a lelkében, ki a nemzet eszményeit s a széles európai látókört pompásan egyesíti magában s nem rettenve vissza a várható akadályoktól, már az 1840 február 26-án mondott első országgyűlési beszédében a nemzeti nevelés nagy jelentőségéről tett hitvallástól kezdve, történelmünkben ezúttal először, nemzeti, célú művelődési politikát öhajtt beiktatni az addigi nemzetietlen törekvésű közoktatási rendszer helyébe.

Ebben az értelemben rajzolja meg ezek után szerzőnk Eötvös egyházügyi, nemzetiségi és közoktatáspolitikai felfogásának kialakulását főleg

országgyűlési beszédeiből. Különös meglepéssel olvassuk itt — bár a mai nagyvilág forgatagában idegenszerűen, mondják: elavultan hangzanak — azokat a sorokat, melyek Eötvösről mint az egyéni szabadság harcosáról, minden erőszaknak ellenségéről és minden elnyomottnak pártfogójáról szólnak, mert ezek a nemes emberi vonások a forrásai nemzetünk legragyogóbb művelődéspolitikai eszményeinek, melyek Eötvös további működésében s a magyarságnak immár egy százados kultúrfejlődésében érvényesültek. Hajdu könyvének e fejezetét olvasván, teljes világossággal kitárulnak előttünk fejlődési folytonosságukban Eötvösnek már 1848 előtti eszméi a művelődési demokráciáról, mely nemzetünket valóban európai színvonal magaslatára emelni volt hivatva.

A továbbiakban szerzünk a magyar közoktatásügynek 1848 körüli állapotát rajzolván, Eötvösnek 1848-i egyházi és iskolaügyi összeírásai kísérletét ismerteti, majd egykorú tanügystatisztikai adatok s az 1845—46. évi hivatalos jelentés alapján az egyetem, az akadémiák s a középiskolák állapotát, külön Erdély gimnáziumainak s a népoktatásügynek helyzetét. A könyvnek e fejezete nagy utánjárással kikutatott részletes adatok alapján festi meg Eötvös mindössze öt hónapra terjedő első miniszteri működésének hátterét s igazolja azt, hogy az új minisztériumra s első vezetőjére mindjárt működésének megindulásakor nehéz feladatok vártak. Rendkívül tanulságos azután az első magyar vallás- és közoktatásügyi minisztérium megalakulásának története, amit könyvünk szerzője külön fejezetben vázol: a tanügyi igazgatás átmenetét a helytartótanács illetékes osztályától az új minisztériumba, ez utóbbinak ügykörét s a helytartótanács szerveiből kialakuló szakosztályait, a tisztviselői kar megszervezését. Teljes betekintést nyerünk az akkori minisztériumba, működésébe és személyzeti viszonyaiba s szinte világosabbnak, egységesebbnek és logikusabbnak látjuk az összesen 52 tisztviselőből álló testület beosztását s munkásságának menetét, mint a mai nagy létszámú szervezetét.

Igen érdekes részlet szerzünk könyvében a IV. fejezet, mely Eötvösnek egyik kedvenc gondolatára, az egyetem korszerű átalakítására vonatkozó tervezetéseit tárja föl minden részletében. E fejtegetésekből láthatjuk, hogy főiskolai oktatásunk ügye, ha nem sikerült is Eötvösnek rövid miniszersége alatt tényleges intézkedéseket tennie e tekintetben, rendkívül sokat köszönhet napjainkig az ő eszméinek.

Nem kevésbé érdekesek szerzünk beható fejtegetései az 1848-i vallásügyi törvény átfogó nagy jelentőségéről s az idetartozó összes részletkérdésekről. A könyvnek ez a része mutatja be legkedvezőbben szerzünk lelkiismeretes kutató szellemét s egyben tárgyilagosságát is, mikor a különféle felekezeti iskolák értékeléséről a tanítás szellemének beható ismertetése alapján törekszik az igazságot világosan megállapítani.

Külön kis monográfia a mű keretében s különösen tanulságos a mai zűrzavaros ifjúsági élet szemlélete közben az 1848-i ifjúsági mozgalom története, ami egyúttal Eötvös személyes iskolalátogatásainak elbeszélésénél

alkalmat ad Eötvös nagy lelkének műhelyébe való betekintésre. Hasonlóan érdekes önálló fejezet a minisztériumba benyújtott oktatásügyi reformjavaslatok és az első magyar tanügyi kongresszus lefolyásának tárgyalása, bár ennek a témának kidolgozása részben némileg ismertebb anyagot tartalmaz.

Meg kell azonban állapítanunk, hogy Hajdu János könyvében — bár legvégére hagyja e tárgyat — mégis az 1848. évi népiskolai törvényjavaslat sorsának tárgyalása foglalja el a központi helyet s ugyanazt a helyet az utókor történeti érdeklődésében is. Ennek oka bizonyára az, hogy Eötvösnek, az alkotó államférfiúnak, voltaképpen életművét, az 1868: XXXVIII. törvény-cikket ismerjük meg itt első alakulásában, kultúrpolitikájának azt a részét, mely neki szemmeláthatólag leginkább szívéhez nőtt. Egyben képét kapjuk egy nemzeti művelődésünk sorsára döntően kiható eszme fejlődésének, egy magas színvonalú országgyűlési tárgyalás keretében.

A műnek végére érvin, el kell ismernünk, hogy a szerzőnek teljes mértékben sikerült érdeklődésünket lekötnie, nemcsak könyvének gazdag tartalmával, hanem előadásának egész szellemével, nemes eszmeiségével, melynek mesterei őt megelőzően, hasonló művelődéspolitikai tárgyak feldolgozásában Fináczy Ernő és Kornis Gyula voltak, előbbi a magyarországi közoktatás Mária Terézia-korabeli történelmének, utóbbi a magyar művelődés eszményeinek 1777-től 1848-ig, éppen szerzőnk tárgyaig terjedő művészi rajzával.

Szerzőnknek nem válik se kárára, se szégyenére, hogy e mesterek tanítványa lehetett, amiről ő maga is lojálisan s a hálás tanítvány szimpatikus hangján megemlékezik.

Hajdu Jánosnak valóban kiváló és igen élvezetes munkája, melyet pontos és nagyon részletes név- és tárgymutató tesz még használhatóbbá, megérdemelte, hogy a Magyar Tudományos Akadémia szép kiadásában jelenhessen meg s így az előzetes külső siker karján indulhatott el a könyvek sorsának életútján, magában viselven azonban a valóban tudományos siker biztosítékait is.

Úgy gondoljuk, Hajdu János e. könyvével igazolta azt, hogy méltán várhatjuk tőle jövőben e tárgykör folytatásaként Eötvös József további kultúrpolitikai tevékenységének részletes feldolgozását.

Gyulai Agost.

**Dewey neveléstana. Szemelvények „Demokrácia és nevelés” című művéből.**

Irta és a szemelvényeket fordította dr. Szemere Samu. Budapest, 1933.

A Kisdiednevelés kiadása.

A könyv Amerika legkiválóbb gondolkodójának, az Új Iskola, leghivatottabb vezérének nevelési rendszerét ismerteti. Dewey egyike a legismertebb neveknek a folytonosan új eszméket termelő pedagógiai irodalomban, nevét a munkaiskola metodikai elvével kapcsolatban nálunk is sokat említik. A munka igazi jelentőségét és nevelőértékét az iskolai élet egész területére alkalmazta, a cselekvésnek a nevelésben való nagy jelentőségét nála hatásosabban senki sem hirdette. Hatása igen nagy volt, nemcsak az amerikai iskolákra, amelyek az ő kezdeményezése alapján az utolsó

pár évtizedben teljesen átalakultak, hanem eszméi megtermékenyítették a munkáltató pedagógia európai úttörőinek gondolkodását is. A német munkaiskola legnagyobb úttörőjénél, Kerschsteinernél is kimutatható Dewey hatása. A széleskörű hatás annak tulajdonítható, hogy Dewey nemcsak tudományosan alapozta meg nevelési rendszerét, hanem elméletileg igazolt nevelési elveit a chicagói egyetem mellett alapított gyakorlóiskolájában gyakorlatilag is érvényesítette.

A címben jelzett könyv első részében Szemere Samu ismerteti igen könnyen áttekinthető módon azt az összefüggést, mely Dewey neveléstani alapgondolatát a munkáltató tanítás elvével egybefűzi. A rendszer alap gondolata az, hogy a nevelés társadalmi tevékenység, ami azt jelenti, hogy aki a társadalomban él, az részese mások gondolatainak és érzéseinek és bővíti a maga tapasztalatait. Nevelni tehát annyi, mint a társadalom számára nevelni, annyi, mint a fiatalokat kiművelni a társadalmi tevékenység rendes formáinak betöltésére. Dewey szeme előtt egy demokratikus társadalom lebeg, amelyben mindenkinek értékes tevékenységet kell kifejtetni a társadalom javára, de éppúgy megadatik mindenkinek a lehetőség egyéni képességeinek kifejlesztésére és érvényesítésére is. A demokratikus társadalom nem nyugvó, hanem mozgalmas, örökösen változó, átalakuló, haladásra, jobb jövő létrehozására törekvő szervezet. Ennek megfelelően a nevelés is szüntelen változás, fejlődés, növekedés, a megszerzett tapasztalatoknak új tapasztalatokkal való folytonos újraalakítása. A társadalmi haladásnak nincsen célja önmagán kívül, célja a haladás maga. A nevelésnek, mint szüntelen növekedési folyamatnak is, csak a fejlődés, a növekedés maga lehet a célja. Ez a növekedés nem szűnik meg az iskola elhagyásával, tehát a nevelés sem szűnhet meg. Az iskola feladata az, hogy az iskolai időn túl is biztosítsa a nevelés folytatódását. Növendékeibe bele kell nevelni a készséget arra, hogy magától az élettől tanuljanak és úgy alakítsák életfeltételeiket, hogy módjuk legyen mindig újabb tapasztalatok szerzésére. Dewey egész elmélkedésén átvonul az a gondolat, hogy igazán értékes, eleven növekedést biztosító ismeret csak tevékenységgel szerezhető s ennek hangoztatásában annyira megy, hogy szerinte e nélkül nincs is igazi gondolkodás. Ebből azután önként következik az, hogy az iskola feladata nem lehet kész tananyag közvetítése, hanem az önálló munkára, cselekvésre készítető gondolkodás fejlesztése.

Dewey nevelési elveiből folyik különböző munkáknak, foglalkozásoknak bevittele az iskolába. Dewey kifejti, hogy ezzel az iskola nem lesz szakiskolává, mert itt a munkának nincsen meg az öncélja, mint a szakiskolákban. A munka bevittele jelenti az ipari foglalkozások végtelen gazdag szellemi tartalmának tudatosá tétele, az iskola pedig ezáltal szorosabb kapcsolatotba jut az iskolán kívüli élettel.

A könyv további részében Szemere egyes fejezeteket fordított Deweynek a címben jelzett munkájából. Rendkívül tanulságos ezek olvasása. Dewey a maga szemszögéből nézve mondja el véleményét a különféle nevelési elméletek célkitűzéseiről, amelyek ellentétben állanak az ő felfogásával,

hogy tudniillik a nevelés célja minden időszakban a növekedés képességének fokozása. Ilyen elmélet például az, hogy a nevelés a felnőtt kor kötelesegeire és kiváltságaira való előkészítés. Dewey szerint előkészíteni valamire, amiről nem tudja az ember, hogy micsoda, annyi, mint elvetni a meglevő serkentő erőt és a határozatlan lehetőségben keresni ilyet. Szembeszáll azzal a felfogással is, mely a nevelés célját bizonyos lappangó erők kifejtésében látja. Cáfolja azt az elméletet, mely a „formális képzés” elmélete néven ismeretes, de élesen bírálja a Herbart nevéhez fűződő elméletet is. Igen gondolatébresztő a módszerről szóló fejezet, melyben a tananyag és a módszer egységét, az általános és az egyéni módszer kérdését, az egyéni módszer jellegzetes vonásait tárgyalja.

Szemere könyve igen hasznos szolgálatot tesz a magyar neveléstudgynak; lehetővé teszi, hogy a magyar nevelők figyelme nagyobb mértékben forduljon a kiválóan gazdag szellemű amerikai pedagógus felé. Mindazok, akik a munkáltató nevelés kérdésével foglalkoznak, és kíváncsiak, hogy ilyenek minél nagyobb számban legyenek, örömmel üdvözlük ezt az alapvető s a magyar pedagógiai irodalomban hézagpótló munkát. *Szenes Adolf.*

**Múth János: A magyar nyelvtan módszeres megvilágításban.** (Életre nevelő anyanyelvi tanítás. I. köt. A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára, VII.)

\*Szeged, 1933. Prometheus-nyomda. (8-r., 126 lap.)

A magyar polgári iskola tantervéről megállapíthatjuk, hogy — bár a fiúiskola 1918 óta harmadik, a leányiskola 1908 óta második alakjában szolgálja a Csengery Antal elgondolása szerint létrejött legnemzetibb magyar iskolatípusnak céljait s ezen keresztül a magyar társadalom értékes polgári elemeinek nevelő-oktatását — párhuzamban a korszellem fejlődésével mégsem haladt eléggé gyors ütemben. Ez rendkívül sok belső vívódásra adott okot és alkalmat a polgári iskola életében, de azért a nyugtalanságtól eltekintve, mely a nagy és helyes nemzetnevelő célokkal s mégis balcsillagzat alatt született iskolafajban állandóan érezhető volt, mégis eredményezett értékes jelenségeket és mozgalmakat. Elsősorban kifejlesztette a tanítási módszer tökéletesedésére irányuló vágyat abban a testületben, mely az elemi iskolai tanítóság után a legnagyobb létszámú az összes magyar oktatói státusok között. Az a szerencsés szellem, mely a polgári iskolai tanárok képzésében kezdettől fogva szervesen hozzátartozó részzé tette az elméleti, tudományos szaktanulmányok mellett a tanításban való gyakorlati kiképzést, úgyhogy ez párhuzamosan haladt az elméleti szakképzéssel és nem halasztotta a főiskolai tanulmányok befejezése utáni időre a tanítás művészetére való előkészítést, meggyökerezett a polgári iskolai tanárságban a didaktikai és metodikai kérdések és feladatok iránti állandó érdeklődést. A polgári iskolai tanárság ezért szerepelt mindenkor úgy a tanügyi közvéleményben, mint a hivatásának gyakorlására legjobban előkészített, a tanítás mesterségét legkiválóbban értő és művelő tanári típus. A polgári iskolai tanárképző főiskolával egybekapcsolt gyakorló polgári iskola azonban nemcsak a

tanárjelöltek gyakorlati kiképzésének munkájában volt mindig öre ennek a főemléltett szellemnek, hanem, különösen a világháború utáni időkben, a szakirodalomban is elsőrendű munkása lett hivatásának. A polgári iskolai tanárság egyesületi közlönyében közzétett idevágó számos tanulmánynak előzménye után 1928-ban, még ősi budai otthonában, mintegy programját adta a polgári iskolai munkáltató, cselekvő oktatásnak *Az élet iskolája* című tanulmánygyűjteményben, mely az összes polgári iskolai tantárgyak munka-iskolai didaktikájára vonatkozott. Majd „önkéntelenül” szárnyrakelve s Szegedre jutva, mintegy ragyogó renaissance-ban sorra jelentette meg a gyakorló polgári iskola tettvágytól duzzadó, fiatal tanárainak tollából a különféle tantárgyak tanításának módszerére vonatkozó monografiákat, eddig nyolc testes kötetet (számтан, mértan, magyar nyelvtan, földrajz, természetrajz, fizika) és módszeres havi folyóiratot is indított *A cselekvés iskolája* címmel, mely bő és változatos, minden számban gazdagodó tartalommal már második évfolyamát éli s eddig körülbelül 50 tanulmányt közölt.

Ennek a nagyszerű lendületnek, mely a folyóirat mellett főképen *A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára* című sorozatban jut kifejezésre, egyik alkotása, a magyar nyelvtan tanítására vonatkozó kötet van előttünk Múth János könyvében, mely voltaképpen első része az *Éltre nevelő anyanyelvi tanítás*-nak. Második része az olvasmányok és költemények tárgyalásának módszertana lesz.

Szerzőnk előszavában mindenekelőtt lelkes és önérzetes vallomást tesz a könyv tartalmának eredetisége és önállósága mellett, mely az ilyen tárgyú előzmények szegénységében, helyesebben szólva teljes hiányában leli magyarázatát.

Bevezetésül a polgári iskolai magyar nyelvtani tanításnak helyét és értelmét teszi vizsgálat tárgyává, mintegy a kérdés mérlegét állítja fel, főleg a magyar nyelv polgári iskolai tantervi anyagának legutóbbi módosítása után. Azután általános módszertani gondolatokat ad a magyar nyelv tanításához, általános megjegyzéseket és bölcs tanácsokat az anyanyelvi nyelvtanítás egész területére s az eljárásnak minden fokozatára és eszközére kiterjedően. Szól a nyelvvel való foglalkozás jelentőségéről, az iskolai anyanyelvi oktatás feltételeiről, a társadalom szerepéről e tekintetben, az iskola minden tanárának közös feladatairól e téren, tankönyveink stílusáról, a nyelvtanítás konkrét kettős céljáról: a helyes nyelvhasználatról és a helyesírásról, a nyelvtanítás mondattani alapjáról, a tanítás során fölmerülő célkitűzésekről, a közös munkáról, melynek folyamánya az eredményes nyelvtanítás, a belső és külső szemléltetésről, az unalom kiküszöböléséről, a nyelvtanítás gyakorlatiasságáról, az iskolai tábla és kréta használatáról, a házi dolgozatok szerepéről a nyelvtanításban és végső következtetésként jut el ahhoz a tételéhez, hogy az iskolában untatni általában bűn, de magyar nyelvi órán untatni halálos bűn.

Könyvének további, legterjedelmesebb, III. fejezetében a tananyag vázlatos módszertani feldolgozását adja nagyobb didaktikai egységekben,

külön-külön az I. és a II. osztályra vonatkozóan. A gyakorlat műhelyében megkövacsolt tételek kifejtésével tárgyalja a hängtan, mondattan, szótan körébe vágó kérdések tanítását az iskolában, a szavak mondatbeli szerepének, a szóalkotás módjainak, a rokonértelmű és rokonalakú szavaknak, az összetett mondatoknak, a hangsúlynak és szórendnek, a helyesírás főbb szabályainak tanítását. Majd didaktikai elméletének illusztrálásául, azon elv alapján, hogy minden elméletnél szebben beszél a tett, mindig olvasmányból kiindulva, részletes és módszeresen tagolt s kidolgozott nyelvtani mintatanításokat közöl: a szavalás módjának tárgyalásával kapcsolatban a szótágozlásról, egy népdal olvasása alapján a mondat állítmányáról, a társhatározóról és a szóelemző írásról. Végül utolsó fejezetében a nyelvtani anyagra vonatkozó összefoglaló táblázatokat közöl, összesen 20-at, a szemléltetésnek azzal a módszerével, melyet 6—7 évvel ezelőtt Gyurjács Andrással együtt szemléltető mondatnani alapon írt magyar nyelvtanainkban alkalmaztunk.

Bizonyos, hogy a hivatás és a tárgy rajongó szeretete ragyog át Múth Jánosnak a magyar nyelvtanítást minden oldalról teljesen kimerítően feldolgozó könyvében. Nemzeti nyelvünkért élő-haló, lelkes tanár írta, aminőt — és csakis ilyen — szeretnénk ott látni minden egyes iskola anyanyelvi oktatásának katedráin. Addig azonban, míg e *pium desiderium* valóra válik, szolgáljon legalább e könyv útmutatóul és serkentőül minden magyar nyelvtanárnak, nemcsak a polgári iskolában, hanem a középfokú oktatás minden iskolatípusában.

Gyulai Agost.

**Woyciechowsky József: Sipos Pál élete és matematikai munkássága.** Közlemények a debreceni tudományegyetem matematikai szemináriumából. VI. füzet. Budapest, 1932. Athenaeum.

A debreceni tudományegyetem matematikai szemináriumának közleményei a szorosabb értelemben vett matematikai tárgyú értekezéseken kívül a határtartományok kérdéseivel is foglalkoznak. E sorozat kiadója — Dávid Lajos — gondot fordít magyar értékek tudományos feldolgoztatására. Innen ismeretes például *A matematika Pauler Akos rendszerében* című munka (szerzője Vajnóczky István) s tudunkkal most folyik a magyar matematikai műnyelv feldolgozása. A címtől írt mű is a fenti tárgykörbe tartozik.

Sipos (\* 1759, † 1816) az első magyar matematikus; kinek önálló, a kor színvonalán álló értekezése ismeretes. Sokoldalú tehetség. Mint matematikus az ellipszis területének meghatározására dolgoz ki eljárást, a körív mérésére és felosztására feltalálja az izometert. Az utóbbi tárggyal foglalkozó dolgozatát életének éppen anyagi gondokkal küzdő szakaszában adta ki a berlini akadémia, sőt aranyéremre méltatta. 1700-tól 1854-ig Sipos az egyetlen kitüntetett matematikus, ki nem volt tagja a berlini akadémiának s ez elismerés az első, melyet magyar matematikus tudományos akadémiától kapott. Ő használja hazánkban először a szög mérésére a tizez rendszerű beosztást. Trigonometrikus táblája a legteljesebb elismerést érdemli.

De nemcsak mint matematikus érdekes jelenség Sipos, hanem mint filo-

zófus, egyházi szónok, költő és pedagógus is. 1805-től 1810-ig a híres sárospataki főiskola tanára. Tőle származik az 1810. évi matematikai tanterv. Rövid tanári működés után meggyőződik arról, hogy a mennyiségtani oktatás megváltoztatása kívánatos. „Szükségesnek tartom, — mondja 1806 július 14-én kelt észrevételeiben, — hogy a kezem alá jövőendő Ifjak a Mathesis Elementumban úgy készíttessenek, a mint ezen tudománynak szorossan egybe fűzött rendje és természete kívánnya: mely szerint a kik a Mathesis elementumit tanítták, annak tanításában presso pede úgy mennyenek elő, hogy semmit se anticipáljanak, annak el mulasztásával, a mit elébb kellett volna tanítani és fundamentumul vetni. Következőleg Hasznosabbnak ítélem, hogy inkább a Mathesisnek valami felsőbb része maradjon el; de a mennyire mennek. arról számot is tudjanak adni, hogy gyökeresen tanulták; p. o. a sublimior geometria v. calculus ha ki maradnak is, tsak hogy az elsőbbekkel készen legyenek, könnyű leszen a fundamentumra építeni.“ Azaz: kevesebb matematikát akar Sipos taníttatni, de azt alaposan. Tanterve egészen modern, tagozott tanterv. Az alsó fokon tanított elemek a felsőn — elmélyített formában — lehetőleg megismétlődnek. A kiszemelt anyag majdnem azonos a XIX. század magyar gimnáziumának anyagával s egyenlő mértékben veszi szemügyre a klasszikus és a modern kultúra művelődési területeit.

Kazinczyhoz meleg barátság fűzte Sipost, amint levelezésükből megállapítható. Hogy Kazinczy mennyire becsülte barátját, az egy Rummyhoz írt (1811-ből datált) leveléből tűnik ki: „Sipos ist Genie und Mathematiker, Kantianer, und Poet, Philosoph und Theolog...“

Már külföldi tanulmányai alatt feltűnt tehetsége, mire a frankfurti tudós társaság adjunktusává választotta. A Teleki grófok családjában viselt nevelői állást, tanított Szászvároson, Sárospatakon, végül pedig Tordoson volt a református egyház lekipásztora egészen 1816-ban bekövetkezett haláláig.

Szerzőnk minden elismerést megérdemlő alapossággal és a legapróbb részletekre is kiterjedő figyelemmel kutatta fel a Siposra vonatkozó adatokat. Munkája méltó módon tükrözi egy mély és eddig alig ismert magyar lélek sokoldalúságát, egyszersmind pedig értékes gyarapodását jelenti tudományos értekezésirodalmunknak.

T. G.

**Az. Orsz. Magy. Képzőművészeti Főiskola Évkönyve 1932/33-ra.** Szerkesztette dr. Ferenczy József. Budapest, 1933. (N. 8-r., 151 lap.)

A Képzőművészeti Főiskola díszes és művészi megjelenésű évkönyve, melyet a Főiskola főtitkára az 1932/33. évről szerkesztett, ennek a kiváló s külföldön is már évtizedekkel ezelőtt jeles főiskola hírére jutott intézménynek voltaképpen nemcsak legutóbbi működési évről számol be, hanem a Főiskola 62 évre terjedő élete során elért eredményeinek összefoglaló képét adja.

Ezt a célt szolgálja bevezető cikke, mely a Főiskola alapításának és fejlődésének főbb mozzanatait adja elő tömören megírt közleményben s magában foglalja az intézmény múltjának minden fontos mozzanatát. Művészi



oktatásunknak s ezen keresztül felsőbb kultúránknak egy nevezetes fejezete ez, melynek adatai messzetekintően nemzeti művelődéstörténelmünk lapjaira valók. A fönlemlített célt szolgálja a Főiskola 1932/33. évi történetének eseményeit és adatait előadó, vagyis a jelenlegi állapot sokoldalú és részletes képét megrajzoló lapokon kívül a Főiskola tanári és oktatószemélyzetének, mintegy 140 művésznek és tudósnak (köztük az utóbbi félszázad legragyogóbb művészi neveinek) 1871-től 1933-ig személyi adatok kíséretében egybeállított táblázata, továbbá a Képzőművészeti Főiskola volt növendékeinek betűrendes névsora különféle adatokkal s annak megjelölésével, hogy közülük kik és mikor szereztek rajztanári oklevelet is. Ez a hatalmas tábor, körülbelül 4500 művészi képzésű magyar ifjúnak és leánynak, köztük ma már sok nagyhírű művésznek és körülbelül 3000 okleveles rajztanárnak névsora fényes bizonyíték művészeti kultúránk jelentősége mellett, melyet európai viszonylatban is nagynak nevezhetünk s mely a hazánkat megcsonkító szomszéd népek fölött szerzett és büszkén vallott kultúrfölényünknek nem csekély biztosítóka.

Gy. A.

**Gyula Kornis:** *Die Entwicklung der ungarischen Kultur.* Berlin und Leipzig. W. de Gruyter & Co. 1933. 24 lap.

Nyelvünk elszigeteltsége miatt a nagyvilág, sajnos, rendszerint csak akkor vesz rólunk tudomást, ha valamely világnyelven szólunk hozzá. Ezért kell osztatlan örömmel fogadni minden beszédet vagy írást, amely e hazafias felvilágosító munkának szolgálatába szegődik. (Mellesleg: ez figyelmeztet egyúttal nyomatékosan arra, hogy nekünk ma a klasszikus nyelvek mellett az eddignél nagyobb súlyt kellene vetni az élő nyelvek tanítására és tanulására, nem pedig megfordítva.)

Kornis Gyulának már eddig két nagy munkája jelent meg német kiadásban is: *Ungarische Kulturideale 1777—1848* (1930, XXVIII + 609 l.) és *Ungarns Unterrichtswesen seit dem Weltkriege* (1930, XI + 259 l.), ez utóbbi angol nyelven is, továbbá több kisebb tanulmánya német, francia, illetőleg angol nyelven; útban van *Az államférfi* angol kiadása is. Ezekhez csatlakozik most a címbeli tanulmány, „A magyar közművelődés fejlődéséről“, amely a berlini egyetem magyar intézetének *Ungarische Bibliothek* című sorozatában (szerk. Farkas Gyula) külön füzetként jelent meg. Ebben a szerző jól tagolt hat fejezetben széleskörű tárgyi ismereteinek bőségszarujaiból csak úgy öntja a történeti adatokat és közművelődési tényeket, megannyi megcáfolhatatlan bizonyítékot a magyarság értéke, létjogosultsága és igaza mellett. A külföldi olvasó elé állítja a magyar fajnak azokat a tulajdonságait, amelyeknek ezeréves fennállását és világtörténeti hivatását köszönheti: fejlett politikai érzékét, politikai és katonai szervezetét, a keresztenységnek befogadását, a nyugati kultúrával való szüntelen kapcsolatát. Majd végigvezeti a közművelődés különböző területein: nyelv, irodalom és költészet, tudomány, oktatásügy és művészet, mindenütt híven utalva a magyar géniusznak marandó és európai szintájón is jelentős alkotásaira. Ennek során a szerző egy

eddig ismeretlen oldalról mutatkozik be: előttünk újak látszó hajlama és tehetsége nyilatkozik meg azokban az érdekes és érdemleges fejtegetésekben (22—24. l.), amelyek az olvasóval megismertetik a magyar zene eredetiségét, hatását a külföldre és a magyar zenei kultúra magas fejlettségét.

Most, hogy ezt az alkotásoktól duzzadó tanulmányt újból elolvastuk, az a benyomásunk, hogy abból mi, magyarok is bőséges okulást és a jövőbe vetett szilárd hitet meríthetünk. Az elfogulatlan külföldi pedig élvezetes előadásban és mintegy dióhéjba szorítva kapja meg mindazt, ami — akarva, nem akarva — a magyarság erkölcsi megbecsülésére fogja kényszeríteni.

Minél több ilyen nemes értelemben vett propaganda-írásra lenne szükség. k/.

**Amélie Arató: L'enseignement secondaire des jeunes filles en Europe.** Bruxelles, 1934. J. Lebègue & Cie. (312 lap.)

Kétségtelen, hogy a neveléstudomány utolsó évtizedeinek egyik legnagyobb jelentőségű fölismerése az, hogy a nevelésen való gondolkodás alapja csak a nevelésnek mint valóságnak, mint sokféle mozzanatot egységbe foglaló emberi tevékenységnek számbavétele lehet. S amilyen mértékben az erkölcsileg szabályozó értékek, az ugyancsak meghatározónak vélt lélektani törvények s a sorsdöntőnek érzett szociológiai összefüggések helyett maga a nevelés fogalma, a tapasztalatból ismert nevelési valóság vált a neveléstudomány középponti gondolatává, oly mértékben emelkedett a nevelésügyi állapotrajzok értéke is. Akár a neveléstörténet keretébe tartozók, a multivonatkozók ezek az állapotrajzok, akár azt derítik föl, hogy ma hogyan folyik a nevelés az egyes földrajzilag elhatárolt vagy történelmileg kialakult közösségeken belül, a neveléstudományra nézve egyaránt értékesek, hiszen középponti gondolatának tisztázását, a nevelésnek jobb megértését segítik elő.

Ma, amikor az összehasonlító neveléstudomány még csak alakulóban van, jogos önérzettel utalhatunk arra, hogy magyar nő tollából jelent meg ennek az épülőben levő tudománynak egyik erős, megbízható és finoman kidolgozott pillére.

Arató Amáliát a Fédération des Femmes Diplômées des Universités bízta meg, hogy a leányok középfokú oktatását külön tanulmány tárgyává tegye. E végre a szerző beutazta Európát, sőt rövidebb ideig Amerikában is tartózkodott, hogy személyes tanulmányozás alapján írhasa meg munkáját. A személyes tapasztalásból magyarázható ennek az aprólkos összehasonlítást végző nagy munkának egyik legnagyobb vonzóereje is: a személyekhez és helyekhez kötött emlékek sokasága, az összehasonlításnak az egészre lényt derítő kicsinységekkel való tarkítása.

A tanulmány bevezetésében a szerző a leányok iskoláztatásának rövid történetét adja, illetőleg azt mutatja be, hogyan fejlődött ki a leányok iskoláztatásának teljesen elhanyagolt és mellékesnek tartott kérdéséből a tanu-

láshoz való jog emberi és művelődéspolitikai problémája, amely a múlt évszázad vége felé szórványosan, a mi századunk folyamán pedig általánosságban az egyetemi pályák megnyitásával oldódott meg. Az egyetem meghódítása a nő részére csak látszólag részletkérdés a nő iskoláztatásának történetében; valójában ez a tény hozta létre a középfokú oktatás kialakulását is.

Arató Amália könyvének tárgya nem mindenféle középfokú női iskola-faj, hanem az egyetemre képesítő intézet. Ez intézetnek kettős célja: az egyetemi pályára való kiművelés okozza ez iskolafaj szervezésének legnehezebb problémáját, amelynek nemzetek szerinti sokféle megoldásáról a könyvnek első, terjedelmes fejezete adja a legvilágosabb képet. Az egységes középiskola és a többtípusú középfokú oktatás szélsőségei között egyeztetést kereső megoldásoknak: elágazásoknak, nem kötelező tanfolyamoknak egész sorával találkozunk. E sokféle iskola elsősorban az egyetemre való képesítés célját szolgálja s jellemző a mai európai helyzetre, hogy azok az iskolafajok, melyek nem ezt a képesítést, hanem a nőnek általában való kiművelését tűzték ki céljukul, vagy csak papirosan élnek, mint például a magyar leánykollégium, vagy pótló tanfolyamokkal mégis lehetővé teszik az egyetemre való beiratkozást, mint az osztrák *Frauenoberschule*. Másik jellemző vonása a középfokú női oktatásnak (és ebben nyilván megegyezik a fiúiskolákkal is), hogy a tananyag sokasága csaknem elkerülhetetlenné teszi a túlterhelést.

A könyvnek többi fejezeteiben, melyekben az erkölcsi és a testi nevelés, az iskolaegészségügy, a női hivatásra való nevelés kérdései merülnek fel, mind nagyobb tere nyílik a szerzőnek arra, hogy a szervezeti keretek helyett személyes tapasztalataiból merítse az összehasonlítás anyagát. Külön rész tárgyalja a női tanárképzés és a női tanerők alkalmazásának kérdését s hogy teljes legyen az iskola életében szereplő nőről való képünk, alapos tájékozást kapunk még azokról az egyesületekről is, amelyekbe az egyes intézetek volt növendékei és a szülők tömörülnek s amelyek a nagyarányú jótekonkodáson kívül az iskola és a szülői ház együttműködését is sokban előmozdítják.

A mai helyzetet röviden jellemző összefoglalásban a szerző arra mutat rá, hogy mindenütt nagy, alapvető reformok vannak alakulóban. A kívánt egységes, biztos alapot a szerző szerint úgy közelíthetnők meg, ha megtörténnék az egyes nemzetek tanterveinek legalább részben való összeegyeztetése, ha a pszichológiának és a pedagógiának nagyobb tér jutna a tanárképzésben s a női tanerőknek helyet adnának az egyes intézetekben, a felügyeletben, sőt a szervezést intéző körökben.

A függelékként közölt beszámoló néhány amerikai iskoláról (ezek között a Miss Parkhurst vezetése alatt álló Dalton-intézetről) bőséges anyagot ad újabb összehasonlításra, de nem törekszik teljességre és nem is kísérli meg az összefoglalást.

Márer Erzsébet.

Recueil Pédagogique. Décembre, 1933. Genève, Société des Nations. (135—242. lap.)

A Nemzetek Szövetségének hivatalos pedagógiai folyóirata, mint ismeretes, egyoldalúan a „pedagógiai pacifizmus“ szolgálatában áll: szinte irigylendő anyagi támogatással\* élénk propagandát fejt ki saját intézményének terjesztése és népszerűsítése érdekében a tanulóifjúság és a tanítóság körében, ez alapon mélyíteni igyekszik a népek közeledésének és összetartozóságának eszméjét és általában a kultúra területén érvényesíteni a nemzetközi szempontokat. Mindezt a békeszerződések okozta állapotok megmerevítése alapján, egy szerinte magasabb eszmény és cél érdekében. Valljuk meg, hogy az említett, untilag ismétlődő tárgykörök a folyóirat tartalmát elég egyoldalúvá teszik, amely a „pedagógiai“ jelzőnek igazi értelmezésében alig felel meg. Nem kell újra hangsúlyoznunk, hogy az így értelmezett pedagógiai pacifizmusnak nyomós okokból nem lehetünk sem hívei, sem követői. Am azért gondolat-, érzelmi és cselekvési szabadságunk megóvása mellett már csak a tájékozódás és okulás kedvéért is tudomást kell vennünk e folyóiratról, amelynek legújabb száma erre valóban érdemes is. Első helyen egy 34 lapra terjedő közlemény olvasható: „A nemzetközi kapcsolatok tanulmányozása az Egyesült Államok nyilvános iskoláiban“. Szerzője Heber Harper, a newyorki Columbia-egyetemmel kapcsolatos Teacher's College-en a pedagógia tanára, a kérdést minden oldalról számszerint is megvilágítja; maga a közoktatásiügyi minisztérium (*Office of Education*) két füzetben foglalkozott ezzel az ügyvel és ugyancsak két ízben fordult körkérdésekkel az egyes államok iskolai hatóságaihoz. Az eredmény e buzgalom ellenére (l. 169. lap) nem valami biztató: a középiskoláknak 6 százalékában szerepel ilyenmő tanítás. Az új rendszerű magániskolákban (Dalton, Parker) és a tanítóság körében valamivel nagyobb az érdeklődés: amott egy újszerű nemzetközi állampolgári neveléssel (*instruction civique internationale*) kísérleteznek. Jellemző, de egyben meglepő, hogy az átkos tankönyvművelő már a szabad Amerikát is kikezdte: B. L. Pierce 400 tankönyvet vizsgált meg és azt találta, hogy a történelmiekben a sovinizmus garázdálkodik (a földrajziakban kevésbé): Amerika magasztalása és a többi nemzetek leszólása. F. Maurette, a genfi nemzetközi munkaügyi hivatal aligazgatója „A béke és a történelem s földrajz tanítása“ című előadásában saját iskolázásából merített visszaemlékezések kíséretében felette vonzó és eleven előadásban fejt ki, hogyan nem kell, majd pedig hogyan kell e két tantárgyat tanítani, hogy a gyermek gondolkodását olyan irányba tereljük, amely őt felnőtt korában pacifistává avatja. A történelem nem csupán háborúk és csaták sorozatából áll, hanem a művelődés történetéből is. A történelem tanítása egyértelmű az igazság tanításával, ez pedig kizárja az egyoldalú nemzeti tárgyalást. Földrajzon érti az emberek különböző életmódjának és az emberiség gazdasági fejlődésének tanulmányát,

\* Ennek szemléltetésére megemlítjük, hogy a Nemzetek Szövetségének céljáról és szervezetéről szóló munka eddig 27 nyelven jelent meg és újabb négy nyelvre (bengáli, hindu, mahratti és urdu) való fordítása folyamatban van.

amely három fokozatban, képpen bontakozik ki: az ember munkájának, törekvésének szemléltetése képekkel és térképekkel kapcsolatban; az emberiség sokféleségének bemutatása; az emberiség összetartozóságának igazolása.

A füzetnek második, hivatalos részében a következő magyar utalásokra akadtunk, amelyek mutatják, hogy elvi álláspontunk fenntartása mellett miben és mennyiben vehetünk részt a nemzetek közös munkájában: a Nemzetek Szövetsége kebelében alakult szakbizottság magáévá tette a magyar bizottságnak azt az indítványát, hogy a tankönyvek felülvizsgálatát egészítsék ki a térképek és a lexikonok vizsgálatával (216); az e célra és a nemzetközi gyermekcserére alakult nemzeti bizottságok sorában felemlítik a magyart is (228—29); ugyanígy a főiskolai hallgatók idegen nyelvtanulására vonatkozó intézkedéseknél (223); a főiskolák vezetőinek a párizsi Institutban 1933 április havában tartott értekezletén Magyar Zoltán bemutatta azt a felette alapos (*très documentée*) tanulmányt, amelyet a tudomány nemzetközi politikájának kifejlesztése érdekében készített (222, 224).

A hivatalos közlemények közül még kettőre utalunk: nemzetközi egyezmény a pedagógiai filmek kicserélése ügyében (273) és a Lengyelország és Jugoszlávia között a tudományos, iskolai és művészeti kapcsolatok érdekében 1933-ban életbe lépett egyezmény. kf.

## Új magyar könyvek, füzetek és lapok.

Kornis Gyula: A kultúra válsága. Bp. 1934. Franklin-Társulat. (N. 8-r., 256 l.) Ára 8 pengő.

Gyula Kornis: Die Entwicklung der ungarischen Kultur. (Ungarische Bibliothek. Für das Ungarische Institut an der Universität Berlin herausgegeben von Julius von Farkas. Sonderheft.) Berlin und Leipzig. Walter de Gruyter & Co. (N. 8-r., 28 l.) Ára 1 pengő.

Dr. Imre Sándor: Hagymány és nevelés. A M. Kir. Ferenc József-Tudományegyetem 61. tanévét bezáró ünnepélyen, 1933 május 29-én elmondott dékáni beszéd. (Különnyomat az Acta Universitatis Scientiarum Regiae Hungaricae Francisco Josephinae Anni MCMXXXII—III. Fasc. II-ből.) Szeged, 1933. Szeged Városi Nyomda és Könyvkiadó Rt. (N. 8-r., 24 l.)

Imre Sándor: Kenyeres Elemér munkássága. Megemlékezés a szegedi egyetem pedagógiai intézetében, 1933 szeptember 28-án. (Különnyomat a Kisdnednevelés 1933. évi 10. számából, 274—281. l.) Dunántúl pécsi egyetemi könyvkiadó és nyomda rt.

Weszely Ödön: Az egyetemi tanulmányok módszeréről. Beszéd a pécsi m. kir. Erzsébet-Tudományegyetem 1923 október 24-én tartott tanévnyitató ünnepélyes közgyűlésén. Bp., 1933. Lampel R. (8-r., 16 l.)

Ladislav Acsay: Que faire pour les jeunes intellectuels sans emploi? Évszám nélkül. Athenaeum. (N. 8-r., 12 l.)

Bruno Balassa: Die ungarische Pädagogik seit 1900. (Különlenyomat

az *Eggersdorfer-féle Handbuch der Erziehungswissenschaft* című vállalatnak Die Pädagogik der Gegenwart II. kötetéből.) (N. 8-r., 157—186. l.)

**Dr. Csada Imre:** Fizikai gyakorlatok. Segédkönyv a tanító- és tanítónő-képző-intézetek számára. Útmutatás fizikai eszközök készítésére. Cinkota, 1933. A szerző kiadása. (N. 8-r., 64 l.)

**Dewey neveléstana.** Szemelvények „Demokrácia és nevelés” című művéből. Írta és a szemelvényeket fordította dr. Szemere Samu. (Különlenyomat a Kisdnednevelésnek 1932-i és 1933-i évfolyamából.) Bp., 1933. A Kisdnednevelés kiadása. (N. 8-r., 90 l.) Ára 3 pengő 50 fillér.

**Drozdy Gyula:** Helyesírás és nyelvi magyarázatok a II. osztályban. A m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából, az Országos Közoktatási Tanács hozzájárulásával. (Népiskolai Egységes Vezérkönyvek. Szerkesztik: *Petrőczy István* és *Drozdy Gyula*. — 10.) Bp. 1933. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 144 l.) — Ára 3 pengő 20 fillér.

**Drozdy Gyula:** Helyesírás és nyelvi magyarázatok a III. osztályban. (Népiskolai Egységes Vezérkönyvek. Szerkesztik: *Petrőczy István* és *Drozdy Gyula*. — 11.) Bp., 1933. Kiadja a Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 200 l.) Ára 4 pengő 50 fillér.

**Frank Antal dr.:** A munkaiskola gyakorlati értéke. Évszám nélkül. Kiadja a Katholikus Tanítónők és Tanárnők Országos Egyesülete. Stephaneumnyomda. (N. 8-r., 16 l.)

**Frank Antal dr.:** A tanítóképzés központja: a tanítónövendék. Gondolatok a tanítóképzés belső reformjához. (Különlenyomat a Magyar Tanítóképző XLV. évfolyamából.) 1932. Dunántúl pécsi egyetemi és könyvkiadó nyomda rt. (N. 8-r., 16 l.)

**Dr. Glatz Károly:** A reáliskola mint a munka iskolája. (Különlenyomat a budapesti IV. ker. közs. Eötvös József-Reáliskola 1932—33. évi Értesítőjéből.) Bp. 1933. (N. 8-r., 16 l.)

**Ila Bálint:** Az első magyar evangélikus főiskola tantervei. (Különlenyomat a Károlyi Árpád-Emlékkönyvből.) Bp., 1933. Sárkány-Nyomda Rt. (N. 8-r., 16 l.)

**Dr. Imre Lajos:** A falunevelés irányelvei. (Erdélyi Tudományos Füzetek. Szerkeszti: *Dr. György Lajos*. 59. sz.) Cluj-Kolozsvár, 1933. Az Erdélyi Múzeum-Egyesület kiadása. Minerva irod. és nyomdai műintézet rt. (N. 8-r., 32 l.) Ára 2 P 20 fill. A Studium bizománya (Bp. IV., Kecskeméti-ú. 8.).

**Franz Kemény:** Das IV. Welttreffen (Jamboree) der Pfadfinder. Budapest—Gödöllő: 2—15. August. (Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. International Education Review. Revue Internationale de Pédagogie. Sonderdruck.) Verlag J. P. Bachem G. m. b. H., Köln. (N. 8-r., 277—283. l.)

**Dr. Lám Frigyes:** A Győri M. Kir. Állami Leánygimnázium története 1908—1933. (Különlenyomat a Győri M. Kir. Állami Leánygimnázium 1932—33. évi Értesítőjéből.) Győr, 1933. Vitéz Szabó és Uzsaly könyvny. (N. 8-r., 36 l.)

**Dr. Relković Néda:** A gráci egyetem legrégebb magyar hallgatói (1586—1640). (Különlenyomat a Magyar Középiskola 1933. évi 9—10. számából.) Bp., 1933. Attila-nyomda rt. (N. 8-r., 16 l.)

**Somos Lajos:** Vizsgálatok a helyesírás és írászavarok köréből. (A M. Kir. Tisza István-Tudományegyetem Pedagógiai Szemináriuma és Pszichológiai Intézete. Igazgató: *Dr. Mitrovics Gyula.*) Eger, 1933. Érseki liceumi könyvnyomda. (N. 8-r., 66 l.)

**Dr. Vincze Frigyes:** Felső kereskedelmi iskoláink és Eötvös József báró reformtervei. (Különlenyomat a Budapesti Kereskedelmi Akadémia 1932—33. évi Értesítőjéből.) Bp. 1933. Pátria irod. vállalat és nyomdai rt. (N. 8-r., 20 l.)

**A. cselekvés iskolája.** Didaktikai (módszertani) folyóirat. II. évf. 1933—34. tanév. 1—2., 3—4. szám. Megjelenik évenként öt kettős számban. Kiadja az állami gyakorló polgári iskola tanári testülete. Felelős szerkesztő: **Kratofil Dezső.** Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. Előfizetés egy évre 12 pengő. (N. 8-r., 1—2. sz. 64 l.)

**Énekszó.** Hangjegyes zenei és énektudományi folyóirat. Szerkesztik: **Kerényi György és Kertész Gyula.** 1933 október 1. Első szám. November 15. 2. szám. Megjelenik az iskolai évben hathetenként. Évi előfizetés 4 pengő 50 fillér, egyes szám ára 80 fillér. Szerkesztőség és kiadóhivatal: Bp., I. Fery Oszkár Oszkár-u. 55. (N. 8-r., 1. szám. 16 l.)

**Iskola és Egészség.** Szerkesztő bizottság: *Albrecht István, dr. Csordás Elemér, dr. Erdődy Kálmán, dr. Hainiss Elemér.* Felelős szerkesztő: **Dr. Braunschneider Jenő.** Megjelenik a tanév folyamán négyszer. Szerkesztőség és kiadóhivatal: Bp., IV, Prohászka Ottokár-u. 6. Kiadja a Magyar Országos Orvosszövetség Iskolaorvosi Szakosztálya. Első Kecskeméti Hírlapkiadó- és Nyomda Rt. Évi előfizetés 5 pengő, egyes szám ára 1 pengő 50 fillér. 1. szám, 1933 október 15. (N. 8-r., 96 l.)

## VEGYES.

A nemzeti nevelésről. Jellemző tünet, hogy a nemzetközi eszmények és kozmopolita áramlatok térfoglalásával párhuzamosan, mintegy ezeknek és a világháborúnak visszahatásaként, a nemzeti nevelés jogosult és szükséges voltát itt is, ott is mind erősebben hangoztatják. Ezúttal egy idevágó illetékes véleményt ismertetünk röviden. Kerschensztein György *Theorie der Bildungsorganisation* című hátrahagyott munkájának<sup>1</sup> függelékében — *Der nationale Charakter jedes Bildungssystems* — (kivonatossan) a következőket mondja: Nincsen nemzetközi művelődési rendszer, mert a nyelv, irodalom, jogrendszerek, a társadalom szociális tagoltsága, a veleszületett nép-jellem, a történelmileg meghatározott szellemi struktúra és még több más, a művelődési folyamatra jelentős tényező *nemzetileg* van meghatározva. A tudományok kultúrbirodalmában csak az úgynevezett exakt tudományok és a technika függetlenek teljesen a nemzet szellemi struktúrájától. Egy nemzet sem veheti át változtatlanul egy másiknak művelődési rendszerét:

<sup>1</sup> Ismertetését l. Magyar Paedagogia XIII., 138.

ennek gátat vet a történelmi feltételezettség mellett a nemzetnek szelleme és lelki élete, amely szükségképen nemzeti művelődésében tükröződik. Mi a lényegileg oly eltérő francia, angol, északamerikai művelődési rendszereket fény- és árnyoldalaikban tanulmányozhatjuk, előnyeiket hasznosíthatjuk, hiányaiktól óvakodhatunk, de művelődési rendszerünket saját történelmileg feltételezett népjellemünkből és mindenkor saját egyéni helyzetünkből kell kialakítanunk. Ebből pedig az következik, hogy nem lehet a művelődés szervezetének olyan egyetemes érvényű elméletét felállítani, amely az időtől függetlenül állapítaná meg egyes típusok és típuscsoportok szervezetének alakjait. A nemzeti művelődésszervezet szükségképen állandó átalakulásnak van alávetve, amely párhuzamosan halad a nemzet átalakulásával és rendszerint kisebb-nagyobb időközben követi a társadalmi, gazdasági, jogi, sőt a vallásbeli, esztétikai és tudományos fejlődést is. Ez a fáziskülönbség az oka továbbá annak, hogy nincs nemzeti iskolarendszer, amely önmagából képes lenne a nemzet jövő alakulását megszabni. Valamely társadalom jövő fejlődését önkényes utakra terelt iskolaüggyel befolyásolni merő álomkép, mert ne feledjük, hogy minden állapot csak átmenet. A helyesen szervezett művelődési ügy csak arra törekedhetik, hogy a nemzet fejlődésének ütemét állandóan figyelve, olyan ifjúságot termeljen ki, amely majdán érett tagokkal gyarapítja a társadalmat, akik cselekvően vesznek részt kifejlesztésében és tisztelettel viseltetnek a múlt és a jelen szellemei javai iránt. — Itt említjük Meumann-nak *Népinevelés nemzeti alapon* című tanulmányát a nemzeti érzés jelentőségéről, amely a *Zeitschrift für pädag. Psychologie u. experim. Pädagogik* 1915-i évf.-ban jelent meg (1. Magy. Paedagogia, 1915, 299. és 379. l.).

Kerschsteiner fejtegetéseinek összefoglalása a tanítókat és tanulókat az időtől függetlenül rászámíthatja a *nemzetnevelés* ügyének nagy fontosságára, amelynek tudatos tétele manapság a nemzet létét fenyegető veszélyek miatt fokozottan időszerű.

lf.

## MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1934 január 20-án Kornis Gyula elnökletével tartott felolvasó ülésünk tárgysorozata ez volt: 1. *Misángyi Ottó: Sport és szellemtörténet.* 2. *Nagy L. József: A középiskolai fizikatanítás szempontjai.* (Székfoglaló.)

1934 február 17-i felolvasó ülésünkön Kornis Gyula, majd Gyulai Agost elnökölt. Felolvasást tartott: 1. *Friedreich Endre: A mendikáns diákok sorsa a XVIII. században.* 2. *Mester János: Gentile és a fasizmus pedagógiája.*

1934 március 17-én Kornis Gyula elnöklése alatt tartott felolvasó ülésünk tárgysorán is két előadás szerepelt. 1. *Stuhlmann Patrik: Az internátusi nevelés kérdései.* 2. *Lechnitzky Gyula: Népművelés és nemzetművelés.*

Felelős szerkesztő: *Nagy J. Béla*, felelős kiadó: *Frank Antal*.



## AZ INTERNÁTUSI NEVELÉS KÉRDÉSEI.

Bármennyire eltérők lehetnek is a vélemények az internátus értékét illetőleg, azt tárgyilagos lélekkel senki kétségbe nem vonhatja, hogy az internátus szükséges. A nevelés legelső és legigazibb helye a rendes, derék család; az a család, amely a férfi és nő tartós együttélése legfőbb feladatának a gyermekek helyes kialakítását, gazdaglelkű, harmonikus, erkölcsös személyiségekké való formálását tekinti.

Hány és hány eset fordul elő azonban, amikor a családot a legjobb akarattal sem nevezhetjük rendesnek, amikor a házastársak élete folytonos harc és háború, riasztó diszharmónia, amikor az apa vagy az anya, olykor mindkettő képtelen a zsenge sarjadékok helyes irányítására, amikor a szülők valamelyike beteg, amikor nincs a család lakóhelyén középiskola és így tovább. Számítalan olyan eset adódik, amikor ki kell a gyermeket adni az otthonból, idegenekre kell bízni, hogy iskoláit elvégezhesse. Ha nemeslelkű rokonok, ismerősök, vállalkozók akadnak, akkor rendben van némileg a dolog; de mi lesz akkor, ha ilyenek nincsenek? C. Norwood<sup>1</sup> írja, hogy az angol college-ek abban az időben teltek meg különösen növendékekkel, amikor a British Empire kiterjedt, megnagyobbodott, elhatalmasodott, sok szülő a Szigetországtól messze volt kénytelen leélni életét, a gyermekeket azonban nem vihették magukkal, reábizták tehát a kollégiumokra. Ezek igyekeztek segíteni a családon. Az internátus a szülői ház kisegítése, támogatása, de nem pótlása. A jó édesanyát, a bölcs apát idegen ember bajosan pótolhatja, bármilyen készséges, bármennyire jóakarátú is. A természetadta vérrokonság más, mint a hajlamból, a hivatásból, a kötelességből származó kapcsolat.

Paulsen<sup>2</sup> igen bölcsen állapítja meg, hogy az internátusban minden a nevelés célját szolgálja; hogy sokak hasonló viselkedése asszimilál; hogy az intézet jobban tud a munkáról, a játékról, a testgyakorlásról gondoskodni, mint a család; hogy az internátusban hivatásos nevelők dolgoznak, akik sok növendéket, sok nemzedéket nevelnek, míg a család csupán egy generációval foglalkozik; hogy az idegen helyen történő gyermeknevelés nyugodtabb, tárgyilagosabb, mint a szülői házé, amelyben több az

<sup>1</sup> J. D. Wilson: The Schools of England. 1928.

<sup>2</sup> Paulsen: Pädagogik. 1911.



izgalom, s amelynek gyöngédsége olykor keserűségbe csap át, a szív mélyére települő keserűségbe, mert a gyűlölet annál nagyobb, mennél nagyobb szeretet előzte meg. Helyesen említi azt is Paulsen, hogy a társakkal való mindennapi együttélés tanítja meg a gyermeket az alkalmazkodásra, az önérvényesülésre, a kettő közötti helyes középútra; hogy az intézet a nyilvános élet előiskolája, amelyben olyan bajtársias szellem születik, amely az élet egész tartamára össze képes kapcsolni a növendékeket; hogy a különködés, a hiúság, az önfejlőség az internátusban küzdhető le a legkönnyebben. Mondom, mindez igaz; de tény az is, amit ezekhez csatol, hogy a család több szabadságot és több szeretetet nyújthat, mint az intézet, s a komoly és fegyelmezett szülői ház az erkölcsi gyarapodás legjobb talaja. A nevelőintézet kisegítője a családnak és továbbfejlesztője a családi nevelésnek, de nem pótolhatja a családot.

Az internátus a maga becsületes igyekeztében a kérdéseknek egész seregével áll szemben, amelyeknek helyes megfejtése a kívánatos eredmény szempontjából nagyfontosságú. Ilyen kérdés elsősorban az, hogy minő gyermekeket vegyen fel. A dahlemer Arndt-gimnáziumhoz csatolt nevelőintézetbe való felvételnek az a feltétele, hogy a tanuló harmonikus tagja legyen az internátusnak. Ez helyes elv, de „a priori” módon bajos megállapítani, melyik tanuló fog beleilleszkedni a közösségbe és melyik nem. A család nem nyújthat hiánytalan biztosítékot erre vonatkozólag, mert a legpompásabb fán is teremhet satnya gyümölcs; az elemi iskola sem, mert lehet, hogy valaki megtudja fékezni magát az oktatásnak pár órájára, de az állandó együttélésben nem.

Vannak intézetek, amelyek nem vesznek fel mást, csak egy valláshoz tartozó növendékeket. Azt vallják, hogy különben elkerülhetetlenek a súrlódások, vagy pedig a hitbeli közömbösség álláspontját kell elfoglalni. Az kétségtelen, hogy egyvallású tanulókat könnyebb nevelni, nincs szükség annyi meggondoltságra, annyi különféle intézkedésre a különböző hitoktatás és vallási gyakorlatok irányításában, de ha a nevelésnek az életre kell előkészíteni, akkor abban az országban, ahol több felekezet van, jobban előkészíthet a polgári életre olyan intézet, amely nem utasít el egy keresztény ifjút sem, mint az, amelyik csupán egy valláshoz köti magát. Közömbösségnek azonban amott sem kell uralkodnia. Ha a hitoktatás és vallásos nevelés minden felekezetnél bölcs és elmélyült, erős meggyőződéseket szülhet; a valódi keresztény szeretet pedig megkevesébbíti, esetleg teljesen kiküszöböli a súrlódásokat, Kassai és gödöllői konviktusunkban hosszú időn át foglalkoztunk különböző keresztény vallású ifjakkal és komoly baj ebből a szempontból sohasem fordult elő.

Bizonyos konviktusok nem veszik fel az elvált szülők gyermekeit. Tiszteletreméltó indokból cselekszik. Ezt az eszközt is fel akarják használni arra, hogy a házastársakat az életközösség megszakitásától visszatartsák. Aztán az ilyen tanulóknak az

alakítása nehéz, mert hiányzik neveléséből a szülőkre való eredményes hivatkozás mozzanata. Az apa kisebbiti az anyát, az anya ócsárolja az apát előtte s így érintetlen tekintélyben egyik sem marad lelkében. Ha ezután a nevelő azt találja neki mondani: Nézd, fiam, mennyi szomorúságot, keserűséget fogsz okozni apádnak, anyádnak, ha hanyag és engedetlen leszel, ha iskoláid kedvezőtlen eredménnyel végzed, — e szavak nyom nélkül szállnak el füle mellett. Miért ne okozzak én apámnak, anyámnak szomorúságot, amikor ők annyira gyötrik, kínozzák egymást? — támad fel majd a kérdés szívében. Nem szabad megfelejtkennünk arról sem, hogy az elvált szülők igen sok esetben elrontják gyermeküket: Mindkét fél a gyermek szeretetére pályázik. Engem szeressen, ne a másikat, — mondják s ezt a vonalmat úgy igyekeznek megszerezni, hogy elkényeztetik, szórakozásból szórakozásba cipelik. Tehát nagyon is meg lehet érteni, ha az ilyen tanulókat nem szívesen látják bizonyos nevelőintézetek.

Ha azonban az elválás ténye megvan a társadalomban, a nemzeti közösségnek mégis csak az az érdeke, hogy ezek a szerencsétlen gyermekek el ne zülljenek, hogy lehetőleg derék emberekké váljanak. Mi lesz velök akkor, ha az apa újra megházasodik, az anya ismét férjhez megy? A mostohák aligha fogják szívesen látni. Az ilyen fiúnak vagy leánynak valóságos áldás a hivatása magaslatán álló internátus. Kell valaki az ilyen gyermeknek, akit nem feketítettek be előtte, aki ideálként lebeghet előtte, aki szeretettel, de azért tárgyilagossággal hajol le hozzája, aki megzavart szíve vívódásaiban, küszködéseiben önzetlenül segítségére siet. Mert sok vívódásnak van az elvált szülők gyermeke kitéve. Majd széttépik, egymástól féltik. Veszekszenek, pereskednek miatta. A tízparancsolat azt követeli tőle: szeresse apját úgy, mint anyját; de hogyan szeresse, amikor a sokszor hallott tanúságtételek szerint az egyik vagy mindkettő anyyi hibával, anyyi gyarlósággal van megverve? Ha valakinek, úgy elsősorban ezeknek az ártatlanul szenvedő, zsenge lelkeknek van szükségük megértő, bölcs és jóságos irányítóra.

Vannak nevelőintézetek, amelyek egy fedél alatt helyezik el összes növendékeiket, együtt gondozzák, oktatják, nevelik őket, mások pedig szétosztják családias jellegű hajlékokban. A már említett dahlemi „Schülerheim Kolonie“ a földbirtokosok, a világon szerteszét hányódó diplomaták, a gyakori áthelyezésnek kitett hivatalnokok gyermekeinek, a városi nevelésre alkalmatlan fiúknak középiskolai éveik idejére olyan otthon akart nyújtani, amely a lehetőséghez képest megközelíti a családot, derűssé, boldoggá kívánja tenni a gimnáziumi tanulás korát s így igyekszik belőlük kötelességtudó, életrevaló, testben és lélekben kifogástalan fiatalembereket alakítani. Kilenc, egymástól kissé távolfekvő, erdőben épült diákotthonból áll. Mindegyik ilyen otthonban 18 különböző korú tanuló él a családfő-tanárral, annak feleségével és családjával. A tanár és a tanuló lakótársak s ez utóbbival szemben nem csupán férfi, hanem női befolyás is érvé-

nyesül. Legjobb a házastársak együttes befolyása, mert csak így lehet beszélni a család kitágulásáról. E felfogás szerint az a nevelés, amely vagy a nő vagy a férfi bekapcsolását elhanyagolja, csonka marad. A kis gyermek testileg, lelkileg inkább az ápoló anyára szorul, a nagyobbak pedig az erjedés, forrongás nehéz éveiben az apára, aki tapasztalt, bölcs, szerető barátjuk és vezetőjük. Ez azonban egyáltalán nem jelenti azt, hogy a kicsinyeknek nincs szükségük a tekintélyt képviselő apára, a korosabbaknak pedig az anyára, aki a családiasság fő tényezője, a tisztos tónus, a jó erkölcs és szokás természetes őre. Ahol csak férfi van vagy csak nő, ott nem teljes az intézet. Magános férfi vagy nő nem vezethet olyan harmóniában, mint egy házaspár. A dahlemi Schölerheimben egy-egy diákcsalád vezetése házastársakra van bízva vagy legalább is rokonokra. Ha nem sikerül ilyen házastársakat találni, akkor az otthonokat nőknek adják át és melléjük rendelik a bejáró tanárt. Azt szeretnék, hogy az intézet „Kinderland” legyen, ahol minden a gyermekekre van szabva. A vezetőségnek az a bölcs elve, hogy nem kell mindig „auf der Seele knien”, a tanuló lelkén térdelni, hanem alkalmat kell adni arra, hogy az emberpalánta magától is fejlődhessen. A kertész keze sincs rajta folytonosan a csemetén.

A dahlemi diákotthont kétségtelenül bölcs és jóakarátú emberek alkották. A pavillonrendszer főleg a ragályos betegek könnyebb elszigetelése szempontjából, az alaposabb és sikeresebb egyéni nevelés érdekében előnyösebb lehet, de drága, s a családfő-atyát kivéve, a többi tanárnak nem igen van alkalmuk a gyermekeknek olyan megismerésére, mint ha egy közösségben élnek, pedig több szem többet lát, s a tanuló sem tartózkodik nagyobb társaságban, pedig ennek hatékonyabb erő kifejtésre ösztökélő hatása tagadhatatlan. A domboldalon magánosan növény fa kigömbölyödik, ágai, lombjai minden irányban szépen fejlettek, de alacsony marad. Ha azonban ugyanazt a fát, más, magasra szökő társak közé ültették volna, nem terjedt volna szét, hanem felfelé küszködött volna ő is, hogy hozzájusson az éltető napsugárhoz.

A magyar fiúkban túlságos az individualizmusra való hajlam s éppen ezért ezeknek nagyobb közösségekben, hatalmasabb szervezetelekben való nevelése kívánatos. Aki egyedül vagy kevesedmagával él, könnyen túlbecsüli személyét, könnyen megtéved önértékelésében, aki azonban másokat is lát, sokakhoz van módja magát hozzámérni, szerényebb és belátóbb lesz és észreveszi, hogy amit a közösség elvesz szabadságából, azért bőséges és százféle kárpótlást nyújt minden tagjának.

Igen helyes az is, hogy a gyermekek nevelésében férfi- és női befolyás is érvényesüljön és legjobb a házastársak befolyása, csak hogy akad-e elég olyan ideális harmóniában élő, tökéletes lelkületű házaspár, amennyire az ilyen nevelőintézetekben szükség van? Bajosan. Érti ezt a dahlemi Schölerheim vezetője is és éppen ezért bizonyos családokat nőkre bíz s a tanár

már csak be-bejár az otthonba. Így azonban teljesületlen marad egy igen fontos kíváncsiság, a nevelő együttélése növendékeivel, s arról a magános nőről nehéz feltételezni, hogy kellő tekintéllyel tudna rendelkezni a fiúk fegyelmezésében.

A férfi- és női befolyás megvan ma már sok szerzetesek vezette internátusban is. A férfirendek tagjai s a nővérek eszményi okokból, Isten és a haza szent érdekeinek szolgálataért áldozzák egész életüket, minden erejüket az ifjú nemzedék felnevelésére. A gyermek tisztántartásában, ápolásában, ételmezésében, iskolai éveinek vonzóvá tételében nagy szerepük van a kedves nővéreknek, tehát a női befolyásnak, az oktatás, megértő irányítás, fegyelmezés ellenben a tanárok munkája, olyan tanárokké, akik növendékeikkel együtt élnek s akiknek belső, személyes érintkezésük a fiúkkal állandó.

Meggondolást érdemel az is, vajjon helyes-e, hogy különböző korú tanulók kerülnek össze az otthonokban. Igaz, hogy így nagyobb a családhoz való hasonlóság, de nevelőintézetben nem ez a lényeg, hanem a pedagógiai igény, ez pedig az osztályok vagy a fejlődési fokok szerint való csoportosítást kívánja. A nagyobb fiú sokszor lenézi, lekicsinyli a kisebb munkáját, mint reá nézve régen túlhaladottat, a kicsi pedig zavarja a nagyot csintalanságaival, gyermekességeivel. Aztán a korosabb növendékeknek van nem egy olyan megengedett vagy meg nem engedett kedvtelésük, amelyek mutogatása nem ajánlatos a serdültek előtt.

Ismétlem, hogy a dahlemi Schulerheim megalkotói böles és jóakarató emberek voltak, de egyik-másik intézkedésük jogos meggondolást kelt különösen ma, amikor a nehéz, küzdelmes élet a spártaibb, keményebb nevelést sürgeti s az ifjúság tömegeinek egyformává alakítását, fegyelmezését hangsúlyozza.

Sok kérdés merül fel az internátus oktató-nevelő munkájában is. Hogy csak egy-két fontosabbat említsek, ilyen például az: mi jobb, ha egy-egy csoportnak az iskolán kívüli időben csupán egy felügyelője van, vagy pedig ha résztvesznek a sétán, a studium, az étkezés, a szórakozás irányításában és ellenőrzésében azok a tanárok is, akik a gimnáziumban oktatják a növendékeket? Az egység szempontjából az első eset kétségtelenül előnyös volna. Minden tanár egyéniség s ez az individualitás megmarad a neveltetés, a minősítés, a világnézet azonossága mellett is. Két olyan ember bajosan akad, akinek oktatási és nevelési metodikája teljesen fedné egymást; hogy egyeznének meg akkor öté vagy haté? Ám az ilyen egység keresztülvihetetlen. Ha minden iskolán kívüli felügyeletet a prefektusok végeznének, agyon volnának terhelve, ha pedig bizonyos munkára másokat állítanak be, hol maradna az egyékes nevelés? Mert nevelni kell mindenütt, nevelni az ebédlőben, a társalgóban, a sétán, nevelni az iskolában is. Aki ismeri a pedagógia történetét, az tudja, hogy a keresztény nevelés mindig voluntarista volt. Nem az ismeretközlés itt a fő, hanem az akaratnak jóra irányítása.

Még az ismereteknek is az az egyik céljuk, hogy erkölcsi éle-tünket tegyék értékesebbé. A régi osztálytanítói rendszernek a nevelés egysége szempontjából kétségtelenül volt előnye a mai felett, de a tudományok hatalmasra dagadásának idején alig juthat valakinek eszébe, hogy ezt a rendszert visszaállítani tö-rekedjék. Az egységet korunk iskolája nem a nevelő személy egyet-lenségével, hanem a szellem, az irányítás egységével s a kon-centrációval igyekszik elérni.

Aztán kik lennének ezek a prefektusok? A fiatalok? Aligha volna jó, mert a prefektusi munka nagy tapasztalatot, ritka türelmet, bölcseséget, sok megértést, tudást igényel, s ezek a tulajdonságok a dolog természeténél fogva inkább lehetnek a korosabbak sajátosságai, mint a fiatalokéi. Az öregebbek? Az sem volna helyes, mert a nyugtalan, sokszor féktelen, nehezen fegyel-mezhető gyermekek között való, órákra terjedő tartózkodást bajosan bírja ki sokáig az emberi idegrendszer, különösen a korosabb ember idegrendszere. Ahol ez a felfogás van érvény-ben, őszintén bevallják, hogy a prefektusokat három évenként ki kell cserélni, mert különben belébetegednének.

Ne feledkezzünk meg a didaktikai hátrányokról sem. A ta-nulónak sokszor kell felvilágosításokat adni. Az alsóbb osztá-lyokban ezt még megteheti egy személy, de a magasabbakban már mennél ritkábban. Ha azok a tanárok vannak benn a stu-diumokon, akik az iskolában is tanítanak, a felvilágosítás könnyebb az oktató azonosságánál fogva, aki buzgó és körültekintő a rendes órákon, mert ekként nem lesz majd annyi munkája az előkészületi idő alatt, itt pedig azért fog igyekezni, mert bizo-nyos fókig felelős az eredményért. Természetes, hogy ebben az esetben a konviktusi órák a rendes tanári munkába fognak be-számítódni s azért minden csoportnak lesz egy prefektusa, aki a nevelés, fegyelmezés oroszlánrészét végzi s aki kapcsolatot teremti a csoport s az előljáróság, a gyermekek és a szülők között.

Komoly megfontolás tárgyává kell tenni azt a kérdést is: milyen legyen a környezetből kiinduló alkalmoszerű nevelés és a céltudatos, korszerű nevelés az internátusban, milyen legyen a kettő közötti viszony? A környező természet, az intézet épü-lete, berendezése, az étkezés, a ruházkodás, a képek, a szobrok, a szórakozások, játékok, sportok, filmvetítések, ünnepek, a tanuló-társak, nevelők, ápolók mind-mind hatnak a gyermekekre, észre-vétlenül alakítják, a nélkül, hogy a nevelő célzatról sejtelve is volna. Ez a hatás nagy és sokszor döntő jelentőségű.<sup>3</sup> Alkibiades mondotta Sokratesről, hogy már pusztá jelenléte folytán jobb-nak érezte magát. Az Eton-College-ben van egy terem, amelybe a XV. századtól kezdve járnak az angol fiúk, el lehet tehát kép-zelni, hogy mit éreznek a mai diákok, ha ebben az ötszázszetn-dős helyiségben hallgatják az előadásokat. Egy másik teremben büszkén mutogatják a „grand old man“-nek, Gladstone-nak a

<sup>3</sup> J. Sellmair: Internatserziehung. 1931.

nevét, amelyet ő maga vésett be a padba. Lehetetlen, hogy az a tanuló, aki a Gladstone helyén ül, valamiképen ne érezne ennek a körülménynek építő hatását.

A környezet állandóan hat a gyermekre s az a nagy előnye, hogy magától értetődő és nem látszik olyannak, hogy a szabad fejlődést gátolná. Ezzel szemben Linus Bopp<sup>4</sup> igen találóan mutat rá a tervszerű nevelés nehézségeire és hátrányaira. A szabályok kényszerűeknek tűnnek fel és éppen ezért kedvetlenséget szüntenek. Nem nélkülözhetők, de csak ott legyenek alkalmazásban, ahol szükségesek s mellettük legyen tere a növendékek önkéntes elhatározásának is. A tervszerű nevelés szabályai különösen a serdülők előtt a szeszély és önkény rendelkezéseinek látszanak; rájuk nézve, akik nem érzik magukat tehetetleneknek, kínosak s éppen ezért lelkiismeretfurdalás nélkül, könnyen teszik magukat túl rajtuk. A sok tilalom és parancs éppen az ellenkezőt szuggerálja beléjük. A serdülőkre különösen találók Ovidius szavai: *Nititur in vetitum semper cupimusque negata*.

Az internátusban a családdal szemben a tervszerű nevelés jut túlsúlyra. Az internátus szabályokat állít fel s ezekhez mindenki alkalmazkodni köteles. Ha ezek a szabályok megkötik a tanuló minden lépését, ha túlzottak, ha a fiatal lélek természetével nem számolnak, sok lehangoltságnak, elfordulásnak, keserűségnek, haragnak forrásai. Kornis Gyulának *A magyar művelődés eszményei* című könyvében (I. köt.) olvasom Glatz Jakabnak lesújtó véleményét egy híres magyar kollégiumról a XVIII. és XIX. század határán: Az alumnisták olyan törvényeknek engedelmeskednek, melyek az embernek minden szabadságát megfojtják, a szabad lényt géppé, komor és mogorva teremtménnyé formálják: a tanuló tanárjában nem szerető atyát, barátot, hanem parancsoló urat lát. — Ismertem Kassán egy öreg ügyvédet, aki bevallotta, hogy deákkora óta csupán egyszer volt templomban, akkor, amikor esküdött, mert a gimnáziumban nagyon megkínózták a mindennapos, télen-nyáron egyformán kötelező szentmisére járással. A szoktatás a vallásos nevelésben fontos. Azt hajosan lehet helyeselni, ami Dahlemben divik, hogy csak kéthetenként mennek el egyszer a növendékek a szomszédos istenházába, hogy valamiképp túl ne terheljék őket vallási dolgokkal; ám a szoktatásnak nem kell szükségképpen gyötrésnek lenni, mert akkor éppen az ellenkezőjét érzük el annak, amit szeretnénk. Bármennyire nehéz is kezdetben az engedelmisség, a fegyelemtartás az intézetben, elő az idő, amikor a tanuló belátja, hogy azok az annyira nem szeretett szabályok és megkötöttségek az ő önlegyőzésének, erkölcsi erejének, akaratedzésének lettek áldott eszközeivé.

Ha a gyermek akkor kelhet és feket, amikor akar, akkor táplálkozhatik, amikor kedve támad, ha tanulását, vallási gyakorlatait, játékát, sportolását semmi szabály sem irányítja, mint ahogy bizonyos Landerziehungsheimekben szokás, akkor a pihe-

<sup>4</sup> Sellmair: i. m.

nésben, evésben, munkában, szórakozásban, Isten szolgálatában, testedzésében átengedi magát hajlamainak, vágyainak, szeszélyeinek, sok mindent elhanyagol, sok mindent túlságba visz és igen furesán készül elő arra az életre, amely tele van korláttal és megkötöttséggel. Az emberi sors önlegyőzést, fegyelmezettséget, erős akaratot igényel s erre nevelik fel a gyermekeket azok az előírások, amelyek nem engedik ágyban maradni, ámbátor még jól esnek ott heverészni; amelyek megszabják étkezése idejét, jöllehet éhségét máskor is örömmel verné el; amelyek munkára szorítják, holott szórakozni szeretne, szabályozzák sportolását, mert e nélkül a nyugtalan gyermek bizonyosan túlzásba vinné testedzését, a lusta pedig annyit sem mozogna, amennyire okvetlen szüksége van. Ha a vallási gyakorlatok ideje nem volna kijelölve, sok olyan tanuló akadna, aki az istenházának feléje se nézne.

Az internátus életközösség, a nevelők és neveltek életközössége s éppen ezért szabály nélkül, tervszerű nevelés nélkül el nem képzelhető; ám ezeknek a szabályoknak nem kell kiabálóan előtérbe nyomulniok, nem kell az élet minden mozzanatát tilalmak és parancsok közé szorítani, nem kell folytonosan rendőri szellemben eljárni, hanem számítani kell a fejlődő lelkek beállítására, józan döntésére is, mert különben gyűlöletes börtönné fogják érezni az intézetet. A rendet biztosítani kell, de ezen belül tere legyen az egyéni szabadságnak és kifejlődésnek.

Az internátusnak a környezetből fakadó nevelése sok családnál különb. A nagyon gazdag szülői ház többet nyújt a gyermeknek a kelletténél, a nagyon szegény pedig kevesebbet. Egyik sem helyes. A fényűzés, a túletetés, az elkényeztetés éppoly hiba, mint a nyomor, a koplalás és az elhagyottság. Amaz élvezethajhászást, önzést, társadalomellenes hajlandóságot szül, emez ellenben írigységet, gyűlöletet s a magasabb javak iránti érzéketlenséget. Az intézet ezekkel szemben a középúton járhat a maga barátságos, tiszta, izléses épületével, egyszerű, de megfelelő berendezésével, a biológiai és higiénikus igényeket szem előtt tartó élelmezésével, a gondozás és a szabadság kíváncsok arányának biztosításával, a vészes kulturális hatások távoltartásával. A cél az értékérzék s az értékakarat kialakítása az ifjúságban, és mindent ennek a döntő feladatnak a szolgálatába kell állítani, a környezetből kiinduló nevelést éppen úgy, mint a tervszerű nevelést. A siker csupán abban az esetben van biztosítva, ha ez a kettő egymást segíti, egymást erősíti, különben a jó tervszerű nevelés hatásait lerontja a kedvezőtlen környezet.

Sok-sok kérdése van még az intézeti nevelésnek: az olvasmányok, a fegyelmezés, a barátkozások, a kimenők, a szülői látogatások, a tekintély és bizalom, a tanulás és játék stb. kérdése, ez alkalommal azonban csak az utolsó kettőt érintem.

Tekintélyre a nevelőnek szüksége van,<sup>5</sup> mert különben nem tisztelik, tisztelet nélkül pedig bajos a fegyelmezés. Ám bizal-

<sup>5</sup> F. Gründer: Landerziehungsheime und freie Schulgemeinde. 1916.



mat is kell ébresztenie maga iránt a gyermekek lelkében, mert különben lehetetlen a nevelés. A pajtáskodás tönkre teszi a tekintélyt, a félelmetesség, a megközelíthetetlenység pedig a bizalmat. A tanár mély és kiterjedt tudományának, igazságosságának, kötelességtudásának nagy szerep jut tekintélye létrehozatalában, jósága s a tanulók sorsa iránti meleg érdeklődése meg ragaszkodást, bizalmat kelt környezetében. A nevelőnek bizalmat keltő tekintélyre kell tehát törekednie, különben hiába fárad.

Napjainkban sokszor lehet azt hallani, hogy a tanuló ifjúság nincs eleget levegőn, nem játszik, nem sportol annyit, amennyire szüksége volna, hanem e helyett túlterhelik főleg elméleti tanulmányokkal, vérszegénnyé, idegessé gyötrik s ezért nem képes megállani helyét az életben. Az angolok példájára utalnak, akiknek egyik középiskolai igazgatója azt mondotta: *I don't want testimonials, I want a man.*<sup>6</sup> (Nekem nem bizonyítványok kellene, hanem ember.) Tökéletesen igaza volt. A szerzett ismeretekről beszámoló bizonyítvány, ha mindjárt a legjobb is, egymagában nem elég, nem minden. A tudásnál fontosabb az erős, hajlékony, rugalmas, ellenálló test s a kifogástalan jellem, ezek létrehozatalában pedig jelentős szerepet játszik a sport. Ez kétségtelenül így van, nem szabad azonban elfelejteni, hogy a magyar fiúnak többet kell tanulnia, mint a nagy népek gyermekeinek. A német, angol, francia ifjú, ha nem is tud más nyelvet, csak az anyanyelvét, már boldogulhat; ha nem ismeri is más nemzetek földrajzát, történelmét, törekvéseit, azért még megél; de kis népek fiainak tájékozottaknak kell lenniök a hatalmasabb államok viszonyaiban, nyelvében, mert reájok vannak utalva. Egyébként az angolok is túl vannak azon az időn, amikor a sport és az atlétika mértéktelen értékelésével szemben senki sem mert bírálatot mondani. A már előbb említett C. Norwood, a Harrow-College híres igazgatója, 1931-ben megírta: *We need to have more respect for the theorists and the thinkers. The days when all worship was accorded to the brilliant footballer and the matchwinning cricketer, while the scholarship winner was condemned or disregarded as a „sap“, have gone by.* (Több tisztelettel kell viseltenünk az elméletírók s a gondolkodók iránt. Azok az idők már elmúltak, amikor minden becsülés a pompás futballozónak vagy a versenyt megnyerő krikettezőnek járt ki, a tudományban kiválót pedig kárhóztatták vagy magolónak csúfolták.) A modern fiú nehéz körülmények között él s a mai világ bonyolult viszonyait arca verejtékével kell tanulmányoznia. A maga és nemzedéke számára csak abban az esetben alkot érdemlegest, ha egyesíti a speciális tudás magas fokát a jó általános műveltséggel. Ha kereskedelmünk virágzását akarjuk megérni, — hivatkozik a walesi herceg szavaira Norwood, — akkor meg kell tanulnunk az idegen népek nyelvét, történetét és ismerünk kell törekvéseiket. Nagyobb érdeklődést követel a biológia

<sup>6</sup> Hirling Antal: Európai konviktusok. 1901.

<sup>7</sup> The Daily Mail. 1931 febr. 4.

számára is. Íme, az angolok sem elégszenek meg már a sportolással s az atlétikával, hanem az idegen nyelvek s a természet-tudományok szorgalmasabb tanulását sürgetik.

Az intézeti nevelés nehéz és fontos. Nehéz már azért is, mert a kérdéseknek egész tömegével találja magát szemben a nevelő és fontos, mert a nemzet jövője jelentékeny mértékben az ifjúság alakításának mikéntjén fordul meg. *Zum Unterricht* — mondja A. Stifter — *darf man nur etwas wissen und es mitteilen, zur Erziehung muss man etwas sein.*<sup>8</sup> A jó neveléshez elsősorban jó nevelők szükségesek s ha ezek megvannak, az internátusi élet legsúlyosabb feladataival is meg fognak tudni küzdeni.

STUHLMANN PATRIK.

## KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

### Az anyagkiszemelés a magyar irodalomtörténet középiskolai tanításában.

A történeti tudományok lényege az értékelés, az eseményeknek fontosságuk szerint való osztályozása. A történettudós munkájának egyik alapvető része az, hogy a mult adatai közül némelyeket fontosnak, a mult ismerete szempontjából mellőzhetetlennek, némelyeket viszont másodrendűnek, kevésbé lényegesnek vagy éppen lényegtelennek tart. De a történeti értékelés, jól tudjuk, minden tárgyilagosság mellett is viszonylagos. A mult egyes mozzanatainak fontosságuk szerint való elbírálása korok, fajok, egyének szerint nagyon is különböző lehet. Erthető tehát, ha az iskolában feldolgozandó anyag kiválasztása itt nagyobb nehézségekbe ütközik, mint a matematikában és a természet-tudományokban.

De a történeti tudományok közt is egészen sajátos helyzete van az irodalomtörténetnek. Ez a tudomány ugyanis csak részben történeti, azáltal, hogy a történeti fejlődés tárgya művészi alkotás; részben pedig, a szép fogalma révén, bölcséleti tudomány is. Az értékelés két síkban történik: az egyik a mult eseményeire mint emberi cselekvésekre, a másik az irodalmi alkotásokra mint esztétikai jelenségekre vonatkozik. S ha megfontoljuk, hogy már a történettudomány is lehet individualista és kollektivistá, materialista és szellemtörténeti, akkor megérthetjük, hogy a középiskola számára történő kiválogatást nemcsak minden értékelés viszonylagos volta, hanem a különböző tudományelméleti felfogások közti választás lehetősége is megnehezíti.

Elég, ha egy pillantást vetünk az olvasmány-kérdésére, s az ellentétek azonnal szemünkbe tűnnek. Abban minden irodalomtanár megegyezik, hogy az irodalomtörténeti tanításnak alapja

<sup>8</sup> Sellmair: i. m.

az olvasmány. Nincs irodalomtörténeti ismeret közvetlen olvasmány nélkül. Mit olvastassunk? Természetesen nagy íróink remekműveit. De melyeket? A legjellegzetesebbeket. Ez már azonban fogas kérdés, s eldöntésében a vélemények messze elágaznak egymástól. Itt van pl. a Zalán Futása. Az egész eposzt ma már aligha fogja egy diák is elolvasni. De nem is kell; elég, ha részleteket olvastatunk belőle. Lesz olyan tanár, aki a műnek mint nemzeti eposznak jellegzetes sajátosságait tekinti legfontosabbnak, s azoknak a részleteknek ismeretét kívánja, melyekből a mese, a jellemzés, a szerkezeti sajátságok, a csodás elem stb. domborodnak ki. Más tanár inkább azokat a részleteket választja ki, melyek Vörösmarty romantikus nyelvét és képzeletét, az eposzi hagyomány vasfegyelmével birkózó lírai költőt példázzák. Egy harmadik a Zalán Futását mint a Széchenyi korszaka előtti évek jellegzetes szellemi megmozdulását fogja fel, s olvastatásra azokat a részleteket fogja kijelölni, melyek a Széchenyi fellépését megelőző idők magyarjának világnézetére jellemzők. Ime, csak egyetlen példa, s mennyi ellentét!

Ha mármost az anyag kiválasztásával kapcsolatban felmerülő kérdéseknek a gyakorlatban történő megoldásait figyeljük meg, azt tapasztalhatjuk, hogy középiskoláinkban ebből a szempontból eddig általában kétféle tanári típus alakult ki, egy harmadiknak a kialakulása pedig most van folyamatban.

Az első típus szerint az irodalom személyhez kötött tevékenység, s így az oktatás súlypontja az írók és költők működésével kapcsolatos tényeken van. Az irodalomtörténet az egymásután fellepő nagy írói egyéniségek hőskultuszszerű bemutatásának sorozata. A tanításban remekírók alakjai sorakoznak egymás mellé, körülöttük a másod- és harmadrangú írók csoportja, a háttérben pedig a kor általános ábrázolásban. Az irodalom fejlődésének ilyen egyénítő elképzelése szerint a tanítás anyagának tengelyében a nagy írók életrajza áll. Születés, gyermekkor, a tanulmányok, első szárnypróbálgatások, a kiteljesülés évei, a csúcspont, majd a vég; ezek az írói pályafutás legfőbb mozzanatai. Az életrajznak egyes állomásaihoz kapcsolódik az írói alkotások ismertetése tartalom, tárgyválasztás, jellemzés, szerkezet, nyelv és forma szerint. A történeti folyamatot, vagyis az események okozati összefüggését az írók személyes érintkezése, egymásra hatása és csoportokba való tömörülése, esetleg a köztük folyó tollharek biztosítják. Azért fontos az ú. n. hatás kérdése, az irányok kialakulása, az iskolák és irodalmi viták története. De az is lehetséges, hogy a fejlődést a művek közt kinyomozható formai kapcsolat képviseli; így kerül az oktatás anyagába az egyes műfajok fejlődéstörténete.

A második tanártípus az irodalmat műalkotások sorozataként fogja fel, s tanításának központjában a nagy alkotások sajátos szépségeinek esztétikai elemzése áll. Az irodalom anyagából tehát azokat a tényeket választja ki az oktatás számára, melyek különösen alkalmasak a műélvezés és műértékelés felté-

teleinek és törvényszerűségeinek bemutatására. Az egyes írói egyéniségek ismertetése is a művekkel kapcsolatosan, a műalkotás folyamatainak megbeszélése során történik. Természetes, hogy nem annyira a külső életkörülményeken, mint inkább az ihlető élmény és a költői készség találkozásának pillanatától a végleges kiformálásig hullámozó lelki tevékenységen, a sajátos költői szemlélet és az egyéni kifejezés kialakulásán van a hangsúly.

Mint az első, individualista típusú felfogásban, itt is kísért a mozaikszerűség veszedelme. Az egyénítő tanár ezt a személyes írói kapcsolatok és a műfajok fejlődéstörténetének összeállításával akarja elkerülni, az esztétizáló tanár a nyelv és stílus fejlődésének bemutatásával biztosítja az irodalomnak történeti, tehát szerves összefüggését. A gondolat és érzelem kifejezése, a beszéd egyéni használata még egyrészt esztétikai kategória, de másrészt történeti szempont is lehet, s irodalmunk fejlődése egyenlő a költői stílus és nyelv változásával és gazdagodásával.

Az eddigiekben ismertetett kétféle irodalomtörténeti tanártípus megegyezett egymással abban, hogy a fejlődés menetéből mindketten az elválasztó, tehát egyénítő mozzanatokat, a személyes, illetőleg a műalkotáshoz tapadó jegyeket emelték ki. A harmadik típus az irodalmat kollektív erők lecsapódásaként fogja fel, s felkutatásukban nem a megkülönböztető, hanem a közös sajátosságokat igyekszik megállapítani. Neki az irodalom a faji, táji, társadalmi és művelődési mozgó erők megnyilvánulásának formája, a korszak írásos vetülete, az irodalmi élet maga.

Az ilyen felfogás csak másodsorban tesz különbséget nagy és kevésbé nagy író, remekmű és tucatmunka közt. Neki minden egyéni tett csak szimbólum, mely mögött a történelem mozgó erőit, a szellemet kutatja. Ennek megfelelően azokat az írókat fogja előnyben részesíteni, akik koruk kollektív törekvéseit képviselték, illetőleg minden irodalmi alkotásban ezeket a közös tényezőket fogja kutatni. Minthogy pedig az egyes korok sajátos szellemi élete nemcsak szépirodalmi alkotásokban nyilvánul meg, a tanár a tárgyalás körébe vonja a bölcséleti, vallási, politikai, általában a tudományos irodalmat is, azonkívül figyelembe veszi a korszakok képzőművészetét és zenéjét is, s így az irodalomtörténet lassanként mindent egybefoglaló művelődéstörténetté alakul át. A sajátosan szépirodalmi adatok közül pedig elsősorban azokat emeli ki, melyek az illető kor irodalmi tudatát világítják meg; ezeknek egymás, mellé való állítása, összehasonlítása és kapcsolata jelenti e típusnak a történeti fejlődést.

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy a történeti fejlődés bemutatására az irodalom anyagából az egyénítő típus az események pontos adatait, a tárgytörténeti tényeket, az esztétikus a műalkotások stílusbeli sajátosságait és ízléstörténeti jegyeit, a legutolsó, az ú. n. szellemi történeti felfogású tanár pedig az irodalmi élet mozgó erőit, a kollektív mozgalmaknak már-már metafizikai összefüggését példázó anyagot választja ki, azt tartja

fontosnak, s ennek tudására fordít legnagyobb gondot. Kérdés, hogy melyikük jár el a leghelyesebben.

Semmi esetre sem szabad szem elől tévesztenünk azt, hogy ennek a kérdésnek eldöntésében elsősorban a pedagógiai szempontok az irányadók. A három lehetőség közül az iskola azt a felfogást teszi magáévá, amelyik legközelebb áll a középiskola célkitűzéséhez. Minthogy pedig az iskola általános műveltséget ad, nyilvánvaló, hogy az individualista felfogású tanár jár el a leghelyesebben, mert ő nyújtja az irodalomtörténet anyagából azt, amire a középiskolát végzett tanulónak elsősorban szüksége van: az eseménytörténet adatait, az irodalomtörténet műveléséhez és megértéséhez szükséges nyers anyagot. A Bánk Bán tragikumának legmélyebb szépségeit, Vörösmarty művészi egyéniségének titkát, a barokk stílus szellemtörténeti gyökereit és kategóriáit aránylag csak nagyon kevés ember ismeri, s nincs is többnek rá szüksége. Azt viszont minden művelt magyar embernek kell tudnia, hogy ki volt Katona József és Vörösmarty Mihály, mikor éltek és mit írtak, s ugyancsak kell, hogy közvetlen olvasmány útján ismerje a Bánk Bánt, a Szigeti Veszedelemet és Pázmány Péternek egy-két prédikációját.

De ezenkívül számolnunk kell azzal is, hogy a középiskolai tanulók legnagyobb részének értelmi színvonalát meghaladja a nagyon elvont tudományos gondolkodás. A középiskola nem egyetem, a legfelsőbb osztályok nem főiskolai szemináriumok. Világos tehát, hogy a középiskolai tanulóknak nagy többsége sem az esztétikai fejtegetések, sem a szellemtörténeti módszer színvonalára felemelkedni nem tud. Egy-két, az átlagnál értelmesebb és törekvőbb tanulót nem számítva, az osztály mint szenvedőleg és hallgatóság fogja „élvezni” a tanár mélyenjáró esztétai és szellemtörténeti fejtegetéseit, s a legjobb esetben gépiesen, értelem nélkül fogja ismételni azt, amit tanárától hallott. De még a jobb tanulók is többnyire karikatúrái tanáruknak, s állandóan a félműveltség veszedelme, az áltudás könnyen lemálló máza fenyegeti őket. Súlyos szavakkal dobálódznak a nélkül, hogy jelentésükkel, fogalmi körükkel és tudományos értékükkel tisztában lennének. Pedagógiai bűn lenne 17–18 éves ifjakat az irodalomtudomány legnehezebb kérdéseivel foglalkoztatni akkor, amikor még 6–7 más szakismeret alapelemeit kell elsajátítaniuk.

Ezt a felfogást azonban nemcsak a neveléstudomány, hanem az irodalomtudomány is igazolja; nincs, nem is lehet ellentét gyakorlati pedagógia és tudományelméleti álláspont között. A tárgy történeti ismeret, esztétika és szellemtörténet viszonya az épülethez hasonlítható: csak szilárd alapvetés után építhetjük fel a művészi lendületű építészeti remekművet, s csak ha már állnak a falak, húzhatjuk fel az épületet lezáró és összefoglaló tetőt, honnan aztán széles távlat nyílik a széttekintő szem elé. Nagy módszertani tévedést követne el az, aki az irodalmi anyag megfelelő tárgyi és filológiai ismerete nélkül bocsátkoznék esztétikai fejtegetésekbe vagy szellemtörténeti konstrukciókba.

Az ismereteknek itt is hasonló hierarchiájával találkozunk, mint a matematikai és a természettudományi tárgyakban; van egy természetes logikai sorrend, s ez meg nem bontható a homokra építés veszedelme nélkül.

Természetesen ez még korántsem jelenti azt, hogy az esztétikai fejtegetést és a szellemtörténeti szempontok figyelembevételét eleve kizárjuk a középiskolai irodalomtörténeti oktatásból. Bár elsősorban a tárgy történeti ismeretekre tanítjuk meg növendékeinket, egy-egy remekműnél azonban mindenestre rámutatunk az egyéni szépségekre is. Viszont az irodalomtörténeti korok összefoglalásában sikeresen alkalmazhatjuk a szellemtörténet kategóriáit; ezáltal nemcsak új asszociációs szála fűzzük fel a már megtanított ismereteket, hanem egy pillantást vetünk a kor egyetemes művelődéstörténeti életébe is. A XVII. századot például először írói egyéniségek szerint fogjuk megbeszélni. Pázmánynál mindenestre rámutatunk a méltóságteljesen hömpölygő körmondatos stílusra, Zrínyinél behatóan elemezzük a politikus hadvezér gondolatvilágának költői formában történő megjelenését, Gyöngyösinél felhívjuk a figyelmet a játékosan díszítő elemek alkalmazására. Mindezt közvetlen stíluselemzéssel. Végül összefoglaljuk az ellenreformáció korát, s most már beszélhetünk barokk szellemről. Az írók életének és működésének alapos ismerete, a stílusukból nyert ízelítő után minden nehézség nélkül meg lehet világítani a jezsuita ellenreformáció és az udvari pompa fényében gyökeredző drámai mozgalmasságú harcos-katolikus korszellemet, a század minden szellemi megmozdulásában megnyilvánuló barokk stílust.

Az irodalmat tanító tanár tehát az irodalom végtelen anyagából háromféle szempontból válogathat. Ezeknek a szempontoknak különválasztása nemcsak az oktatás célja, hanem módszere miatt is szükséges. Más eljárást kíván ugyanis az irodalom tárgy történeti ismertetése, mást az esztétikai elemzés, ismét mást a szellemtörténeti összefoglalás. Ezeknek kifejtése azonban már átvezet az irodalomtörténeti oktatás módszertanának területére.

Solt Andor.

## IRODALOM.

Kornis Gyula: *A kultúra válsága*. Budapest, 1934. A Fränklin-Társulat kiadása. (N. 8-r., 255 lap.)

Amit a *Kultúra és Politika* (1928) és a *Kultúra és Nemzet* (1930) című tanulmánygyűjteményeknek megjelenése óta már tudtunk, újabban még inkább nyilvánvalóvá lett, hogy a magyar művészi essay-irodalomnak új csillaga támadt az említett tanulmánygyűjtemények, illetőleg az előttünk levő, *A kultúra válsága* címet viselő szép kötetnek szerzőjében. Az essay műfaja az újkori irodalom művészi irányú fejlődésének köszöni eredetét; az újkor nagy, művelt nemzetei, elsősorban az angol és a francia, fejlesztették ki s tették

klasszikussá különösen a humánus tudományok, a politikai és a történeti tudományok mezején. A magyar irodalomban is fölvirágozott a XIX. század második felétől kezdve, szintén leginkább a szellemi tudományok körében, s essay-íróinknak, Kemény Zsigmondnak, Salamon Ferencnek, Greguss Ágostnak, Gyulai Pálnak, Beöthy Zsoltnak, Péterfy Jenőnek, Berzeviczy Albertnek s a többieknek fényes sorát, mely pedagógiai témák földolgozásának hiányában nem volt teljes, századunk utóbbi két évtizedében szerencsésen egészítette ki a pedagógiai és kultúrpolitikai essay-irodalom két kiváló reprezentánsának, Fináczy Ernőnek és Kornis Gyulának tudása és írásművészete. A nevelői gondolatvilág, mely először vonult be Fináczy témáival a magyar essay-irodalomba, azonnal meghódította a művelt közönség érdeklődését, s így annál inkább diadalmasan hangzik ma, az egész magyar művelt világra szóló egyetemes hatással a most megjelent tanulmánygyűjtemény szerzőjének szava is s lesz kultúrpolitikai és kultúrfilozófiai, pedagógiai és nemzetnevelő eszméinek művészi kifejezésével a nemzetnek kulturális ügyekben hivatott vezérévé.

E kötetében, alig félévvel történeti jelentőségű nagy művének, az államférfi lelki alkatát vizsgáló és típusrajzoló monografiájának megjelenése után, ismét a magyar művelt világ elé lép Kornis Gyula, ezúttal a tudós és szépíró egy személyben, kit éppen ezekért az egybekapcsolt kvalitásaiért nem sokkal előbb magáénak vallott a magyar irodalom legelső fóruma, a Kisfaludy-Társaság is. Sietve igazolta újlag és köszönte meg szerzőnk e kitüntető választást az angol essay mélyreható elemző eljárását a francia essay művészi stílusával egyesítő alkotásainak újabb sorozatával.

A kötetnek összefoglaló címét a két legterjedelmesebb tanulmánynak témája adja meg, melyekben a világháború utáni korszaknak egy fájdalmas jelenségét, a *kultúra válságát* analizálja.

Miben áll a kultúra válsága? Világos képet vázol erről a kötet bevezető tanulmánya (*A szellemi munka válsága*). Azt a mélységes tragikumot fejtegeti, melyet Madách Imre — szerzőnknek jellemző módon diákkorától kezdve kedvenc s mindig újra meg újra olvasott költője (I. a kötet 174—175. lapjait) — Michel Angelónak sorsául jelöl ki *Az Ember Tragédiájá*-nak falanszterjelenetében. Az ész tragikumát, mely mikor racionalizálja és mechanizálja a szellemi világot is, „megöli az élet, a friss személyes életet, kiszívja belőle a lelket”. Kitérő szemmel jelöli ki s élesen világítja meg szerzőnk a szellemi élet, a kultúra válságát abban, hogy a szellem, mely legyőzte az anyagot s minden ízében racionalizálta a fizikai munkát, most maga is ennek rabságába került. Ez röviden és precízen a baj forrása. Az intellektualizmus fölött, főképen a világháború óta diadalt ült a manualizmus, nézetünk szerint sokszor hamisnak bizonyult vagy legalább is túlértékelt, bizonyos mértékig romantikus jelszavaknak (jellemképzés, akarat nevelése, kedélynemesítés stb.) árnyékában. Sokan az intellektualizmus és az erkölcsi világ ellentétét állítják föl apodiktikusan, mintha együtt semmi esetre sem férnének meg, holott ezt sok száz és sok ezer példával cáfolja meg az élet. Szerzőnk nem is hajlandó a kultúrpeszimizmusnak ezt a mérgezett felfogását a maga részéről elfogadni. Leginkább célraveze-

tőnek látja a mérleg felállításánál a fizikai és szellemi munka értékelő egybevetését, ami végső eredményben annak a megbonthatatlan egységnek tudatosítására vezet, mely a test és lélek között fennáll. A régieknek a fizikai munkát lenéző világnézete, a *bios theoretikos*-nak legmagasabb értékelése egyrészt és az a felfogás másrészt, mely a világháború után a fizikai munka túlértékelésében kifejlődött, kiegyenlíthetetlen antitézisként látszanak a gondolkodó elmékre nehezedni, holott ezt az antinómiát a XIX. század a maga uralkodó mérsékelt és józan politikai és társadalmi irányzatában már régen feloldotta. A szellemi munkának szinte anekdotaszerűen ellentétes értékelése Periklesnél és VIII. Henrik angol királynál (I. a kötet 7—8. lapján) s általában a szellemi munka értékváltozásának története intő példa arra, hogy nem kell elcsüggedni a kultúra válsága miatt. A cicerói *alios jam vidi ventos* megnyugvásának bölcsesége áll ebben a kérdésben is.

Az emberi kultúra haladása nem a testi és szellemi munka ellentétén, hanem éppen elválaszthatatlan egységén, összhangján és egyensúlyán épül fel. Mindkettő értékes és szükséges a maga nemében; *a szellemi munkának elsősége és vezető ereje azonban soha, míg emberi kultúra és erőfejlesztés van, el nem homályosulhat*. Ezért a gondolatért, mely — mint egyik alapgondolata — a tanulmányt végeredményben az újabb áramlatok által méltatlanul lefokozott értékű szellemi munkának apológiájává s egyben a szellemi kultúrának apoteózisává teszi, a társadalom művelt rétegének nevében méltán illeti meg Kornis Gyulát a legnagyobb elismerés.

Szinte nehéz feladat előtt és zavarban állunk e tanulmány olvasása közben — *embarras de richesse!* —, hogy gazdag eszmetartalmából mit emeljünk ki különösebben. Igen érdekes a fejtegetéseknek az a része, melyben szerzőnk élelátásának és rendszeres elméjének világító lámpájánál megállapítja a kultúra mai — reméljük: átmeneti — válságának általános jelenségeit: a szellemi munka eszmei értékének pillanatnyi devalvációját, a munka örömeinek megfogyatkozását mindkét irányban, a fizikai és szellemi munka tekintetében és a szellemi proletariátusnak ijesztő szaporodását. Azután pedig, hogy még világosabban lássa a helyzetet, az okokat és a teendőket, sorra szemügyre veszi a fizikai és szellemi munka természetének világnézeti, szociális és jogi különbségeit, megvizsgálja a szellemi munkások helyét és szerepét a társadalom szervezetében, jogi helyzetüket és szervezkedési képességüket. Szinte kánon-szerűen következnek szerzőnk tételei e tárgyban. A kultúra haladása abban áll, hogy mind több ember mind nagyobb mértékben fejleszti ki a benne rejlő szellemi energiákat. Ha ennek a lehetősége korlátozódik, akadályai merülnek föl, az a kultúra válsága. Legfőbb forrása a középiskolai tanulók s az egyetemi és főiskolai hallgatók számának évről-évre való növekedése az egész világon, amit szerzőnk részletes statisztikai adatok felsorolásával igazol. Éppen azért keresi azokat az utakat és módokat, melyeket a baj további növekedésének ellensúlyozására javasolni lehet. Azt, amit a Nemzetek Szövetsége tett, hogy a szellemi munka válságának problémáját is úgy vélte megoldottnak, mint az emberiség annyi más sarkalatos kérdését, hogy tudniillik „egy tanul-



mányozó bizottság jótékony homályába temette el“, a megoldásnak még reményeül sem lehet elfogadni. Itt gyors segítségre van szükség. S azért kell szerencsés dolognak tartanunk, hogy Kornis Gyulának módjában volt a diagnózis megállapítása után a therapiának módját is nemcsak tanulmányában kifejteni és megállapítani, hanem e sok megfigyelés és elmélkedés során létrejött és leszűrődött gondolatokat, legalább a magunk nemzetére vonatkozólag, az ország színe előtt is tárgyalni s a figyelmet felhívni a kultúra válságának egyik-másik fontosabb részletkérdésére (például a szelekció gondolatára a középiskolai reform tárgyalásakor mondott képviselőházi beszédében). És szerencsés dolognak kell tartanunk, hogy e rendkívül logikusan fölépített, a betegség megállapítása után a gyógyítási módokat is kijelölő tanulmány fejtegetéseinek lényege a benne foglalt javaslatok, intézkedések formájában (középiskolai szigorú megválogatás, kétféle érettségi bizonyítvány stb.) az életbe is átmegy. Ilymódon a tanulmánygyűjteménynek címet adó essay nemcsak szavakat jelent, hanem a szerzőnk által mindenkor annyira óhajtott tetteket is (*Actions, actions*, *actions* — mondja Byron).

A szóban levő kötetnek hasonlóan pedagógiai témájú cikke az *Ifjúság és politika* című kis essay is. Ez a tanulmány valóságos kis ékszere szerzőnk pontosan kialakult kultúrpolitikai programjának. Az utóbbi évek történeti tapasztalatai, az ifjúság céltudatos politikai nevelésének különféle európai országokban kifejtett formái szolgálnak alapul fejtegetéseihez. Teljesen megértően fogja föl az ifjúság természetes politikai érdeklődésének mintegy a kultúra válságából is magyarázható jelenségeit, de egyben tökéletesen végiggondolt célkitűzéseket von le e példákból a magyar ifjúságot nevelő intézőkörök részére. Azt, amit az ország törvényhozó fóruma előtt is kifejtett a középiskolai törvényjavaslatról szóló nagyhatású beszédében 1934 április 10-én, hogy tudniillik a magyar ifjúság politikai nevelésének ma elsősorban külpolitikainak kell lennie, vagyis arra kell vonatkoznia, hogy minő helyet foglal el a magyar nemzet a világban, hogyan kell viselkednünk, hogy a nemzetek között ismét megszerezhesse elveszett hatalmát, jólétét, tekintélyét. A politikai nevelés célja minden éretlen pártpolitikai kapcsolat kizárásával a hazának s a környező világnak alapos ismerete és az akaratnak a közösség érdekében való fegyelemhez szoktatása.

Talán legérdekesebb a kötet tartalmának nagy részét tevő pedagógiai témájú essayk között az *Európa és Amerika kultúrpolitikája* című. E tanulmány megírására az Amerika gazdasági fölényéből származó diadalmas művelődési előretörés szemlélete indította szerzőnket, annak vizsgálatában, hogy mi a különbség az ó- és újvilág szelleme s ezt képviselő kultúrpolitikájuk között. Vizsgálódásai közben természetesen elsősorban a két világ iskolarendszerének különbségeit veszi szemügyre, amelyek főleg onnan erednek, hogy az amerikai iskolaügynek az a jellege, hogy nem elméleteknek, kiokoskodott terveknek, hanem a társadalmi erők szabad történeti játékának eredménye. A nép szellemi igényei és szükségletei voltak az amerikai közoktatásügynek egyedül döntő tényezői. A XIX. század közepéig az agrártársadalom igényei határozo-

ták meg az iskolák rendszerét és szellemét, azóta pedig az industrializmus életének felfokozott ereje. Ebből a tényből kiindulva ismerteti szerzőnk szinte érdekesítően, mint egy izgató regény, az amerikai kultúrpolitika erőteljesítőit: a demokrácia szerepét, az individualizmus és az utilitarizmus eszméinek jelentőségét a kultúrpolitikában, az önkormányzat munkáját, a nacionalizmus erejét, a népművelés és kultúrpolitika kapcsolatait, — mind oly elevenességgel, tisztánlátással, melyet szerzőnknek nagy erudícióján s a megfelelő irodalomnak gyökeres ismeretén kívül az az autopsia is magyaráz és érthetővé tesz, melyet hosszabb amerikai tartózkodása idején szerzett személyes tapasztalatai biztosítanak neki. Egyes fejezetei rendkívül becses anyagot tartalmaznak az amerikai szellem megértéséhez, különösen az I. fejezet, mely a demokrácia kultúrpolitikai szerepét taglalja s mint a nemzetek karakterológiájának egy pompás fejezete kitűnő keresztmetszetét adja az amerikai léleknek. Annál érdekesebb ez, mert miközben jól a legmélyebb bensejébe néz a hírhedt amerikai demokráciának, meglátja tátongó réseit és sebeit is: Európával szemben az arisztokrácia helyett a plutokrácia sznobizmusát, a college-eken és egyetemeken éppen úgy az exkluzivitást, mint Európa számos arisztokratikus intézményében, a demokrácia korlátozódását a fehér fajra stb. A „kultúra válsága“ címet viselő tanulmánygyűjtemény essay-sorozatába főképen azzal illeszkedik bele szerzőnknek ez a tanulmánya, hogy mint az amerikai kultúra válságos jelenségeit ismerteti a quantitas diadalát a qualitas fölött, a mechanikáét az egyéniség, az anyagét a szellem, a külső dimenzióét a belső kultúra fölött; ismerteti, mint ilyen válságos jelenségeket, a koedukáció túltengését és az amerikai magasabb kultúra feminin vonásait, a kultúrfeminizmust, a kultúrának az utilitarisztikus szellem uralmából következő fenéig eltechnizálódását, az idealizmus sívár megcsökkenését s a szilárd elvek megdőbbséget hiányát. Különösen megrendítő képe az amerikai kultúra válságának a VII, vagyis utolsó fejezet, mely az amerikai közoktatásügy eszközeinek csökkenését és következményeit vázolja az 1929-ben megindult gazdasági válság ideje óta. Befejezésül megrajzolja és kijelöli az európai és amerikai kultúra további fejlődésének irányvonalát, melyet abban lát meg, hogy „Európa mélyebb lelki kultúrája és Amerika technikai szelleme, Európa spekulatív gondolkodása és Amerika friss intuíciója, Európa szemlélődő mélysége és Amerika cselekvő ereje kiegészítik majd egymást az emberiség történeti polifóniájában“.

A kötet első részének további fejezeteiben mély kultúrfilozófiai fejtegetések és átfogó kultúrpolitikai tanulmányok váltják egymást.

A *kultúra és az értékek formális jellege* címűben ismét visszatér szerzőnk tudományos munkásságának eredeti irányához, mely egy-egy filozófiai kategóriának tudós elemzésében mutatja ki erejét, mikor az értékelméleti idealizmus alapelveit adja elő fejtegetéseiben. Ezek a kultúra lényegét érintik, annak megértését iparkodnak kiharcolni a gondolkodó lélek számára s megértetik velünk azt, hogy a kultúra eszménye, mint az abszolút értékek rendszere, formális természetű, az egyes egyének, nemzetek és korok töltik ki konkrét tartalommal.

A *kultúra mint államcél* című dolgozatában szerzőnk a kultúrpolitiká-

nak az állam céljával való összefüggést s ennek elvi alapjait mutatja ki. Ezzel a kérdéssel eddig alig foglalkozott valaki, mert mindig csupán a kultúrpolitikanak közigazgatási része volt az érdeklődés tárgya s a kultúrpolitikai kérdések háttere csak alkalmilag keltett figyelmet a politikai küzdelmek hullámcapásai közepett, például egyházpolitikai vagy népiskolai kérdések vagy az egyetem autonómiája kérdésének fölmerülése alkalmával. Kornis dolgozata tisztán a kultúrpolitika elméletét vizsgálja s gyakorlatára ezúttal nem gondol. A problémának négy főágával foglalkozik: Mi a kultúra és mi a szerkezete? Mit köteles tenni és mit tehet az állam a kultúrának mint értékrendszernek megvalósítására? A kultúrpolitika mint tudomány megszerkeszthető-e? A történetileg kialakult pártirányzatoknak micsoda típusai szerkeszthetők meg elvi szempontból a kultúrpolitika terén? A kérdésekre keresett feleletek nyomán alakulnak ki pontos megállapításai a kultúra lényegéről: hogy a kultúra az az átfogó célgondolat, amelyben rejlő értékeszme megvalósítását végső elemzésben az államnak kell szolgálnia, mert a kultúra az emberiségre mint egészre nézve életének legbensőbb értelme és legfőbb célja. Fejtegetéseinek eredménye az, hogy nemcsak a filozófiai állampól, hanem az állam tényleges történeti fejlődése is tanúsítja, hogy úgy, mint az egyesnek, az államnak is az emberi történet nagy drámájában a vegetatív állati életen felül magasabb *ratio vitae*-je van, az időfeletti örök értékek rendszere: a kultúra.

A kultúráról zengett himnuszok után *Az ötvenéves középiskolai történet* című dolgozatban, az 1883 : XXX. t.-c. keletkezése történetének pompás összefoglalásában a magyar középiskola félszázados életének, szellemi gazdálkodásának mérlegét kapjuk s kitűnő prolegomenáját a legújabb középiskolai reformra vonatkozó gondolatoknak. Szerzőnk azon a címen, hogy okát keresi annak, miért kellett az 1883 : XXX. t.-c. megszületésének tizenhárom évre terjedő küzdelmek és konvulziók között végbemennie, jó képét adja a magyarországi nemzetiségek, főleg az erdélyi szászok iskolapolitikai harcainak, ami egyrészt neveléstörténetünknek, másrészt a világháború után bekövetkezett eseményeknek perspektívájában egyenesen politikai történelmünknek nevezetes és érdekes szakasza. Különösen fölháborítóan látjuk e harc folyamán az erdélyi ág. ev. (szász) egyház országos konzisztóriumának az akkori képviselőházhoz intézett emlékiratát, annak hangját és érveit, melyek nyílt arcultását jelentik a magyar államiságnak, elfeledvén a szászok azt, hogy ők is Magyarországra vándoroltak vagy telepedtek be, nem pedig valamely más germán államba, s oly országban, melyben élni jogot kértek, az állam hivatalos nyelvének és történetének ismerete minimális követelmény, melyet a betelepedési jog ellenértékül teljesíteni kell. Pedagógiai szempontból nem érdektelen meg tudnunk e jubiláris alkalommal született tanulmányból, hogy már ötven évvel ezelőtt is kísértett a magyar pedagógiai politikában a *túlterhelés kérdése*. Bizonyos, hogy amit Trefort akkori akkori közoktatásügyi miniszter mondott e kérdésről, lényegében ma is fönnáll, habár azóta részint az eltelt félszázad anyagi és szellemi életének különféle cseményeiből, vagyis legújabb történelmünkől, részint a természettudományok és a technika vívmányaiból rengeteg új ismeret-

anyagot szívott föl tantervébe a középiskola. Trefort tudniillik azzal cáfolta a túlterhelés vádját, hogy ezt nem a tantárgyak sokaságában és a tananyag bőségében látta, hanem a helytelen oktatási módszerben. Sok egyéb részletkérdésnek gondolatokeltő fejtegetése után nagyon becses és azokkal a különféle kevésbé méltányoló megjegyzésekkel és nyilatkozatokkal szemben, melyek a képviselőházban néhány hónappal ezelőtt lefolyt reformvita alkalmával elhangzottak, méltányos és igazságos az a mérleg, melyet Kornis Gyula tanulmánya végén felállít. Megállapítja, hogy az 1883 : XXX. t.-c. „nem volt múlt, hirtelenül megszerkesztett s aztán egyhamar módosításra szoruló alkotás. Valóban mintája volt a komoly, sok évtizedes irányt szabó, nem egyéni szeszély gerjedelméből kipattant, hanem közszükségletet kielégítő, időtálló legiszlatív alkotásnak“. A törvény sikerrel betöltötte feladatát. Biztosította a középoktatás egységes nemzeti szellemének továbbfejlesztését, érvényt szerzett a magyar állameszmének, lehetővé tette a színvonal emelkedését, megőrizte a liberalizmus okos mértékét, középponton haladván a francia iskolák megkötöttsége és az angol iskolák szabadossága között s végül megteremtette a magyar középiskolai tanári rend szellemi egységét. Ez a legszebb sírfelirat a most, ötven év múlva sírba tett 1883-i törvény fejfáján.

Kornis Gyula tanulmánygyűjteménye első részének utolsó dolgozata a *neveléstörténet és szellemtörténet kapcsolatairól* szól. E viszonynak megállapítása végett a nevelés és a neveléstörténet eszméjét és feladatát tisztázza. E fejtegetései közben jut el a nevelés annyszor és oly sokak által definiált fogalmának új alakú meghatározásához, mely szerint a nevelés a meglevő kultúrájavnak, vagyis egy-egy kor vallásának, világ- és életfelfogásának, szaktudományainak és filozófiájának, erkölcsi és jogi kódexének, politikai életformáinak és szervezetének, művészetének és irodalmának, gazdasági és technikai formáinak átszarmaztatása a következő nemzedékre, hogy ezeket ne csak megőrizze, hanem tovább is fejlessze. Megállapítja azt is, hogy egyik nemzedék a másiknak a kultúrájavnak azért adja át nevelés útján, mert értékeseknek tartja őket. E szerint tehát a nevelés nem is egyéb, mint az új sarjadék lelkének ezen értékek irányában való formálása. A neveléstörténetnek feladatát pedig kettőben állapítja meg. Első az, hogy a nevelésnek egy-egy korszakban lefolyó tényleges módját és rendjét, a nevelési eljárásokat és intézményeket vizsgálja, második pedig, hogy egyes korszakok nevelési elméleteit is számon tartja. Kornis fejtegetései szerint a neveléstörténet ezen a ponton jut szoros kapcsolatba a filozófia történetével. E kapcsolat megállapítása adja a vezető fonalat az egész tanulmányhoz, mikor azt vizsgálja, hogy a kultúra mint értékrendszer miként ver logikai és történeti hidat a filozófia és pedagógia között. A pedagógia, mint az emberi lélek formálásának tudománya, tárgya természeténél fogva szellemi tudomány, már pedig a szellemi tudományokra nézve a történeti fejlődés ismerete mindig lényegesen fontosabb, mint a természettudományokra nézve. Minden, ami szellemi, egyszersmind történeti. Ugyanez áll a pedagógiára is. Voltaképeni témájára térve a tanulmány második szakasza tüzetesebben veszi szemügyre a neveléstörténetnek a szellemtörténethez

való viszonyát. Az, ami az ember történeti életének lényege, nem pusztán automatikus lelki történés, hanem sokféle szellemi aktus, törekvés, akarás, mely az élet minden mozzanatát át- meg áthatja. Ezek pedig célt iparkodnak megvalósítani. A céltudat döntő jelentőségű az ember szellemtörténeti világában. Részletesen igazolja szerzőnk, hogy a neveléstörténet jelentékeny része a legsajátosabb értelemben vett szellemtörténet, vagyis a szellemtörténeti vizsgálat, mely eddig sem állott távol az igazi történettudománytól, a nevelés történetében a nevelés, vagyis a művelődés eszményeinek kutatása. Más szóval mondva a neveléstörténetnek úgynevezett szellemtörténeti feladata az egyes korok tényleges nevelési rendjének, intézményeinek, mozgalmainak, reformtörekvéseinek, nevelési elméleteinek alapjául szolgáló értékrendszer, eszményt, szellemet szemügyre venni és elemezni. A szellemtörténet azonban nem vállalhat elszigetelt, önálló feladatot, hanem csakis a neveléstörténet többi munkájába belekapcsolódva érheti el a maga nem új, de kétséggkívül jelentős és felsőbbrendű célját.

Kötetünk második részét 8 tanulmány alkotja, melyek egy-egy kiváló hazai vagy külföldi nagy ember: költő, művész, tudós vagy politikus életművének szintén kultúrfilozófiai és pedagógiai szempontokból való értékelését adják. Ez a kultúrfilozófiai alaphang teszi egységes sorozattá a tanulmányokat is. Mindegyik, éppen mert valamely ünnepi alkalom, legtöbbször az emlékezés kegyeletos és magasztos alkalmá szülte, emelkedett szempontokból megalkotott, művészi módon megrajzolt, a tudós és szépirodai egyesített stílusművészetével megírt irodalmi alkotás, egyszer esztétikai és lélektani fejtegetés, másszor emlékbeszéd, majd halotti beszéd vagy publicisztikai tanulmány formájában.

Néha új szempontokat kapunk irodalmunkban már sokszor tárgyalt kérdésekről, mint például *Madách* nagy drámai költeményének új szemléletét az emberiség mai életének és küzdelmeinek, vagyis az *ember mai tragédiája* megértésének szempontjából; vagy *Wagner Richárd* magyar kapcsolatai emlékének felújításakor a *zene és kultúra* viszonyának rajzában a nemzeti és világkultúra szoros egybefonódásának gondolatát, amit szerzőnk azóta külön nagyobb tanulmányban is kifejtett a Magyar Paedagogiai Társaság legutóbbi nagygyűlésén. Majd pedagógiai nézőpontból érdekes és eredeti új tanulmányt kapunk a *gazdaságpolitika és kultúrpolitika* kapcsolatáról és összeshívódásáról a *walesi hercegek* a londoni Guildhallban, az angol kereskedővilág előtt mondott nagy beszéde alkalmából, mely levonja a tanulságot ránk magyarokra is, mikor — amit már Széchenyi István is követelt — a jogász hisztorizmusának és fogalmi formalizmusának statikai szellemével szemben az élet dinamikus szellemének uralmát sürgeti; rövidre fogott és mégis művészi jellemrajzot *Nicholas Murray Butler*-nek, *Amerika szellemi nagykövetének*; a mai amerikai kultúrélet egyik kiváló hősének életművéről; vagy részletes lélekrajzot egy konkrét példán, a *gr. Klebelsberg Kunóról* szóló emlékbeszédben, az ideális *kultúrpolitikusról*, kit mint embert és alkotó államférfiút és nagy humanista egyéniséget kongeniális munkatársánál, Kornis Gyulánál jobban senki sem ismerhetett; tudós és mégis művészi, részleteiben lebilincselően érdekes lélek-

tani és esztétikai vizsgálódást *Herczeg Ferenc* „Emlékezései“ I. kötetének megjelenése alkalmából *a költő és lélekűzár*, a psychosophia és psychologia, a lélekbölcsesség és lélektudomány kapcsolatáról, amiről szóló régebben külön is megjelent dolgozatot egyébként Huszti József folyóiratunkban értéke szerint már részletesen ismertett; fejlődésrajzot a *kezdet és vég* határai között, egy egész életre terjedő egyéni napló ismerete alapján a legkiválóbb és legeredetibb magyar filozófusról, *Pauler Ákosról*, világnézete kialakulásának gigantikus belső küzdelmeiről; s végül halotti búcsúztató beszéd formájában nagy megértéssel vázolt értékelést a *magyarság és németiség* sorsközösségéből eredő politika mártírjának, *Bleyer Jakabnak* politikai vívódásairól, mely elvi kérdéseket tisztázó magas színvonalú búcsúztató egyúttal fényes példája az igazság keresésére törekvő lelkiismeretes politikai állásfoglalásnak.

Ennyi sok, újszerű és változatos tanulmány egy gyűjteményben valóban csodálattal s egyben tisztelettel töltheti el az olvasót a könyvnek újra meg újra való forgatásakor s arra indíthatja, hogy hálát érezzen a tudós szerző iránt e sok és nagy okulásért, melyet a könyvből meríthetett.

Ez a magyarázata annak, hogy magunk is hosszasan, talán e folyóirat szűk terétől meg sem engedett módon és mértékben foglalkoztunk e tanulmánykötetel. De meg kell vallanunk, olvasásakor úgy éreztük magunkat, mint a bányász, ki a bánya mélyén, a tárnák során haladva az aranylő ércnek mindig új és új gazdag ereit pillantja meg s a kincsek látványától megválni nem könnyen tud.

A kincseket újra meg újra feltárni nagy lelki élmény, s ennek tudatában teljes meggyőződéssel hívom fel e folyóirat olvasóit halvány ismertetésünk után Kornis Gyula könyvének magának élvezetes olvasmányára.

*Gyulai Agost.*

**Pauler-Emlékkönyv.** Budapest, 1934. Egyetemi Nyomda. 198 l.

A Magyar Filozófiai Társaság elhunyt nagy elnökének, Pauler Ákosnak kívánt impozáns szellemi emléket állítani folyóiratának, az Athenaeumnak legutolsó számával, mely egyformán tükrözi azt a páratlan veszteséget és mélységes gyászt, mely a magyar bölcséletet nagy vezérének halálával érte, de azt a mély és maradandó szellemi hatást is, melyet Pauler Ákos tanári és írói működése a magyar bölcséleti gondolkodásra kifejtett. Az Emlékkönyv gondos szerkesztésének érdeme, hogy az írógárda értekezései három nagy problémakörbe csoportosítva vizsgálóan rá a kiváló magyar gondolkodó egyéniségére, bölcséleti rendszerére és ennek forrásaira, végül pedig a fiatal filozófus nemzedékben keltett értékes indításaira.

Az élre *Kornis Gyulának* „Kezdet és vég“ címmel tartott elnöki megnyitója került, mely Pauler Ákos mesteri genetikus lélekrajzával állított maradandó emléket a Magyar Filozófiai Társaság emlékülésén. A filozófus pályatárs, a közvetlen jó barát friss és kegyeletes emlékeit kiegészítették Pauler Ákosnak ifjúkorában kezdett és élete végéig folytatott naplóföljegyzései. A sokoldalú és élesszemű író lélekrajzoló művészetének remekműve lett ezek alapján

az a szellemi kép, melyen Pauler markáns és minden vonatkozásban erősen egyéni alakja plasztikusan domborodik ki a 90-es évek magyar középiskolájának vagy az utolsó magyar félszázad szellemi életének háttéréből. Léleklátó szemmel világít be Kornis Gyula Pauler szellemi kibontakozásának egész folyamába és érteti meg Paulert az embert és a bölcselőt. Ha a bensőséges kegyelet friss színeit tükrözik is Kornis nagy művészettel szőtt sorai, a páratlan kép, melyet rajzolt, mégis változatlanul a magyar bölcsélet Pantheonjának szól.

*Báró Brandenstein Béla* cikke („Pauler Ákos Emlékezete”) az igazságot elthatatlan belső szomjúsággal kereső nagy filozófus léleknek szól. Ami szó bölcselőnk egyéniségéről esik is, mind csak azt szolgálja, hogy elvezessen bennünket Pauler szellemi műhelyébe és megértesse, miként formálta ki az emberi gondolkodás legsúlyosabb problémáinak sziklatömbjeiből Pauler Ákos a maga sajátos bölcséleti rendszerét. Br. Brandenstein Pauler műveinek gondos és beható elemzésével és magyarázatával vezeti el az olvasót kitűzött céljához, az egyéniség és gondolat finom egymásrautalásából fejt ki és világítja meg Pauler életszemléletének három nagy állomását: a pozitivistáét, a metafizikusét és végül az Absolutum, az Isten felé fordult nagy gondolkodót. Br. Brandensteinnek ez az értekezése a legjobb bevezetésnek kínálkozik Pauler bölcséleti rendszerének megértéséhez.

*Schütz Antal* a keresztény bölcsélet szemszögéből vette vizsgálat alá Pauler rendszerét az Aquinói Szent Tamás-Társaság emlékülésének elnöki megnyitójában. A „philosophia perennis” mérlegére a rendszer legutolsó fogalmazásában, legérettebb formájában került és Schütz úgy találta, hogy Pauler fundamentális gondolatpillérei, centrális tételei harmóniában állanak a keresztény bölcsélet tanításával, amiért is Paulert méltán sorozta a katolikus gondolat értékes munkatársai közé, rendszerét pedig a nagy keresztény bölcselők alkotásaival hozta rokonságba.

A pauleri bölcsélet két nagy történeti fundamentumát, az aristotelizmus és a platonizmus hatását *Kecskés Pál* („Pauler aristotelizmusa”) és *Halasy-Nagy József* („Pauler platonizmusa”) igyekeztek fölfedni. Halasy-Nagy világos vonalvezetéssel rajzolja ki Pauler gondolatainak útját, mely Platontól végül is Szent Agoston felé hajlott el; Kecskés pedig tudós gonddal mutatja ki a rendszerben az aristotelesi hatásokat, melyek azonban javarészt formai és metodikai jellegűek. De idevágó részletkutatásokra még ezentúl is az a feladat vár, hogy megállapítsák, miben kapott Pauler közvetlen indítást az antik bölcsélet két nagy mesterétől, és hogy Paulert saját bölcséleti rendszere mennyiben befolyásolta a bölcsélet történetének vezéralakjaira vonatkozó sajátos meglátásában. Az azonban már e két említett dolgozat megállapításaiból is világos, hogy a pauleri rendszer végső kifejtésében az augustinizmus stílusában érett ki.

Az Emlékkönyv többi értékes tanulmánya részben Pauler rendszerének egyes pontjaival foglalkozik, részben pedig a nagy bölcselőtől vett gondolatok önálló továbbfejlesztésével azt igazolja, hogy Pauler Ákos mint tanár mily

sok gondolatot tudott ébresztetni és mily termékeny ösztönzést tudott adni a katedrája köré sereglett fiatalabb nemzedéknek. Így v. *Moór Gyula* „A filozófia mibenléte Pauler szerint“ c. értekezésében a jogfilozófiának egy oly rendszerét mutatja be, melyet a szerző maga is a pauleri rendszer variációjának tekint. *Varga Sándor* Pauler bölcséletében a filozófia autonómiájának, *Somogyi József* az igazság eszméjének kérdését vizsgálja. *Bencsik Béla* Pauler ideológiájának alapgondolatait szövi tovább, *Noszlopi László* a filozófiai anthropologia, *H. Schiller Pál* a psychologia, *Prahács Margit* az esztétika, *Mátrai László* a történetbölcselet oldaláról világítják meg Pauler gondolatait. Különös érdeklődésre tarthat számot az Emlékkönyv utolsó három dolgozata, melyben *Tóth Dénes* a zenével kapcsolatban vet fényt Pauler lelki világára, *Prohászka Lajos* Pauler tragikus életérzéséről írt eredeti és mélyen szántó gondolatsorokat, *Kerényi Károly* pedig az orphikus lélek kinyomozásával oly gondolatot fejt ki, melyet a hirtelen elhunyt nagy magyar filozófus legutoljára vetett föl szűk baráti körében.

Ebben a körben — stílusos ismétlődése ez az igazi filozófussornak! — Sokrates utolsó beszélgetése is szőnyegre került akkor, amikor még senki sem gondolhatott a helyzet megrendítő hasonlatosságára. Ma látjuk azonban, hogy Pauler szavának és tanításának a lelkek mélyéig elható erőt mégis az a meggyőződéses, mindenkit lenyűgöző filozófus élet adott, melyben az ember nemcsak lázas keresője, hanem szolgálja is maradt az igazságnak. Ennek a meleg átérzése készíti a tanítványt arra, hogy a távozó után néztében mélységes megindultsággal mondja szívében feléje: Ne menj még, maradj!

*Balassa Brunó.*

**Rácz Lajos: Comenius Sárospatakon.** Néhai Gyertyánffy István hagyományának felhasználásával kiadja a Magyar Tudományos Akadémia. Bp., 1931. (N. 8 r., 266 l.)

A tudománykedvelő és iskolapártoló Rákócziaknak egyik dicsősége, hogy meg tudták nyerni a magyar oktatásügy számára — ha csupán néhány évre is — a XVII. század kiváló pedagógiai elméjének, az akkor már nagyhírű Comenius Ámos Jánosnak közreműködését és szervező tevékenységét. Az a négy esztendő (1650—54), melyet Comenius Sárospatakon töltött, ráirányította az európai pedagógiai érdeklődést működése színhelyére, a pataki főiskolára s vele a magyar közoktatásügyre is. Comenius itteni munkássága olyan művelődéstörténeti értékünk, melynek jelentőségét megvilágítani és kiaknázni nemcsak tudományos, hanem nemzeti kötelességünk is. A nagy pedagógus sárospataki működésével több érdemes magyar dolgozat foglalkozott a múltban, azonban ezeknek eredményei az azóta nagyot fejlődött Comenius-irodalom világánál alapos kiegészítésre és kibővítésre szorultak már. Erre a szükséges és jelentős feladatra vállalkozott Rácz Lajos, bölcséleti és nevelésügyi irodalmunk régi jeles művelője, aki könyvében a legújabb kutatások (különösen a kiváló Kvacsala professzortól feltárt Comenius-iratok, levelezés stb.) alapján tudományos tüzetességgel és teljességgel mutatja be Comenius magyar-



országi működésének történetét. Beleszötte munkájába Comenius Patakon mondott beszédeinek és ott írt műveinek bő kivonatát is, ami előadását annál becsesebbé teszi, minthogy ez iratok nagyobb része magyar nyelvre még nincs lefordítva, sőt eredetijük is alig egy-két példányban található meg hazai könyvtárainkban.

Comenius már 1650 előtt is kapott meghívást Magyarországra (Erdélybe) és pedig még I. Rákóczi Györgytől. A fejedelem figyelmébe őt Alstedius, Piscator és Bisterfeld, a gyulafehérvári főiskolának Németországból meghívott nagynevű tanárai ajánlották. Az előbbi kettőnek Comenius kedves tanítványa volt a herborni egyetemen, Bisterfeld pedig néhány évvel Comenius után szintén Herbornban végezte tanulmányait s lelkes tisztelője és barátja volt a nagy hírre emelkedett morva pedagógusnak. Comenius I. Rákóczi György ajánlatát — a svédek pártfogásába vetett reményei miatt — nem fogadta el. A vesztfáliai béke azonban hazátlanná tette a cseh-morva testvérek gyülekezetét, amelyhez Comenius tartozott; sokan közülök Magyarországon, részben éppen a Rákócziak oltalma alatt találtak menedéket. Comenius ekkor, főleg hittestvérei kérésére, engedett annak a többször megismételt meghívásnak, melyet Lorántffy Zsuzsánna, I. Rákóczi Györgynek Sárospatakra költözött özvegye, valamint fia, a szintén tudományszerető Rákóczi Zsigmond intézett hozzá s egy felsőmagyarországi útja során, 1650-ben, látogatást tett Patakon. Comenius nevét ekkor már — főleg latin nyelvi tankönyvei révén — az iskolai körökben is jól ismerték; reformtörekvéseinek a sárospataki iskola rektorprofesszora és felvirágoztatója, a neves Tolnai Dáli János is lelkes híve volt. A fejedelem-asszony és Zsigmond herceg kívánságára Comenius elkészítette a főiskola újjáalakításának tervét (*Illustris Patakinæ Scholæ idea*); egyszersmind körvonalazta azokat a feltételeket is, melyek mellett az átszervezésre vállalkozni hajlandó volt. Ezek elfogadásának semmi akadálya sem lévén, a jeles pedagógus — egyházi és magánügyeinek elintézése után — 1650 őszén megkezdte munkásságát Patakon. Beköszöntő beszéde a lelki tehetségek kiműveléséről szólt (*De cultura ingeniorum*);<sup>1</sup> ebben az egyetemes művelődésnek nyolc eszközt mutat rá. 1651 januárjában bocsátotta közre aztán reformtörekvéseinek részletes tervezetét *Schola pansophica* címen. Itt az egyetemes bölcsesség iskoláját rajzolja meg, melyben a dolgok (ismeretek), az osztályok, tankönyvek, elfoglaltságok, időbeosztás és szünetek rendje a comeniusi elvek alapján van szabályozva. Ez iskolának hét osztálya a vestibuláris, januális, atriális, bölcsészeti, logikai, politikai és teológiai. A teljes panszofikus iskola azonban nem volt egyszerre megvalósítható, ezért Comenius külön kidolgozta a három alsó (latinnyelvi) osztály tantervét. Ebben megállapítja a latin nyelvi tanulmányok hármas célját és hármas fokozatát; tankönyveik: a *Vestibulum* (alapvetés), *Janua* (a nyelv rendszere) és *Atrium* (az ékes nyelv). E könyvek használatára nézve már régebbi műveiben is kifejtett módszertani elveit ajánlja követésre (szemléltetés, ugrásnélküli haladás, könnyebbről a nehezebbre, a tanulók ön-

<sup>1</sup> Magyarul is megjelent a Magyar Paedagogiában (1930), Gulyás József tollából.

tevékenységének tágkörű alkalmazása, ismétlések és stílusgyakorlatok helyes módja stb.). 1651-ben nyitja meg Comenius az első, márciusban a második latin osztályt, de csak kénytelenségből, sürgetésre, mert a szükséges tankönyvek még nem készültek el. Megnyitó beszédei az „igaz módszer dicséretéről” s a dolgok pontos megnevezésének hasznáról” szövegeket tartalmaztak.

Comenius Sárospatakon sem szünt meg chiliasztikus álmodzásait és felekezetének jobb jövőjébe vetett hitét tovább ápolni; miszticizmusra hajló lelkét a Felső-Magyarországon lakó Drabik Miklós jóslatai és látomásai táplálták. Ezek hatása alatt egy *Sermo secretus Nathanis ad Davidem* című iratot intézett Rákóczi Zsigmondhoz, melyben őt egyrészt a Habsburgok antikrisztusi uralmának és a török hatalmának legyőzésére, másrészt az emberiség lelki reformjának végrehajtására buzdítja. Rákóczi Zsigmond azonban 1652 elején meghalt; elhunyt a tervezett főiskolai reformokra is súlyos csapást jelentett. A herceg halála után Comenius magához II. Rákóczi Györgyhez fordult a Drabiktól kapott jóslatokkal, később pedig hozzá is buzdító iratot intézett (*Gentis felicitas* címen); ebben magyar szempontból érdekes művelődésrajzi adalékok találhatók.

1652 januárjában, csaknem egy évvel a II. osztály megszervezése után nyílt meg az új rendszer szerint alakított III. (atriális) osztály Patakon. Comenius ez alkalommal a „szépre való törekvésekről” mondott beszédében erősen szemére lobbantotta a növendékeknek, mily kevés vonzalom él bennük a komolyabb tanulmányok iránt. Egy 1652 júniusából való beszámolójában — melyet egyik főtámogatójához, Klobusiczki András jószágigazgatóhoz intézett — hasonló panaszokra fakad; az elért csekély eredmények okát a szükséges tankönyvek és alkalmas tanítók hiányában, valamint a tanulóknak az igaz tudományosságtól való idegenkedésében látja. Állandó küzdelmet kellett folytatnia a kényelemszeretettel és tynyasággal, mely újító törekvéseivel szemben nemcsak a tanulók, hanem a tanítók és iskolafelügyelők részéről is sűrűn megnyilatkozott (ez indítja a *Fortius redivivus* című művecske megírására). A különböző nehézségek miatt nem egy ízben távozási szándékát is kifejezte, azonban a fejedelemsasszony kérésére mégis csak kitartott vállalt feladata mellett.

Az 1653. évben adta ki *Praecepta morum* című kis iratát, melyben a helyes viselkedés, öltözködés, beszéd, játék és üdülés szabályait tárta az ifjúság elé. Kidolgozott egy iskolai törvénykönyvet is (*Leges scholae bene ordinatae*); ez 25 fejezetben az iskolai élet minden mozzanatára kiterjed s az óra-beosztás, módszer, vizsgálatok, szünidő és iskolai színdarabok kérdését, a rendfenntartást és fegyelmézést, valamint a tanulókat, tanítókat, rektor és iskolafelügyelők kötelességeit egyaránt szabályozza. Legnevezetesebb Patakon alkotott munkája a világhírre emelkedett *Orbis pictus*, melyet csak kellő ügyességű fametsző hiánya miatt nem lehetett ott megjelentetni.

Megpróbálkozott Comenius iskolai színdarabok előadásával is. E játékokat ő gyakorlati szempontokból nagyrabecsülte, azonban rendezésüket a főiskolán a szigorú kálvinista felfogás azideig nem engedte meg. Comenius éppen a mutatkozó ellenszenv miatt nem is a bibliát, hanem a saját Januáját dol-

gozta át színpadi előadásra (a művet *Schola ludus* címen 1656-ban nyomtatásban is kiadták Patakon). A színi előadások mind az iskolai előjárók, mind a szülők körében nagy tetszést arattak; folytatásuk azonban kezdeményezőjük eltávozása után nem volt.

Az iskolai színdarabok a jeles pedagógus pataki tevékenységének már utolsó szakaszát jelzik: 1654 júniusában, csaknem négyévi magyarországi tartózkodás után, visszatért száműzetése helyére, Lesznóba. Búcsúbeszédében egy utolsó pillantást vetett tanügyi működésének eredményeire; a jövőre nézve különösen a módszerhez való szigorú ragaszkodást kötötte a tanítóságnak lelkére, mint minden haladás alapját.

Az elmondottakból látnivaló, hogy Comenius nemcsak tevékeny gyakorlati, hanem gazdag elméleti munkásságot is fejtett ki Patakon. Négy éven át teljesen tanügyi feladatainak élhetett, úgyhogy pedagógiai szempontból ez az idő életének legtermékenyebb szakaszává lett. S habár magyarországi szereplése nem járt azzal a sikerrel, amelyre számított s amely elmaradt iskolai ügyünk érdekében kívánatos lett volna, működése mégis nem egy tekintetben maradandó nyomokat hagyott oktatásügyünk fejlődésében. A pataki évek nevelésügyi eredményeinek feltárása érdemes és hasznos munka volt s vele a szerző a négyévszázados fennállását ünneplő nagynevű főiskolának is méltó emléket állított.

Hajdu János.

**Az elemi és középfokú oktatás vezér- és segédkönyvei.** A Fővárosi Pedagógiai Könyvtár kiadványai. 2. szám. 1933. XXVI + 735 nr. lap. Ára: 12 pengő.

Ennek az új jegyzéknek feladata az, hogy a könyvtárnak nem-pedagógiai, hanem a különböző tantárgyakra vonatkozó anyagát a módszeres vezérkönyvek köré csoportosítva, e tantárgyak felosztásának megfelelő elrendezésben sorolja fel s ezzel a kartársaknak a tanítási előkészület munkáját megkönnyítse. Ennek a feltétlenül helytálló hivatalos célkitűzésnek megfelelően a munka két főrésze oszlik: 1. Általános módszeres vezérkönyvek a munkaiskola szolgálatában (1—24. l.). 2. Egyes tantárgyak módszeres vezérkönyvei és szakirodalma (25—612. l.). Ezt kiegészíti a kurrens folyóiratok jegyzéke és a részletes betűrendes szerző- és címjegyzék.

Minden könyvjegyzéknek (katalógusnak) próbaköve, hogy az érdeklődőknek gyorsan és könnyen nyújtja-e a keresett felvilágosítást, adatot. E tekintetben ez a jegyzék a legszigorúbb követelményeket is kielégíti: rendkívül gondos, valósággal lelkiismeretes munka, amely a szerkesztő és munkatársai iránt a legnagyobb elismerésre kötelez. Erdemükből semmit sem von le az a néhány apróbb hiány, amely lapozgatás közben szemünkbe ötlött: itt-ott elmaradt egy-egy évszám vagy munka (9., 21., 73., 77., 108. l.); nem tartjuk feltétlenül szükségesnek a magyar és a külföldi klasszikusok műveinek ilyen részletes felsorolását, a kiadó mellett a nyomda megnevezését is, az új kiadások jelzésére is van már nemzetközileg elfogadott rövid alak (például „dritte vermehrte und verbesserte Auflage“ helyett: 1932<sup>3</sup>),

a lapszámot p. helyett magyar munkában bátran l. betűvel lehetne jelezni, a „Literatur“-t „Irod.“ rövidítéssel stb. A könyv nyomdai kiállítása elsőrendű.

A könyvészeti részt *A ma iskolája (A munkaiskola)* címmel (XI—XXVI. lap) egy hosszabb tanulmány előzi meg névtelen szerző tollából, aki mögött azonban a könyvtár buzgó vezetőjét, *Nyireő Erót* sejtjük. Alapos dolgozata mindenekelőtt a munkaiskolának ma már szerteágazó fogalmát tisztázza, végigvezeti az olvasót az intézmény egész fejlődésén és kimutatja, „hogy kivitelében semmiféle egység nem uralkodik“. Végül öt pontban foglalja össze a régi és az új iskola között fennálló elvi eltéréseket, majd részletesen kifejti, hogy milyennek képzei „a magyar szellemi munkaiskolát“, amelynek megteremtését a magyar oktatói karnak figyelmébe ajánlja. Közben természetesen, mint a többi szélsőséges újtó, ő sem tud ellentánni annak a kísértésnek, hogy bele ne kössön a régi iskolába, „amely két végtelen gyermektípust termelt ki: egyrészt a megátalkodott bűnöst, másrészt a megtört, megalázott, vagy megalázkodó gyáva lelket“. (Hát azok a kiválóságok, akik a régi iskolából kikerültek?) Mintha ezt a súlyos vádat némileg enyhíteni kívánná, néhány sorral lejjebb az új iskola túlzásait sem hallgatja el, mondván: „Számítalan eset bizonyítja azonban, hogy az iskola az élvezetességre való törekvésben olykor túllő a célon. Az egyik legkiválóbb budapesti elemi elsősztályos kis tanulója nemrég így panaszkodott: Főlöszleges fáradság, hogy reggel az iskolába kísérenek. Ugysem tanulunk semmi okosat. A tanító néni mindig mesét mond vagy játszik velünk és a végén a meséből valami betű, a játékból szám sül ki“.\* „Ime — teszi hozzá a szerző —, az értelmes kisgyermek öntudatlan kritikája, ami mellett nem szabad egyszerű mosollyal továbbmennni“. Nekünk pedig ez jut eszünkbe: *C'est le ridicule qui tue*.

Ha az eszmék surlódása alapján a lélektan lámpájával világítunk bele a régi és az új iskola háborúskodásába, két érdekes jelenségre akadunk. Így a nemek pszichológiájára jellemző, hogy az új iskolának legbuzgóbb apóstolai és legelszántabb hívei, főleg nálunk, a nők sorából kerülnek ki, aminek magyarázatául az a tény kínálkozik, hogy ők felette fejlett és fogékony érzéssel rendelkeznek minden iránt, ami új (divat!). A ma is dúló iskolai harc és szögesen ellentétes állásfoglalás okainak megértésére és megítélésére jóval nagyobb jelentőségű az egész mozgalom pszichológiai hátterének fellebbentése. A történelem során szerzett tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy az iskolával szemben tanúsított ellenszenv és elégedetlenség időtől és helytől független jelenség, amely szinte minden korban és minden népnél megállapítható. Ebben kisebb részben közrejátszanak a felnőtteknek saját iskolai tapasztalatai (kellemetlen visszaemlékezések!), nagyobb részben azonban a szülők, akiknek szemében az iskola nem váltotta be azokat a reményeket, amelyeket saját gyermekeikhez fűztek. Ez az elégedetlenség és bizalomhiány teszi a közösség széles rétegeit fogékonnyá valamely más, új iskolarendszer iránt, amelytől reményeik teljesülését várják. Ez a nyitja annak a mohóság-

\* Ennek méltó párjára akadtam egy német újságban: „Fräulein, müssen wir heut' wieder tun, was wir wollen?“

gal határos készségnek is, amellyel világszerte az új iskola felé tekintenek. Ám ha majd „a ma iskolája” sem váltja be a hozzáfűzött túlzott reményeket, sőt egynémely vonatkozásban elmarad „a tegnap iskolája” mögött, amaz is ennek sorsára fog jutni. Örökké megmarad bűnbaknak, mert az emberek természetének egyik alapvonása, hogy a hibát nem önmagukban keresik, a felelősséget másra hárítják. És bár a világok legjobbjai tele van tökéletlenségekkel, mégis azt kívánjuk, hogy az iskola személyi és tárgyi tekintetben tökéletes legyen. Ime az iskola örök tragédiája. kf.

**Málnási Ödön: A pszichológia és pedagógia új útjai. 1934. 43 l.**

Az utóbbi évtizedekben a lélektan, úgyszintén a nevelés tudománya és gyakorlata terén olyan nagyarányú, szinte lázas munka folyt, hogy az eredmények áttekintése és értékelése még a szakembereknek is mind nehezebbé vált. Ezen óhajt lendíteni a fenti füzet, amelynek buzgó és hivatott szerzője tömören, mintegy dióhéjban ismerteti az újabb és új pszichológiai és pedagógiai törekvéseket, amelyeknek valóságos kised enciklopédiáját adja. Az anyagot tárgyi szempontok szerint két főrészből dolgozta fel a bel- és külföldi szakirodalom alapos ismeretével, amiről a minden részlethez csatlakozó bibliográfia is tanúskodik. Nem utolsó érdeme, hogy a szakkifejezéseket helyes magyar megfelelőjükkal pótolja, miközben a szükséghez képest az idegen műszavakat zárójelben is közli. Pedagógiai hitvallására jellemző a *szerepet*, amelyet a legjobb fegyvermező eszköznek tart (19. l.); munkáját is zárószavában „a jólelkű, a gyermeket maradéktalanul szerető pedagógusoknak” ajánlja (41. l.). Ugyancsak gyermek- és egyszerűségének tulajdonítjuk azt a sok tekintetben helytálló, de egészében mégis túlsótét bírálatot, amellyel az „elmélet és gyakorlat” kapcsán a közoktatásügy vezetését, a tudományos akadémiákat, az egyetemeket és a tanító- s tanárképzést illeti.

A részletekre nézve a következőket jegyezzük meg. Egyéni ízlésünkkel szemben kelleténél behatóbban foglalkozik a freudizmussal (9–14. l., álomelmélet is) és a konstitúciós pszichológiával kapcsolatban a hormonokkal (17. l.); viszont a karakterológiáról több is elkelt volna (11. l.); Szovjet-Oroszország kellő méltánylásban részesül (35–39. l.). A 15. lapon lent hiányzik a Schnell János vezetése alatt álló állami nevelési tanácsadó, a módszerjavító törekvések sorában a Decroly-féle globális (olvasási) módszer (32. l.). A gyermekvédelemnek a gyermekhalandóság és a kriminalitás megelőzésére irányuló tevékenysége mellett ki kellett volna emelni rendkívüli társadalmi fontosságát is; a gyermekvédelem gyors visszafejlődéséről vallott nézettel sem érthetünk egyet (22–23. l.). Az új nevelés folyóiratai közül a 41. lapon ki maradt A Jövő Útjain (a 26. lapon megvan).

Ezek az apróságok azonban semmit sem vonnak le a derék munka értékéből, amely tanároknak és növendékeknek igen jó szolgálatot fog tenni és ezért megérdemli, hogy minél szélesebb körben elterjedjen. Külön emlékezünk meg az Előszóróról, amelyben Rády Elemér, a szlovenszkoí fiatal magyar katolicizmus folyóiratának, az Új Életnek szerkesztője fejti ki erélyes vonásokkal

szociális programját. Málnási füzete is az Új Élet könyvei sorozatának 3. számaként jelent meg Kassán. kf.

**Frank Antal: Bevezetés a pedagógiai ifjúságtanulmányba.** (Különnyomat a Magyar Tanítóképző 1934. évi 1—2. számából.) 18 lap.

Ebben a derék tanulmányban a buzgó szerző érdekes kísérletről számol be. Arról, hogy a tanító(nő)képző-intézetekben miként lehet a gyermektanulmány fiatal testvére, a gyakorlati ifjúságtanulmány (*Jugendkunde*) érdekében üdvös munkát kifejtteni. Két problémakör vár itt megoldásra: 1. megértés, 2. fejlesztés. Szerzőnk mindkét feladat érdekében a növendékek munkáját veszi igénybe: a beiratkozás napján az elsőéves növendékek *Az én történetem* címmel írnak megadott irányelvek szerint dolgozatokat, majd a tanév végén valamennyi hallgató *Fejlődésem története az elmúlt évben* címmel számol be. Mindkét csoportból részben meghatározott szemelvényeket olvasunk, amelyekből a szerző leszűri a 14 éves (pubertás-) kort jellemző vonásokat és megállapítja a főbb strukturális típusokat. Az önvallomásbeli anyagot kiegészítik a megfigyelések: e végből az intézet minden évfolyama részére van egy *Jellemrajzok* című füzet, amelybe minden növendéknek külön lapjára a tanárok bejegyzik megfigyeléseiket. Nem szorul bizonyításra, hogy a vázolt eljárás rendszeres, következetes és lelkiismeretes végrehajtás mellett komoly és értékes eredményeket fog érlelni, ha a résztvevő tényezők szem előtt tartják azt a tételt, „hogy az igazi ifjúságtanulmány lényegében ifjúságsszeretet”. Végül a szerző utal arra, hogy itt rejlik a tanítóképzés *belső* reformjának leglényegesebb tényezője. Ezért kívánjuk, hogy úttörő kezdeményezése minél szélesebb körökben visszhangra találjon és ezzel a képzőket a szeretet hatalmával és eszközével vagy amint ő maga mondja, „az idealizmustól áthevített gyakorlat jegyében folytatott munkássággal” olyan szintjára emelje, amely a reálisan-ideális pedagógia melegágyaivá avatja őket. kf.

**Jeges Sándor: A biológia tanításának vezérkönyve.** Az előszót írta: *Dr. Greuss Pál*. Szeged, 1933. Délmagyarország Hírlap- és Nyomdávalalat Rt. nyomása. (200 l., 86 ábrával.) Ára 10 pengő.

A biológia tanításához szükséges magyar nyelvű kézikönyv a pedagógiai irodalomban igen kevés van. Nagy szolgálatot tett tehát a szerző, mikor ennek a munkának megírására vállalkozott. A könyv A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára című sorozatnak VI. kötete és így elsősorban a polgári iskolák céljait szolgálja, de a középiskolák alsó tagozatában az anyag majdnem ugyanaz lévén, mint a polgári iskolákban, a középiskolai tanárság is használhatja a munkát. A szerző tárgyalja a biológia történetét, a kirándulások vezetését, vivariumok, aquariumok készítését, az iskolai kertek berendezését, a biológiai gyakorlatokat, a rajzolás, a papíros- és agyagmunkák fontosságát, a szertár berendezését, a szabadban való oktatás nagy pedagógiai értékét, a madarak és fák napját, majd példákban mutatja be az állat- és növényvilág főbb típusainak iskolai feldolgozását. A mű írója kétségtelenül a munkaiskola híve.

Minden sorát az Isten, a haza gondolata hatja át és erre a célra felhasználja a többi tárgyakkal való kapcsolatot is. Számtani, irodalmi ismeretek különösen gyakran szerepelnek a tantárgyi kapcsolatok között. Munkája fényes bizonyítéka annak, hogy a biológia tanítása mennyire erkölcsnevelő és nemzeti tantárgy lehet, ha megfelelő tanár kezében van. Meg kell azonban említenem, hogy a felsorolt biológiai kísérletek némelyikét nem az eredeti szerzőnek tulajdonítja az író (például az 58. kísérletet) és rá kell mutatnom arra is, hogy az irodalomnak nemcsak magyar, hanem külföldi képviselői közül is több hiányzik.

*Hollendonner Ferenc.*

**Ladislas Acsay:** *Que faire pour les jeunes intellectuels sans emploi?* Athenaeum. 10 1.

E könnyen folyó franciasággal megírt kis tanulmány társadalmunk legégetőbb kérdésével, az értelmiségi pályák túlterheltségével és az értelmiségi munkanélküliek elhelyezésével foglalkozik. A kérdés súlyos voltára fölösleges fölhívni a figyelmet.

A tanulmány szerzője érdekes statisztikai adatok tükrében mutatja be a jelenlegi állapotok okait és a belőlük származó veszedelemnek folyton növekvő méreteit. E megállapításokból önként folyik, hogy a bajt mind erkölcsi, mind anyagi okokból okvetlenül és sürgősen orvosolni kell. Erre persze csak egyetlen mód képzelhető el: a nagyszámú értelmiségi munkanélkülinek legalább ideiglenes (a válság már nem tart soká?), de sürgős és a képességeket a lehetőségig kihasználó elhelyezése.

Kérdés azonban, hogy a mai általános szegénység idején hogyan lehetne megfelelő számú munkaalkalmat szervezni és a megfelelő anyagi eszközöket előteremteni. Az első kérdésre a szerző a következő párhuzamos megoldási módokat ajánlja: rögtöni haszonnal járó, bár ideiglenes természetű rendkívüli munkálatok végeztetése szükséges, de a létminimumot biztosító díjazással (ilyen természetű elvégzendő munkálatok közül meg is említi néhányat, ezek mind föltétlenül előnyös, sok esetben szükséges dolgok, rögtöni hasznot hozó mivoltuk azonban nem mindig kétségtelen), továbbá egy régi, de úgy látszik, a gyakorlatban nehezen végrehajtható közóhaj teljesítése: az álláshalmazások megszüntetése, majd végül ez utóbbi kérdés bővebb ismertetése után az ifjúságnak a földhöz való visszatérése; ehhez természetesen szintén az államnak kellene a megfelelő tőkét szolgáltatnia.

Majd szembe néz a másik kérdéssel, a megfelelő fedezet előteremtésével. Erre a következő megoldásokat ajánlja: a mammutfizetések egy hányadának kisajátítása, az álláshalmazások megszüntetése, nyugdíjak megvonása a vagyonosoktól, kényszernyugdíjazások, dohánytőzsdei és sorsjegyelárusítói engedélyek felülvizsgálata, államilag támogatott vállalatok indokolatlanul nagy jövedelmének lefőlözése, nagy vagyonok és nagy jövedelmek fokozatos, nagymértékű megadóztatása.

E mindenesetre érdekes gondolatokról nehéz bírálatot mondani, mert a szerzőtől nyújtott néhány számszerű adat nem elégséges arra, hogy pontosab-

ban meg lehessen állapítani belőle, milyen mértékben és mennyi időre lehetne így gátat vetni az óriási arányokban folyton növekvő értelmiségi munkanélküliségnek és mennyiben tudnák fedezni a jelzett pénzforrások a nemzet vagyosabb vékony rétegeinek teljes kimerítése nélkül vagy akár ilyen teljes kimerítés árán is a megoldási módokat roppant költségeit. B. G.

**August Riekell: Drei Generationen. Die pädagogische Situation der Gegenwart und das Bildungsideal der Zukunft.** 1932. 200 lap.

Ennek a könyvnek is méltán *A kultúra válsága* lehetne a címe. Személyi és tárgyi vonatkozásban a kultúr pesszimizmus jegyében áll: szerzője a mának minden dolgával, személyével elégedetlen, ám azért a megértés alapján részvétellel van irántuk. Hossz- és keresztmetszetben mutatja be napjaink kultúrájának kórképét, megállapítja és megokolja beteges voltát és vázolja egy remélhető jobb jövőre vezető gyógyító eljárás módjait, eszközeit. Széles mederben, gyakori ismétlésekkel tárgyalja a körülöttünk zsongó, szinte megszámlálhatatlan, változatos tények hatalmas tömegét, amelyből céltudatosan áttekinthető mozaikot igyekszik kialakítani. Korunk kultúrájának és oktatásügyének részletes és könyörtelen diagnózisát adja, amelynek pesszimista ízt mentesíteni, enyhíteni igyekszik az ezidőszert megmászhatatlan körülményekkel és egy szebb jövőnek kilátásba helyezésével. A jelen pesszimizmusából a jövőbe vetett optimizmusba menekül.

A Bevezetés mindenekelőtt bizonyos alapvető fogalmakat igyekszik tisztázni: kultúra és műveltség (művelődés), kultúrákarakat és művelődési akarat, az iskola és az élet által nyújtott művelődés; majd a bekövetkező új művelődési eszmények és értékek elemzésére tér át. Ezután következik a *Három nemzedék* főcímmel párhuzamosan megannyi külön részben a mai felnőttek és serdülők, továbbá a jövő nemzedék problémájának beható tárgyalása. A felnőttek szellemi és lelki diszpozícióját befolyásolták a technikának a természet meghódítására irányuló eredményei, a háború utóhatásai, a normalizáló és organizáló mozgalmak, amelyek a kultúrártékek csökkentését eredményezték, a kultúr pesszimizmusnak táplálékot adtak és a gyökértelen ember típusát érlelték meg. Ennek a társadalomnak „pedagógiai csődje“ (?) nyomja rá bélyegét a mai ifjúságra: „kereken ki kell egyszer mondani, hogy ennek képe egészen más, mint amilyennek jóakaró pedagógusok, túlbuzgó politikusok és bizonyos szervezetek korlátolt képviselői képzelik“ (133. l.). Körülöttünk olyan, lelkileg és szellemileg elhagyott, elhanyagolt ifjúság nő fel, amely már nem ébred a kultúrának megfelelő biztos céltudatosságra, nem érzi a művelő élmények alakító erejét, hanem a politizálásban, rekordhajhászásban, lehető kedvező elhelyezkedésben keres kielégülést. A mai pedagógiai infláció középpontjában az az ifjúság áll, amely részvételre érdemes. Ezen a pedagógiai pszichológia mélyítése, a pedagógiának bármily virágzó művelése sem lendít, mert kultúránk híján van a pedagógiai hatóerőnek. „A felnőttek azt hiszik, hogy jóra való erkölcsi tanítások, helyes tanítás és gondos felügyelet a pedagógiai cselekvésnek magvát alkotják, de megfélekednek arról, hogy mindez vajmi csekély



értékű, ha saját példaadásuk nem szolgál élményszerű alapul az ifjúság számára.“ (143. l., régi sarkalatos pedagógiai elv, amely ma már közhely-számba megy.)

Az új humanizmus zárófejezetben a szerző a harmadik nemzedékkel foglalkozik, amely már egy etikai irányú szociális humanizmus légkörében fog élni. „Történelmi törényszerűség alapján az ifjúság számára nem politikai vagy világnézeti, a dolgoknak kézzelfogható kialakulásában megnyilatkozó forradalomnak kell bekövetkeznie, hanem az élmények, a meglevő kultúrjavarok értékelésében megnyilatkozó művelődési forradalomnak.“ (183. l.) Mihelyt a mai nemzedék lelki erői felemésztnődnek és a kulturális feltételek megváltoznak, a friss életerővel és élniakarással rendelkező jövő ifjúsága új művelődési javak és eszmények mellé fog sorakozni. „A képzelet gyenge ahhoz, hogy leírja azokat a csodákat, amelyek középett boldog unokáink és dédunokáink élni fognak.“ (193. l.) Bár így lenne!

A szerzőnek a kultúra mai és remélhető jövő pedagógiai légköréről valót, két szélsőségben kiütkező, a jelent túlságos sötét, a jövőt túlságos rózsás színben látó felfogásával nem értünk egyet mindenben. Nem fogadhatjuk el azt a megállapítást sem, hogy az elméleti és gyakorlati pedagógiának ma széltében tapasztalható kultusza hatás dolgában meddőségre lenne kárhözhatva. Viszont élnék visszhangra számíthat az a meleg érdeklődése és megértése, amelyet a mai mostoha viszonyok között tengődő ifjúság iránt tanúsít. Könyvének nem utolsó előnye az anyag rendszeres beosztása, a nagyobb fejezeteknek tájékoztató címekkel ellátott kisebb részekre való bontása, ami az eligazodást nagyban megkönnyíti, továbbá egyéni stílusa, amely a szigorú koncentrációt megkövetelő elvont fejtegetéseket színes, fordultatos mondatokkal tarkítja. *kf.*

**Alice Descoudres: Encore des Héros.** La Chaux-de-Fonds, 1934. Imprimerie des Coopératives réunies. (8-r., 287 l.)

A kiváló lélekűbűvár és gyógypedagógus szerző ezúttal újabb kilenc hőseivel ismert meg bennünket.<sup>1</sup> Ez a kilenc élettörténet művelődéstörténet is egyúttal, mégpedig a lehető legegyszerűbb formában. A szerző, mint igazi nevelő, arra törekedett, hogy munkáját a középfokú iskolába nem járt ifjúság nagy tömege is megértse, megszeresse és haszonnal forgathassa. Hőseinek kiválogatásában nem tekintett nemzetiségi, politikai vagy vallási szempontokra, csak azt nézte, kitől mit tanulhat az ifjú, különösen pedig az az ifjúság, melynek a nevelése az elemi iskolával befejeződött. A jellem, a helyes erkölcsi érzésen alapuló törhetetlen akarás és cselekvés kifejlesztése a szerző célja, ezért elismerésre számíthat még akkor is, ha egyik-másik hőst (például Jaurést) a politikai meggyőződés elválasztja is tőlünk.

A könyvben előtűnik felvonuló hősök a következők: *Nansen*, a rettenthetetlen sarki utazó és emberbarát, az Oroszországban rekedt hadifoglyok fáradhatatlan gyámolítója. *William Penn*, az amerikai quakerek sokat üldö-

<sup>1</sup> Az első kötetet Kenyeres Elemér ismertette a Magyar Gyógypedagógia 1932-i évfolyamában.

zött lelkipásztora és írója. *Elizabeth Fry*, a börtönlakók, deportáltak, halálra ítélték vigasztaló angyala. *Lucy Stone*, a nők művelődési törekvéseinek lángoló-lelkű apostola. *J. H. Fabre*, a rovarok ösztönéletének legalaposabb ismerője. *Booker-T. Washington*, a rabszolgasorból kiemelkedett néger tudós és lenézett fajtestvéreinek nagy szószólója. *Jean Jaurès*, a népek egymáshoz való közeledésének megfélemlíthetetlen bajnoka, aki elveiért halált szenvedett a világháború kitörésekor. *Albert Schweitzer*, aki mint elzászi protestáns lelkipásztor, filozófus, zenész és orvos szerzett nagy érdemeket. Végül *Toyohiko Kagawa*, a kereszténnyé lett nagy japán gondolkodó és emberbarát, aki lelkének egész melegével hirdeti az igazi és tettekben megnyilvánuló keresztény emberszeretetet.

A. Descouedres könyve tartalmilag is, alakilag is igen értékes munka. Könnyeden folyó előadása lehetővé teszi, hogy a francia nyelvben kezdő olvasók is jól megértésék.

*Eltes Mátyás.*

Wilhelm Hehlmann: *Metaphysik und Phänomenologie der Erziehung*. Halle a. S. 1932. Max Niemeyer. 47 l.

Hehlmann kettős problémára keresi a feleletet: lehetséges-e a neveléstudományban önmagáért való megismerés, ha igen, mennyiben? — és ennek kapcsán: milyen feladata lehet a metafizikának és a fenomenológiának a neveléstudomány felépítésében, illetőleg: miben látja a nevelés lényegét a metafizika és miben a fenomenológia?

Mielőtt a kérdés fejtegetésébe bocsátkoznánk, vázolja röviden, de rendkívül találó módon a pedagógia fejlődését az utolsó ötven esztendőben, hogy a problémát kellő megvilágításba helyezze. Ez a korszak két fejlődési szakaszra osztható. Az elsőt kitölti az a küzdelem, amelyet a neveléstudomány a természettudományokkal folytatott egyenrangúságának elismertetése végett. Ezt pedig úgy gondolta, elérhetőnek, ha maga is természettudománnyá válik; átvette a természettudományok exakt kutató módszerét, tárgykörét az „adottságok”-ra korlátozta (ilyen adottság volt a meumanni pedagógiában a gyermek) és mint „exakt” pedagógiai tudomány tagadta a filozófiai alapvetés szükségességét. Amde Frischeisen—Köhler, majd mások támadásai után csakhamar bebizonyult, hogy nem lehet a pedagógiát mereven kettéválasztani egy exakt módszerekkel kutató „természettudományi” és egy célmeghatározó filozófiai részre, mert a kettő kölcsönhatásban van: a tudományos kutatás nem mondhat le világnézeti előfeltevésekről, viszont a filozófiának is tudomást kell vennie a tapasztalat eredményeiről. Bekövetkezett tehát a második korszak: a pedagógia szellemtudománnyá lett, az érdeklődés súlypontja a gyermekről a nevelésre mint szellemi folyamatra került át és a neveléstudomány ismét filozófiai alapokra helyezkedett; ezzel azonban nem vált alkalmazott tudománnyá, mint volt a XIX. század elején, mert a metafizika ellensúlyozására éppen a pozitivistá filozófia teremtette meg számára a legjobb eszközt: a fenomenológiát.

Megállapítja Hehlmann, hogy mind a két diszciplína résztvesz a nevelés jelentésének megfejtésében, de mindegyik a maga síkjában. Ha metafizikai

vizsgálattal akarjuk eldönteni ezt a problémát, mi a nevelés lényege, mi a feladata, akkor szükségképen azt kell kutatnunk, mi az ember legmélyebb lényege. Mert a nevelés célja az ember, amilyennek lennie kell és a nevelés feladata éppen ennek a célnak az elérése. A nevelés lényegének kutatása végső fokon metafizikailag nem egyéb, mint az ember legmélyebb lényegének vizsgálata.

Szerzőnk két oknál fogva is kötelezőnek tartja, hogy a neveléstudományt ne csak metafizikailag, hanem fenomenológiailag is megalapozzuk: meg kell akadályoznunk a metafizika térfoglalását olyan területeken, ahol a pozitivistá tudomány is komoly eredményeket ért el, másrészt a fenomenológia az a tudomány, amely az önmagáért való megismerést valóra válthatja. Fenomenológiai vizsgálat azonban csak ott lehetséges, ahol bizonyos tekintetben a létezés „zárójel“-be tehető. Ezt elérhetjük, ha a nevelés lényegét nem a nevelés tárgyában, hanem a nevelésnek szellemi jelentéssel bíró folyamatában keressük, mégpedig tiszta belső szemlélet alapján vizsgáljuk a nevelői gondolkozást, mielőtt még tettekben megvalósulna. Ennek alapján a nevelés lényege: gondoskodás, alakítás és értékre irányultság. Hehlmann itt különösen két dolog hangsúlyozását tartja szükségesnek: 1. az érték a nevelés lényegéhez tartozik, nélküle a nevelés nem gondolható és 2. a tudomány normákat nem adhat, csak cselehetőségeket, a formális értékfogalom tartalmi kitöltését pedig a nevelő felelősségérzetére bízva.

A nevelés jelentésének ez a fenomenológiai meghatározása feltétlen alapja a nevelésvalóságok vizsgálatának. Azzal azonban, hogy kifejtjük mindazt, ami a nevelés fogalmával jelentésszerűen összefügg, ki is merítjük minden lehetőségét a nevelés fenomenológiájának, mert a nevelői magatartás legmélyén ott van a tettét létrehozó elhatározás, ennek pedig már metafizikai háttere van. Arra az eredményre jut tehát Hehlmann, hogy a nevelés metafizikája és fenomenológiája mint két ismeretterület nem választható szét: minden lényegkérdés egy bizonyos ponton túl szükségképen ontikus problémába megy át.

Hehlmann közel jár ahhoz, hogy a metafizikának normatív jelleget tulajdonítson. Egészben véve azonban eredményei helytállók, a metafizika és a fenomenológia viszonyát helyesen állapítja meg. A nevelés fenomenológiája fogalmi előmunkálat, önmagáért való megismerés, amelyet nem helyettesíthet a metafizika.

*Borsányi Károly.*

## Új magyar könyvek és füzetek.

Balogh József: A klasszikus műveltségért. (Parthenon VII.) Bp., 1934. Révai-nyomda. (16-r., 12 l.)

Bálint Sándor: Néprajz és nevelés. Szeged, 1934. Prometheus-nyomda. (K. 8-r., 32 l.)

Dr. Bittenbinder Miklós: A katolikus neveléstudomány korszerű alapelvei. A mai nemzetpolitika művelési akarata és a katolikus nevelési eszmény. Kultúrpolitikai tanulmány. Bp., 1933. A szerző kiadása. Attila-nyomda rt. (N. 8-r., 20 l.) Ára 2 pengő.

**Boda István:** Az értelmi nevelés feladatairól. (Különlenyomat a Magyar Psychologiai Szemle VI. évfolyamának 3—4. számából.) Bp., 1934. (N. 8-r., 52 l.)

**Borotvás-Nagy Sándor:** Fordulat az angol nevelésben. (Különlenyomat a Kereskedelmi Szakoktatásnak XXXIX. és XL. évfolyamából.) Bp. Évszám nélkül. Franklin-Társulat. (N. 8-r., 52 l.)

**Bujdosó Ernő:** A matematika didaktikája Bolyai Farkasnál. (Közlemények a debreceni tudományegyetem matematikai szemináriumából. VIII. füzet. Kiadja: *Dávid Lajos*.) Szeghalom, 1934. Kultúra-nyomda. (N. 8-r., 36 l.)

**Dr. Erdély Amália:** Az iskolai büntetés hatása. Bp., 1933. Somló Béla könyvkiadó. (N. 8-r., 84 l.) Ára 1 pengő 80 fillér.

**Dr. Gesztelyi Nagy László:** A mezőgazdasági oktatás reformja. Bp., 1933. Franklin-Társulat ny. (Különlenyomat a Budapesti Szemle 1933-i évfolyamából.) (N. 8-r., 92 l.) Ára 2 pengő 50 fillér.

**Dr. Gulyás József:** Multunkból. (Benne: Comenius Vestibulumának előszava. Különlenyomat a Sárospataki Ref. Lapokból. 1933.) Spatak, 1933. (N. 8-r.)

**A Magyar Főiskolai Hallgatók Statisztikája az 1931/32. tanévben.** Szerkesztette és kiadja a M. Kir. Központi Statisztikai Hivatal. Szövegét írta: **Janik Gyula dr.** Statistique des Étudiants des Ecoles Supérieures Hongroises en 1931/32. Rédigé et publié par l'Office Central R. H. de Statistique. Avec une étude du Dr. Jules Janik. Bp., 1933. Stephaneum-nyomda rt. (Lex. 8-r., 92 l.) — Ára 2 pengő.

**Kalmár Jolán:** A középfokú matematikai oktatás a munkaiskolában. Bölcsészetdoktori értekezés. Bp., 1933. Mérnökök nyomdája. (N. 8-r., 100 l.)

**Dr. Laurentzy Vilmos:** A mezőgazdasági szakoktatás modern és racionális megszervezése és a polgári iskola problémája. (Különlenyomat a Pedagógiai Szemináriumnak 1933-i 9—10. és 1934-i 1—2. számából.) Bp., 1934. Hellas nyomda rt. (8-r., 40 l.)

**Mohr Győző:** A mondat ábrázolása az iskolában. (Különlenyomat a Protestáns Tanügyi Szemle 1933. évi 9—10. számából.) Debrecen, 1933. Városi nyomda. (N. 8-r., 14 l.)

**Nemes Lipót** (előadása a Magyar Szülők Szövetségének 1934 március 18-án tartott emlékünnepeén): **Gróf Teleki Sándor...**, a népoktatási reformok, a szociálpedagógia, a népművelés úttörő harcosa... Bp., 1934. Arany János-nyomda rt. (N. 8-r., 16. l.)

**Ruszték Károly:** A magyar népoktatás új útjai. Népoktatásügyi problémák, népnevelési tanulmányok. Baja, 1933. Új Élet-nyomda rt. (K. 8-r., 184 l.) Ára 3 pengő.

**Szenes Adolf:** A tanuló tipikus számolási hibái és az elhárítás módja. (Különlenyomat A Cselekvés Iskolája módszertani folyóirat 1933—34-i 5—6. számából.) Szeged, Prometheus-nyomda. (N. 8-r., 56 l.)

**Tankó Béla:** A középiskolai filozófiai oktatás reformjáról. (Különlenyomat a Protestáns Tanügyi Szemle VIII. évfolyamának 2. számából.) Debrecen, 1934. Városi nyomda. (N. 8-r., 10 l.)

**Vajthó László:** Tanulók szerepe az irodalom tanításában. (A Tanítás Problémái. Szerkeszti: Vajthó László. 1. szám.) Bp. [1934.] (K. 8-r., 44 l.)

**Dr. Várkonyi Hildebrand:** Közlémények a szegedi Ferenc József-Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetéből. (Acta Litterarum ac Scientiarum Reg. Universitatis Hung. Francisco-Iosephinae. Sectio: Philosophica. Tom. V. Fasc. 2. Redigunt: Georgius de Bartók et Alexander Imre. -- Separatum.) A m. kir. Ferenc József-Tudományegyetem és a Rothermere-Alap támogatásával kiadja az Egyetem Barátainak Egyesülete. Szeged, 1934. Szeged városi nyomda és könyvkiadó rt. (N. 8-r., 25—118 l.)

**Végh Kálmán:** Értesítünk az. 1932—33. iskolai évről. (Különlenyomat a Kereskedelmi Szakoktatás 1933. évi 1—2. számából.) (N. 8-r., 44 l.)

**Dr. Zentay Dezső** (szerk.): Beszélő számok. II. A megbeszített Magyarországi küzdelmes évei. Bp., 1934. A Franklin-Társulat nyomdája. 16-r., 104 l.) Ára 1 pengő 50 fillér.

**A Magyar Iskolaszanatórium-Egyesület** eddigi munkássága és további programja. A szentgotthárdi iskolaszanatórium működése. Kiadja a Magyar Iskolaszanatórium-Egyesület. Évszám nélkül. Bp. Arany János nyomda rt. (N. 8-r., 42 l.)

**Az elemi és középfokú oktatás segéd- és vezérkönyvei.** (A Fővárosi Pedagógiai Könyvtár kiadványai, 2. szám.) Bp., 1933. Bp. székesfőváros házi nyomdája. (Lex. 8-r., XXVI + 736 l.) Ára 12 pengő.

## VEGYES.

**A német modern filológusok birodalmi értekezlete.** Négyévi szünetelés után az *Allgemeiner Deutscher Neuphilologenverband* folyó évi április 5-től 7-ig tartotta meg birodalmi kongresszusát. Feladata az volt, hogy az új Németország viszonyaira, gazdasági és közművelődési érdekeire való tekintettel alapelveiben vizsgálja meg és értékelje újra az idegen nyelvek ismeretének jelentőségét. A tárgyalásoknak minket is közelebbről érdeklő részleteit a következőkben ismertetjük. Kurt Schwedtker elnöki megnyitójában utalt arra, hogy az idegen nyelvek jelentősége ezidőszert vitás ugyan, de azért a nemzeti szocialista szellem és nevelés az élő idegen nyelvek ismeretét feltétlenül megköveteli. A módszert illetőleg a jövőben a tudománynak és életnek egybe kell forrnia, mert csak így sikerül az ifjúságot idegen nyelvek tanulására buzdítani. Minél alaposabb és rendszeresebb a tanítás, annál biztosabban számíthatunk az ifjúságnak fegyelmezett jellembeli nevelésére. Fontos a szláv nyelveknek, főleg az oroszoknak tanítása, amelynek művelődési értéke nyelvi iskolázás dolgában a latinnal egyenértékű. Wartburg lipcsei tanár számos okkal és tapasztalattal támogatta az élő idegen nyelveknek minél szélesebb körű és alapos tanítását. Heiss (Freiburg) rámutatott az európai népeknél és nyelveknél szoros egymásrautaltságára. Salewsky (Berlin) érdekes példákon szemléltette annak szükségességét, hogy az idegen népeket nyelvükön keresztül kell megismerni, mert csak

ezzel érthetjük meg népiségüket és életüket. A választmány tárgyalásai megállapították, hogy minden német középiskolában két idegen nyelv tanítása szükséges, az orosz nyelvnek kötelező tanítását további tárgyalásoktól tették függővé. A középiskolák újjászervezését illetőleg egységesen nyilvánult meg az a kívánság, hogy a reformot ne bizottságokban készítsék elő, hanem alapjaiban *egy* ember munkája legyen, akinek a részletek dolgában természetesen számos szakember közreműködését kell majd igénybe vennie. *kf.*

**Oktató Nők Országos Szövetsége.** Több hónapi előkészítő munka után március 20 án tartotta alakuló gyűlését az Oktató Nők Országos Szövetsége a Pedagógiai Szeminárium nagytermében. *Párkányi Norbertné* ügyvezető elnök imertette az egyesület célkitűzéseit és munkatervét. Az alapszabályok elfogadása után *Kirchner Béláné* törvényhatósági bizottsági tag, országos elnök mondott beszédet. Kifejtette, hogy e szövetség nemcsak azért akarja közel hozni egymáshoz az anyagi gondok közt vívódó női oktatókat, hogy helyzetükön segítsen, hanem azért is, hogy a nőoktatókban évtizedek folyamán felhalmozódott szellemi és erkölcsi értékekkel a nemzet kultúrközösségének kincsesházát gazdagítsák. Erre szolgál majd az egyesület 20 szakosztálya. Az új szövetség az alapszabályok belügyminiszteri jóváhagyása után vidéken is megkezdte szervezkedését.

## MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Társaságunk 1934 május 5-én tartotta 42. közgyűlését a következő tárgysorozattal:

I. *Kornis Gyula* elnök felolvasta *Nemzeti kultúra és világkultúra* című elnöki megnyitóját. (Megjelent a Néptanítók Lapjában, 67. évf., 11. szám, 411—14. lap.)

II. *Gyulai Agost titkár* felolvasta a Magyar Paedagogiai Társaságnak 1933. évi működéséről szóló alábbi jelentését:

### *Tisztelt Nagygyűlés!*

Társaságunk köréből, mint a magyar pedagógiai életnek bizonyos mértékig centrális tudományos órhelyéről, figyelemmel kísérve a pedagógiai mozgalmakat, melyek a világháború után, 15 év óta körülöttünk jelentkeznek, határozottan mindjobban pezsdülő életet, lendülő irányzatot állapíthatunk meg az utóbbi 4—5 esztendőben. Ez a lendület a kedvezőtlen gazdasági helyzet ellenére is tagadhatatlan. Jelenségei a nevelés és oktatás ügye iránti érdeklődésnek általános növekedésében nyilvánulnak az állami és társadalmi és tudományos életben egyaránt. A nevelők különféle egyesületei, a szülők sokféle pedagógiai célzatú szövetei egymásután keletkeznek, pedagógiai szakfolyóirataink szaporodnak, a neveléstudomány, a kultúrfilozófia és a művelő-

dési politika körébe vágó magyar szakirodalom szépen fölvirágozik, az állam is mind sűrűbben erre a kormányzati területre tartozó új feladatokat lát maga előtt fölmerülni s kötelességet érez ezeknek megoldására. A nemzeti jövőnek nevelés útján való céltudatos alakítása mind nagyobb perspektívát tár föl maga előtt.

Az 1933. év ilyenfajta külső, saját kereteinken kívül eső jelenségeiből, Társaságunk voltaképeni életének hátteréről, itt egészen röviden csak azokat említem meg, melyek — ha esetleg távolabbról is, de mégis valamilyen módon — kapcsolatban vannak Társaságunkkal, tagtársaink és munkatársaink révén. Ilyen jelenségek gyanánt először is a pedagógiai és evvel rokontárgyú irodalom elég gazdag terméséből emelek ki néhány nagyobb művet, melyeknek kiváló jelességei és érdemei Társaságunkra is fényt derítenek. Elsősorban szeretett elnökünknek két nagyobb alkotására gondolok. *Az államférfi* című kétkötetes monografiájára, mely a politikai lélek vizsgálatát adja, de melyben nevelői és kultúrpolitikai gondolatoknak nagy sokasága is kibontakozik — *sub specie aeternitatis* — a jövő nemzedékek számára. Amily hatalmas alkotást jelentett e nagy mű nemcsak a magyarság, hanem meggyőződésünk szerint az egész világ politikai irodalmában, olyan nagy örömet keltett kiválósága, sikere és hatása Társaságunk kebelében is. Nagy tisztelettel hajlunk meg elnökünk e fényes irodalmi alkotása előtt ez alkalommal is. Elnökünk nagy tudása, utólérhetetlenül erős akarata és csodás munkabírása ugyanazon év leforgása alatt még egy hasonlóan érdekes, lebilincselő könyvével, egészen határozottan pedagógiai és kultúrpolitikai tárgyú tanulmányainak egy nagyobb gyűjteményével ajándékozta meg irodalmunkat. E tanulmánygyűjtemény *A kultúra válsága* címet viseli s benne az átfogó magas kultúra egyik leghivatottabb képviselője állítja föl a gazdasági romlás következtében beállott szellemi válság mérlegét a nélkül, hogy a pesszimizmus mérgezett levegőjét engedné eláramlani lelki világunk felett. Az elmúlt év e két nagy irodalmi alkotására gondolva, mindnyájunk nevében hódolattal adózom hát e helyütt elnökünk magas szellemének és fényes elméjének, s szerencsésnek mondom Társaságunkat, hogy az ő vezetése alatt folytathatja kulturális működését.

E-nagyvonalú alkotások mellett Társaságunk szellemi tökéjét gyarapították a lefolyt társasági év folyamán néhány ki-zárólagosan szakmunkán, így Weszely Ödön pécsi egyetemi tanárnak, Társaságunk alelnökének teljesen új feldolgozásban megjelent *Pedagógia*-ján és Mitrovics Gyula debreceni egyetemi tanárnak, rendes tagtársunknak *A neveléstan alapvonalai* című nagyobb művén kívül Balassa Brunó, Drozdy Gyula, Frank Antal, Imre Sándor, Kemény Ferenc, Nemesné Müller Márta, Olaj Ferenc, Szemere Samu, Szenes Adolf, Vincze Frigyes rendes tagtársainknak s még másoknak önállóan megjelent, pedagógiai tárgyú kisebb-nagyobb könyvei és tanulmányai is, melyek

a félszáznál többet kitevő multévi pedagógiai tárgyú könyvtermésből kiválnak.

Társaságunknak mint tudományos pedagógiai fórumnak jelent további örömet a szegedi polgári iskolai tanárképző főiskolával kapcsolatos gyakorló iskolának Szenes Adolf tagtársunk kezdeményezésére s az ő irányításával megindult, didaktikai monografiákat tartalmazó kiadványsorozata is, amelyből eddig — nagyobb részét a mult év folyamán — 8 kötet jelent meg s amely a polgári iskolának, e speciális magyar iskolatípusnak a munkaiskola szellemében való didaktikáját kívánja rendszeresen kidolgozni.

Nem hagyhatom végül említés nélkül Hajdu Jánosnak *Eötvös József báró első minisztersége* című, a Magyar Tudományos Akadémia kiadásában megjelent jeles neveléstörténeti monografiáját sem, melynek szerzője egyelőre csak külső tagja és munkatársa ugyan Társaságunknak, de fejlődésében határozottan Társaságunk volt nagynevű elnökének, jelenleg tiszteleti elnökének, Fináczy Ernőnek kiváló neveltje és tanítványa s tanításainak letéteményese.

Hasonlóképen irvendetes jelenségnek tekiunthetjük a magunk szempontjából néhány pedagógiai tárgyú új folyóiratnak megindulását vagy újraéledését. Ezúttal olyanokra gondolok csak, melyeknek létrejötte vagy irányítása Társaságunk tagjainak munkája és érdeme. Szívesen üdvözljük e téren a Weszely Ödön tagtársunk főszerkesztőségével újraindult *A Gyermek*, illetőleg most *A Gyermek és az Ifjúság* című folyóiratot és az ugyancsak a szegedi gyakorló polgári iskolának Szenes Adolf tagtársunktól kezdeményezett *A Cselekvés Iskolája* című didaktikai havi folyóiratát. Társaságunk mindezekben a mozgalmakban örömmel ismer rá — egyéb kedvező jelenségek eredményei mellett — a maga közel félszázados tudós törekvéseinek hatására is.

Ha így körülnétekintve a mult év életében, megállapítjuk a kapcsolatokat, melyek Társaságunk tagjai s a pedagógiai mozgalmak és jelenségek között fennállanak, nem érzi végül Társaságunk magától egészen idegennnek — vagy legalább is nagy érdeklődéssel szemléli — azt a mozgalmas és eleven kormányzati tevékenységet, mely a lefolyt évben a magyar kultúrpolitika különböző területein megindult, főleg pedig azt a nemzeti programmot, mely a magyar nevelés egyik legjelentősebb részének, a középiskolai oktatásnak terén megindított reformban, az idevágó törvényjavaslatban s annak különféle fórumok előtti, végül parlamenti tárgyalásában nyilvánult meg. Mint a magyar nevelésügyi tudós fórumok legrégebbike, nagy megelégedéssel láthatta Társaságunk, hogy ez ügy alakulásában, az idetartozó kérdések tárgyalásában, a törvényjavaslat kialakulásában és tökéletesedésében — természetesen Társaságunk szellemét és hagyományait is érvényesítve, illetőleg annak consensusától kísérve — mily előkelően irányító, sőt döntő szerep jutott Társaságunk szeretett elnökének.



Az említett jelenségeknek és tényeknek mint Társaságunk elmúlt évi élete háttérének előrebocsátása után tulajdonképeni feladatomra térve, röviden beszámolok Társaságunk múltévi szorosan vett saját működéséről, mely folyóiratunk kiadásában, a Magyar Pedagógiai Lexikon II. kötetének előkészítésében és kidolgozásában, felolvasó ülések rendezésében, a Társaság keretében alakult Magyar Montessori-Egyesület tevékenységében, továbbá új tiszteleti és rendes tagok választásában nyilvánult.

Folyóiratunk 1933-ban 42. évfolyamát élte. Terjedelme — sajnos — egy évvel ezelőtt elhangzott panaszom és S. O. S. kiáltásom ellenére is, az előző évi 12 ívről csak 12½ ívre emelkedett. Érdeklődéssel várjuk e tekintetben annak az akciónak eredményét, melyet a tudományos folyóiratok fölsegítésére és fölvirágoztatására vonatkozólag a Tudományos Társulatok Szövetségének Magyary Zoltán rendes tagtársunk elnöklésével megindult tanácskozása kilátásba helyezett.

Folyóiratunk szerkesztősége hősiesen törekedett e szűkre szabott, 12½ ívnyi területen is biztosítani a Magyar Paedagogia régi jó hírnevét s a tartalom lehető legjobb minőségével ellensúlyozni a terjedelem fájdalmasan csökkent mennyiségét. Folyóiratunk 7 nagyobb tanulmányt közölt, köztük 4 rendes tagtársunknak székfoglaló értekezését s elnökünknek egy évadkezdő, elnöki megnyitóul szolgáló, jubiláris érdekű nagy tanulmányát az 1883. évi középiskolai törvény létrejöttének félszázados évfordulója alkalmából. A többi nagyobb dolgozat is érdekes nevelésméleti és didaktikai, részben programmatikus jelentőségű tárgyakról szólt. Volt még 5 önálló közleményünk külföldi nevelésügyi témákról, ismertetésünk 23 hazai és 17 külföldi könyvről, rövid jellemzésekkel kísért bibliografiánk az 1933. évi magyar nyelvű pedagógiai könyvtermésről, körülbelül félszáz könyvről és füzetről, köztük olyanokról, melyeknek részletesebb ismertetése még következni fog. 8 vegyes, pedagógiai tárgyú cikk, a Társaság 6 hivatalos közleménye és a Petz Gedeon rendes tagtársunknak mint nagy nevelőnek 70. életéve betöltése alkalmával történt ünnepléséről szóló részletes közlemény egészítette ki folyóiratunk 42. évfolyamának tartalmát. E szűk keretek között is változatos és becses tartalom a folyóirat 38 munkatársának tollából került ki.

Jelentésem e részénél legyen szabad hő óhajtasomat kifejezni aziránt, bár módunk lehetne a következő évben folyóiratunk sorsának terjedelemre nézve kedvezőbb alakulását megállapítani.

Minden tudományos társaság törekszik főleg működése maradandó eredményeiben, irodalmi kiadványaiban élni ki a maga speciális életfeladatát. Azért nekünk is meglegedésünkre szolgálhat, hogy a lefolyt esztendőben befejezésre jutott a Társaságunk megbízásából Fináczy Ernő tiszteleti elnökünknek és Kornis Gyula elnökünknek közreműködésével Kemény Ferenc rendes tagtársunktól szerkesztett Magyar Pedagógiai Lexikon befejező, II. kötetének kézírata s megtörtént, részben nyomdai

elkészítése is. Ezzel a II. kötetrel, melynek megjelenése immár csak napok kérdése, oly művet teremtettünk meg és adtunk a magyar művelődésnek, mely a neveléstudomány érdekeit szolgálva, bizonyára Társaságunk erkölcsi súlyának, jelentőségének is gyarapodására fog szolgálni.

Üléseink száma 1933-ban összesen 8 volt, ezek közt egy évi nagygyűlés, a 41. Társaságunk alapítása óta és 7 felolvasó ülés. Az üléseken 2 elnöki megnyitó és 14 felolvasás került tárgysorra, köztük 4 székfoglaló és 1 ünnepi megemlékezés Montaigne Mihály születésének négyszázados évfordulóján. Előadást tartottak: elnökünk, Kornis Gyula 2 ízben, *Esztétikai nevelés és művészetpolitika* címen elnöki megnyitóul és *Az ötvenéves középiskolai törvényről*, mely utóbbi jubiláris jellege mellett nagyszabású tanulmány volt az 1883:XXX. törvénycikk születésének félévszázados évfordulóján; továbbá rendes tagtársaink közül Bogárnar Cecil, Kiss József, az utóbbi 2 ízben, Lux Gyula, Nemesné Müller Márta, Radák Olga, Somogyi József és Vincze Frigyes, külső tagtársaink közül Boda István, Herodek Károly, Horn József, Kovács Rezső és Temesy Győző. Előadásaik tárgyai széles skálában, részben általános nevelésléleleti, részben neveléstörténeti és kultúrpolitikai, didaktikai és szervezettani kérdések voltak. Az előadások egy része a Magyar Paedagogiában is megjelent, más részük rokon folyóiratokban látott napvilágot. Üléseink látogatottsága a lefolyt évben sem csökkent és kielégítő volt.

Társaságunk felolvasó ülésekben nyilvánuló munkaprogramjához kapcsolódnak a Társaság keretében működő külön szakbizottságnak, a Magyar Montessori-Egyesületnek felolvasó ülései, melyeknek száma 1933-ban három volt. Ez ülésekkel indult meg Társaságunk e szakosztályának munkássága a nyilvánosság előtt. Az első ülésen, 1933 januárjában az azóta tragikus módon elhunyt kiváló rendes tagtársunk, Kenyeres Elemér mint a szakbizottság ügyvezető alelnöke vázolta a Montessori-mozgalom pedagógiai jelentőségét, Kiss József tagtársunk mint a szakbizottság titkára pedig az Egyesületnek a Montessori Mária eszméinek terjesztésére irányuló programját ismertette; a márciusi ülésen Burckhardt-Bélaváry Erzsébet, az egyetlen tényleg működő magyar Montessori-iskola vezetője, a novemberi ülésen pedig Königes Celta tanárnő tartottak szakelőadást. Ez utóbbi ülésen újította föl Kiss József a korán elhunyt Kenyeres Elemérnek mint az Egyesület ügyvezető alelnökének és a Montessorieszmék tevékeny harcosának emlékezetét. Érdeklődéssel és szép reményekkel tekinthetünk az újonnan alakult szakosztály további működése elé.

Társaságunk 1933. évi életének további részlete, melyről kötelességszerűen beszámolni óhajtok, az az értékes gyarapodás, mely tiszteleti tagjaink sorát néhány, pedagógiai érdemekben is gazdag közéleti férfúnak megválasztásával növelte, a rendes tagok zárt sorát pedig a néhány tag elhunytával megüresedett rendes tagsági helyek betöltésével ismét 100-ra egészítette ki.

1933 május 20-án 41. nagygyűlésünk az elnökség javaslatára egyhangúlag a Társaság tiszteleti tagjává választotta a külföld jelesei közül *Giovanni Gentile* volt olasz közoktatásügyi minisztert s ilyen minőségében nemzetünk önzetlen barátját, jelenleg a római egyetemen a filozófia tanárát. Gentile, mint az olasz neoidealizmus filozófiai és pedagógiai gondolatainak megalapozója, a *legge Gentile* néven ismert s az egész olasz köznevelést átszervező oktatásügyi törvény megalkotója s a mellett kiváló filozófiai és pedagógiai író, szorosan vett tudományszakunknak is nagyjai közé tartozik.

A magyar pedagógiai életnek s egyben a közéletnek is jelesei közül ugyanakkor tiszteleti tagokká választotta Társaságunk:

*Hanauer István* váci megyés püspököt, a Katolikus Tanügyi Tanács elnökét, aki a Szent Imre-kollégiumok nevelői gondolatának népszerűvé tételével és mintaszerű szervezésükkel a magyar főiskolai ifjúság erkölcsi nevelése körül nagy érdemeket szerzett; továbbá

*Ravasz László* dunamelléki református püspököt, napjaink egyik legkiválóbb szónokát, költői lelkű filozófust és esztétikust, ki főképen szónoki műveiben pedagógiai kérdésekkel is foglalkozva, nagy hatással szolgálja a magyar nemzetnevelés érdekeit.

Ugyancsak egyhangúlag megválasztotta 1933. évi nagygyűlésünk a megüresedett rendes tagsági helyekre a következő magyar pedagógusokat:

*Domokos Lászlóné* budapesti leányliceumi igazgatót, az újabb nevelési törekvésekről szóló számos dolgozatnak szerzőjét, ki a gyermekfejlődéstan alapon álló Új Iskola megalapításával az újabbkori magyar nevelésügyi reformkísérleti mozgalmakban jelentős szerepet játszik;

*Tettamanti Bélát*, a neveléstörténet magántanárát a szegedi egyetemen, folyóiratunk munkatársát, ki számos pedagógiai dolgozatával, köztük a személyiség nevelésének magyar elméletéről szóló nagyobb tanulmányával s a Magyar Paedagogia 40 évfolyama szakszerű repertoriumának elkészítésével szerzett Társaságunk körül kiváló érdemeket.

Újonnan választott tagtársainkat tisztelettel üdvözlöm ez alkalommal Társaságunk nevében s szívesen várjuk őket székfoglalóra felolvasó asztalunkhoz, hogy a Társaság teljes jogú tagjaivá avattathassanak.

Jelentésem befejező része azokra a fájdalmas veszteségekre vonatkozik, melyek bennünket 1933-ban néhány tiszteleti és rendes tagtársunk elhunytaival értek.

Bár a lefolyt évben aránylag kíméletes volt a zord halál Társaságunkkal szemben, nem kicsiny a veszteség, melyet elszemvedni kénytelenek voltunk s nem csekély a fájdalom, mely e veszteségek nyomán kél lelkünkben. Néhány oly jelesünket sirattuk el tagjaink sorából az elmúlt év folyamán, kik nemcsak kiváló tudós egyéniségükkel és nagy érdemeikkel szolgáltak

valódi díszére Társaságunknak, hanem akiket különösen meleg érzelmi kapcsolatok is bensőségesen fűzték hozzánk.

A tiszteleti tagjaink sorából elhunyt *Pauler Ákosnak* aránylag korai halálával, ki mint rendes tag 1905 óta, mint tiszteleti tag 1932 óta tartozott Társaságunk ékességei közé, nemcsak a mi szűkebb tudós egyesületünket, hanem az egész magyar tudományosságot és az egyetemes európai tudós világot is olyan veszteség érte, melyet jelentőségéhez képest mély és őszinta fájdalommal kísérni igen, de a nyomán a maga nemében támadt űrt be-tölteni, nagy szellemének hiányát pótolni egyhamar alig lehet. Nemes élete eleven nevelői példa volt. Magas eszményeknek élt, melyeknek kialakulása már akkor megindult lelkében, mikor még vele úgyszólván együttélt ifjúságom napjaiban mint kezdő fiatal gimnáziumi tanárnak módomban volt — inkább úgy mondom: szerencsém volt — a leendő kiváló tudós egyéniségnek, számos egykori tanítványom közül a legnagyobb s legkiválóbb szellemnek nevelésében szerényen résztvenni. Magas eszményeknek élt, melyeknek az igazság, szépség és jószág kategóriái szerint való értékéről világnézetének többszöri változásai közben s az ebből eredő lelki harcok folyamán filozófiai elmélkedése, logiz-musa győzte meg őt. Aligha élt még magyar filozófus, ki szenvedélyesebben törekedett volna a mindenség rejtett világába be-pillantani, a valóság ősforrásával a kapcsolatot megtalálni és ily módon személyiségét kialakítani. Élete második szakaszának sok belső küzdelem utáni határozott állásfoglalása világnézet tekintetében, ami végül teljes biztonságot és megnyugvást jelentett neki minden kétség és kísértés gyötrő kérdéseivel szemben, tette őt nagy pedagógiai egyéniséggé, kinek szuggesztív hatása tanítványain át még sokáig élni fog a magyarság szellemvilágában. A világnézet kérdése, ez a nagy neveléstani probléma, az ő életének is főproblémája, volt az, mely Pauler Ákost annak idején, több mint egy negyedszázaddal ezelőtt Társaságunk fel-olvasó-asztalához is elvezette. Erre a velünk való szoros társasági kapcsolatára is gondolva teszem le ez alkalommal emléke előtt Társaságunk kegyeletének e néhány szóvirágból álló koszorúját.

Tiszteleti tagjaink sorából 1933-ban elragadta a halál *Takáts Menyhért* jászói prépostot is, ki 1904 óta, egy emberöltőn át ékesítette nevével s érdemeivel Társaságunkat. Takáts Menyhért, mint 3 évtizednél hosszabb időn át a magyar közoktatás terén nagyérdemű jászói premontrei tanító kanonokrendnek kiváló képességű, nagy szervező tehetségű s valóban nevelői gondolkodású vezére, amellettt egykor a nagyműveltségű magyar gimnáziumi tanárnak és igazgatónak mintaképe, oly nevet biztosított magának utolsó félszázadunk művelődéstörténetében, mely méltán avatta őt tiszteleti tagjaink díszes sorában is a legtiszteltebbek közé. A fájdalmas csapások, melyek lelkét a vezetése alatt állott tanítórend működési területének, az ország északkeleti megyéinek trianoni elrablásával élete alkonyán érték, oly sebet

ütöttek nemes szíven, mely sohasem gyógyult be többé, melynek mártírja volt és maradt végső éveiben és halálában is. Nevét Társaságunk nemesak mint pedagógiai érdemekben gazdag tiszteleti tagjáét, hanem mint a magyar művelődéstörténetben is szereplő kiváló magyar egyházfejedelmek méltó utódáét és a magyarság egyik nemes mártírjáét is fogja említeni évkönyveiben.

Elhunyt végül tiszteleti tagjaink közül, a külföldiek sorából, *Mlle Marie Dugard*, a párizsi Lycée Molière leánynevelő-intézetnek volt tanára és igazgatója, ki századunk első éveiben baráti kapcsolatokat tartva fenn az 1900. évi párizsi világkiállítás magyar kulturális osztályában megismert magyar pedagógusokkal, főképen a magyar nőnevelés ügyének lett kitűnő ismerőjévé s jó hírének terjesztőjévé hazájában, akkor, mikor a magyar ügyeknek — úgy politikai, mint kulturális kérdésekben — az akkor még bécsi lelkű, fekete-sárga diplomáciánk szelleme szerint alig volt jóindulatú képviselte és még kevésbé propagandája, Marie Dugard, aki a magyar leánynevelésről Párizsban előadásokat tartott s akinek a francia leánynevelés századeleji reformálásában és szervezésében előkelő szerepe volt, ilymódon mint a magyar nemzetnek s a magyar iskolának lelkes barátja és mint hazájának jeles pedagógiai munkása, méltóan foglalt helyet Társaságunk tiszteleti tagjai sorában. Elhunytát őszintén fáljaljuk s emlékét kegyelettel jegyezzük föl Társaságunk történetében.

Fájdalommal kell beszámolnom azokról a veszteségekről is, amelyek rendes tagjainknak sorait sujtották a lefolyt esztendőben.

*Suppan Vilmos* rendes tagtársunknak és könyvtárosunknak, a Budapesti Kereskedelmi Akadémia nyug. igazgatójának elhunytával egyik alapítója s legrégibb oszlopa dőlt ki Társaságunknak. Kezdetől fogva, 41 éven át tagja volt Társaságunk elnökségének. Munkájával és tanácsaival, folyóiratunkba írt dolgozataival a legújabb időkig, lankadatlan érdeklődésével, üléseinken való rendes és pontos részvételével állandóan, mindvégig támogatta Társaságunkat és törekvéseinket. Suppan Vilmos az utolsó félszázad egyik legbuzgóbb, igen sokoldalú pedagógusa és tanügyi munkása volt. Átfogó pedagógiai műveltségét kedvezően alakította életpályájának változatos menete, mely a műegyetemi tanársegédi működésből kiindulva a székelvudvarhelyi reáliskola, majd a Paedagogium tanári katedráján s az első magyar tanítói árvaház szervező-igazgatói állásán keresztül elvezette őt a közoktatásügyi miniszteri referens s a közoktatási tanácsai állandó előadó minőségéhez, majd a magyar nőnevelés előkelő állomáshelyeire: a budapesti áll. felsőleányiskola igazgatói s a magyar felsőleányiskolák miniszteri biztosi székébe és végül a Budapesti Kereskedelmi Akadémia igazgatói stallumába. Mindenütt szervező és alkotó munkát végezve, valóban pedagógiai szakértelemmé fejlődött általános tudása. Társasá-

gunk éppen azért mindvégig nagy tiszteletben tartotta Suppan Vilmos pátriárkai alakját és úgy tekintett rá, mint olyan tiszteletreméltó egyéniségre, kinek a pedagógiai pálya nem pusztán kenyérkereset forrása, hanem valóban szíve ügye is volt, s kit valódi lelki szükséglet és eszményi felfogás vitt a nemzetnevelői hivatás rögzös pályájára. Nemes emlékét mindenkor híven ápolni fogja Társaságunk.

Éppen olyan nagy veszteség volt reánk nézve *Kenyeres Elemér* rendes tagtársunknak, a Társaságunk keretében működő Magyar Montessori-Egyesület ügyvezető alelnökének, az ifjabb pedagógusnemzedék kitűnően képzett, agilis, tevékeny, erélyes és nagymunkásságú képviselőjének, Társaságunk egyik legértékesebb munkásának korai, váratlan és tragikus elhúnyta. Különösen fájdalmas feladat volt számomra, mikor ravatalánál, a Társaság elnökségének megbízásából búcsúszván tőle, a dolgok természetes rendjétől eltérően a pályája végéhez ért tanár mondott végső istenhozzádott viruló sorban állott volt kedves tanítványának, az idősebb férfiú jóval ifjabb barátjának. Az elhúnyta miatt érzett fájdalom annál mélyebb volt mindnyájunk szívében, mentől nagyobb öröm volt látnunk az utolsó évtized folyamán állandó fejlődését s azt a tudós szenvedélyét, mellyel a gyermekpszichológia és kisdidnevelés rejtelmeinek kutatásában s az új nevelői mozgalmak tanulmányozásában és vizsgálatában a legnagyobb odaadással és kitartással elmélyedt, hogy sok becses eredményt hozzon felszínre a neveléstudomány számára. A magyar tanügynek és a nevelésügyi irodalomnak fáradhatatlan és értékes munkását becsültük benne mindannyian, jelességeiért örömmel vallottuk őt Társaságunk tagjának s emberi erényeivel, egyenes és határozott jelleménél és tiszta érzelmvilágánál fogva is, közel állott szívünkhöz. Minden törekvésünkben velünk volt, mindenkor lelkesen, odaadóan és önzetlenül állította munkásságát Társaságunk tudós céljainak szolgálatába s ezért mindnyájunk szerető kegyelele kísérte őt korai sírjába. Emléke mindig élni fog közöttünk.

Végül meg kell emlékeznem ezúttal *Hajnóczy József* volt rendes tagtársunknak, nyug. tanfelügyelőnek elhalálozásáról is, kit a Mindenható akarata megszállt területen már három évvel ezelőtt, 1931 májusában elszólított közölünk, úgy azonban, hogy a Lőcsén régóta elvonultan élő aggastyán, örök eltávozása az elrabolt magyar területekkel való érintkezésünk nehézségei miatt csak nemrégiben, néhány hónappal ezelőtt jutott tudomásunkra. Hajnóczy József a régi tisztos tanfelügyelői gárdához tartozott. Bár a tollat is forgatta s különösebben történeti érdeklődésű és műveltségű férfiú volt, mégis kevésbé pedagógiai írói és tudósi minőségében, hanem inkább mint a magyar népnevelés ügyének lelkes gyakorlati embere, a magyar elemi oktatás odaadó gondozása, lehető javítása, színvonalának emelése által alapította meg jó hírnevét a világháború előtt nemzeti-ségi vidékeken eltöltött hosszú szolgálatában. Társaságunk is

ezekért a gyakorlati pedagógiai érdemekért választotta őt már főnállásának második évében, 1893-ban rendes tagjai sorába s mint e téren jeles férfiúnak jegyzi föl emlékét évlapjaiban.

Kérem a t. Nagygyűlést, méltóztassék elhatározni, hogy a jelentésemben említett tagtársaink elhunytá miatti fájdal munkának mai ülésünk jegyzőkönyvében adjunk kifejezést.

Végül tisztelettel javasolom a tek. Nagygyűlésnek, hogy jótévőinknek: a vallás- és közoktatásügyi miniszter úrnak, a Magyar Tudományos Akadémia elnökségének és Budapest székesfőváros polgármesterének a Társaságunknak nyújtott anyagi és erkölcsi segítségért jegyzőkönyvi köszönetet szavazni méltóztassék. Egyben tisztelettel kérem jelentésem elfogadását és jóváhagyó tudomásul vételét.

A közgyűlés tudomásul vette a titkár jelentését, határozattá emelte a benne foglalt indítványokat s az elnök javaslatára köszönetet mondott a titkárnak a gondosan megszerkesztett és lendületesen megírt jelentésért, valamint a Társaság érdekében kifejtett buzgó tevékenységéért.

III. *Frank Antal pénztáros* bemutatta a Magyar Paedagogiai Társaságnak 1933. évi zárószámadását, *Kemény Ferenc* pedig a Számvizsgáló Bizottság nevében jelentette, hogy a Társaság pénzkészletét a felülvizsgálat során teljesen rendben találták.

A közgyűlés tudomásul vette a zárószámadást és a jelentést, a pénztárosnak megadta a felmentvényt s az elnök indítványára köszönetét fejezte ki *Frank Antal* pénztárosnak, valamint a Számvizsgáló Bizottság tagjainak, hogy lelkiismeretesen gondozták a Társaság anyagi ügyeit. Együttal *Kemény Ferenc* javaslatára köszönetet mondott a közgyűlés azoknak a rendes tagoknak, akik önkéntes tagdíjfizetésükkel hozzájárultak folyóiratunk kiadásának megkönnyítéséhez.

IV. *Frank Antal pénztáros* bemutatta Társaságunk 1934. évi költség-előirányzatát. A közgyűlés ezt egyhangúlag elfogadta.

V. Az elnökség javaslatára a közgyűlés egyhangú helyesléssel megválasztotta a Magyar Paedagogiai Társaságnak *tiszteleti tagjává* a következőket:

1. *Császár Elemért*, a budapesti Pázmány Péter-Tudományegyetemen a magyar irodalomtörténet rendes tanárát, a Magyar Tudományos Akadémia és a Kisfaludy-Társaság rendes tagját, a Petőfi-Társaság alelnökét, ki a XVIII. század nagy pedagógiai jelentőségű művelődésének történeti földolgozásával, különösen a magyar tanító szerzetesrendek régi irodalmi nagyjaira vonatkozó történeti kutatásaival s e mellett az újabb középiskolai tanári nemzedék tudományos nevelésével kiváló érdemeket szerzett;

2. *Kélemen Krizosztom* pannonhalmi főapátot, volt kiváló középiskolai tanárt és igazgatót, a csonka hazában ma is hat katolikus középiskolát fenntartó ezeréves magyar bencés-rendnek fejét és vezérét, a magyar pedagógiai életnek nemes barátját és lelkes munkatársát;

3. *Petz Gedeont*, a budapesti Pázmány Péter-Tudományegyetemen a német nyelvészet rendes tanárát, az országgyűlés Felsőházának és a Magyar

Tudományos Akadémiának tagját, a budapesti egyetem volt rektorát, a Középiskolai Tanárképzőintézet elnökét, a nagy német idealizmus szellemében kifejlett egyetemi oktatás gondolatának képviselőjét és megtestesítőjét, a nagy nevelőt, kinek a középiskolai tanárság számos nemzedékének tudós kiképzése körül országos érdemei vannak;

4. *Szily Kálmán* vallás- és közoktatásügyi államtitkárt, a József-Műegyetem rendes tanárát, e minőségében a magyar egyetemi oktatás régi hű munkását s ezidőszereint a tanügyi kormány keretében hivatott gondozóját, ki a magyar művelődés életében a fizikai tudomány sikeres művelésével is kiváló érdemeket szerzett.

VI. Végül bejelentette az *elnök*, hogy négy rendes tagsági hely betöltésre vár. Az elnökség javaslatára a közgyűlés egyhangúlag megválasztotta a Társaságnak *rendes tagjává* a következő pedagógusokat és szakírókat:

1. *Friedreich Endre* budapesti kegyes-tanítórendi katolikus gimnáziumi tanárt, a piarista-rend történetíróját, a Magyar Paedagogiának munkatársát, ki régebbi iskolázásunk, főleg XVIII. századi magyar piarista gimnáziumaink történetének kutatásával és feldolgozásával tudós hírnevet és jeles írói érdemeket szerzett magának;

2. *Horn Józsefet*, a felső kereskedelmi iskolai tanárképzőintézet gyakorló iskolájának igazgatóját, kereskedelmi iskolák és tanítóképzők számára írt jeles közgazdaságtani kézikönyveken kívül *A közgazdaságtan tanításáról* szóló nagyobb tanulmánynak s más, ebbe a tárgykörbe, továbbá a népművelés metodikája körébe tartozó dolgozatoknak és mintatanításoknak szerzőjét, a Néptanítók Lapjának szorgalmas munkatársát;

3. *Stuhlmann Patrik* c. tankerületi főigazgatót, a gödöllői premontréi-rendi katolikus reálgimnázium igazgatóját, a katolikus magyar nevelésnek és oktatásnak régi, érdemes munkását, az *Etikai problémák* (1912) és *Az ifjúkor lélektana* (1933) című nagyobb munkáin kívül több önállóan megjelent lélektani, neveléstani és didaktikai tanulmány szerzőjét;

4. *Tóth Zoltán* gyógy-pedagógiai tanárképzőintézeti igazgatót, a Gyógy-pedagógiai Társaság titkárát, a Vakokat Gyámolító Országos Egyesület előadó-ját, az *Általános gyógy-pedagógia* című, irodalmunkban e tárgyra nézve alapvető munka mellett számos, e tárgykörbe vágó magyar és német nyelvű szakdolgozatnak szerzőjét, más pedagógiai folyóiratok mellett a Magyar Paedagogiának is munkatársát.

\*

1934 május 19-i ülésünkön *Friml Aladár* elnökölt s a tárgysoron két felolvasás szerepelt. 1. *Fekete József: Grundtvig, „észak legnagyobb nevelője”*. (Megemlékezés születésének 150 éves fordulójára alkalmából.) 2. *Hrabovszky Rózsa Margit: Az orvos segítő munkája a rendellenes viselkedésű gyermekek nevelésében*.

Felelős szerkesztő: *Nagy J. Béla*, felelős kiadó: *Frank Antal*.



## A NÉMET NEVELÉSTUDOMÁNY LEGÚJABB ALAKULÁSA.<sup>1</sup>

A német pedagógiai folyóiratok olvasása közben sok új és általánosnak látszó vonás tűnik fel. E vonások bizonyos egyenmőséget mutatnak, ami egy mögöttük lévő ideológiára utal, de ez az ideológia nem a neveléstudományból származik. Egészen kétségtelen, hogy a német neveléstudomány a politika befolyása alatt áll. Az itt következők nem ennek a tételnek a bizonyítását célozzák, mert a dolgok ilyen állása annyira nyilvánvaló, hogy erre a bizonyításra szükség sincs. Inkább csak vázolni akarják annak a neveléstudománynak alakulását, amely a politikából indul ki s amelyet a politika irányít.

A neveléstudomány történetében előfordult már az, hogy filozófiai vagy természettudományi szempontok irányították. A filozófiai kiindulás egy világmagyarázatba foglalta bele a nevelést is és erre vonatkozó kérdései a világnézetből folytak. A természettudományi kiindulás az ember testi és lelki életének tényeiből akarta a nevelésre vonatkozó szempontokat megállapítani. A filozófiai felfogásnak nem volt gyökere a tényekben, a természettudományinak nem volt betetőzése az eszményekben. A politikai kiindulás az eszmék és tények tekintetében mintha a középben volna, a tényekből indul ki és eljut az eszményekig. Oswald Kroh pl. azt mondja a pedagógiai pszichológiáról, hogy a jövőben nemcsak a természettudományi vagy szellemtudományi lélektani irányban fog fejlődni, hanem a két irány egyesülésének irányában, mert most a valóság szellemi következményeiben látjuk a döntő hatásokat. De ha a politika által meghatározott neveléstudomány a tények és elvek tekintetében jobb is a másik kettőnél, a neveléstudomány saját szempontjából nézve mégis éppen úgy idegen szempont érvényesülését jelenti. Az új német áramlat éppenséggel nem szolgálja a neveléstudomány önálló szempontjának erősödését. Az idegen szempont ezúttal nem a filozófia, sem a természettudományok, hanem a politika.

A kérdés tehát az, milyen képet mutat a neveléstudomány, ha a politika befolyása alatt áll.

I. Az egész neveléstudománynak a politika alapján való felépítése általában azt jelenti, amit az egyoldalúan filozófiai, természettudományi vagy más idegen szempont: a neveléstudo-

<sup>1</sup> Lapszemle a következő folyóiratok alapján: *Die Erziehung, Pharus, Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Die evangelische Pädagogik.*

mány önállósága elvész és a neveléstudomány másnak a függeléke lesz. Ez történt a német neveléstudománnyal, amikor önálló szempontjait feláldozta és más gondolatrendszerbe alárendeltként illeszkedett bele. Egy cikk<sup>2</sup> egyenesen kimondja, hogy a nevelés nem bújhat autonómiája mögé és törvényeit nem állapíthatja meg tisztán önmagából. Mintha azt mondaná, hogy a tudománynak ki kell lépni zárt mivoltából, másra és nemcsak önmagára való tekintettel kell felállítania elveit. Tovább azt hangoztatja, hogy az állam az embereket a jövő képére akarja formálni és a jövő képe magasabb felelősség alatt áll, mint amit a neveléstudomány el tud viselni, mégpedig a politikai sors felelőssége alatt. Az önállótlanság tehát szélsőséges kifejezésében odáig megy, hogy a neveléstudomány teleologikus törekvéseit is megtagadja, mert a cél érvényességéért nem akar kezeskedni. A neveléstudománynak ez a függelék-sorba való süllyedése nagy csapás arra a törekvésre, mely abból ki akarja emelni.

Azzal, hogy a német neveléstudomány mai állapotában elvesztette függetlenségét, vége lett egyetemességre törekvő jellegének is. Egyetemes érvénye csak olyan tudománynak lehet, mely önmagából épül ki, elveit, törvényeit, tartalmát, módszerét stb. saját szempontjaiból kiindulva állítja fel és határozza meg. Amikor a neveléstudomány a filozófia függeléke volt, akkor a világnézet esetlegessége vetett gátat annak, hogy a nevelésre vonatkozólag onnan levezetett törvények egyetemesen érvényesek lehessenek. Amikor pedig a természettudományok határozták meg a neveléstudományt, akkor a tudomány normatív követelménye ellátatlan volt, tehát törvény hiányában nem lehetett egyetemesen kötelező. Most a német neveléstudomány a politika függeléke. A politikán kétféle dolgot lehet érteni: a politikát mint tudományt és a politikai valóságot. Ha a neveléstudományt csupán a politika tudománya befolyásolná, akkor is elvesztené egyetemes érvényét, mert a politikai tudomány határai határaivá válnak a neveléstudománynak is. De mennyivel inkább veszélyben forog a neveléstudomány egyetemessége, amikor politikai valóságról van szó. A cikkírók nem győzik hangoztatni, hogy az élő valóság, sőt a konkrét helyzet, a konkrét feladat legyen az irányadó. A konkrétum vizsgálata azonban a mai német neveléstudományban nem vezet el az általánosig, hanem a konkrétumnál marad a fogalmakat illetően. A valóságból ugyan kifejleszti az eszményt, amely szintén csak bizonyos körben érvényes, tehát részleges, de nem fejleszti ki a fogalmat, mely egyetemességénél fogva a kötelezőséget minden időre és helyre kiterjesztené. Theodor Litt<sup>3</sup> a történeti kutatásról szólva azt mondja, hogy a konkrétot most a konkrétum

<sup>2</sup> Hans Freyer: *Von der Volksbildung zur politischen Schulung*. Die Erziehung, IX., 1–12.

<sup>3</sup> *Die Stellung der Geisteswissenschaften im nationalsozialistischen Staate*. Die Erziehung, IX., 12–32.

által értik meg, nem egyetemes fogalmak által. A politikai valósághoz való kapcsolódás tehát arra vezetett, hogy a neveléstudományból eltűntek az egyetemes fogalmak és velük együtt a tudomány egyetemes érvénye. A német neveléstudomány a legnagyobb mértékben részleges jellegű lett, csak a német viszonyokra és csak a mai állapotra érvényes. A részleges törekvés a német pedagógia esetében nemcsak azt jelenti, hogy törvényeit nem is akarja szélesebb, mindent magában foglaló körre kiterjeszteni, hanem azt is, hogy e törvények megállapításához elegendő tartja saját politikai szempontjait. Egy cikk<sup>4</sup> említi, hogy ma minden kutatás a népművelődési *autarkia* szolgáltatába szegődik. A konkrétum hangsúlyozásával a másik oldalon viszont az a jelenség jár együtt, hogy igyekeznek a valóságra nézve szerves egéseket, tehát életfunkciójukban összekapcsolt jelenségesoportokat figyelembe venni. Hans Eduard Hengstenberg<sup>5</sup> a nemzetpolitikai nevelés feladatait a szellemiség négy egységének (faj, nép, személyiség és istenhit) alapján fejti ki. A konkrétumon lévő hangsúly még a vallásos nevelés konkrétizálását is kívánja: olyan vallásos nevelést akarnak adni, mely ne az egyén elszigeteltségében, hanem máshoz való viszonyában legyen eredményes.

II. Mikor egy világnézetben kifejezett új felfogás megjelenik a szellemi életben, első tevékenysége az, hogy megvizsgálja az addig érvényben volt felfogásokat, mennyiben egyeznek vele vagy különböznek tőle. A német pedagógia fordulóját is jellemzi ez a törekvés. A neveléstudománynak mondhatni egész állományát felmérték és az új politikai felfogás szempontjából szervezték át. E revíziós munkának néhány eredményét emeljük ki a következőkben.

Szükségessé vált a neveléstudomány új alaptételeinek formulázása. Heinrich Kautz<sup>6</sup> a pedagógia megújulását három irányban látja. A nyugat elleni visszahatást mutatja az anti-individualista, antiracionális, antiliberalis felfogás a pedagógiában, a pedagógiának nemzetivé, államivá, fajivá, népivé és közösségivé alakulása, a vidék pedagógiájának előtérbe kerülése, a metafizikai-teológiai pedagógia feltámadása. Az anti-individualista visszahatás nem tagadja az egyéniséget, hanem az értékeket megvalósító, személyiséggé érett egyéniséget beletagolja a nemzeti egységbe. A keleti eszmék (Oroszország) elleni visszahatást jelenti az a felfogás, mely a kollektív ember helyett az egyént nézi teljes lelki egységében, tehát nemcsak értelmi, hanem érzelmi és akarati életével együtt is. Teljes egységében nézi a közösséget is és annak kisebb köreit, pl. a családot. Az antimaterialista felfogás pedig abban jelentkezik, hogy a módszer háttérbe szorul a nevelői személyiség mellett.

<sup>4</sup> Heinrich Kautz: *Die Stellung des Humanismus in der neuen deutschen Pädagogik*. Pharus, XXIV., 97—119.

<sup>5</sup> *Die vier Ganzheiten der nationalpolitischen Erziehung*. Pharus, XXV., 120—134.

<sup>6</sup> *Die Pädagogik im neuen Deutschland*. Pharus, XXV., 1—21.



A pedagógiának magából a német szellemből való megújulása a konkretizálásra való törekvésben jelentkezik, a tudománynak az élő valóságokból, élő egészekből való felépítésére. Amint látható, itt is feltűnnek a már részben említett jellemző vonások.

A tudomány állományának felmérése folyamán elkövetkezett az összefoglaló kérdések tisztázása. Erdeklődéssel fordulnak a neveléstudomány egyes ágai közötti viszony vagy a neveléstudomány és más tudományok közötti viszony kérdéséhez. A pszichológia és a pedagógia viszonyát Hans Brunnengräber fejti ki.<sup>7</sup> E viszonyt szerinte nem okozatinak kell feltenni, mert az objektív célszerűség nem meríti ki az ember lényének egészét, ehhez hozzátartozik az öntudat is és ezzel együtt az egyén pszichológiai jelenségeinek célokra való irányultsága, intencionalitása. A nevelés feladatai az egyénnek magának jelentős élmények tényéhez kapcsolódnak, ha a növendéket nem tárgynak, hanem alannak vagy személynek nézzük. Ennek intencionális pszichikai természete a nevelői gondolkodást teleologikussá teszi. Az ilyen gondolkodás azt vizsgálja, hogy az ember kifejlődése a kívánt feladat irányában lehetséges-e és hogy a szubjektív élmények a nevelési feladat értelmében hogyan értékesíthetők. Ez fejezi ki a pszichológia és a pedagógia viszonyát.

A politika és a pedagógia viszonyát Karl Broich fejtegeti.<sup>8</sup> El viszony megállapítása az író szerint a politikai nevelés posztulátuma miatt szükséges. A kettő közötti viszony a hasonló jegyekben áll, mindkettő a normák kötelező ereje alá helyezi tárgyat, a normákat egyikben a nevelői hatalom, másikban a politikai hatalom képviseli. A nevelésnek a nevelővel és az iskolával együtt benne kell lenni a nemzeti történet áramában; a nevelés célja nem az egyetemes emberiségre vonatkozik, hanem csak a német népre.

A tudományterület felmérésében további jellemző tünet a régi művelődési értékeknek újra való formulázása és az új felfogás értékei közé való sorolása. Theodor Litt említett tanulmánya keresi azt a formát, amelyben a szellemi tudományok a nemzeti szocialista államnak hasznára lehetnek. Ezt a formát nem abban látja, hogy a szellemi tudományok a nemzeti szocialista állameszmének egyszerűen elméleti megalapozását adhatnák, mert ezzel megszűnnék tudományvoltuk, hanem abban, hogy a szellemi tudományok magával a szellemnek létformáival foglalkoznak, melyeket az időhöz (korhoz) való vonatkozásuk meghatároz. E cikk helyenként szembehelyezkedik a ma uralkodó német felfogás egyik-másik pontjával és e nemből mondhatni egyetlen, de az író a tárggyal való foglalkozásra mégis a politikai változás indította. A humanisztikus nevelési eszmény ártékelését adja Kautznak már szintén említett cikke. A humanisztikus nevelési eszménynek azt a jövőt jósolja, hogy csak akkor fog tovább élni, ha sikerül beletagolódnia a népi-nemzeti nevelés

<sup>7</sup> *Psychologie und Pädagogik*. Vierteljahrsschrift IX., 129–144.

<sup>8</sup> *Politik und Pädagogik*. Pharus, XXIV., 22–37.

ideológiájába. A humanisztikus nevelési eszmény jelentéstartalma válságba jutott: az aufklärista-racionális, az ideális-romantikus, a materiális-naturalisztikus gondolat a nemzeti pedagógiában fenn nem tartható. Ehelyett azokat az értékeket kell megkeresni a humanizmusban, amelyek időfelettiek és történetileg el nem használódtak és ezeknek a mai pedagógia értékeivel való hasonlóságát kell felkutatni. Ilyen közös pont a racionalis-mechanisztikus felfogástól az élet valóságába, az organikus egész-felfogásba való átmenet: a hasznossági értékeknek az ideális-sal való helyettesítése; az önmagából táplálkozó művelődési erő tudata (*autarkia*), a történeti értékek feltárása.

Az értékek átformálására való törekvésnek másik érdekes példája a gentleman-eszmény és a gentleman-nevelés gondolatának időszerűsége.<sup>9</sup> Arthur Hoyler könyvének, mely a gentleman-jelleget vizsgálja, nagy visszhangja támadt a folyóiratokban. A gentleman vonásait angol járulékaiból kihámozva, elvont mivoltukban vizsgálják, hogy a német helyzetre alkalmazhatók legyenek. Érdekes, hogy az ideál azután, a német helyzetre lefordítva, a politikai vezér eszményében jelenik meg.

Régi értékeknek az új gondolatrendszerbe való beállítása történik úgy is, hogy a régi és új értékek párhuzama által kimutatott hasonlóságot az új értékek támogatására vonultatják fel. Egyik cikk, mely Schleiermachernek az államról és a nevelésről való gondolataival s ezeknek a nemzetpolitikai neveléshez való viszonyával foglalkozik,<sup>10</sup> arra a következtetésre jut, hogy Schleiermacher idevágó nézetei megegyeznek a nemzetpolitikai nevelés gondolatával. Schleiermacher is, mint a ma irányadó Krieck, a nemzetpolitikai nevelés gondolatának képviselője, olyan korban élt, amikor az egységes állam alakításának vágya és a nemzeti érzés megerősödése nagy tömegekre terjedt ki. Elgondolásukban közös pont az államnak mint organizmusnak a felfogása, mely zárt világnézetben gyökerezik, az államnak a neveléshez való joga elismerése, az ifjúság életében a közösség formájának követelése, mely kicsiben a nagy politikai közösség szellemét érzékelteti meg. Amint látjuk, a tekintélyre való hivatkozás az új értékek elismertetésére szolgál.

Az értékekre nézve általában azt mondhatjuk, hogy az eddigi értékeket tudatosan és szándékosan más gondolkozási síkba helyezve átértékelik. A kifejezés megmarad, de a tartalom más; más most az egyéni nevelés, más a közösségre való nevelés. Hogy az értékek mennyire változtak, mutatja az egyik cikkben kifejezett követelés, hogy t. i. a feladatok megoldásában most nem intelligenciára, hanem irracionális erőkre van szükség. A racionális elemeknek ez a csaknem teljes tagadása

<sup>9</sup> Adolf von Grolman: *Gentlemanideal und Gentlemanerziehung?* Pharus, XXIV., 353–360. — Wilhelm Flitner: *Gentleman-Ideal und Gentleman-Erziehung.* Erziehung, VIII., 711–718.

<sup>10</sup> Wilhelm Freilöh: *Schleiermachers Gedanken über Staat und Erziehung.* Pharus, XXIV., 368–383.

teszi a német pedagógiát helyenkint valósággal érzelmileg fűtötté.

III. A világnézet változásakor a tudományterület revízióján kívül még egy más törekvés is meg szokott jelenni, mégpedig a kutatásnak bizonyos irányban való folytatása, egyes kérdéseknek vagy kérdéses csoportoknak kiemelése. A német neveléstudomány fordulóját is jellemzi ez a jelenség.

A kutatásnak új irányát jelenti egyik tekintetben a nevelés új feladatainak kitűzése. Kurt Haase<sup>11</sup> a feladatokat abból a követelményből vezeti le, hogy az állameszme érvényesüljön a nevelésben. Az általános szociális helyzet, valamint a nép és állam helyzete által kívánt követelmények: a szemléletesség (a közösségre való nevelés nemcsak a közösségi élet, hanem a szociális eszmények által és a német nép értékének szemléletes megérzésként), a teljesség (minden szociális erény, tehát a szolidaritáson kívül az igazságosság és a harcból folyó erény, a lovaság eszménye; a népre és államra vonatkozólag a népnevelésnek a nemzetneveléssel párhuzamos volta), az egyéniség (a szociális közösségbe való egyéni betagozódás és a nemzeti értékek befogadására való képesség). Hans Freyer<sup>12</sup> az új feladatot a politikai iskolázottságban jelöli meg, ami az állampolgári nevelés helyébe kerül. Végső eredménye az, hogy az állampolgári nevelés csődöt mondott, mert formális célokkal dolgozott. Ehelyett a politikai nevelésnek konkrét céljai vannak, melyek a most alakuló államban valósulnak meg, ilyen pl. a munkaszolgáltatásban való részvétel.

Új feladatot jelöl ki Wilhelm Hansen a népi értékek megismerésére való törekvés.<sup>13</sup> Az ilyen nevelés ne a népről való ismeretek átadása legyen, hanem a népi kultúrkinés átélése játékokban és egyéb közösségekben való részvétel által. A népi kultúrkinés is közösségi eredetű és természetű, azért ez a nevelés hadat izen az individuális, valamint a liberális nevelésnek is. A népkínés formához kötött, típust emel ki és azért a gyermek élménymódjának is megfelel.

A nevelésnek formái részére vonatkozólag ismét jelentkezik a teljességre való törekvés.<sup>14</sup> Az a követelmény itt, hogy az egyén pszichológiai adottságait ne elszigetelve nézzük, hanem a nevelés objektív feladataihoz való viszonyában, amilyenek a tekintélynek való alávetés, munkára, küzdelemre való képesség. Emiatt a tanítás szerves egységekben, „életegységekben“ folyjon le. Ez a követelés a német pedagógiában nem új ugyan, de jellemző, hogy az ilyen „életegységeket“ nem pszichológiai okokból, hanem a normák, a feladatok szempontjából kívánják.

<sup>11</sup> *Die Erziehung zur Nation und Staat in der deutschen Schule der Gegenwart*. Vierteljahrsschrift, IX., 277–99.

<sup>12</sup> *Von der Volksbildung zur politischen Schulung*. Die Erziehung, IX., 1–12.

<sup>13</sup> *Die volkshundliche Bildung und ihre seelischen Voraussetzungen im Volksschulalter*. Vierteljahrsschrift, IX., 300–23.

<sup>14</sup> Carl Maria Fernkorn: *Der Ganzheitsgedanke im Unterrichtsstil*. Pharus, XXIV., 303–19.

Ebben a cikkben például azt olvassuk, hogy a munkaiskola eszméje ne pszichológiai okokból, hanem a felállított életfeladatok miatt álljon előttünk.

Új feladatok jelentkeznek az egyes tanítandó ismeretkörökre nézve is. A történelem tanításával foglalkozó egyik cikk<sup>15</sup> a történettanítás feladatának a politikára való nevelést látja. Ehhez képest a történettanítás történetesinálás legyen, ne pedig referálás. A nép és a faj, a nemzet és a birodalom eszméit kell szolgálnia. Szembetűnő ebben a cikkben, ami különben máshol is látható, az aktív ember eszménye. A nevelés többé nem csupán a munkában tevékeny embert akarja formálni, hanem a politikai cselekvésre kész, eszméknek érvényt szerző tömeg tagját vagy éppen a politikai vezért.

A feladatok konkrét alakulását mutatják azok a cikkek, melyek a nevelés egyes kisebb köreire érvényes feladatokat vázolnak. Az egyetemi munkacsoportokról szóló cikk<sup>16</sup> az egyetemi ú. n. szakközösségek hivatását nemcsak az értelmi, hanem az akarati tényezők fejlesztésében is látja. Például a jogászok szakközössége nemcsak a jogtudományt képviseli, hanem a jogot, létezésünk élő és ható erői jelentésében is. A *Landschulheim*-eknek a jövő politikai emberét formáló munkájáról szóló cikk<sup>17</sup> ennek az iskolafajnak sajátos feladatát vázolja és kifejti az ennek elérésére szolgáló új iskolarendet, ami a szellemi életközösségek, körök alakulásában nyilvánul, melyek pusztán irodalmi műveltség átadása helyett aktivitásra serkentenek, pl. zene hallgatására, vallás gyakorlására stb.

A hivatásra vagy foglalkozásra előkészítő iskola fontos helyet foglal el a nemzetpolitikai nevelés rendszerében. Az ilyen iskolák feladatait Friedrich Feld<sup>18</sup> a modern humanizmus eszményéből fejti ki. A feladat az emberré tevés és ebben a nemzeti szellem mellett lényeges vonás a szociális gondolkodás. A munkaterületet fel kell venni az emberi lét teljes élményébe, hogy a munkát nemcsak szükségességgnek, hanem értéknek és méltóságnak is tekinthessük. Hogy a munkára nevelés elméletébe a német pedagógiában bevonják a filozófiát, a szellemi tudományokat, mutatja, hogy milyen fontosságot tulajdonítanak ennek a kérdésnek. Ehhez az indítást természetesen a politikai gondolat adja. A munka és hivatás nevelési kérdései olyan erős nemzetgazdaságpolitikai színezetet kaptak, hogy a neveléstudományak egy külön ága, a gazdasági pedagógia, egész problematikát dolgozott ki.

Új feladatok kitűzése betöltésüknek lélektani feltételeire is ráirányította a figyelmet. A *Vierteljahrsschrift* (IX. évf., 4. füz.)

<sup>15</sup> Heinrich Schnee: *Der Geschichtsunterricht im Dienste der werdenden Nation*. Vierteljahrsschrift, IX., 324–55.

<sup>16</sup> Jürgen Brake: *Die Fachschaft als Gemeinschaftsform studentischen Lebens*. Die Erziehung, IX., 32–41. és 85–102.

<sup>17</sup> Wilhelm Flitner: *Die Erziehung*, IX., 42–52.

<sup>18</sup> *Moderner Humanismus und Berufsbildung in der nationalpolitischen Erziehung*. Die Erziehung, VIII., 620–42.

egész cikksorozatot szentel e feltételeknek. Külön cikkek tárgyalják a kisdedovó, az elemi iskola, a középiskola, a szakiskola pedagógiájának lélektani feltételeit. Itt megint ellentétes jelenségeket látunk. Egyesek arra törekszenek, hogy számbavegyék a feladatok betöltésének a gyermekben rejlő lélektani feltételeit s ezzel is erősítsék a kitűzött feladat érvényességét, mások azonban a feladatot olyan szenvedélyességgel tűzik ki, hogy betöltésének sem lehetőségét, sem esetleges akadályait nem tudják tárgyiasan mérlegelni és a lélektani tekintet a feladat érdekében valósággal félretolják.

A kutatás nagy érdeklődéssel fordult a faj és ezzel kapcsolatban az öröklés kérdéseihez. A. Hoffman cikkei<sup>19</sup> az öröklött diszpozíció jelentőségéről és a környezethez való viszonyáról szólnak. Azt jósolja bennük, hogy a környezettanulmány most a fajtanulmánynak adja át a helyét, mert felismerték azt, hogy a környezet és az öröklés egymással kölcsönös viszonyban van. A faj fogalma ezekben a tanulmányokban legtöbbször biológiai, néha ugyan lélektani értelemben is előfordul, de akkor is hozzáfűzik, hogy a szellemiségre nézve a vérszerinti alapot is figyelembe kell venni, mely a szellemiségre lehet kedvező vagy kedvezőtlen. Gerhard Clostermann<sup>20</sup> a vér materializmusáról, realizmusáról és idealizmusáról beszél. A vér idealizmusa az öröklött hajlamok lelki befolyásának lehetőségére vonatkozik. A szellemi állapotnak testi alapja az öröklésben van.

Másik, most különösen kutatott terület a germánság őstörténete. Theodor Litt is említi egyik tanulmányában, hogy általános a törekvés a történetinek ősforrása, a történetelőtti kor kutatására. Karl Broich<sup>21</sup> a történeti szempontnak a földhöz, néphez, világnézethez való kötöttségét mutatja. E cikk szerint ki kell javítani a történeti kutatás eddigi hibáit, pl. azt a felfogást, hogy a germánok betörése a római birodalomba kultúrveszedelmet jelentett. Az író a történetelőtti időknek fokozott kutatását kívánja, valamint a germán őś- és ókori történetnek az iskolákba való bevitelét. Ez az iskolai tanítási anyagnak új ismeretekkel és szempontokkal való bővülését jelenti, ami mögött természetesen a feltornyosodott nemzeti érzés áll. Hogy a nemzeti és faji eszmék autonómiája milyen erővel lép fel, arra példa a vallás tanításának alapjául szolgáló elmélet fordulata, mely a germánság eszméjét a kereszténység eszméjével egységbe olvasztja és ennek alapján fejti ki a vallástanítás feladatait.

Azzal szemben, hogy azelőtt a léleknek inkább értelmi oldalát kutatták, ami a nevelés értelmi iránya miatt volt fontos, a figyelem most — megint a nevelés időszerű feladataihoz sımulva — az akaratit, az erőt képviselő oldalra terelődött.

<sup>19</sup> *Die Bedeutung der Erbkonstitution, Erbbiologie und Eugenik im Rahmen der pädagogischen Menschenkunde. Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, XXIV., 241—59., 327—39., 353—57.

<sup>20</sup> *Der Idealismus des Blutes. Pharos*, XXIV., 135—49.

<sup>21</sup> *Vorgeschichte und germanische Frühgeschichte in der Schule. Pharos*, XXIV., 150—66.



M. J. Hillebrand<sup>22</sup> a pszichológiai kutatás pedagógiai eredményének mondja azt, hogy a nevelésben most a hangsúly az ismereti anyag helyett a növendékek magatartására és cselekvésére került. Úgy látjuk azonban, hogy a kiindulás nem a pszichológiából történik, hanem éppen az akaratnevelés különösen kiemelt feladatai miatt folyik a pszichológiai kutatás fokozottabban.

IV. Összefoglalásul megállapíthatjuk, hogy a német neveléstudományban az új forduló, a gondolkodás politikai meghatározása arra vezetett, hogy az egész tudomány területén végigmenve, az alaptételeket átformálják, a kérdéseket más világításba helyezték és kiegészítették s az értékeknek új jelentéstartalmat adnak. A kutatásra nézve pedig ez a változás egyes kérdések és kérdéscsoportok kiemelését és új kérdések felvetését eredményezte. A két törekvést nyomon követve, sok újszerű vonást találtunk, melyek a német neveléstudományt ma jellemzik. E vonásokat a következőkben adjuk.

A nevelés politikai meghatározottságából általában következő fővonás a tudományt lényegében érinti; ez a tudomány önállótlanága és ennek következménye, az egyetemes érvényűség elsikkadása. A neveléstudomány állományának politikai felfogás-színezte revíziójából és a kutatás mostani irányából következő vonások a tudományt lényegében nem annyira érintik, de jellemző tulajdonságok. Ezek: a konkrétumra eső prémium, a valóság és az ebből keletkező konkrét feladatok hangsúlyozásával; a növendékekre vonatkozólag a lelki egész hangsúlyozása és ebből következően a nevelésben a teljességre való törekvés, különösen az akarat nevelés kidomborítása; a közöség szempontja főleg a köznek teendő haszon kedvéért és ebből folyóan a munkára nevelés kérdéseinek fontossága; a népi jellem sajátosságainak kiemelése és ezzel a nemzeti öntudat fokozott formájának kialakítása; eddig nem kutatott tények kutatása és az ezzel járó irányzatosság.

Ha ezeken a vonásokon végigtekintünk, feltétlenül meg látjuk mögöttük a politikai felfogást. Annyira nyilvánvaló ez, hogy az egyes vonásokat a politika nyelvére lefordítva, szinte felvázolhatnók a nemzetpolitikai álláspont egyes tételeit. Nem bizonyítani akartunk azonban, mint már előre jeleztük. A mai német neveléstudomány jellemző vonásainak felmutatásával csak egy példát akartunk bemutatni a tudománynak olyan állapotára, melyben tőle idegen hatalmak diktálnak. Ilyen odavetett képnek — ha egyáltalában hú — csak ennyiben van jelentősége a tudomány szempontjából.

Ha pedig mérleget akarnánk készíteni a tudományra előnyös és hátrányos vonásokból, akkor fel kell vetni az elvi és a tartalmi szempontokat. Elvi szempontból az egyetemes érvény elvesztése és az irányzatosság káros a tudomány fejlődésére: tartalmi szempontból az új kérdések vizsgálata előnyös. A tudo-

<sup>22</sup> Die Entwicklung der Psychologie von einer Inhaltspsychologie zu einer Aktivitätspsychologie. Pharus, XXIV., 53—64.

mány egyszerre szűkül és bővül, szűkül elvileg és bővül tartalmilag. A jövő fogja megmutatni, hogy e széthúzó erővonalak hogyan találkoznak újra.

BARANYAI ERZSÉBET.

## KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

### Pedagógiai tanulságok két egyetemi beszéd nyomán.

Két olyan egyetemi dékáni hivatalos beszéd, egy évnýtó és egy évváró, jelent meg a közelmúltban rövid egymásutánban, az egyetemen kívüli körök okulására is, melyekre a nevelésügy barátainak föl kell figyelniök. Egyik beszéd, bár csak mostanában látott napvilágot, már tíz évvel ezelőtt, 1923 okt. 24-én hangzott el, mikor a pozsonyi menekült egyetem megtalálta új otthonát és megnyitotta első tanévét Pécsen, a Dunántúl régi műveltségi centrumában, Nagy Lajos közép-kori egyetemének utódjaként és örököseként. És mégis időszerű ez a beszéd ma is. *Weszely Ödönnek*, a pedagógia tanárának, akkori bölcsészeti dékánnak gondolatait foglalja magában az *egyetemi tanulmányok módszeréről*. Pedagógiai eszméi, bár alkalmilag, egyetemi évnýtón öltöttek formát, ünnepi harangszóként hangzanak ki tovább tér és idő távolába is s a szellemi munka apoteózisát zengik olyan korban, mely a világháború utáni évek erkölcsi és gazdasági romlásában, tíz év alatt, a „kultúra válságá”-hoz vezetett. Rendkívül nagyra becsüljük, hogy ma, amikor testi kultúra és rideg technikai és gazdasági légkör jutnak uralomra a világban és nemzeti életünkben egyaránt, van bátor szó, mely kimondja azt a tételt, hogy bármennyire becsüljük és fontosnak tartjuk is az élet materiális feltételeit s a fejlődés gazdasági tényezőit, a szebb jövőt csak a szellemi munka segítségével fogjuk kiküzdhetni. Kongruenciában vannak e gondolatok a világháború utáni évtized legkiválóbb magyar kultúrpolitikusának, néhai Klebelsberg Kunónak eszméivel és törekvéseivel, ki ha istápolta is a testi nevelést a nemzet egészséges fejlődése érdekében, a helyzet súlypontját mégis a szellemi munkával szerzett kultúrfölényben látta. *Weszely Ödön* egyetemi megnyitó beszéde alaptételének értelmét sohasem fogja megzavarni, nagy súlyát és tekintélyét sohasem fogja megingatni semmiféle hullámcsapás, se gazdasági, se politikai, se kulturális, se világnézeti válság, mert ez *Széchenyi Istvánnak* az az örök-érvényű tétele, hogy „a tudományos emberfő mennyisége a nemzet igazi hatalma”. Ma a kultúrmunkások elproletarizálódásának veszélyétől rettegő időben ismét bátorság kell e tétel melletti rendületlen kitartáshoz, s ez az, ami nagyrabecsülést érdemel e professzori beszédben. A tudomány tűzhelyei az egyetemek, a tudománynak azonban nemcsak terjesztői, hanem továbbfejlesztői is. Ebbe a tudományt továbbfejlesztő

munkába kívánja az egyetem a maga ifjú polgárait bevezetni. Mielőtt minden egyes ifjú erre az útra lép, haszonnal olvashatná — ha már nem hallhatja élőszóval — e dékáni beszéd gondolatait az egyetemi tanulmányok módszeréről; az önálló munkakörről, melynek prozelitája lesz; eszméket az előadások és könyvek szerepéről; a szemináriumokban és laboratóriumokban érvényesülő munkaközösség elvéről; az aktív munkáról, melyet ki kell fejtenie; az egyetemi tanári karnak az ifjúsággal való együttműködéséről, melynek alapja a kölcsönös bizalom; a tudományos munka akadályairól, melynek leküzdése szociális feladat. A dékáni beszéd melódiájának legszebb s főiskolai pedagógiai szempontból legbecsesebb szakaszai a műveltség és világnézet viszonyáról és az ifjú erkölcsi jellemének kialakulásáról szólnak, méltóképen fejezik be az egyetemi ifjaknak szánt parainesist, és e hivatalos beszédet nemcsak tanulságossá, hanem pedagógiai tudományunk és irodalmunk egyik jeles és gazdag munkásságú művelőjének becses irodalmi alkotásává avatják.

Amilyen közvetlenül szólnak az egyetemi ifjúság lelkéhez Weszely Ödön beszédének irányelvei, melyek végeredményben a magyar kultúrelvet hagyományainak szentségét védelmezik, oly általános jelentőségű s magas gondolatok sorozatában törekszik tisztázni *Imre Sándornak*, a szegedi egyetem volt pedagógus-professzorának 1933 máj. 29-én tartott évzáró beszéde a *hagyomány és nevelés viszonyát*. A hagyománynak mint a nevelés tényezőjének magyarázata és védelme nyilvánul e tanulmány eszméiben a nevelői gondolkodásnak, a neveléstudománynak legemelkedettebb elméleti magaslatán. Eppen ma, a nevelésügynek forradalmi korszakában, mikor az újítás és kísérletezés vágyának meleg vérhullámai öntik el a nevelésről gondolkodók egész sorának, sőt tömegének lelki világát, különösen értékes a higgadt mérlegelés szava, mely nem vas- kalapos és oktalán konzervativizmussal, de nem is reform- betegségben szenvedve, mindenáron, sokszor többet rombolva, mint helyébe építve, óhajtja folytatni a nevelés művét, — hanem hidegen vizsgálódik, minden oldalról megvilágítva, részletesen analizálva tárgyalja a hagyomány és nevelés összefüggésének kérdését. A gyakorlati pedagógust elvi feladatai meglátásában kíválsón megsegíthetik Imre fejtegetései, úgy- szólván röntgenszerűen világítják meg a nevelés munkájának összetett struktúráját, legrejtettebb vonatkozásait, s szinte tételekbe foglalva fejezik ki a hagyomány és nevelés egymásra- utaltságát. Nincs nevelés hagyomány nélkül, de viszont a nevelésnek természetes következménye a hagyomány módosulása. Eppen azért a nevelésnek a hagyományra nézve feladatai vannak, főképen és elsősorban az, hogy a hagyományok lassú tisztázódását, különböző hagyományok fokozatos kiegyenlítő- dését, a részek különböző hagyományainak egyesülését igye- kezze elősegíteni. Szerencsés körülmény az, hogy az új nem-

zedéknek a hagyományhoz való viszonyát nevelőihez való viszonya határozza meg. Emellett a nevelés a fokozatos és folyamatos megújulás tudatos szolgája tartozik lenni, melyet csak úgy segíthet elő, ha maga is folyamatosan megújul, mindig megőrizve az eleven régi értékeket, mindig beolvasztva újabbakat. Ezt azonban a művelődéspolitikának megfelelő módon, intézményesen kell biztosítani. Nevelésünknek úgy kell alakulnia, hogy valóban érvényesítse a hagyományt, a magunk multjának éltető hagyományait, és kielégítse a mostani szükségleteket, a magunk jelenének égető szükségleteit.

Ez Imre Sándor dékáni beszédének mindenkorra szóló pedagógiai tanulsága.

## IRODALOM.

Fináczy Ernő: Neveléelméletek a XIX. században. Budapest, 1934. A Magyar Tudományos Akadémia kiadása. (N. 8-r., IV + 179 lap.) Ára 4 pengő.

Amit a magyar tudomány számos jelesének, például a magyar irodalomtudományban Toldy Ferencnek, Heinrich Gusztávnak, Bodnár Zsigmondnak, Horváth Cirillnek, Csaplár Benedeknek, történészeink közül Virág Benedeknek, Szalay Lászlónak, nyelvészeink sorában Simonyi Zsigmondnak, filozófusaink közül Alexander Bernátnak stb. nem engedett meg a sors, hogy életük főművét, egy-egy többkötetes nagy monográfiájukat vagy összefoglaló tudományos kézikönyvüket végig kidolgozzák és befejezzék, azt a magyar pedagógiai világ nagy örömeire megadta a Gondviselés a mai pedagógusnemzedék mesterének s tudományos életünk egyik díszének, Fináczy Ernőnek. Nagynevű tudósnk neveléstörténeti irodalmunk előző kezdetleges korszakának lezártával, több kiváló részletmonografia megírása után, 1901-ben elfoglalván a tudományegyetemen a neveléstudomány tanszékét, nagy hatást kiváló, századunk tanárjelölt-nemzedékei előtt igen kedvelté lett, klasszikus szépségű egyetemi előadásainak folyamánként már 1906-ban kiadta neveléstörténeti kézikönyvének I. kötetét, *Az ókori nevelés történetét*, mely azután 1922-ben második kiadást is ért. Már ebben az első kötetben teljes fényükben megvoltak szerzőnknek a classica philologiai tudomány területén előzőleg kifejtett jelességei: a szinte matematikailag pontos filológusnak, az idealizmus filozófiai eszmévilágában tökéletesen kialakult s megszilárdult világnézettel élő s mindennemű tanulmányait filozófiai szemlélettel szélesítő tudósnak, az alapos és lelkiismeretes történetírónak s a fényestollú íróművésznek elsőrendű kvalitásai, melyek rendkívül kellemes olvasmányul szolgáló könyvében művészi előadása mellett az anyag elrendezésének egyszerűségével és világosságával, egyszóval realitásával még közelebb vitt az olvasó lelkéhez. A magyar művelődéstörténeti irodalomban régóta, a neveléstörténet magyar irodalmában egyáltalában nem jelent meg előzőleg könyv, mely hazai tudományosságunknak oly kiváló nyereségét és értékét jelentette volna, mint szerzőnk említett műve. Mindnyájan, kiket a nevelés ügye s a nevelés

multja érdekelt, tudtuk és éreztük, hogy Fináczy Ernő ezzel a könyvével tanulmányainak olyan területére lépett, mely leginkább megfelelt hajlamainak, érdeklődésének, tudós készségének és iskolázottságának, szóval egész lelki világának, s hogy megkezdte élete főművének kidolgozását. Mindnyájan, kik szerettük s ma is szeretjük pedagógusaink nesztörát, örömmel szemléltük a rákövetkező harmadfél évtizeden át, mint jelentek meg a magyar pedagógiai közvélemény sok ideig irányítójának tollából sorra — pedagógiai tárgyú essay-inek nagy sorozata s azok egyes gyűjtőkötetei mellett — élete főművének további kötetei: 1914-ben *A középkori nevelés története*, 1926-ban második kiadásban is, 1919-ben *A renaissancekori nevelés története* és 1927-ben *A új-kori nevelés története*. Mindegyiknek megjelenése ünnepszámba ment a magyar tudományos irodalmi körökben.

Ily előzmények után foglalkozott szerzőnk hasonló szeretettel és odaadással a hasonlíthatatlanul nehezebb feladattal is, a világháborúig „legújabb korban” nevezett XIX. század nevelésügyének tanulmányozásával, melynek feldolgozásához azonban, a tárgy kevésbé egyszerű természeténél és a XIX. századi nevelésügy fejlődésének sokszerűségénél fogva, törhetetlen lelki ereje mellett is több idő és nagyobb fizikai erő kellett.

Amit mindnyájan óhajtottunk s szerzőnk is lelke mélyén kívánt, beteljesedett, a tudományos életmű közös örömeinkre és meglegedésünkre befejezést nyert. Az első nagy tudományos neveléstörténet V. kötete, méltóképpen a magyar tudományosság legfőbb fórumának, a Magyar Tudományos Akadémiának kiadásában megjelent, s folyóiratunk, az évtizedeken át Fináczy Ernő elnöksége, most tiszteletbeli elnöksége alatt működő Magyar Paedagogiai Társaságnak organuma, nagy szeretettel köszönti az ősz tudóst e befejező kötet megjelenése alkalmából.

Ha ez a kötet, az előzőktől eltérőleg, nem tárgyalja is a nevelésnek tényleges módját és rendjét, a nevelési eljárásokat és intézményeket a XIX. században, hanem — amire a könyv címe is utal — csupán a nevelésméletek elemzésére szorítkozik, feladatát voltaképpen mégis maradék nélkül megoldotta, mert ez az értékesebb rész a XIX. század nevelés- és oktatásügyének történetében. E feladat megoldása mellett sokkal inkább másodrendű dolog volna a tényleges iskolai szervezetek és intézmények leíró vagy akár történeti ismertetése, mint-hogy a létrejött s elavult vagy részben el is mult XIX. századi különféle iskolarendszerekben amúgy is talán jobban tükröződnek az elméleti elgondolások, mint annak idején az előző századok idevágó szellemi áramlatai.

Ma már megállapítást nyert\* a tudományos világ előtt s az utókor részére is, hogy Fináczy Ernő pedagógiai álláspontjának gyökerei az ifjú- és férfikora idején uralkodó jelleggel bíró herbartizmusba nyúlnak, azonban szerzőnk gondolatvilága idők folyamán mindig több és több éltető elemet szívott és dolgozott fel újabb irányokból és eszmeáramlatokból, úgyhogy lassankint csak a herbarti keretek maradtak meg s Fináczy pedagógiája — úgy, mint

\* L. Prohászka Lajos cikkét a Magyar Pedagógiai Lexikon I. köt. 614–616. hasábjain.

Herbart követőie egyáltalában, Zilleré, Stoyé, Waitzé, Kármáné s főleg Willmanné (I. szerzőnk szobán levő könyvének 103—120. lapjait) — fokozatosan az újabb tudományos igényeknek megfelelő tartalommal bővült, illetőleg egészült ki. A pedagógia tudományelméleti és ismerettani jellegéről, a nevelés céljáról s eszközeiről, a nevelés alapproblémáiról, főleg az erkölcsi nevelés magasabbrendű feladatáról kifejlődött és megszilárdult felfogását, ezeket az általános elvi és szisztematikus szempontokat alkalmazza Fináczy a nevelés multjának kutatásában és feldolgozásában is, ami munkásságának főtárgya s mondhatnók gerince volt. Főjellemvonásai e téren az eredeti források módszeres tanulmányozása, az elmúlt korok pedagógiai gondolkodását rekonstruáló, újrakeltő ereje s az a nagyszerű készség, mellyel magyarázza. Ezért nem tekinti sohasem elszigetelten a jelenségeket, hanem tényleges szellemtörténeti módszerrel összefoglaló áttekintésben látja őket s a kor eszméinek áramlatait sem összefüggéseikből kiszakítva, hanem az egész milióból, a kor összes életnyilvánulásaiból vezeti le és érteti meg

Fináczy életművének, tudományos kézikönyve előző köteteinek s az előttünk fekvő legújabbnak is értékeléséhez egyébként a tudományos szempontokat legvilágosabban szerzőnk maga adja meg a Magyar Pedagógiai Lexikonban „Neveléstörténet” címszó alatt írt s egész kis értekezéssé nőtt cikkében (II. köt. 390—393. hasáb), mely egyúttal legkitűnőbb bevezetésként szolgálhatna az ötkötetes életmű leendő egységes kiadásához. Az öt kötetből most már teljesen világosan áll előttünk, hogy a neveléstörténet tárgyánál fogva szellemi tudomány, mely arra a két kérdésre felel: miképen gondoskodott az emberiség a történeti idők kezdetétől a legújabb időkig az ifjú nemzedék neveléséről, vagyis egyes korok és népek művelődési ideálja hogyan tükröződik egészen napjainkig a nevelés tényleges rendjében és intézményeiben és hogy miképen alakult és fejlődött a nevelésről való gondolkodás, vagyis a szellemi élet magasabb régióiban élők, főleg a filozófusok, mikor a meglevőnél tökéletesebb nevelést óhajtottak, tudtak-e rendszeres alakot adni új eszméiknek? Szerzőnk azt is vallja egyúttal, hogy e két feladatot elkülöníteni voltaképpen nem lehet; ha esetleg nem is hatnak a nevelési gondolkodók elméletei azonnal az intézményekre, viszont az elméleteket a tényleges intézmények kritikai szemlélete hozza létre. E felfogását kiegészíti még a nevelés fejlődése egyéni és társadalmi együttthatóinak hasonló elkülöníthetlenségéről s a nevelés- és művelődéstörténet elválaszthatlanságáról való nézetekkel. Vallomást tesz továbbá arról, hogy a neveléstörténetnek, téves értéktételek elkerülése végett, mindenkor az eredeti forrásokra kell támaszkodnia, hogy a nevelés történetírójának sohasem szabad a nevelést a kor művelődésének egyéb tényezőitől, a politikai, társadalmi, vallási, irodalmi, tudományos, művészeti és gazdasági viszonyoktól s általában az egész szellemtörténettől elszigetelt jelenségnek tekinteni, s végül, hogy az anyag kiszemelésének módszeresnek kell lennie, mert az adatok sokaságából csak akkor domborodnak ki, a körvonalak elmosódásának veszélye nélkül, a tárgyilagos tanulmányok, ha úgy a tényleges jelenségekben, mint a fölmerülő eszmékben a valóban tipikusakat és jellemzőket ragadja meg az író.

Ezek a megdönthetetlen tudós elvek lettek valósággá szerzőnk nagy neveléstörténeti kézikönyvében s könnyűvé teszik munkánkat Fináczy életművének megítélésében, annál inkább, mert szerzőnk Magyar Pedagógiai Lexikonbeli említett cikkének adata szerint is „az emberiség egész történetét felölelő, az ókorra, középkorra és újkorra kiterjedő, a tudományos igényeknek mindenben megfelelő, egyetemes, összefoglaló — (s fűzzük hozzá: egységes) — neveléstörténet a világirodalomban maig sincsen, mert a régebben megjelent ilyenmű művek írói vagy másod- és harmadkézből vették anyagukat, vagy nem voltak kellő tekintettel a művelődés egyéb ágaival való kapcsolatokra, esetleg az intézményeknek és eszméknek egymásból való kifejlésére, vagy a részletek áradatába elmerülve, egyetemes szempontok magaslatára nem tudtak fölemelkedni“ (II. köt. 391. hasáb). Fináczy életműve, — ha hazai nyelvünk elszigeteltsége nem akadályozná, illetőleg ha idegennyelvű, német vagy francia fordításával segíteni lehetne ez akadály leküzdésén, — hivatva lehetne az említett világirodalmi hiányt pótolni.

Az előttünk fekvő V. kötetnek, mint a nagy mű befejező kötetének célját, módszerét, eljárását és jelességeit, klasszikus tömörségű legjobb ismertetés gyanánt, a kötetnek Kornis Gyula tollából származó előszava mutatja be, mondván többek között: „A modern »szellemtörténet« hajlamos arra, hogy egy-egy kedvelt eszme érdekében stilizálja a történeti adatok valóságát s a fejlődési vonalak arányait eltorzítsa. Fináczy mély történeti valóságérzéke nem dolgozik ilyen erőszakos eszme-szkémákkal: rendet teremt ugyan az egymást keresztül-kasul átfonó szellemi irányok közt, de hűséggel simul ezek történeti kanyarulataihoz. A szellem multjának valósága szemében *unitas multiplex*, amelynek tarka látványát minden árnyalatban mélyen átéli. Valóban immanens történeti felfogás és kritika alapján áll, amikor feloldani iparkodik azokat az ellenmondásokat, amelyek a XIX. század szellemi életében és gondolkodóinak nevelési rendszerében felültenek.“

Ha a könyv tartalmának menetét óhajtjuk ismertetni, az anyag egyes részleteinek méreteihez és fontosságához szabottan nem mindig egyenlő terjedelmű öt fejezetben klasszikus ismertetésben sorra elvonulnak előttünk a nevezetesebb neveléstudományok. Először Kant pedagógiájának alapgondolatai: az ember erkölcsi rendeltetésében gyökerező cél gondolat és az erkölcsi tökéletesítésre való törekvés jelentősége. Ezek, az idealizmusnak mint filozófiai áramlatnak pedagógiai produktumai — kezdve Kantnak a nevelés föltétlen hatalmában s az öntökéletesítés lehetőségében való hitétől egészen a nevelés tervszerűségének kategorikus megköveteléséig — különösen erős benyomást látszanak gyakorolni szerzőnk saját nevelői gondolkodásának kialakulására. Az effélék s Kant pedagógiai eszméinek további fejlődése a nevelés korlátainak gondolatáig ma már pedagógiai közhelyekké lettek ugyan, s ezt szerzőnk is érzi, a nevelői gondolkodásnak pragmatikus története azonban kötelező megállapítani az ilyen általánossá vált gondolatok kialakulásának körülményeit, esetleg eredeti forrásukat vagy ősi alakjukat.

Könyvünk Kanttal foglalkozó fejezete kitűnő igazolása szerzőnk szellem-történeti módszerének, mikor világosan megfogalmazott történeti fejtegetéseiben gyakran megláttat a pedagógiai eszmék világában előforduló távoli kapcsolatokot. Így vesszük észre hallgatólágosan szerzőnk előadásából az összefüggést Kantnak s Herbartnak eszméi között, ami a pedagógiának azt az egyik legsúlyosabb problémáját illeti, hogy miként lehetne összeegyeztetni a törvény kényszerének való alárendelést a szabadsággal való élnitűdás képességével.

Kant és Rousseau pedagógiai szempontból fönnálló szellemi kapcsolatának tárgyalása közben érdekes megismernünk Kant felfogását a gyermek testi nevelésének, helyesebben ápolásának kérdéséről, mely jelenlegi értelemben is egészen modernnek mondható. Sok évtizednek kellett elműlni, míg ezek a korukat szinte megelőző nézetek, bizonyára a haladó orvostudomány segedelmével, tényleg megvalósultak. Bizonyos azonban, hogy a konzervatív zárkózottságú, szabályozott életrendű königsbergi tudós e gondolatokkal a modern testnevelői gondolkodás úttörői között foglal helyet. Megismerjük továbbá Kantnak olyan nézeteit is, melyekkel a mai általános, főleg laikus felfogás és a legújabb kísérleties jellegű neofilantrop nevelői gondolkodás nem ért egyet: a játékos tanulás helytelenítését. Súlyos érveket használ föl ennek a nézetének támogatására s ez a konzervatív gondolat — szemben főleg a XX. század első évtizedeiben, „a gyermek századában“ fölmerült általános törekvésekkel — valóban értékes hagyománya a nagy königsbergi bölcsnek és különösen jellemzi mélységesen komoly nevelői gondolkodását.

Mindezt szerzőnk megállapítja, valamint azt is, hogy Kant más részletekben is előbbre van kortársainál, például abban, hogy már kísérleti iskolák szükségességét is vallja, vagy amikor Kant szinte Herbart előfutárjaként mutatkozik be az erkölcsi nevelés két fokának, az engedelmségségnek és jellemességségnek (disciplina és moralitas) megalapozására irányuló törekvés kifejtésében. Ezek a fokozatok körülbelül a kormányzás és vezetés herbarti kategóriáinak felelnek meg. Ez az együttérzés Kant idealisztikus pedagógiai gondolataival azonban nem tartja vissza szerzőnket Kanttal szemben erősebb, objektív kritikai megjegyzésektől sem, például ott, mikor a königsbergi tudós-  
nak az oktatás módszerére nézve előadott nézeteiről szól.

A könyvnek Kantról szóló fejezete tipikusan mutatja be szerzőnk tudományos eljárását, mely a többi négy fejezetben is érvényesűl. Ezért is foglalkoztunk e helyűtt ezzel a fejezettel behatóbban. Tipikus eljárásához hozzátartozik az is, hogy a fölmerült kérdések és részletek tisztázása és kifejtése után — mint ahogy a jó tanár tenni szokta — röviden össze is foglalja, vagyis inkább újra kiemeli a lényegét. Így jár el a Kantról szóló fejezet 7. szakaszának első bekezdésében a célkitűzésnek, problémáknak és irányelveknek néhány szóval történő összefoglalásánál. Mindegyik fejezetben megismétlődik továbbá az, mint a kanti pedagógiára vonatkozó utolsó szakaszban is, hogy előadásának szépsége különösen oly helyeken megkapó, ahol a belső meggyőződés ereje és a megvilágított nevelői gondolatokkal való teljes egyetértés melegsége hatja át megállapításait.



Ilymódon halad tovább szerzőnk a XIX. század pedagógiai gondolkodóinak s elméleteiknek nyomán fakadó eszmeáramlatok szellemtörténeti fejtegetésében. Meleg érdeklődéssel ismerteti *Fichte* társadalmi pedagógiáját és az akarat nagyszerű szerepét a nevelés, vagyis a tökéletesedés munkájában. Szépén látjuk kifejtve az aktivitásnak, ennek a ma ismét aktuálisá lett, központi nevelési gondolatnak fontosságát és *Fichte* nevezetes, egészen modern ízű mondatát: „Cselekedni, cselekedni, ez a fontos; mit használ a pusztá tudás?“, mely pompásan vág össze *Byron* híres fölkiáltásával: „Actions, actions, actions!“

Különös érdeklődéssel olvassuk *Fichte* jellemzésében azt a ránk, magyarokra nézve most oly nagyon aktuális részt, mely a német filozófusnak híres berlini előadásait említi föl, mikkel Németország összeomlásakor, a napóleoni harcok idején megmutatta honfitársainak a szabadulás útját: „Nincs ember, nincs Isten, — úgymond — ki segíthetne rajtunk, csakis mi magunk segíthetünk magunkon. Ennek pedig egyetlen elképzelhető és lehetséges módja a nevelés. Ha politikailag meg vagyunk is csonkítva és le vagyunk is sujtva, nem szabad csüggednünk, mert a jövő nemzedék nevelése kezünkben van. Ha sikerül a nevelést a nemzeti eszme szolgálatába állítani, vissza fogjuk szerezni, amit elvesztettünk.“ Tanuláságosan fejti ki szerzőnk a továbbiakban, hogy *Fichténél* az egész emberiségre vonatkozó társadalmi nevelés, mely addig szemei előtt lebegett, miként szűkül nemzeti neveléssé, vagyis azzá, melynek főfeladata a nemzeti közakarat megteremtése. Mintha csak a mai magyar nevelés célkitűzésének alaphangját hallanók megcsendülni. Így lesznek szerzőnk tudományos megállapításai magyar indítások nemes forrásává is.

Érdekes továbbá szerzőnk könyvében azoknak a sajátos gondolatoknak ismertetése is, melyekben *Fichte*, levonva következtetéseit az egységes nemzeti nevelés központi gondolatából, a koedukációs internátusi nevelés mellett foglal állást és bennük egyúttal a munkáltató, cselekedtető tanulsnak vagy munkára nevelésnek legújabban oly nevezetessé és népszerűvé vált jelszava is fölmerül. Hogy ezt jobban megvilágítsa, egybeveti hasonló elgondolásokkal vagy intézményes alkotásokkal, melyekkel a nevelés történetében találkozunk (spártai nevelés, *Plato* *Politeiája*, *Morus* *Tamás* *Utopiája*). Fölsorolja az ellenérveket és érinti a munkára nevelés gondolatának történeti fejlődését is. E kérdés kritikái taglalásánál szerzőnk határozott és a mai viszonyok között bátor állásfoglalásával találkozunk, mikor azt mondja: „Van jogosultsága a dolgozni tanulásban a kézimunkának is, de csak úgy, ha miatta nem rövidül meg a lelki műveltség érdeke. A szellem elsőbbségét általános iskolában minden körülmények között meg kell óvnunk“.

A legszebb szakasz szerzőnk könyvében az, melyben *Fichtének* a tudomány fenségéről táplált nézeteit vázolja. A tudomány apoteózisa ez, melyben szerzőnknek a tudomány magasztos hivatásáért rajongó lelkülete tükröződik. *Fichte* egyik híres, egyetemi előadásai folyamán hallgatói előtt tett önvallomásának szószserinti idézésével bizonyítja ezt s gyönyörű ideális képet bont ki előttünk az egyetem magasztos és nemes tudományos rendeltetéséről és kívánatos eljárási módjáról, mely felé a mai egyetemek immár mindinkább és való-

ban közelednek. Szerzőnk mondja: „Ma már mindjobban hódít az a felfogás, hogy az egyetem igazi feladata a tudományos szellemre való nevelés, melynek biztosítékai nem annyira az anyagot nyújtó nyilvános előadásokban, mint inkább a tanár és tanítvány eleven együttműködésében, közvetlen érintkezésében, a személyes ráhatásban, vagyis különböző egyetemi gyakorlatokban rejlenek“.

Fichte gondolatainak fenséges világából, úgy, mint Kant értékelésekor, ismét emelkedett hangnemben vonja le szerzőnk a mindenkorra szóló pedagógiai tanulságot a szakasz befejező rövid összefoglalásában: „Erkölesi rendeltetésünket saját magáért megvalósítani, az eszméért élni és érte mindent feláldozni, a bennünk levő istenit belső sugallattal megérezni és világosan megérteni, érzékföltöltiségünk felismerésével és megértésével, végül minden igyekezettel szolgálni az észállamot mint legtökéletesebb társas közösséget szabad elhatározással — íme az, amire Fichte idealizmusa gyakorlati vonatkozásban megtanít bennünket“.

Nem kevésbé terjedelmes és gondosan kidolgozott részt juttat szerzőnk beható fejtegetéseiből a német idealizmus második nagy egyéniségének, *Schleiermachernek*, bár ez a kiváló német professzor maga nem írt neveléstant s csupán pedagógiai kollégiumot tartott három ízben a berlini egyetemen.

Messze vezetne e helyütt részletesen ismertetni szerzőnknek Schleiermacherre vonatkozó lelkiismeretes fejtegetéseit, csak azt az érdekes tényt szegezzük le itt, hogy Schleiermacher közoktatási rendszerének alapelvei a népiskola, a polgári iskola és a gimnázium szerepét illetően, véletlen találkozásként vagy öntudatlan szellemi rokonságban, mily sajátos módon érvényesülnek teljes egészükben a mai magyar közoktatási szervezetben. Másrészt csodálkozva s okulásul szolgáló módon látunk oly kiváló intuitív szellemnél, aminő Schleiermacher volt, olyan, már a maga idejében is nyilvánvaló anachronizmusokat, mint például azt a nézetét, hogy a testgyakorlás nem való az iskolába, vagy azt, hogy a néptanítónak tudományos képzettség nem való és nem okvetlenül szükséges, hogy a tanítók képzéséről intézményes gondoskodás történjék. Ma szinte naivitásnak, de mindenesetre régen túlhaladott álláspontnak látszik Schleiermachernek az a gondolata, hogy a külön képzőintézetek az egyének okos kiválasztásával pótolhatók. Annál modernebbek azonban, mai szemmel nézve, a gimnáziumról való felfogása és a polgári iskolára vonatkozó nézetei, melyek egészen fedik például a mai magyar polgári iskolai típus jellemvonásait.

Különösen erős logikájú szerzőnknek az a kritikai fejtegetése, melyben Schleiermacher pedagógiájának mérlegét állítja fel. Ha fényoldalai nem is feledtethetik el azokat a kételyeket, melyek a német bölcseleti nevelői gondolatvilágának egyik-másik részletével szemben fölmerülhetnek (például azzal, hogy Schleiermacher a lélektant a pedagógia alapjai közül kihagyja), de a lényeg abban a megállapításban rejlik, hogy Schleiermacher volt az első gondolkodó, ki az egyén művelődési érdekeivel együtt a nevelés társadalmi vonatkozásaira is ráirányította a figyelmet s a két szempont teljes szintézisére törekedett. Ezirányú jelentőségét mutatja be szerzőnk szokott rövid, lapidáris összefoglalásában a szakasz befejezéséül.

Mint Schleiermacher tárgyalásában is felülről jelenséget, itt említjük meg azt, hogy gondja van szerzőnknek arra is, hogy az egyes pedagógiai elméldőknek gondolatai közül az egészen speciális témák külön is kifejezésre jussanak, vagyis az olyanok, melyek különösebben jellegzetesek, például Kantnál a kategorikus imperativus, Fichténél a nemzeti nevelésnek gondolata, Schleiermachernél a vallásoktatás kérdésére vonatkozó speciális felfogás.

Szerzőnknek a tárgyalat nevelői gondolkodók jelentőségéhez mért arányos feldolgozásában ezután a német idealizmus harmadik nagy alakja, *Hegel* következik, kinél főképen az államnak köznevelésbeli szerepét és történelembőlcselétének pedagógiai vonatkozásait vizsgálja.

Ugyanebben a fejezetben még két pedagógiai gondolkodó eszmevilágát tárgyalja Fináczy: *Rosenkranz*-ét, kinek taglalásánál különösen érvényesül szerzőnk kritikai jellemzőereje és *Fröbel*-ét, kinek szépen fejt ki korszakalkotó elméletét s pompásan foglalja össze értékét. Mert Fröbel ismerte föl először, hogy az iskolázás előtti életkor egy olyan fejlődési fokozat a gyermek életében, mely jelentőségére nézve valamennyi későbbi felülmúlja s melynek teljes megélése elengedhetetlen feltétele minden későbbi alakulásnak. A kisdedkornak ezt a nagy értékét századokon át senki sem látta meg oly világosan, mint Fröbel. „Valóban — mondja Fröbel — minden következő emberi nemzedék és minden következő ember az emberi nemnek egész előbbi fejlődését és kiképzését kell hogy magában végigfussa és végig is futja.”

Említettük volt, hogy Fináczy Ernő pedagógiai elméleti álláspontjának gyökerei a herbartizmusba nyúlnak. Egyrészt talán ennek a régi rokonszenvnek tulajdonítható, hogy a német idealizmus magasztos pedagógiai világán kívül különösen a herbarti tanoknak fejtegetésére van legtöbb teré szerzőnk könyvének, bár másrészt ezt a herbarti eszmevilág tárgyilagos értéke; jelentősége s a XIX. század közepét elfoglaló két emberöltőn át gyakorolt nagy és széleskörű hatásai is igazolják. Már *Herbart* élete is különös részletességgel van tárgyalva, ami szerzőnknek mindenkép kétségtelen objektivitása mellett feltűnő, tekintve azt, hogy szerzőnk egyébként, Hegel és Fröbel kivételével, alig adja szellemi hőseink curriculum vitae-jét. Ennek megfelelően Herbart pedagógiájának értékelése is részletesebb, mélyrehatóbb s ebben tulajdonképen nagy objektivitást tanúsít szerzőnk. Számol azzal, hogy Herbart évtizedek múltával, amint az a történeti távlat, melyből néznünk lehet, mind tisztább és élesebb lett, sokat veszített hatása erejéből, különösen ami pedagógiájának erkölcs-tani és lélektani megalapozását illeti; de elismeri főleg a tanterv elméletéről szóló herbarti fejtegetéseknek alaposágát és értékét. S itt szárnyas szavakat talál a lelkes dicséretre s az elismerés kifejezésül. A tárgyalás folyamán igen érdekesen szolgáltat még egyszer igazságot a herbarti pedagógia értékének, mikor a herbarti hatások mai elhalványulásának idején, a könyv 102. lapjának terjedelmes laplji jegyzetében a Herbart elleni áramlatok megemlézése ad ismét alkalmat egy határozott, az igazságot kereső, objektív ítéletre.

Herbart tanainak értéke és fontossága ad okot szerzőnknek arra, hogy a továbbiakban Herbart hatásával a különféle európai nemzeteknél általában

és a főbb herbarti epigonokkal (Ziller, Stoy, Waitz, Willmann) külön külön részletesen is foglalkozzék. Ezek között főképen Willmann elméletének beható értékelését adja. Nemcsak saját eredeti pedagógiai álláspontjából s nemzeti önértékből fakadó kegyeletes eljárás, hanem egyúttal tudós tisztánlátás vezette szerzőnket akkor is, mikor Herbart hatásának történeti rajzában *Kármán Mór*-nak, a legkiválóbb magyar herbartistának külön szakaszt szentelt. Mert valóság az s az ifjú tanári nemzedéknek, az ezután következőknek is, kiknek Fináczy életművének ez V. kötete is vezérfonalul fog szolgálni a legújabb korra vonatkozó neveléstörténeti tanulmányaikban, tudniok kell ezt a valóságot, hogy Németországon kívül Kármán Mór útján főleg nálunk, magyaroknál mutatkozott Herbart tanainak legnagyobb, köznevelésünkben szinte korszakalkotó hatása úgy az elméleti gondolkodásban, mint a pedagógiai gyakorlatban. Ezért örvendünk magunk is, Kármánnak egykor tanítványai az egyetemen, ennek az első lapidáris jellemzésnek, melyet szerzőnk könyvében Kármán gyökeresen nemzeti jelentőségű pedagógiájáról kapunk, anélkül, hogy szerzőnk tudós kritikai szavának teljes elnémulását tapasztalnók.

Könyvünk legrövidebb fejezete természetszerűleg a pesszimizmus pedagógiájáról, *Schopenhauerről* szól. E hírhedt, de nagytehetségű és éleselméjű bölcselőnek a negáción alapuló nevelői gondolatait mint hatásaiban nem jelentéktelen kuriózumot ismerteti, ami alkalmat ad józan kritikai megállapításokra Schopenhauer túlzásaival szemben. Így különösen szép és meggyőző az a fejtegetés, mellyel szerzőnk Schopenhauer pesszimizmusának, mint nevelői gondolkodás alapjául el nem fogadható világfelfogásnak ellentmond.

Világos taglalását olvassuk végül a könyv ötödik és utolsó fejezetében *Comte Agost* és követői illúziókat kergető filozófiai és pedagógiai rendszerének. Általában erős kritikával ismerteti a pozitívizmusból fakadó nevelői gondolatokat, anélkül, hogy a bennük rejlő, föltétlenül tiszteletreméltó és magas szellemet bántólag érintené. Rendkívül tanulságos *Stuart Mill* egész egyéniségének jellemzése, melyben az angol bölcsező lelkivilágának ellenmondásait pompásan fejti ki. Igen beható az a tárgyalás, melyben *Spencernél* főleg a pozitívizmusnak az értelmi nevelést előtérbe helyező gondolatait bontogatja. „Spencer gondolatmenetéből hiányzik az emelkedettség, az ihlet, hiányzik minden, ami magas és szentséges”, — mondja szerzőnk. Kritikája kemény, talán legkeményebb (*Bain* kritikáját kivéve) az egész kötetben, de az idealizmus tisztultabb világnézetének értelmében igazságos is, mert valóságos személyes hitvallása Fináczynek, a pedagógusnak.

Bár némileg függelékyszerűen az olasz pozitivisták egyikét, *Ardigót* is tárgyalja könyve legvégén, szerzőnk voltaképen szervesen összefüggő fejtegetéseit mégis az angol *Bain* gondolatainak taglalásával végzi. Ez a részlet különösen azért érdekelhet bennünket, mert ebben a szakaszban különösebben kitűnik szerzőnk saját nevelői és művelődési világának arculata, mert — ami csak néha-néha, ritkán esik meg — elhagyván a történeti ismertetés objektivitását, a maga művelődési élete szimpátiáinak ad hangot, ha röviden és halkán is, mikor *Bain* pedagógiai művének kritikai tárgyalásánál a klasszikus nyelvek

tanulmányát keményen védelmezi a pozitivizmus támadásai ellen. „A klasszikus nyelvek mellett felhozható, egyedül cáfolhatatlan és döntő érvet Bain (és még sok író társa) nem is sejtik — úgy mond szerzőnk —, értjük a történeti műveltség elmélyítésének szükségességéből merített argumentumokat. Az emberi művelődés szakadatlan folyamatosságát mint erkölcsi feladatot csak az érti meg, aki mai műveltségünk gyökeréig hatolt, nem fordításokban, hanem az eredeti írók alapján.“

Szerzőnk könyvének jellemzéséhez tartozik még megemlítenünk azt a lelkiismeretességet is, mellyel a fölhasznált, idézett vagy legalább fölemlített szakirodalmi apparátust részint gondos és igen használható lapalji jegyzetekben, részint a szövegbe illesztett szó szerinti szemelvényekben és idézetekben a legújabb időkig, úgyszólván napjainkig kiterjesztette. Továbbá azt is, hogy szerzőnk a nagy pedagógiai gondolkodók elméleteinek kritikai fejtegetése mellett, a teljesség kedvéért, kiegészítésként vagy mellesleg, néha csak jegyzetben a ma már kisebb jelentőségű, de saját korukban mégis jónévű és eszméiket könyvekben az utókornak mégis átadó másodrendű pedagógiai elmélet-írókról is szól, így Niemeyerről, Jean Paulról (Fr. Richter), Benekéről, Thaulowról, sőt egy asszociáció révén az elhatárolt időn, a XIX. századon túl föllépő Montessoriról is, úgyhogy az áttekintés valóban teljesnek mondható.

Végigolvasván Fináczy Ernő jeles könyvét, végső tanulságként megállapítva látjuk pragmatikus fejtegetések alapján, hogy a XIX. században rendkívül sokoldalú és sokféle, kusza és egymásnak gyakran ellentmondó eszmék születtek meg a nevelés terén, sokkal differenciáltabb gondolatok s elméletek és sokkal nagyobb számban, mint az előző századokban egyúttvé, — de igazi, intézményekben s a nevelés és közoktatás szervezeteiben kifejezésre jutó hatásra igen kevés tett szert közülök. Azért igen nagy szükség volt arra, hogy e valóban komplikált fejlődésű gondolatfolyamatok ismertetésénél valaki rendszert vagy legalább is világos áttekinthetőséget teremtsen e szertelenül nagy és változatos anyagban; vagyis szükség volt erre a kitűnő vezérfonalra a gondolatok rengetegének áttekintésénél, különösen szüksége volt rá az előző kötetek folytatásaként a tanító- és tanárjelöltek és tanárok ifjú nemzedékének. Hiszen, úgy, mint a nagy mű előbbi kötetei, ez is voltaképpen szerzőnknek egyetemi előadásából született meg, vagyis abból a szerzőnknek egy emberöltőn át szívéhez kötött szellemi műhelyből került ki, hol az ifjúságot röviden, világosan kellett útbaigazítani s esetleges kutató, tanulmányozó munkára nevelni és serkenteni. De köszönet illeti meg Fináczy Ernőt e könyvéért, a nagy gondolatrengetegben való szakszerű útmutatásért a művelt magyar közönség részéről is, melynek e könyv pompás lélekművelő olvasmányul szolgálhat s melynek éppen azért legmelegebb érdeklődését óhajtanám felhívni e műre. „A magyar neveléstudomány munkásai pedig — és most befejezésül Kornis Gyulának mély meghatottságról tanuskodó szavait idézem — őszinte hálát éreznek a Mester iránt, hogy a fizikai gyengeség minden akadályát csodálatosan erős lélekkel leküzdve, hatalmas művére a zárókövet rátette. Ez nagy szimbólum is számunkra: a szellemnek a testen aratott diadala.“

*Gyulai Agost.*

**Tettamanti Béla: A személyiség nevelésének magyar elmélete. Schneller István rendszere. Szeged, 1932. (8-r., 140 lap.)**

Kevés tudós, különösen ha magyar ember, éri meg azt, hogy még életében s mégis a történelem távlatában élete műve, tudományos elmélete vagy rendszere ne csak kritika, hanem *sub specie aeternitatis* magasabbrendű, tudományos vizsgálódás, kutatás és fejtegetés tárgyává legyen. Schneller István, a ma élő magyar pedagógusoknak, talán a világ összes mai pedagógusainak — az elméletirókat gondolom — nesztora, az a szerencsés ember, aki nemcsak elvetette eszméinek magvait, hanem megláthatta új irányú nevelői gondolatainak fűlsarjadását, kalászbba szökkenését. A volt kolozsvári magyar egyetem, a mai szegedi, az, melynek neveléstani katedráján Schneller egy emberöltőn át hirdetve a személyiség pedagógikáját, elméletét hagyománnyá tudta tenni alma materének egész eddigi életére, az egyetemen valóban tudós iskolát alapítva eszméivel.

Ebből a Schneller-alapította elmélet hagyományt kultiváló pedagógiai iskolából került ki az előttünk levő könyv, Tettamanti Béla szegedi egyetemi magántanárnak, Schneller egyik kiváló tanítványának műve, mely a Ferenc József-Tudományegyetem *Acta Litterarum ac Scientiarum* című kiadványsorozatában, a Schnellernek szintén volt tanítványától s a katedrán utódjától, Imre Sándortól szerkesztett *Sectio Philosophica* IV. kötetének 2. füzeteként jelent meg az Egyetem Barátai Egyesületének kiadásában a Rothermere-alap támogatásával.

A lelkes tanítványok együttes munkája hozta tehát létre e könyvet, nem mint ünnepi ajándékot a magyar neveléstudomány illusztris nesztora számára, hanem mint komoly tudományos munkát, becses tanulmányt a nevelélmélet s részben a neveléstörténet irodalmában.

Tettamanti könyve első részének első szakaszában Schneller nevelélméletének világnézeti alapjait fejtegeti, kiindulva a jeles pedagógusnak mindenekelőtt vallásos lélekvoltából, mely neki öröklött ősi vonása, melyet fiatalkori környezetének alakító befolyásai és tanulmányainak iránya erősítettek meg, amely választott hivatásában egész lelkét betöltő világnézeté magasztosult s nevelélméletének is legmélyebben gyökerező jegyivé lett. Schneller elméletében a nevelés elve Jézus Krisztus. Krisztusnak mint minden magasabb törekvés lényegének elismerését jelenti nála az is, mikor azt mondja: „A mechanikai törvényeknek alávetett matéria világa mögött van egy más világ, egy más valóság is, amely minden érzéki világnál is sokkal inkább való világ, az embernek, a moralitásnak világa“. Egész nevelői gondolkodásának kiindulópontja, alapelve az, hogy „lényegében csak egyetlen valóság, az értékek által meghatározott gondolati lét, Isten országa létezik; csak egyetlen igazán létező van s ez az értékek világa, az ideák, az eszmék országa“.

Másrészt azonban világosan látjuk Schneller elméletében Tettamanti könyvének összeállítása szerint azt is, hogy nevelői gondolkodása a feltétlen értéket mégsem a túlnanban, hanem e földön keresi, mert nem a transzcendencia, hanem az immanencia álláspontjára helyezkedik. Nevelélméleti érteke-

zéseinek azon részeiben, amelyek elmélkedésének világnézeti háttérét világítják meg, mindenütt találunk olyan kijelentéseket, amelyek nemcsak az isteni szellemnek teremtő erejét hangsúlyozzák, hanem az empirikus világban benne lételet is. Az isteni szellem nem a világ fölött vagy mögött uralkodó célt tételező princípium, hanem a világot annak belső lényegénél fogva belülről mozgató elv. Ennek a mibennünk létező isteninek legbensőbb lényegét Schneller a szeretetben, az „egyedüli érték”-ben találja meg. A szeretet az isteni országot szervező hatalom, az egyetlen érték, mely az egyest az egésznek, a nagy szervezetnek építő szervévé avatja.

Ez a világkép szabályozza az irányt Schnellernek a nevelésről szóló elmélkedésében. Ha minden fejlődésnek egyetlen immanens célja az isteni szeretet országának megvalósítása, akkor az egyes ember alakulásának folyamatát irányító nevelés egyetlen hivatása csakis az lehet, hogy az egyént ennek az egyedül lehetséges és feltétlen értékű célnak szolgálatába rendelje. Ez nem jelenti azt, hogy az egyes, az ember Schneller nevelésméleti rendszerében eszközi jelentőségüvé süllyedne. Ellenkezőleg, Schnellernek teljes mértékben sikerül nevelésméletének keretében a kiindulópontból eredő látszólagos ellenmondás dacára is, a végső cél szemeltartása mellett, az individualitás elvét a maga teljességében megőrizni, mégpedig azzal, hogy etikai álláspontjának jelzése végett az „egyénség” helyett egy új fogalomnak, az „etikai személyiség” fogalmának mint nevelésméleti rendszere középponti fogalmának bevezetését tartja szükségesnek. A személyiség feltételezi egyrészt az etikai fejlődést, másrészt a tudatosságot, holott az egyénség e kettő nélkül is ellehet; továbbá pedig magában foglalja az egyéniséget, mint az etikai fejlődés alapját; úgyhogy azt mondhatjuk, hogy a személyiség nem egyéb, mint etizált és tudatra emelt egyénség.

Igy jut el Schneller a nevelés céljának megállapításához, mely ezerint „személyiséggé nevelni az egyéniséget: ez a nevelés summája”. Nevelésméletét azért is nevezi teljes joggal a személyiség pedagógikájának. A nevelés alanyának, vagyis a nevelőnek „személyiség”-nek kell lennie, hogy a nevelésnek tárgya, a növendék személyiséggé válhasson.

Tettamanti a továbbiakban behatóan ismerteti Schneller gondolatait a személyiség lényegéről, az egyéniség fogalmához való viszonyáról, melyek a nagy magyar nevelői gondolkodónak 1906-ban megjelent *Egyéniség, személyiség* című értekezésében vannak legrészletesebben elemezve. Ezek ma már közkinccsé vált, minden neveléstani kézikönyvben és tankönyvben pozitív tételek formájában szereplő, röviden összefoglalt gondolatok és meghatározások, könyvünk szerzője azonban természetszerűen Schneller dolgozatainak összes idevágó fejtegetéseit feldolgozza és rendszerbe foglalja. Azután pedig ugyanevvel a módszerrel foglalja össze a magyar pedagógusok nesztorának műveiben bőségesen elszórt gondolatokat a személyiség kifejlődéséről, erről a voltaképeni nevelési aktusról.

Tettamanti dolgozata Schnellernek a személyiség nevelésére vonatkozó gondolatait fejtegetve, külön két fejezetet szentel annak a viszonyoknak, mely a személyiség fejlődése és a történeti hatalmak, közülök főleg a család és kultúr-állam s ezek fejlődési menete között fennáll. A személyiségnek erőforrása Isten,

a mindenséget átható isteni szellem; a személyiségnek érvényesülése a sajátos tevékenység útján felépülő szeretetnek országa, mely felépül bennünk, a családban, a közösségben, a nemzetben és a hazában. Ily alapon épül fel a nemzetek egyesüléséből az emberiségnek egységesen tagolt, a köz érdekében sajátos misziót teljesítő országa, Istennek, a szeretetnek országa, amelyben nemcsak az egész, hanem ezen belül minden egyes nemzeti, községi, családi és egyedi egyéniség mint személyiség megdicsőül. A személyiség elvének győzelme az igaz humanizmusnak, Isten országának is győzelme.

Igazolást nyer Tettamanti fejtegetéseiben, mindig az ősz magyar pedagógus nagyszámú dolgozataiból vett gondolatok és idézetek során, hogy a történeti élet által Isten éppen arra nevel bennünket, hogy tegyük magunkévá a teremtés aktusában s azóta is állandóan megmutatkozó legfelsőbb célkitűzést, akarjunk személyiséggé válni s akarjuk a kozmikus rendből felénk hangzó paranccsal összhangban megvalósítani a szervezett egységet, a szeretet országát. A történeti élettel való legbensőbb érintkezés nevel tehát személyiséggé bennünket, mégpedig azáltal, hogy benne éppen az Isten elrendelte úton járó személyiség egyedüli megváltó ereje válik kétségtelenné.

Mindezeknek összefoglalásaként könyve első részének befejezéséül megállapítja szerzőnk, hogy Schneller nevelésmélete szerint tehát minden nevelésnek egységes és egyetemes célja a személyiség s ezt a formális célt, a vallásosan erkölcsös egyéni valóságnak kifejlődését csakis a történeti hatalmokban levő kultúrkincs benső átélése biztosítja és hogy a nevelés a történeti hatalmak útján való etizálása az egyéniségnek.

Szerzőnk dolgozata második felében, mintegy Schneller nevelői személyiségének megértéséhez tartozó értékes adalékok gyanánt, Schneller elmélete gyakorlati megvalósításának lehetőségeit és körülményeit vizsgálja. A közoktatás szervezésének, vagyis az ő eszméi szerint elgondolt iskolaszervezetnek rajzában és a művelő anyag iskolai rendjének taglalásában újrolag igazolja, hogy a nevelő intézményekben folytatott nevelő-oktató munka a maga történelmi jellegű művelő anyagának, a kultúrkincsnek átadásával segíti elő a művelt személyiség kialakulását. Megértjük a továbbiakból, hogy nem lehet állítanunk, hogy a személyiséggé létel folyamata az intézményes nevelés bizonyos fokán befejeződik, illetőleg hogy az iskolák megfelelő sorának elvégzésétől függ az, hogy valaki személyiséggé lett-e vagy sem.

A nevelés személyi tényezőinek szerepét vizsgálván szerzőnk, Schneller személyiségnevelő elméletének megvilágításában az ideális tanári személyiség képét Schneller egyik művében leírt, egész életére kiható ifjúkori személyes élménye erejével teszi plasztikussá. Életrajzi visszaemlékezésében írja Schneller, hogy a nevelői hivatás egész lényege akkor vált benne tudatossá, amikor külföldi egyetemi tanulmányainak idején báró Prónay Gábor házában volt nevelő. Ott győződött meg arról, hogy a nevelői sikeres ténykedés kulcsa a szeretettel van adva, mely leszáll, hogy felemeljen; mely szeret, hogy teljes bizalmat nyerjen; mely az oktatás anyagát is a közös érdeklődés, a közös személyi



odaadás tárgyává teszi, hogy ezen kölcsönhatás alapján önálló tanulási kedvet, a tárgy iránt személyes érdeklődést keltsen.

Dolgozatának utolsó szakaszában szerzőnk a Schneller személyiség-nevelő elvében nyilvánuló felfogásnak Herbart legértékesebb gondolatával, a sokoldalú érdeklődés felkeltésével és állandó fenntartásával való kapcsolatát teszi vizsgálat tárgyává. E tekintetben az a nézete, hogy műveltségfilozófiai, lélektani és nevelésméleti szempontok egyértelműen arra mutatnak rá, hogy a személyiség kialakulásával szükségszerű az ismeretnek érdeklődéssé átalakulása. Ez az érdeklődés pedig csak úgy keletkezik, ha a tanító tisztában van avval, hogy az ismeretnek érdeklődésszerű formája csak ott van meg, ahol a teljes személyiségből kiinduló hatás a növendék egyéni valójának teljességét ragadja magával.

Tettamanti érdekes és mélyen járó gondolatokban és fejtegetésekben gazdag dolgozatának befejező összefoglalásában megállapítja azt, hogy Schneller nevelésmélete első tudatos jelentkezése nálunk annak a korában mind általánosabbá váló törekvésnek, amely Herbart iskolájának dogmatikus megkötöttségétől akarja megszabadítani a nevelésen való gondolkodást. Ennek a törekvésnek három irányát különbözteti meg. Az egyik az, hogy a nevelés személyi tényezőinek mind hangsúlyozottabb jelentőségére eszmélnek rá, a Herbart-féle iskola nevelési materializmusával és formalizmusával szemben. Schneller világnézeti alapokra építi fel a személyiség pedagógiáját, nála a személyiség fogalma egész rendszerét, annak minden vonatkozását meghatározó elv. Ebben a tekintetben egy úton jár az Ernst Linde *Persönlichkeitspädagogik* című könyvében kifejezésre jutó szellemmel. Bár különböző területeken — Linde a népiskolai tanítás terén, Schneller az egész nevelés körét felölelő elméleti rendszerben — mégis mindketten koruk pedagógiai törekvéseinek egyik legtermékenyebb irányába kapcsolódtak be. Hasonló módon megállapítja szerzőnk Schneller viszonyát azokhoz, akik Herbart egyoldalú individualizmusával szemben felismerik a nevelésben a szociális szempont jelentőségét; megállapítja, hogy Schneller rendszere is szociális irányú nevelésmélet, éppúgy, mint a neokantianus Natorpé, az organisztikus felfogású Willmanné vagy a Barth- és Bergemann-féle szociológusoké. Megállapítja, hogy a közösségi szempont Schneller-nél is, úgy, mint Kármánnál, az egymást követő nemzedékek történeti kapcsolatának felismerésén alapszik s hogy Schneller, kora tendenciáival való minden természetes kapcsolat mellett is, önálló nevelésméleti rendszert teremtetett.

Tettamanti e tételszerű, neveléstörténeti szempontból nevezetes és határozott megállapítással fejezi be derék dolgozatát, melynél lelkiismeretesebben aligha lehetne megoldani a kitűzött feladatot.

Függelékében közli még forrásainak, vagyis Schneller 40 pontban felsorolt dolgozatainak jegyzékét és tanulmányának egy rövid német kivonatát.

Sajátságos a dolgozatnak ú. n. apparátusa, a szöveghez tartozó jegyzetek elrendezése. A szövegben számok jelölik a jegyzetek hovatartozását, a lap alján azonban nincsenek jegyzetek, de hátul, a könyv végén sincsenek, ha-

nem csupán újra pusztá számok, melyek Schnellernek a forrásjegyzékben sor-számozott műveinek sorszámaára utalnak. Ez alapon kell nagy nehézséssel, hosszas keresgéssel megtalálnia az érdeklődőnek a szövegbeli idézetek vagy állítások forrását. A jegyzetek alkalmazásának ez a módszere szinte illuzóriussá teszi használhatóságukat.

Gyulai Agost.

**Boda István:** Az értelmi nevelés feladatairól. Budapest, 1934. (Különlenyomat a Magyar Psychologiai Szemle VI. évfolyamából.) 52 l.

Ezt a messzetekintő tanulmányt a szerző a következő két, lapidárisan megfogalmazott tételbe foglalja egybe: „Az értelmi nevelés: az *Igazságra* való nevelés” — és: „A nevelésnek egy nagy *fordulatán* kellene munkálkodnunk, hogy a nevelés fordulata előkészítthesse az *élet* nagy fordulatát, egy *értelmesebben szervezett, emberibb-lelkibb*, boldogabb emberi élet elkövetkezését”. Önmagukban világító tételek ezek, a jelen étellel és neveléssel való mélységes elégedetlenség fűti őket; eleve hajlandók vagyunk elismerni igazságukat, oly természeteseneknek látszanak; de hogy kellő értelmet nyerjenek és igazolást, látnunk kell, mivel alapozza meg őket a szerző s miképen jut az értelmi nevelés új feladatainak meglatásához.

Boda abból az észrevételből indul ki, hogy amily szoros volt mindenkor a kapocs a neveléstudomány és a „világnézeti tudományok” (filozófia, erkölcstan stb.) között, éppannyira laza volt másfelől a kapcsolat a pedagógia és a *lélektan* között, egészen a jelen időkig. E ferdeség annál feltűnőbb, minél jobban megközelítjük azt a gondolatot, hogy a nevelésnek mint élő gyakorlatnak *lényege* voltaképen *pszichológiai* valami, mert „nevelni” annyit jelent, mint a nevelendőre *lelki ráhatásokat* tenni. A nevelésben ugyanis a nevelő, tehát egy lelki egység, egy lelki szervezettség, személyiség hat a nevelendőre, aki szintén egy lelki egységet és szervezettséget jelent, s akiben bizonyos lelki átváltozásokat kíván létrehozni. Ha a nevelő fogalmát nemcsak az élő (és fejlett) emberi személyiségre kívánjuk szorítani, hanem kiterjesztjük tágabb körre (például a környezeti vagy egyénfeletti szférákra) is, akkor sem jelent a nevelés fogalma mást, mint lelki ráhatást; s a nevelés céljainak, melyeket a pszichikus világon túleső értékfogalmakban szoktunk megállapítani, szintén lelki eszközökkel kell elérhetőeknek lenniök, ha nevelésről, fejlesztésről van szó.

A megalkuvásnélküli „tisztaelvű lényegvizsgálat” tehát arra a megállapításra vezeti szerzőnket, hogy 1. a nevelés lényege a fejlesztő *lelki ráhatás*, 2. gyakorlatának közvetlen vagy közvetett eszközlője a nevelő *lelkiség*, 3. a nevelés lehetőségének alapja a *léleknek* fejlesztésre alkalmas volta, végül 4. ennek eszköze a lelki (végső) tények és törvények alkalmazása lévén, világos, hogy a neveléstudományban a lelki tényezőknek eme döntő szerepét figyelmen kívül hagyni nem szabad, hogy a neveléstudománynak a lélek tudományán kell alapulnia s hogy ha levonjuk ennek a tételnek minden következményét, akkor egészen más képet alkotunk magunknak a nevelés kérdéseiről és megoldásaikról, mint egyébként történni szokott. A neveléstudomány *alkalmazó*

tudomány, azaz feladata más tudományoktól (lélektan, értékelmélet) felbúvárolt törvényszerűségeknek alkalmazása a saját területére. A neveléstudomány tehát egyfelől készen átvesszi az értéktudományból az emberi életnek és nevelésnek végső céljait, értékeit, továbbá a lelki fejlesztés alapjául szolgáló lélektani törvényeket; sajátos feladata pedig, mely önálló, független tudománnyá avatja, abban áll, hogy a mondott kétféle törvénykört *egymáshoz alkalmazza*. A nevelésmélet és gyakorlat fogyatékosságai minden téren s így az értelmi nevelés terén is éppen ennek az itt kifejtett alapvető belátásnak fogyatékoságán alapulnak.

Ami az értelmi nevelést különösképen illeti, hiányosnak mutatkozik egészen a jelen óráig éppen az „értelem“ mivoltára, a magasabb értelmi képességeknek lényegére és törvényeire vonatkozó pontosabb *lélektani* felismerés. Mi az értelmi alapképesség az emberben és az iskolai növendékben, melyek ennek működési törvényei? Oly kérdések ezek, melyekkel okvetlenül le kell számolnia minden didaktikának, mely az „értelmi nevelés“ tudományának címét viseli s mely útbaigazítást akar adni az értelem „fejlesztésére“, „nevelésére“ vonatkozóan. Hogy e régtől fogva érzett hiányon segítsen, szerzőnk feltárja olvasói előtt az *értelmiség szerkezetét*. E nagybecsű részlet egymagában is oly értékessé teszi Boda vizsgálatait, hogy a jövőben nem mehet el mellettük a pedagógiai irodalom figyelemre méltatás nélkül. Eredeti és a lényegret megragadó alapvető vizsgálódásról és eredményekről van itt szó, melyek eléggé ismeretesekek már irodalmunkban, azért részletes taglalásuktól itt eltekinthetünk s csak annyit jegyzünk meg, hogy Boda mind az általános, mind a speciális értelmi képességek lényegét a viszonyítás, kapcsolás műveletében látja (például fogalmak és tételek viszonyai), hogy a legmagasabbrendű értelmi tevékenység fontosabb mozzanatait a lényeglátásban, az elmélyülésben és szintetikus egységben-látásban pillantja meg, hogy az értelem konkrét működését a gyakorlatban oly heterogén tényezők is befolyásolják (érzelmekek, érdekek, hagyományok stb.), melyek annak tisztaelvű működését sokféleképpen gátolják s végül, hogy az értelem fejleszthető voltának kérdésében a szerző optimista álláspontot foglal el: az értelem egyes képességei igenis, bár nem egyforma mértékben, fejleszthetők, nemcsak az akadályok elhárításával, hanem pozitív fejlesztéssel is. A nevelőt természetesen éppen ez a kérdés érdekli legközvetlenebbül s azért érdemes szerzőnk idevonatkozó fejtegetéseivel közelebbről is megismerkedni. Egyéb képességek (például elvonás) mellőzésével, csak a legfontosabb értelmi képességek fejleszthetőségének kérdését vetve fel, arra az eredményre jut, hogy a lényegmegragadó képesség nem sok sikerrel fejleszthető tovább, mint amilyen fokra a gyermek a természetes fejlődés során magától is eljut; viszont nem tagadható, hogy az iskola még ma sem áll azon a fokon, mely az értelem tudatos és ilyen célú (lényegismerés) pozitív fejlesztésére súlyt helyezne; azonkívül az akadályok elhárítására (önellenőrzés, munkaidő, idegen szempontok legyőzése) sem fordít elegendő gondot.

A második, erkölcsi fejlődés szerint is nagyon fontos mozzanat az értelmi elmélyülés képessége. Ennek a nevelése tekintetében az iskolai nevelés munkáját

szerzőnk még kevésbé találja kielégítőnek, mint az első helyen említett képesség művelését. Kétségtelen, hogy a mélységbe hatolás nehéz, a tényekkel való becsületes, mély és végső leszámolás keserves és hálátlan munka mindenféle vonatkozásban, szemben a felületes, könnyű, kényelmes alkalmazkodással, mely a mai életben sikert jelent; mégis törekednünk kell arra, amire Sokrates, a „legnagyobb értelemnevelő“ figyelmeztette a nyugati kultúra emberét: a bármivel való világosan öntudatosított és morálisan magas szempontú becsületes és végső leszámolásra. Ennek a nevelőmunkának útjait s módjait is megmutatja a szerző, aztán a harmadik alapképesség fejleszthetésének problematikájára tér át: ez a szintetikus egységbe fogás képessége. Az iskolai nevelés ennek az értelmi képességnek fejlesztése terén mutatja fel a legtöbb eredményt, míg például a kritikai érzék fejlesztése terén, hogy egyéb (differenciáló, elvonó stb.) értelmi képességekről ne is szóljunk, a helyzet szomorú képet mutat.

Sok fontos részlettel szolgál szerzőnk a matematikai, nyelvi, irodalmi oktatónvelés egyes lélektani mozzanatait megvilágítva, egyes „készségek“ (gyorsaság, találékonyság) neveléslélektani vonatkozásait feltárva; ezek után áttér az eredményes értelmi tevékenység *lelki előfeltételeinek*: az emlékező-képességnek, a figyelemnek, a koncentrációnak iskolai fejlesztésére, melyet aránylag kielégítőnek talál, míg a fantázia nevelésében nem lát kielégítő eredményeket. A különböző beállítódások is idetartoznak, s itt említi meg szerzőnk, mily fontos a diáknak az iskolával szemben való beállítódása. A helyes értelmi tevékenység *akadályai*val kapcsolatban rámutat a szerző az iskola különböző feladataira: az igazság eszménye s az igazságkeresés csak akkor foganatosítható, ha rámutatunk a növekedésben s a külső körülményekben rejlő gátló tényezőkre, a hibaforrásokra s az okokat igyekezünk mindig tudatosítani bennük, mikor eltévelyednek az egyedüli eszmény útjáról (kényelmi, egocentrikus szempontok, gondolkodási hibák, álérvelések stb.). Altalában Boda a legmagasabbra tűzi ki a nevelés-oktatás eszményét: önismeret, az igazság eszményére való beállítódás, a jövőre (s önállóságra) való nevelődés azok az értékek, melyek felé kell sodródnia a helyes nevelésnek. Kiegészíti vizsgálatait az értelmi tudatosulás érzelmi, erkölcsi fejlődésünkre vonatkozó nagy jelentőségének kimutatásával, a természetes értelmi fejlődés pompás pszichológiai rajzával s az igazság szolgálatának előfeltételeit illető rövid filozófiai fejtegetéssel.

Befejezésül a *Nevelés és kultúra* fejezete markáns és néhol keserű (de igazolt) bírálatát adja az eddig valóban nem „értelmesen“ szerveződött emberi nevelésnek (világválság), melyből csak az a nevelés ránthatja ki az emberiség szekerét, mely „végső fokon és ideálisan az egész emberiség minél magasabbrendű és gazdagabb fejlődését, önkifejlését és boldogságra jutását“ szolgálja. A pedagógia ezen „fordulatának“ valóban magasztos ügyét szolgálja ez a rövid, de súlyos mondanivalókkal terhes munka is, mely szerzőjének nemcsak nevelésméleti, hanem filozófiai és világnézeti állásfoglalásait is feltárja.

Várkonyi Hildebrand.

Nagy László: A magyar közoktatás reformja. Kéziratból közrebocsátja Ballai Károly. Kísérő tanulmányal ellátta dr. Kemény Gábor. 1934. 48 lap.

A szóban forgó javaslatot — olvassuk e füzet 11. lapjának alján — a Magyar Gyermektanulmányi Társaság 40 tagból álló igazgatótanácsa letárgyalta és *A Gyermekek* 1919-i évfolyama 210. s. következő lapjain között, lényegében változatlan szöveggel fogadta el. Ennek ellenére, úgy tudjuk, a reformjavaslatnak nem volt hatása. Most, 16 év múltán, a Nagy László-Társaság (értsd: Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság) két buzgó, oszlopos tagja elérkezettnek látta az időt, hogy a Mesternek ezt a tervezetét a feledés homályából kiemelje és országos jelentőségére való tekintettel napirendre tűzze.

Nagy Lászlónak 6½ lapra terjedő munkáját Kemény Gábor 38 lapon méltatja a következő fejezetekben: 1. Kísérő jegyzetek. 2. A reform gyökerei Nagy László életében és munkájában. 3. Eötvös és Nagy László. 4. Nagy László koncepciója és a magyar iskolák tantervei. 5. Schneller középiskolai reformjavaslata. 6. Klebelsberg középiskolája. 7. Hóman Bálint középiskolája. 8. Nagy László reformjavaslatának értékelése. — Már ez a felsorolás is mutatja, hogy a kísérő tanulmány szerzője széles kultúr- és iskolatörténeti alapon és mederben igyekszik a javaslatot megvilágítani, korszakos jelentőségét megokolni, miközben felvonultatja Nagy László egész életének gazdag és sokoldalú tevékenységét. Természetesnek találjuk azt is, hogy ennek során megszólaltatja a Társaság néhány vezető tagjának idevágó elismerő, értékelő nyilatkozatát és a kritika jogánál fogva azt sem vesszük zokon, hogy a magyarázónak egyéni felfogása helyenként oldalvágásokban nyilatkozik meg a mai viszonyokkal és személyekkel szemben.

Az elhunyt szerzőnek a gyermektanulmány terén szerzett kiváló érdemeit mi is készséggel elismerjük, de talán nem vétünk az emlékének kijáró kegyelet ellen, ha a tárgyilagosságot bíráló jogát és kötelességét a magunk számára is igénybe vesszük. Erre annál nagyobb szükség van, mert a kísérő tanulmány, a merő elismeréstől átitatott kommentár, már a benne megnyilvánuló szubjektív tényezők szükségszerű hatása miatt is minden elfogulatlan olvasóban a túlértékelés benyomását kelti.

Mielőtt a javaslatnak érdemleges tárgyalásába bocsátkoznánk, *általános-ságban* a következőket jegyezzük meg. A türelmes papirosra rótt tetszetős tervek, jámbor kívánságok, magasztos eszmények és a megalkuvást kívánó élet anyagi és egyéb korlátozott lehetőségei között mély szakadék tátong. Az ilyen — megengedem: jóhiszemű — tervezetekben rendszerint két ellentétes elem áll szorosan egymás mellett: részben már megvalósult, részben ismételtlen hangzottatott kívánságok, azután olyan újítások, amelyek időbeli vagy helybeli körülmények miatt *ma nálunk* még nem válhatnak valóra, továbbá olyanok, amelyek tárgyi szempontból sem kívánatosak. A Nagy László ajánlotta reform is bevált régi elemek mellett ilyeneket is mutat. Így például az „Általános elvek” című bevezetésben ezt olvassuk: Az iskolák fölötti felügyeletet *kizárólag* az államhatalom gyakorolja közgeivel. Minden iskolában olyan berende-

zések létesítendőek, amelyek tekintetbe veszik a gyermekek közötti egyéni különbségeket stb. A gyermekek csoportosításában egyik iskolából a magasabb fokúba való átlépéskor a társadalmi osztálykülönbségek mellőzendők (eddig sem ezek voltak irányadók!). Minden állami iskolában *ingyenes* az iskoláztatás. A tankötelezettség a 6—15. évig tart, a népiskola nyolcosztályú és két tagozatból áll. A továbbképző iskola 14—17 évesek számára való, a középiskolák 14—19 évesek számára. A felvétel pszichológusok vezetése alatt intelligencia- és tehetségvizsgálat alapján történik (v. ö. ezzel a 42—43. lapon a Hóman-féle szelektálási eljárás ellen való állásfoglalást, hivatkozással Ranschburgnak arra a megállapítására, hogy az éresi foyamat egyénenként változik stb.). A középiskolák két tagozatból állnak: az alsó, három évfolyamú tagozatban a tantárgyak három tipikus csoportja szerint a tanulók három: a) természettudományi, b) szellemi tudományos, c) művészeti típusba oszthatók. A két évfolyamú felső tagozat, az ú. n. *liceum*, előkészítésül szolgál a tudományos szakiskolák számára és négy fakultásra oszlik: természettudományi, matematikai, közgazdasági, bölcsészeti fakultásra (hol maradnak a nyelvek?). A liceumot írásbeli vizsgálat fejezi be, amelynek alapján történik a főiskolába való felvétel. (Az ilyen középiskola valóságos különlegesség, hogy ne mondjuk: unikumszámba menne.) A tudományos szakiskolák meghatározott tantervek alapján dolgoznak; velük kapcsolatosan szabadegyetemek legyenek, amelyekre megfelelő díj fejében bárki beiratkozhatik. Tanszékek szervezendők a keleti rokon nyelvcsaládok számára (hát a szláv nyelvek?) stb. Mind-ezeket összegezve, megállapíthatjuk, hogy „A magyar közoktatásügy reformja” utopisztikus, mert megvalósítása egyrészt nem lehetséges, másrészt nem kívánatos.

Végül megjegyezzük, hogy ez a füzet 1. száma a *Nagy László Könyvtár* című új vállalatnak, amelyet az elhunytak tanítványai és közvetlen munkatársai adnak ki. „Évente négyszer önálló és eredeti dolgozatokkal akarjuk a Mester eszméit és tanításait terjeszteni, népszerűsíteni és a magyar gondolkodás szerves részévé tenni.” Ezzel az újabb propagandával bizonyára sikerülni fog a Nagy László-kultuszt minden ellenáramlattal szemben ébren tartani. *kj.*

**Dr. Nagy Sándor: A debreceni református kollégium. Két kötetben. I. kötet. 31 képpel és 5 grafikonnal. Hajdúhadház, 1933. Kállay János nyomdája. N. 8-r., 424 l.**

A könyv címe hiányos, hiányzik belőle — mint látszik — a *története* vagy *multja* szó. Lehet, hogy a szerző szándékosan hagyta el, mert nem történetnek, hanem csak adattárnak óhajtja művét tekinteni és tekintetni; de az is lehet, hogy ez a szó csak elsietésből, feledékenységből maradt ki, mert az Előszó szerint a mű célja az, hogy a kollégium életének képét bemutassa.

A munka alapításától (1549) fogva 1849-ig adja a kollégium történetét, de e hosszú, 300 éves korszakot a szerző nem osztja fel művelődési korszakokra, mégpedig azért nem, mert — mint mondja — az iskola életében előforduló nevezetesebb változások „különben sem esnek össze mindig az

általános korszakos fordulatokkal" (4. l.); ezért ő az iskolatörténeti mozzanatok fejlődési láncolatát csupán formai okokból nem akarta felaprózni s derékba törni. Felfogását sajnálattal látjuk; a korszakokra osztással könyvét könnyebben használhatóvá tette volna s másfelől így jobban kidomboríthatta volna a XVII., XVIII. és XIX. század elűtő jellemét, mikor az elsőben — az erdélyi fejedelmek pártfogása alatt, az ellenreformáció viharaitól menten — a kollégium a szabad fejlődés, önálló elhatározás útján haladt, míg a másodikban a bécsi kormány örökös zaklatása és korlátozása, a harmadikban a nemzeti szellem fokozatos kibontakozása volt az uralkodó. A korszakemből s annak a debreceni kollégium életére gyakorolt hatásáról a könyvben alig látunk valamit; szerzőnk adatokat nyújt bőven, de a lelket, mely a korszakot áthatja, mely az eseményeket mozgatja, kevésbé érezteti.

Már ez is mutatja, hogy Nagy Sándor nem történetíró, hanem szorgalmas adatgyűjtő. Még inkább mutatja az, hogy nem tudja magát az elmúlt századok embereinek lelkébe, gondolkozásába beleélni, hanem őket és viselt dolgaikat a mai kor szemüvegén át nézi és ítéli meg. Ez látszik a XVI. századi latin nyelvű tanítás megítéléséből; ő a magyar nyelvnek e háttérbe szorításáért az iskolák vezetőit megtámadja, őket ebben vétkeseknek nyilvánítja (241. l.). Ok nélkül; ők ebben ártatlanok voltak, mert ez a korszakemberek magától értetődő követelménye volt. Miként a középkorban, éppúgy folytatásában: a XVI. században is egymástól elválaszthatatlan volt az iskolai oktatás és a latin nyelv, s ezen a reformáció sem változtatott. Így állván a dolog, érthetetlennek találom a szerzőnek ezt az állítását: „A XVI. században még kizárólagosan uralkodó magyar nyelv a XVII. századdal feltűnő hirtelenséggel latinra fordul át“. A családi életben és a református templomban a XVI. század folyamán a magyar nyelv uralkodott, de az iskolában és közéletben bizony a latin továbbra is megtartotta a maga hegemoniáját; én legalább XVI. századi iskoláink történetében sehol a magyar nyelv uralmának nyomára nem bukkantam s így az idézett állítást nem vagyok hajlandó elhinni.

Másik dolog, ami az írónak egyoldalú felfogását mutatja, a humanisták megítélése. Ő a humanistákban főként a vallástalan embereket látja (157. l.) — mintha egy szellemi megújódási mozgalmat lehetne túlzásai, kilengései alapján megítélni (például a reformációt a képrombolás, a münsteri rémtettek alapján) — s nem látja bennök a skolasztikus gondolkozás és módszer elvetését, a filológiának a teológia uralma alól való felszabadulását, az emberi gondolkodás világiassá válását, annak a mozgalomnak megindulását, mely aztán az asztronómiában Galilei, a filozófiában Descartes által érte el tetőpontját; nem látja, hogy az *ad fontes* jelszó vezetett a biblia eredeti szövegének tanulmányozására s a humanisták nélkül nincs reformáció!

Nem látom a műben kidomborodva azt a jelentős szerepet, amelyet a városi nyomda a kollégiumnak és partikuláinak tankönyvekkel való ellátása, a tanárok tankönyvírói és tudományos munkásságának előmozdítása terén játszott. Az a pár szó, amelyet szerzőnk a cenzúra okozta nehézségekkel kap-

csolatban a nyomdáról ejt (213. l.), szóba se jöhet e tekintetben. E) sorok írója nemrég kimutatta, hogy Comeniusnak három tankönyve a XVII. és a XVIII. század folyamán Debrecenben 12 kiadásban látott napvilágot (*Comenius Sárospatakon*, 255—256. l.); szerzőnknek sejtelve sincs erről, mert különben (fölteszek róla annyi lokálpatriotizmust) a kollégiumban használt tankönyvek sorozatában (254. l.) Comenius tankönyveinek nem pataki és löcsei kiadásait idézné.

A könyv, mint említettem, igen gazdag az elmúlt századok iskolai életére vonatkozó adatokban. Nemcsak felsorolja, hanem tüzetesen ismerteti a diákéletben szereplő különféle tisztviselőket, a szegény diákokról való gondoskodás módjait, a diákok életének minden jelentősebb mozzanatát, az iskolai törvénykezést (ebben 24 lapon Csokonai pörét), a különböző tanszékeket, tanterveket, a tanítás módszereit, a vizsgákat, tantárgyakat, tankönyveket, ifjúsági egyesületeket, a kollégium alapítványait, partikuláit, épületeinek történetét, az 1796-i törvényeket (latin és magyar szöveggel) végül — S. Szabó József tollából — a tanárok életrajzát (1549—1700). Nagy helyet foglal el benne a szeniorok, publicus praeceptorok névsora, a tankönyvek, partikulák ismertetése. Mindezek művelődéstörténeti szempontból nagyon érdekes dolgok s bizonyos, hogy minden régi debreceni diák kegyeletos érzések közt fogja e lapokat olvasni. De ennek jórésze inkább kő, téglas nem épület, adat, krónika s nem történet.

† Rácz Lajos.

**Loczka Alajos:** *A kémiai oktatás alapelvei a középfokú iskolákban.* Didaktikai tanulmány. Budapest, 1933. 232 l.

Pedagógiai irodalmunkban az utolsó pár esztendőben örvendetesen szaporodnak azok a didaktikai munkák, amelyek az egyes tantárgyak tanítási módszerével foglalkoznak. A Körösi Henrik és Quint József szerkesztésében megjelent Népiskolai Egységes Vezérkönyvek sorozatát követte a szegedi gyakorlati polgári iskola tantestületének kiadásában a polgári iskolák gyakorlati módszerével foglalkozó vezérkönyvek sorozata, és most örömmel látjuk a címében megjelölt könyvben az első nagyobb didaktikai tanulmányt, mely a középiskolai vezérkönyvsorozatot indítja meg; hisszük, hogy az első fecske nem sokáig marad irodalmunkban egyedül. Ezek a könyvek vannak hivatva szélesebb körben érdeklődést kelteni a tanítás gyakorlati problémái iránt, ami annál inkább kívánatos, mert még tanári körben is elterjedt vélemény, hogy a tanításhoz elég a tanítandó anyag ismerete, az ismeretközlésnek nincsenek külön megállapított törvényei.

A könyv 14 fejezetben tárgyalja a kémia tanárát érdeklő valamennyi részletkérdést. Az első fejezetben részletesen fejtegeti a polgári fiú- és leányiskolák, a fiú- és leányközépiskolák, a szakiskolák speciális feladatát, és vizsgálja, miképpen szolgálja a kémia tanítása az illető iskolafajban a nevelés általános céljait és mennyire az illető iskolafaj sajátlagos feladatait. A következő fejezet azt a kérdést taglalja, milyen a kémia helye az egyes tan-



tervekben és milyen a viszonya a többi természettudományi tárgyhöz. Miután megállapítja az egyes iskolafajok tanterveiben mutatkozó nagyon eltérő jelenségeket, a tantervkészítők részére valóban megszívlelésre méltó megállapításra jut. A középiskolák alsó osztályaiban és a polgári iskolákban a jelen helyzettel szemben az a kifogás emelhető, hogy a természettudományi tárgyak túlságos differenciálódása ezen a fokon korai, minek következtében a tanulóknak nem alakulhat ki egységes természetszemlélet. Másik hátrány az idővesztőség, ami az azonos ismeretek ismétlésével jár. A tanuló pl. a fizikában és a kémiában is külön-külön tanul sok dologról, és a gyermek sokszor azt hiszi, hogy neki a vízről másképp kell felelni a fizikában, mint a kémiában. Külföldön már több évvel ezelőtt bevezettek *általános természettudomány* néven egy olyan tárgyat, amely összefoglalja a természettudományi oktatást. De ha ilyen messzemenő reformot most nem is hajtunk végre, azt kétségtelennek tartja a szerző, hogy a fizikának és kémiának teljes egybeolvasása az alsó tagozatban nemcsak a szóbanforgó tantárgyak ügyét, hanem a nevelő oktatás érdekeit és a tanulók tehermentesítésének feladatát is szolgálja.

A kémia tantervi anyagát tárgyalva kimutatja Loczka, hogy ha a kijelölt anyagot abban a sorrendben kellene feldolgozni, amelyben a tanterv felsorolja, ez több iskolafajban lehetetlen feladat elé állítaná a tanárt. Bár sehol hivatalosan kimondva nincsen, mégis úgy látszik, hogy maguk a tantervek sem számítanak arra, hogy a sorrend ugyanaz legyen. Ez a kérdés már sok vitára adott alkalmat.

A tanítás módszerével 51 lapon foglalkozik szerzőnk és az egyes didaktikai kérdéseket olyan általános szempontból tárgyalja, hogy haszonnal tanulmányozhatja nemcsak a kémia tanára, hanem bármilyen más tantárgy tanára is. A tanítás módszeréről általában, a számonkérésről, az új anyag feldolgozásáról, az összefoglalásról, kísérletezésről, szemléltetésről, ismétlésről, a tanulók öntevékenységről, a helyi tanmenetről, az óravázlatról, a munkáltató tanításról mondottakat minden tanár nagy haszonnal olvashatja.

Éppen így általános érdeklődést kelthet az, amit a tankönyvről mond. Az olvasókönyv-jellegű és jegyzetszerű tankönyvek előnyeit és hátrányait felsorolva, jellemzi az úgynevezett minimális könyveket. Megállapítja, hogy az iskolai oktatás érdekeit leginkább az a tankönyv szolgálja, amely jegyzetszerű. Mind a tanár, mind a tanuló szempontjából részletesen tárgyalja a tankönyv használatának módjait. Elítéli a jegyzetkészítést, de elengedhetetlenül szükségesnek tartja, hogy minden tanulónak legyen külön kémiai füzet; ez mindazokat a rajzokat, képleteket, egyenleteket, számításokat tartalmazza, amelyeket a tanár a táblán bemutat. Minden tanuló a tanárral együtt dolgozik a füzetben. A könyvbe írni nem engedjen a tanár.

A gyárak látogatásáról, a tanár továbbképzéséről, a tanulók önképzéséről, a kémiai gyakorlatokról szóló, végül a kémia tanítása Németországban, Franciaországban és Angliában című fejezetek egészítik ki az értékes didaktikai tanulmányt.

Szenes Adolf.

**Matzkó Gyula: Kísérleteztető fizikatanítás.** (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára. V. kötet.) Szeged, 1933. 279 l.

A legutóbbi hat évben nálunk ismét fellendült munkáltató tanítás irodalmának mindenesetre hézagpótló terméke. Eltekintve a természettudományok öntevékenységre alapozott tanításának már a XVIII. századba visszanyúló kezdeteitől, nálunk az egész mozgalom már 25–30 év óta csaknem kizárólag a középiskolák felső osztályaira, később a tanítóképzőkre korlátozódott. Történt ugyan az alsófokú tanításban is ilyen irányú kezdeményezés, de az csak inkább egy-egy iskolára szorítkozott.

A felső osztályok munkáltató fizikatanítását magyar nyelven már több munka is szolgálja, az alsófokú fizikatanításra azonban ilyen irányú munka ezideig hiányzott. Minden ilyen kezdeményezést örömmel kell tehát üdvözlönnünk.

A munka két főrésze oszlik. Az általános rész (68 l.) a fizikatanítás módszereinek fejlődésével, az öntevékenységre alapozott tanítás menetével, a számonkérés módjával foglalkozik. Értékeli a tanulók otthon végzett munkáját és kísérleteit. Útmutatást ad a tanterem berendezésére, egyes eszközök elkészítésére. Tárgyalja a tanár és a tanulók kísérleteinek viszonyát. Végül gyermektanulmányi alapon a tanulóktól kapott feleletek alapján kísérli meg a módszernek a tanulók szempontjából való értékelését.

A gyakorlati rész (182 l.) a fizika különböző részeiből kiválasztott kérdéseket tárgyal, mintaleckéket, gondolatokat ad. Bemutatja rajzban és fényképekben a szerző által használt eszközöket. Végül történelmi adatokat közöl s a kérdésre vonatkozó magyar és német szakmunkákat ajánl.

Az általános rész bevezető fejezetein megérzik német forrásmunkáinak hatása. A fizikatanítás módszereinek történeti fejlődése e források alapján egy kissé talán egyoldalú. Nem látszik meg a német fejlődésen az angolszász népektől származó hatás, amelyet a németek sem tagadnak, sőt a szerző által idézett *H. Hahn*, még inkább pedig a bajor kormány által annakidején Angliába küldött *Th. Fischer* könyvei világosan mutatniak. A magyar viszonyok fejlődése — úgy látszik, kellő források hiányában — nagyon gyéren szerepel. A későbbi fejezetekben mindinkább előtérbe jutnak a szerzőnek saját gondolatai és tapasztalatai. Seholy túlzás nincs, józan mérsékletet tanúsít az író. Buzdít a követésre, de maga is elismeri, hogy az általános elvek, példák csak ösztönzésül szolgálhatnak s hogy végeredményben nagyon sok tényezőtől függ az eredmény kialakulása.

A gyakorlati részben, ha talán egyben-másban nem értünk is vele egyet nagyon sok értékes megjegyzést találunk. Tanítási tervei gondolkodásra ösztönöznek. Sok olyan készüléket ismertet, amelyet már egyszerűsége miatt is érdemes elkészíteni. Nem hiszem azonban, hogy a 173. és 174. lapon ismertetett zseblámpafoglalat elkészítése megérné a fáradságot, hiszen ma ilyen ipari tömegcikk egypár fillérért kapható. A tanárra is érvényes a 49. lapon a tanulóra helyesen kifejtett alapelv: a cél végeredményben fizikatanítás, nem pedig eszközgyártás. Amit olcsón, megfelelő formában meg lehet szerezni, fel kell használni.

A mintatanításokban található egy-egy vétség a szakszerűség ellen, például a 208. lapon az 5. kérdésre adott feleletben: az elektromosság nem erő! A 262. lapon (2. kísérlet, 3. bekezdés) nem mondja meg, milyen elektromossággal tölti a rácst.

Történeti adatainak forrásai nem megbízhatók, egyes adatai tévesek, például Faraday az indukciót nem 1840-ben fedezte fel, hanem 1831–32-ben, Jedlik Ányos a dinamógépet nem 1861-ben szerkesztette, hanem már 1853-ban. A távolbalátással foglalkozó magyar feltaláló neve helyesen Mihály Dénes. Történeti adatai közül a kerékpárt még be lehet illeszteni a tanításba, de nehéz megérteni, hogy a könyvnyomtatást, a löfegyvereket, azután az írógépről, szövő- és fonógépről, varrógépről felsorolt adatokat hogyan lehet a tanításban értékesíteni az amúgy is szűkre szabott idő alatt.

*Fraknóy József.*

**Dr. Frank Antal: A tanítóképzés központja: a tanítónövendék.** Gondolatok a tanítóképzés belső reformjához. (Különlenyomat a Magyar Tanítóképző XLV. évfolyamából.) 15 l.

A magyar tanítóképzés reformja körül kavargó csaták zűrzavarában megbékítő rendet teremt Frank Antal tanulmánya, melynek az az alaptétele, hogy a tanítóképző-intézet hatványra emelt népiskola s mivel a népiskola központja ma már mindenütt a gyermek, kell, hogy a tanítóképzés központja is a tanítónövendék legyen. Ezt a problémát három oldalról igyekszik megvilágítani: 1. a tanítóképzés célja, 2. az ifjúság testi-lelki fejlődése, 3. a tantárgyak szempontjából.

A tanítóképzésnek az Utasításokban kitűzött általános célját részlet-célokra bontja s így vizsgálja, vajjon megfelel-e tantervünk szelleme s anyaga annak a célnak, melyet ma tűzünk ki. A vizsgálat részben tagadó választ ad, részben felhívja figyelmünket nagyon sok olyan értékre, mely a jelenlegi kerektek közt is megvalósítható.

„Megdőbbentően” hiányosnak tartja a szerző tantervünket és utasításunkat azokban a részekben, melyek a növendékeknek erkölcsi személyiségekké való nevelésére vonatkoznak. Negyven olyan erényt sorol fel, amelynek egy tanítóból sem volna szabad hiányoznia, amelyre tehát minden eszközzel nevelnünk kell. Sürgősen módosítani kell tehát a részletes utasításokat (például magyar nyelv és irodalom), hogy az egyes tantárgyak tanulása ne csak értelmi gazdagodást jelentsen, hanem érzelmi és akarati, azaz erkölcsi gazdagodást is. Nem ad módot tantervünk arra sem, hogy az ifjúság belső problémáival, válságaival intézményesen foglalkozzunk, pedig a fejlődést károsan befolyásoló gátlásokat másképp nem lehet megszüntetni. A növendékek központi helyzete megkívánná azt is, hogy heti egy órában emberismeretet tanítsanak a képzőben.

Hibásnak tartja a szerző a tanításnak mostani módját is, mely sok helyen még most is egyoldalúan az értelem kiművelésére törekszik, de a harmóniát még itt sem tudja biztosítani, mert első helyre az emlékezeti munkát teszi s aránylag kevés helyet biztosít az ítélőképesség gyakorlásának. A harmo-

nikus, tehát nemcsak gondolkodó, hanem nemesen érző és helyesen cselekvő lélek kiművelésére a ma még általában használt „tanító“, „magyarázó“ módszer helyett a cselekvés módszerét kívánja.

Végül elítéli azt a törekvést, mely az ismeretek és adatok tengernyi sokaságával akarja ellátni az ifjúságot. A túlterhelést a tanítóképzés legnagyobb bajának tartja s joggal, mert „hiába beszélünk kötelelességzetről, a lelkiismeret fontosságáról, pontosságról, ha a szinte végtelen tananyag-halmaz tervszerűen lazítja a kötelelességzertet, tágitja a lelkiismeretet, felületességre vezet“. Hibának tartja azt is, hogy tantervünk sok olyan dolgot ismételtet, mely minden alsófokú középiskolai oktatásnak rendes anyaga, mint például az I. évfolyambeli mennyiségtan. A túlterhelés megszüntetésére igen egészséges módszert ajánl: hagyjunk el mindent, ami hazánk anyagi és szellemi világával nincs szorosabb kapcsolatban.

Különös örömmel olvassuk ezeket Frank Antal tollából, mert vezető embereink szeme az utóbbi időben mindig a külsőn nyugodott s ezért majdnem minden újabb iskolareformunk külső reform volt, pedig arra kell törekednünk, hogy először belülről javítsuk meg iskoláinkat. *Somos Lajos.*

**Harsányi Zsolt:** Szólalj, szólalj, virrasztó! Zrínyi a költő életének regénye. Budapest, 1933. Singer és Wolfner kiadása. Két kötet. 3-r., 288 + 278 l. Ara 6 pengő.

Ez a munka nem nevelés-oktatásügyi fejtegetés, nem pedagógiatörténeti monográfia, mondhatni: távol áll minden pedagógiai vonatkozástól, ismertetése mégis helyet kér a Magyar Paedagógiában, mert maga ez a regényes életrajz is helyet kér minden közép- és polgári iskolai, minden képzőintézeti és népművelési könyvtárban, mint olyan munka, mely egyfelől a magyar irodalomtörténet, másfelől és főképen a magyar nemzet története szempontjából minden tankönyvnel, minden tanári magyarázatnál ékebben és kézzelfoghatóbban megmagyarázza a tanulónak nemcsak azt, ki volt és mit tett hazájáért gróf Zrínyi Miklós, hanem megérteti vele az egész korszak lelkét, gondolkozását, hazájának XVII. századbeli állapotát, nyomorúságát, a vallásos viszálykodások és török pusztítások szomorú időszakát.

Harsányi Zsolt kitűnően beleélte magát a kor szellemébe, gondolkozásába, viszonyaiba, nyelvébe, széleskörű történeti tanulmányai alapján jól ismeri nemcsak hőseinek, Zrínyi Miklósnak és Péternek, hanem a kor egyéb kiváló szereplőinek viselt dolgait, törekvéseit, ismeri a bécsi udvar nyílt és titkos céljait, törekvéseit, a hadakozás, hadvezetés módjait s mindezeket pompás szemléltető módon mutatja be az olvasónak, úgy, amint azokat Zrínyi Miklós átéli, látja, érzi, szenvedi, vagy amint ő hatott azokra. Tehát az egész, 1620-tól 1664-ig terjedő korszak életével (ideértve a francia udvar, Velence és a pápai szék politikáját is) a Zrínyi Miklós gondolatai, érzései, vágyai és indulatai alapján ismerkedünk meg. S e közben tanúi vagyunk annak, mint válik a Zrínyi érzése, gondolkozása egyre tisztábbá, nemesebbé, emelkedettebbé, mint öleli fel — levelekhez kezdettbeli partikularizmusát — lassankint az egész

magyar nemzetet és válik annak ideális képviselőjévé, a XVII. századnak Bethlen Gábor mellett legnagyobb magyarjává.

A könyv olvasása zavartalan élvezetet szerez az olvasónak, mert oly érdekes, könnyű és vonzó előadása, mint egy regény, de a regény jelentőségén annyiban felülemelkedik, mert minden lépésnél érezzük, hogy történeti talajon járunk, nincs benne egyetlen szó, egyetlen adat se, mely történetileg ne volna igazolva.

Téves adatot vagy téves megítélést alig találtam benne, mert az csak tollhiba, hogy az I. kötet 210. lapján az ónodi csatát a Tisza, Bodrog (Hernád helyett) és Sajó háromszögébe helyezi, a II. kötet 162. lapjának tetején pedig az első szó: „bátyjával“ („öccsével“ helyett). Két helyen nem bántam volna, ha a világosabb megértés kedvéért egy kissé bőbeszédűbb lett volna. (I. kötet 207—08. és 210—15. l.)

Viszont egyet minden olvasója megtanul az utolsó fejezetből, mely Zrínyi Ilonát Munkács várában mutatja be: megtanulja azt, hogy II. Rákóczi Ferencben a Zrínyi-vér, a Zrínyi Miklós lángoló faj- és hazaszeretete, a hazáért mindent feláldozó odaadása és a más felekezetűeket is kellően megbecsülő türelmessége támadt fel, talán csak a Zrínyi lobogó, önmagát emésztő tettvágya hiányzott belőle.

Harsányi Zsolt derekas munkát végzett e regényes életrajz megírásával s műve megérdemli, hogy mint a XVII. századi magyar irodalom- és politikai történeti oktatás értékes segédkönyve helyet kapjon a tanári és iskolai könyvtárakban.

† Rácz Lajos.

**Follajtár Ernő: A galgóci háromnyelvű gimnázium története.** Komárom, 1933.

A Nemzeti Kultúra kiadása.

Cseh fennhatóság alá került magyar véreink a nemzeti és faji összetartás ápolására egyesületet alapítottak és folyóiratot adnak ki, melyben közkinccsé teszik az ott elszórtan fellelhető magyar vonatkozású adatokat. Ilyen dolgozat az itt ismertetett értekezés is.

A szóbanforgó gimnázium létesítése a három Thurzó-testvér érdeme volt. A szerző előbb rövid ismertetést ad Galgóc multjáról. Ebből megtudjuk, hogy az eredetileg tót lakosság mellé az Abák németeket telepítettek le, kik jobbra iparosok voltak s már fenntartottak iskolát, *Schreibschule*-t. Később a török megszállás elől menekülő ceglédvidéki magyarok telepedtek oda s a sokszor becsmért magyar türelem eredményeként mind a három nemzet összefogásával létesült a címbeli iskola, melynek alapító levelét magyar fordításban közli, szervezetét, tanárait, tananyagát ismerteti a szerző a nagy szorgalommal összegyűjtött anyag alapján. Az iskola tanárai közül ki kell emelni Brunswick Tóbiást, Pruno Jánost és az eddig alig ismert Traján Adámot, kinek Pöstyén-fürdőt dicsőítő költeménye csak egy példányban ismeretes. A tanulmánynak befejezése az egykori híres galgóci nyomdáról és az ott megjelent művekről szól.

Kertész János.

Julius Kornis: *Education in Hungary*. New York City, 1932. XI + 289 l.

Ennek a munkának eredetije (*Magyarország közoktatásügye a világháború óta*) 1927-ben jelent meg (XII+556 lap) és mesteri történeti bevezetéssel, valamint a gazdag anyagnak hiteles, kimerítő és áttekinthető feldolgozásával megbízható forrásműnek bizonyult a tanférfiak számára. Már akkor felmerült az a kívánság, hogy a magyar közoktatásügynek ezt a jeles monográfiáját a külföld számára is hozzáférhetővé kellene tenni. Így jött létre *Ungarns Unterrichtsweisen seit dem Weltkrieg* címmel először a német kiadás, amely 1930-ban Lipcsében jelent meg (XI + 259 lap), most pedig az angol kiadás van előttünk a *Studies of the International Institute of Teachers College, Columbia University* című előkelő sorozatnak 13. kiadványaként.\* Már ez a tény egymagában a magyarságnak és kulturális tevékenységének örvendetes térhódítását és megbecsülését jelenti, amit csak fokoz az a tömör és talpraesett bevezetés, amellyel Paul Monroe, az amerikai intézet igazgatója, a kiváló magyar szerzőt és értékes munkáját az amerikai közönségnek bemutatja, utalván arra, hogy ilyen kimerítő munka eddig nem állt az angol olvasóközönségnek rendelkezésére. Mintegy röptében ismerteti a magyar oktatásügy történetének főbb mozzanatait, miközben külön kiemeli a magyar szerzőnek abbéli érdemét, hogy kellőképpen kidomborította a Ratio Educationisnek eddig szélesebb körökben ismeretlen alapvető jelentőségét. Az angol kiadás egyébként nagyjában a német alapján készült az eredeti képanyag felhasználásával. Nyomdai kiállítása elsőrendű, kötése igen tetszetős. Összinté köszönet jár ki az International Institute-nak és tudós igazgatójának e kiadványért, amellyel hazánk ismét bekapcsolódott a nemzetközi kultúra közösségébe. kf.

Günther Thal: *Die Pädagogik der inneren Mission*. Göttingen, 1933. (8-r., 72 l.)

A bekövetkezett nagy átalakulás miatt ismét jelentőssé vált a belmissziói nevelőmunka, ami időszerűvé teszi a J. H. Wichern tevékenységén való elmélkedést. Szerzőnk ezt az elmélkedést akarja megkönnyíteni. Azzal pedig, hogy a Wichern által megindított mozgalmat a tudományos pedagógia modern szellemében fejtegeti, feleletet keres arra a kérdésre: fel tudja-e venni a belmissziói nagy munka — a maga lényegének kára nélkül — a modern nevelés nagy elméletét.

Németországban az elhagyott gyermekek száma Nagy Frigyes háborúi következtében kezdett ismét rohamosan emelkedni és hódító hadjáratainak idején érte el tetőpontját. A lipcsei „népek csatája” után voltak falvak, ahol 30—60 gyermek maradt árván. Ezek felkarolására létesítették a gyermekmenedékházakat. Az itt folyó nevelés akkor kezdett gyermekmentő mozgalommá válni, amikor Wichern állt az élére. Ő már hamburgi segédlelkész

\* Ugyanebben a sorozatban már előzőleg a következő országok oktatásügyéről jelentek meg monográfiák: Bulgária, Franciaország, Orosz- és Németország, Kína, Perzsia, Filippinek; továbbá több kötet összehasonlító közoktatásügyi tanulmány.

korában arra a gondolatra jutott, hogy az általános népromlásnak belmisszióval kell gátat vetni. Tervének kivitelében egy gazdag polgár támogatta, aki átadta neki erre a célra a „Rauhes Haus“-t, hogy abban az elhagyott és erkölcsi romlásnak kitett gyermekek egy-egy „atya“ gondozása és vezetése alatt meghitt családi közösségben élhessenek. Ennek a nevelő-együttelésnek programját 1849-i Emlékiratában fejtette ki Wichern.

A gyermekmentő otthon nem filantropikus vagy humanisztikus elgondolásra, hanem tisztán és kizárólag az evangéliumra alapította. Ebből vette pedagógiájának célját, útját, és ebben találta meg azt az abszolút mértéket, amelyhez minden nevelői eljárást hozzáért.

Evangéliumi pedagógiájának megfelelően megkívánta a gyermekektől a multtal való gyökeres szakítást és következetes önnnevelést. De mert jobban bízott az evangéliumnak, mint ifjainak erejében, az önnnevelést „a kereszténység begyakorlása“-nak nevezte. Jelszava különben a régi *ora et labora* volt. A Rauhes Haus intézettörténetének első lapjára ezt írta: „Jöjjön el a Te országod!“ Pedagógiájának tehát valóban a belmisszió volt az értelme és végső célja.

A műnek második részében szerzőnk kipontozza a belmisszió határait és kimutatja, hogy ez miképpen befolyásolta pedagógiájának alakulását. Majd vizsgálja azt a feszültséget, amely a belmisszió pedagógiája és a modern ifjúságvédelem között van, és megkísérli ennek a feszültségnek egy közös pedagógiai úton való levezetését. Ezért a szerző nem beszél többé a belmisszió pedagógiájáról, hanem külön a pedagógiáról és külön a belmisszióról, mert nem egymással ellentétben, hanem egymás mellett akarja látni Pestalozzit és Wichern.

Váradi József.

**Herbert Ruppert: Ist Erziehung im Unterricht möglich? Die Problematik des erziehenden Unterrichts.** Weimar, 1933. Hermann Böhlau Nachf. (8-r., 103 lap.)

Ruppert könyve, mely a nevelő célzatú tanítás elméletének történetét adja nagy vonalakban, de korántsem merítve ki az alkalmazható szempontok lehetőségét, rendszeres tervén és logikus gondolatmeneten alapul.

Az a kérdés, hogy miben áll a nevelői célt közvetlenül szolgáló oktatás, vagyis mennyiben lehetséges és mily módon érhető el a tudás anyagának hatása az egyén lelki tartalmára, elsősorban fogalomtisztázó bevezetésre kötelezi azt, aki ennek a sokat vitatott kérdésnek szemébe akar nézni.

Már a probléma fölvetése, Herbart kötelezettséget vállaló és osztó elnevezése („nevelő oktatás“) utal arra, hogy az anyagtudás átadásán nem csupán egyféle közvetítő tevékenységet kell értenünk, hanem a valóságban itt többféle hatás befogadásáról, egységes lelkiéletünk több síkjának alakításáról van szó.

A tanítással szemben kívülről támasztott kettős cél, hogy ugyanis egyrészt az egyén minőségét szolgálja és másrészt a közösség kultúrájának legyen szószólója, magában a tudást befogadó egyénben is lelki berende-

zésének több rétegét illeti. Ma már tudjuk, hogy e kettősséggel együttjár a tudás minőségében való különbségtétel. Max Scheler szavai szerint *a Bildungswissen*, vagyis az egyén kiművelését egyengető tudás és van *Herrschafts- oder Leistungswissen*, vagyis az egyénnek a közösségben való helytállását, külső érvényesülését szolgáló tudásanyag.

Az a tény, hogy az oktatás elsősorban és főként a képezést szolgálja s az egyén minőségének: jellemének és érzésvilágának befolyásolását inkább szándéktalanul, sőt mondhatnók önkénytelenül végzi, már Herbart óta arra készteti a nevelésen elmélkedőket, hogy szorosabb kapcsolatot létesítsenek oktatás és nevelés között. A sokféleképpen értelmezett nevelő oktatás jelszava alapján mindig egyazon törekvésből származó posztulátum, hogy tudniillik legyen az oktatás nevelő jellegű.

A jelszó történelmi értelmezéséhez Ruppert a mindenkori pszichológiai fölfogást veszi alapul. Nélkülözzük ebben a methodikailag minden kritikát kizáró eljárásban az utalást a mélyebb forrásra; úgy véljük, hogy maga a változott pszichológiai fölfogás csak kifejezője annak, hogyan alakul az embernek az életről való fölfogása. Pszichológiai irányok is csak nagyobb fontosságú, átfogóbb eszmeáramlatok tudományos jelentkezési formái. De az is igaz, hogy a pszichológia, mint az ember lelki berendezésének hivatott magyarázója, legközvetlenebb módon jelöli a nagy eszmei és lelki változásokat.

Az a kép, amelyet *Herbart* lelki életünkről alkotott, amely szerint jellembeli mivoltunk képzeink minőségétől függ, akarati életünk pedig gondolati világunk függvénye, lehetőségessé teszi számára azt a hitet, hogy képzeink minőségének javítása, gondolati életünk gazdagítása által erkölcsi minőségünk javulását is szolgálja. Ez az elméleti alap még követőiben is él. Alapjában még ők is ennek az optimizmusnak hívói bár a gyakorlati eljárásra vonatkozóan nem mentesülnek bizonyos kétségektől, mert mint *Rein* mondja: nincs jellemnevelés a cselekvésre való alkalomnyújtás nélkül.

Amit *Rein* a „Schulleben“ követelményében fölállít, az már mindenestre áttöri a pusztán oktató iskola keretét. Azonban döntő jelentőségű lépést a kérdés alakulásában csak az új pszichológiai belátás *Natorp* hozott. Szerinte akarati életünk nem függvényjellegű, hanem mind gondolati, mind érzésvilágunktól független része lelki alkatunknak, következésképp képzeink útján nem gyakorolhatunk benyomást rá. Az oktatás nevelő értéke tehát nem abban áll, hogy az erkölcsös életről való tudást közvetítse, mint még *Herbart* vélte, aki a tanulmányi anyag nevelő értékét a vallásban, a német nyelv és a történelem tanításában kereste. *Natorp* szerint a nevelő oktatás azt kívánja, hogy a gondolati életünkben való rendszerességet emeljük ki: nem a tudás anyaga hathat akarati fegyelmezettségünkre, hanem a gondolkodás fegyelmezettsége. Nem az erkölcsi tartalommal foglalkozó tantárgyak hatnak erkölcsi életünkre, hanem az értelmi jellegűnket legjobban érvényre juttató matematikai és a természettudományok közül a matematikával kapcsolatos tudományágak.



Már Natorp utal arra, hogy erkölcsi életünk közvetlen alakítása az iskolán kívüli „életre“ hárul és főként a közösségi élettől várható. A közösségi mozzanatot még jobban kiemeli *Kerschensteiner*. Lélektani fölfogása szerint a jellembeli hajlam alaptulajdonsága a cselekvés. A nevelő oktatás feladata tehát az, hogy hajlamaink megerősödését, cselekvőképességünk fokozását szolgálja. Módja a kellő környezet: a közösségi életforma megteremtése; gyakorlati követelmény az iskola élményszerző képességének növelése, az iskolának munka- és életközösséggé való kiépítése.

Még fokozottabb az élményszerűség kiemelése *Linde* munkáiban, ki akarati életünket érzésvilágunk függvényének tartja: akaratumk nem irányítható gondolati világunk által, hiszen akaratumk csak mint már ösztöneink által meghatározott irányosultság jelentkezik, alapjában véve tehát csupán tudatos ösztön. Az intellektualizmus ellen folytatott harc jegyében áll *Linde* egész működése; nevelő értékű az iskolában szerinte főként a tanító személye, aki egész lényével, élményt adó emberi mivoltával hat.

A kérdésnek ily fejtegetéséből világosan kitűnik az alakulás nagy vonala, bár nem lehet tagadni, hogy a multat méltányoló ismertetés, a jövőt szem előtt tartó értékelés és a helytelenítő kiigazítás hármas hangulata, mely a történeti részen átvonul, az olvasót fölöslegesen súlyosbított feladat elé állítja. Készségesen elismerjük azonban azt is, hogy éppen a kérdés történetének lelkiismeretes kihámozása vezette az író a hiteles szavakhoz kötött, érvet és ellenérvet egyaránt mérlegelő, kritikát és vitát nehezen kikerülő formához.

A jelen helyzet ismertetése új módszerbeli megfontolást igényel. Nem csupán a pszichológiai alap alakulásának megértése szükséges a mai követelmények méltánylásához, hanem meg kell értenünk magának a nevelés fogalmának alakulását is.

A köztudatban ma is leginkább szándékos és tervszerű, célra irányult hatni akarást értünk nevelésen. Ezzel a *teleológiai* fogalommal szemben azonban mindinkább tért hódít a nevelői tevékenységnek *Krieck* által kezdeményezett újszerű értelmezése. Az új fogalom nem a nevelés célra irányultságából indul ki, hanem abból a tényből, hogy nevelés a közösség életében mindig és mindenütt van: mindenki mindenkit nevel, tudniillik mindenki gyakorol hatást és mindenki befogad hatásokat. A nevelésnek eme *sociológiai* fogalma szerint tehát indokolatlan megszükités az, ha csak szándékos és tudatos hatást nevezünk nevelésnek. A valóságban azonban ez értékeléstől mentes szociológiai fogalmon kívül a nevelést még egy harmadik látószögből is nézzük és nevelésnek mondjuk azt az ugyancsak önkénytelenül és nem tudatosan tett hatást, amely az egyén minőségére közvetlenül hat, mégpedig körül nem írható, értelmi úton meg nem magyarázható módon. Itt irracionális erők hatnak, melyek nem képzeleteinket gazdagítják, nem élményeket és ismereteket közölnek, hanem közvetlenül hatnak lelki életünknek arra az irracionális elemére, amelyet megközelítőleg egyéni értékvilágnak, értékrendszernek (*persönliche Wertrangordnung*) nevezhetünk.

A ma szempontjából tehát nevelő oktatás csak az lehet, amely emez *ontológiai*nak nevezett nevelői fogalom irányában dolgozik, amely tehát a legegényibb lelki-szellemi élet alakítására törekszik. Legelső követelmény, hogy a közösségi életben és a közösségi élet által történjék a nevelés, mert ez a legtermészetesebb útja annak, hogy az ember élményekhez jusson és cselekvésére alkalom nyíljk. Az iskolára vonatkozólag is tudjuk tehát, hogy magában az iskolai életben van a nevelő érték. Az oktatás ebben az iskolai életben csak részt követelhet magának, mint minden másirányú hatás; nem ér többet, sem kevesebbet, mint más tényező, és minthogy nem közvetlenül hat egyéni minőségünkre, szigorúan eredeti hivatását, az ismeretközlést szolgálja. Gyakorlati követelmény tehát, hogy az iskola legyen több, mint tanító intézmény, de nem csupán azért, hogy az oktatás útján igyekezzék közvetve nem értelmi síkba tartozó emberi minőségünkre hatni, hanem hogy az oktatás mellett mind nagyobb mértékben juttasson érvényre más nevelő tényezőket.

Ha összevetjük e történeti összeállítás elején álló herbarti követelményt a mai állásponttal, föltáru előttünk az a nagy űr, mely a fölvilágosodás optimizmusát a mai, lemondani tudó, sorsszerű adottságot elismerő belátástól elválasztja. Ezt látva, csak sajnálni tudjuk, hogy e gondolkodásra indító könyv nem világosabban és módszeresebben fejti ki a nevelő oktatás: a világnézetre való vezetés kérdésének a történelmi eszmeáramlatokkal való kapcsolatát.

Márar Erzsébet.

E. Abry, P. Crouzet, J. Bernès, J. Léger: Les Grands Écrivains de France illustrés. Fascicule I: Le Moyen-Age. Paris, 1934. H. Didier. XII.+154 l., 110 képpel. Ára 13 frank.

Az utóbbi évek kedvező fordulatot érleltek az irodalmi tanításban: a körülményes életrajzokat, címekre és évszámokra vonatkozó száraz adatokat felváltotta maguknak az irodalmi műveknek eleven ismertetése és ismerete; az irodalomtörténet helyébe a tanításnak észszerű módja: az irodalomismeret lépett. Ez az elvi szempont középiskolai utasításainkban is kifejezésre jut: „A magyar nyelvi és irodalmi oktatás alapja és középpontja minden fokon az *olvasmány*, amely mint bccses tartalomnak művészi kifejezése, az összhangzó nevelésnek legértékesebb és leghatásosabb eszköze... A magyar nyelv tanításának legkiemelkedőbb célja, hogy a nemzeti érzést és gondolkodást, amint megnevesítve irodalmunk örökbecsű lapjain jelentkezik, átörökítse a jövő nemzedékre.“

Ennek a célnak szolgálatában áll az előttünk levő könyv is; a rávezető módszert a szerzők részletesen kifejtik az előszóban, amelynek élén e két jellemző szó olvasható: *Les oeuvres d'abord!* Szakítanak az összefüggés nélkül egymás mellé sorakoztatott szemelvényekkel és olyan kimagasló részeket közölnek, amelyek az íróra és a műre egyaránt jellemzők. Ezt az eszme-kapcsolatot kiegészíti a mindenkori környezetbe való kulturális beillesztés, amit a szerzők korabeli kéziratokból, régi emlékművekből, templomokból és

múzeumokból összegyűjtött, mindvégig kellő magyarázattal kísért művésziesen reprodukált képanyaggal érnek el.

A könyv anyaga a *Chanson de Roland* és a *Maitre Pathelin* közé eső részt öleli fel. A módszeres tárgyalást sorrendben a tárgyalt műveknek következő részei szemléltetik: rövid tartalom; nyelvi és tárgyi magyarázattal kísért jellemző részletek, pl. a *Chanson de Roland*-nál: 1. a küzdelemre kész lovagok, 2. a sötét sejtelmek közepett folytatott harc, 3. a kürt, 4. Roland halála (a két első rész eredeti nyelven, a két utóbbi mai prózában). A könyv végén (123–50 l.) *Index des règles de l'ancienne langue* címmel a szerzők elismerésre méltó alapossggal 193 szabályon világítják meg a régi francia nyelvet.

Már ez a vázlatos ismertetés is mutatja, hogy a könyv tartalma és szintája messze felülmúlja a mi középiskolai francia nyelvtanításunk igényeit, ellenben igen jó szolgálatot tehet francia-szakos tanárjelöltjeinek. Szinte irígység fog el a pazar kiállítású könyv lapozgatása közben, amely ily kézzelfogható, meggyőző és művészi módon állítja a francia ifjúság elé nemzetiénk dicsőséges irodalmi multját.

kf.

**Wilhelm Weischedel: Das Wesen der Verantwortung. Ein Versuch. 1933.** Vittorio Klostermann Verlag, Frankfurt am Main. 110 l.

Szerzőnk az a szándék vezette vizsgálódásaiban, hogy a felelősséget, amelyről annyiszor s oly sokféle jelentésben esik szó, mint jelenséget tisztázza, igen változatos és bizonytalan értelmezéseiből kiemelve egységes lényegét kimutassa és az emberi lét érdekének megfelelően a maga helyére iktassa. Ennek elérése érdekében vállalkozott a „felelősség“ lényegének vizsgálatára, hogy meghatározhassa annak fogalmát.

A maga elé tűzött kettős feladatnak felel meg a mű beosztása is. Első részében találjuk a felelősségre mint jelenségre vonatkozó vizsgálatokat, második részében pedig a felelősség főformáinak fogalmi megállapításait és a felelősségnek általában való meghatározását. Feladatának egyfelől a felelősség elterjedt értelmezéseinek, másfelől három főformájának: a közösség iránt érzett társadalmi felelősségnek, az Isten iránt érzett vallásos felelősségnek és a magunk iránti felelősségnek magyarázatával oldja meg.

A felelősség megjelenési formáinak sokféleségében úgy teremt rendet, hogy a sokféle felelősségtüneményt egyesíti a meghatározásukat lehetővé tevő fogalomban. Az összehasonlítás során kimutatja, hogy a felelősség főalakjai mélység tekintetében is eltérnek egymástól. A legmélyebb a magunkról önmagunknak számot adó felelősség. A társadalmi és vallásos felelősség is erre utal vissza, mint amely az emberi lét alapjaiban gyökerezik. Ez dönti el, hogy a sokféle felelősség között melyek azok, amelyeket köteles számadásként fogunk fel.

E vizsgálatokból, amelyekkel a szerző megkísérli a felelősség lényegének meghatározását, az is kitűnik, hogy a felelősség főformái, bármennyire különböznek, egységes vázlatot adnak, a jellemző vonásokban megegyeznek.

Lényegében a felelősség olyan felelet, amelyet egy számonkérő felszólításra adunk. Mint ilyen a magatartásnak egy neme, amely szerzőnk szerint természetszerűleg adódik abból a dialogikus viszonyból, amelybe az ember be van állítva. Mivel ez a dialogikus viszony világosan kimutatható magunk és mások, magunk és Isten, magunk és önmagunk között, azért a felelősség három főformájának megkülönböztetése természetes felosztás eredménye.

Fejtegetéseit azzal fejezi be, hogy az emberi lét legmélyebb alapjaira lenyúló, magunk iránti felelősségben gyökerezik az embernek valódi szabadsága.

Igen érdekes a *Virantwortung* szó elemzése, a reá vonatkozó nyelvhasználat számbavétele. Hálás feladat lenne a mi *felelősség* szavunknak hasonló módon való taglalása, sőt az egész műnek magyarrá való fordítása.

Arday Pál.

**Friedrich Märker: Symbolik der Gesichtsformen.** Physiognomische und mimische Beobachtungen. Mit 70 Abbildungen. Erlenbach—Zürich—Leipzig, 1933. Eugen Rentsch Verlag. (8-r., 133 l. + 32 l. melléklet.)

Az újabb német fiziognómiai iskola minden erejével arra törekszik, hogy a gyakorlati emberismeret anyagát módszeres didaktikai egységekbe foglalja. Ez a törekvés egyelőre sok nehézségbe ütközik, de évről-évre tagadhatatlanul újabb és újabb eredményeket ér el.

Märker műve az arcszimptómák jelentéstanát állítja össze olyan élelátással és alapossággal, mellyel már a gyakorlati pedagógiának is számolnia kell. Az intuitív kiismerési kép ugyanis nagyon általános jellegű és a rokon-szeny, illetőleg ellenszeny által nagyban befolyásolt értékeket szolgáltat. Ezzel szemben az emberismereti gyakorlat által sokszorosan igazolt legfontosabb morfológiai tényezők a tehetségekre és erkölcsi hajlandóságokra a részletekben is rávilágítanak és igen alkalmasak arra, hogy ellenőrizzük velük a dinamikai szimptómákat. A gondolkozás gépezetének konkrét vagy elvont iránya, az akarat és érzelem világának aktív vagy relatív természete stb. pillanatok alatt felismerhető az arcformák szimbolikájának segítségével, viszont a mimikai alapfogalmak ismerete nélkül eredményes pedagógiai ellenőrzés sohasem lehetséges. Ezért nem utasítható az utópiák világába az a gondolat, hogy idővel a tapasztalatokból leszűrt tanulságok nyomán ezeknek az ismeretágaknak a gyakorlati tanító- és tanárképzésben még szerepük lehet.

Arday Pál.

## Új magyar könyvek és füzetek.

**Fináczy Ernő: Neveléelméletek a XIX. században.** Bp. 1934. A Magyar Tudományos Akadémia kiadása. Kertész József könyvnyomdája, Karcag. (N. 8-r., IV + 180 l.) Ára 4 pengő.

**Kornis Gyula: Tudományelmélet és tudománypolitika.** (Különlenyomat a Berzeviczy-Emlékkönyvből.) Bp. 1934. Franklin-Társulat. (N. 8-r., 24 l.)

**Magyar Pedagógiai Lexikon.** A Magyar Pedagógiai Társaság megbízásából **Finácz Ernő** és **Kornis Gyula** közreműködésével szerkesztette **Kemény Ferenc**. II. rész: Kaczvinszky—Zwingli. Bp. 1934. Révai Irodalmi Intézet kiadása. (N. 8-r., 484 l.)

**Bene Lajos: Számolástanítás az elemi iskola II. osztályában.** Bp., évszám nélkül. A szerző kiadása. Csernai István és Társai Beniczky-nyomdai műintézete Homokon. (K. 8-r., 48 l.) Ára 80 fillér. — **Számolástanítás az elemi iskola III. osztályában.** (K. 8-r., 50 l.) Ára 80 fillér.

**Boda István: Bevezető a lélektanba.** Egy lélektani rendszer vázlata. (Közlemények a szegedi Ferenc József-Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetéből. II. sz.) Bp. 1934. Csáthy Ferenc Rt. bizománya. (N. 8-r. 188 l.) Ára 4 pengő.

**Dengl János dr.: A kereskedelmi szakoktatás szolgálatában.** Tanulmányok, időszerű kérdések, harcok. Bp. 1934. Kiadja a Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesülete. FEBÉ-Nyomda Bp. (N. 8-r., 306 l.)

**Dénes József dr. és Schächter Antal dr.: A ma gyermeke.** Bp. 1934. Dénes Gyula kiadása. (436 lap.)

**Drozdy Gyula: Helyesírás és nyelvi magyarázatok a IV. osztályban.** (Népiskolai Egységes Vezérkönyvek. Szerkeszti a Néptanítók Lapja szerkesztősége. — 12.) Bp. 1934. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 244 l.) Ára 5 pengő 40 fillér.

**Cser János: A figyelem kísérleti vizsgálata a 10—14 éves korban.** (Gyermektanulmányi Füzetek. Új folyam. Szerkeszti *Weszeley Ödön*. 1. szám.) Budapest, 1933. Kiadja a Magyar Gyermektanulmányi Társaság. (56 lap.)

**Huszár Győző: Neveléstan a philosophia perennis alapján.** I. kötet. Általános neveléstan. Bp., évszám nélkül. A szerző kiadása. A Korda-Rt. bizománya. (N. 8-r., 350 l.) Ára 6 pengő. — II. kötet. Különös neveléstan. Bp. 1934. (N. 8-r., 544 l.) Ára 9 pengő. — II. könyv, II. kötet. Tanítástan a népiskolák és tanítóképzők számára. Bp. 1934. (N. 8-r., 312 l.) Ára 6 pengő.

**Dr. Kemény Gábor: Iskolai értékelés és kiválasztás.** A kérdés társadalmi háttere. Új értékelés. (Nagy László-Könyvtár. Szerk.: *Ballai Károly, Kemény Gábor* és *Nógrády László*.) Bp. 1934. A Merkantil-nyomda könyvkiadóvállalat kiadása. (N. 8-r., 72 l.)

**Dr. Kenyeres Elemér: A gyermek testének és mozgásának fejlődése.** (Különlenyomat a Kisdnednevelésnek 1932-i és 1933-i évfolyamából.) Bp. 1934. A Kisdnednevelés kiadása. Dunántúl Pécsi Egyetemi és Nyomda Rt. (N. 8-r., 84 l.) Ára 2 pengő 50 fillér.

**Kozma Imre: Szülők iskolája.** Előadások a gyermeknevelésről népművelők és szülők részére. Bp. 1934. Kókai Lajos kiadása. (K. 8-r., 104 l.) Ára 2 pengő 40 fillér.

**Lóczka Alajos: A kémiai oktatás alapelvei a középfokú iskolákban.** Didaktikai tanulmány. Budapest, 1933. (231 lap.)

**Loschdorfer János (szerk.): Évkönyv az 1932/3. és 1933/4. iskolaévről.** (A Budapest székesfővárosi IX., Mester-utcai irányító polgári iskola ki-

adványai. Szerk. *Loschdorfer János*. — I. kötet.) Bp. 1934. Ifj. Kellner Ernő könyvnyomdai műintézete. (N. 8-r., 212 l.)

Málnási Ödön dr.: *A pszichológia és pedagógia új útjai*. Kassa, 1934. Az Új Élet kiadása. (43 lap.)

Nagy László: *A magyar közoktatás reformja*. Kéziratból közrebocsátja *Ballai Károly*. Kísérő tanulmánnyal ellátta *Kemény Gábor dr.* Budapest, 1934. A Merkantil-nyomda kiadása. (48 lap.)

Orel Géza dr.: *A szülő — a műhelynevelés térfoglalása az oktatásban*. Budapest, 1933. Attila-nyomda részvénytársaság. (80 lap.)

Stern Ábrahám: *Emlékek és élmények. Utazás egy felosztott iskola körül*. Budapest, 1934. (30 lap.)

Szakál János: *A magyar tanítóképzés története*. Bp. 1934. Hollósy János könyvnyomtató. (N. 8-r., 148 l.)

Székey Béla: *A te gyereked. A modern gyermeknevelés kézikönyve*. Budapest, 1934. Pantheon. (N. 8-r., 144 lap.) Ára 1 pengő 80 fillér.

Vecsey Lajos: *A szombathelyi királyi líceum alapítása és első évei, 1793—1808*. (A Vasi Szemle Könyvei. Szerk.: *Pável Agoston dr.*) Szombathely, 1934. (95 lap.)

Dr. Zuckermann Ferenc: *Hogyan éljen és tanuljon a serdülő ifjú?* (Bp. 1934.) Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. (K. 8-r., 28 l.) Ára 70 fillér.

## VEGYES.

**A japán nevelés.\*** Két évvel ezelőtt már ismertettem e helyütt (XLI. évf., 150. l.) Japán mai kereskedelmi oktatásának szervezetét. Most egy nemrégiben ott járt angol írónőnek a helyszínen szerzett friss és színes benyomásai alapján az általános japán nevelésügynek néhány rendkívül érdekes és jellegzetes vonásáról óhajtok beszámolni.

Az utóbbi esztendőkből főleg a milliónyi 6—12 éves elemisták és a 12—17 éves középiskolások részére emeltek Japánban hatalmas palotákat, amelyek mellett, hogy egyszerű külsejük, esztétikailag is igen jó hatásúak és lehetőleg földrengés- és tűzállók. Tantermeik világosak, szélesek, sokablakúak. Az iskolák tetején gyönyörű kerteket és játéktereket csinálnak. Általában az iskolatervezők nem feledkeznek meg a nyugati kényelemnek és haladásnak semmiféle tartozékáról.

Az elemi oktatás a hatodik évtől a tizenkettedikig terjed. Ingyenes, kötelező és fiúkat-leányokat együtt tanító jellegű. Minden gyermek 13 éves korában úgynevezett államvizsgát köteles tenni. Csakis ennek sikeressége esetén veszik fel a középiskolába, ahol a tanulás időtartama öt év. A közép-fokú iskolák látogatása nem kötelező. Tandíjuk 200 yen, tehát több, mint

\* A következő cikk nyomán: *Japanese Education*. (The Contemporary Review, London, 1933 szeptember, 813. szám.)

200 pengő. Tandíjmentesség nincs, a tandíjak fedezésére szolgáló ösztöndíjak s alapítványok is ismeretlenek. A tankönyveket, amelyeket egyébként egy állami kiadóvállalat-hoz olcsón és igen vonzó külsőben forgalomba, még a kis elemistáknak is maguknak kell megvásárolniuk. Akár minálunk, a szülők ott is nagyon gyakran valósággal hősi erőfeszítést fejtenek ki a taníttatás jelentékeny költségei előteremtésére. De nem képzelhető semilyen rendkívüli áldozat, amelyet a japán szülő meg nem hozna, amikor gyermeke iskoláztatásának lehetővé tételéről van szó. Valóban megható, milyen egyesített munkával iparkodik az egész család — a nagyapától le a legoldalágibb rokonságig — azon, hogy megtakarított pénzecskéjük összerakosgatásával a legifjabb nemzedék alapos kiképzését elősegítsék. Az bizonyos, hogy a kultúrát minden más emberi érték fölé helyezik. Az a hit éltei őket, hogy Japán csak akkor válósíthatja meg messzire néző célkitűzéseit és nagyhatalmi vágyát, ha ifjainak a lehető legjobb nevelést juttatja osztályrészül.

A japán nevelés mindenekelőtt gyakorlati irányú. Nipponban az újszülöttet többek közt kedves idegennek is tekintik, akit fokozatosan kell bevezetni az emberek és a természet világába s lépcsőről-lépésre kell megismertetni azokkal az eszközökkel és forrásokkal, amelyek révén az élet kellemessé és hasznathajtvá tehető. Hogy a gyermek megtalálja helyét embertársai között, legelőször a beszélt és írott nyelvet kell tökéletesen megtanulnia. Ezért az elemi iskolának első három éve lényegében azzal telik el, hogy a kis tanulókat megtanítják egyrészt az ideografikus, vagyis a fogalmakat és a képzeteket jelző nagyon nehéz régi írásmódra, másrészt a sokkal egyszerűbb és könnyebben elsajátítható új japán írásra-olvasásra. A modern idegen eszméknek és szóképeknek a japán nyelvbe való átültetésére csupán az utóbbi alkalmas. A másik három esztendőben pedig bevezetik a gyermeket saját hazájának, a Japán birodalomnak ismeretébe. Eleinte a földrajz, az irodalom, a történelem és matematika révén, később pedig a nagy területekre kiterjedő tanulmányi kirándulások keretében. Az utolsó, azaz a hatodik évben kezdik az angol nyelvet tanítani, amelynek elsajátítása a japán gyermeknek épp elég nehézséget okoz, noha ügyesen szerkesztett, érdekesen megírt és szemléltető képekkel is díszített kézikönyvek állanak rendelkezésére.

A gyermekek kezdetől mindvégig sokat írnak le emlékezetből, ami emlékezőképességüket, de a munkaerejüket is alaposan megedzi. Zenére, énekre, tornázásra, rajzra és festésre is tanítják az elemistákat. Egyes osztályok tanulói úgy fel vannak szerelve ceruzákkal, festékes dobozokkal, ecsetekkel, vázlatfüzetekkel és festőállványokkal, mintha már előrehaladott művésznövénydéek lennének valamennyien. Megesik, hogy 30—40 gyermek egyszerre telepszik le például valamelyik történelmi nevezetességű várrom vagy kastély köré és alig egy óra leforgása alatt bár futólag odavetett, de jól felismerhető és élesen színezett képet készít róla.

Tulajdonképen az elemiben már megkezdett tárgyak tanítása folytatódik részletesebben a középiskolákban, majd tudományos alapvetéssel és tág mederben az egyetemeken. Ez utóbbi két iskolatípusban egyre több tér jut az

angol nyelvnek és a testgyakorlásnak. A tornázásban a leányok a fiúkénál egyenlő mértékű kiképzést kapnak.

Az ott járt idegenek szemszögéből nézve a feltűnően nagyszámú kirándulásoknak rendszeres és nagyon gondos irányítása a japán nevelésnek egyik legjellegzetesebb vonása. Októberben és novemberben zsúfolva vannak a vonatok és a gőzhajók, amelyeket az állam mérsékelt árú jegyekkel bocsát az iskolák rendelkezésére. Tízezrével lépik el ilyenkor a kisebb-nagyobb diákok csapatai tarisznyával a hátukon a sok hegyi kirándulóhelyet, a kikötőket és a történelmi emlékeket, amelyeknek környéke be van rendezve nagy tanulótömegek fogadására. A tanulók számára olcsó és kényelmes vendéglők, teaházak és szállodák épültek mindenütt. A felsőbb évfolyamok tanulói már nagyobb szabadságot élveznek. Kis csapatokban különválva, egyedül is elköszálhatnak érdekes és nem igen könnyen megközelíthető természeti szépségek vagy híres szenthelyek megtekintésére.

Az egyetemes japán nevelésre legjellemzőbb a *Giri*-nek, vagyis az elvont igazságnak és az elvi tisztaságú elgondolásoknak a *Ninjó*-val, azaz az emberiséges érzéssel, az igaz emberiséggel való egybekapcsolása akkor, amidőn az elveknek gyakorlati megvalósítására kerül sor. Híres mondásuk, hogy a jó ember élete voltaképpen nem más, mint *Giri*-ből *Ninjó*-ba való utazás. Ennek a szállóigének szelleme hatja át családi nevelésüket is. De rá kell még mutatnunk a japán nevelésnek egy másik, nem kevésbé lényeges mozzanatára is. Bármennyit áldoznak az ifjúságot szinte bálványozó japánok arra, hogy a gyermeket minden jóval ellássák és megelégedetté tegyék, bármennyire a gyermek áll minden gondoskodásuk középpontjában, azért nem mulasztják el megtanítani arra, hogy egyéni érdekeit gyakran fel kell áldoznia a család céljaiért, a család javát pedig Nippon haladásáért és boldogulásáért.

A japán ifjúságnak általános jellemző vonásai a derűs lélek, mosolygós arc, meg nem zavarható jó hangulat, állandó tettekrekésztség, életrevalóság és élelmesség, szellemi frissesség, az összes lehető alkalmaknak, főleg pedig a külföldön tartózkodásnak kihasználása ismeretszerzésre és megszerzett ismereteinek bővítésére. E vonások alapján válik képezzé a japán ifjú arra, hogy a részletekbe hatoló s a lényeg megtalálásáig nem nyugvó szívós, kemény munkája közben is mindig változatlanul megtartsa az idegenekre oly jó hatást gyakorló lelki nyugalmát és derűt sugárzó kedélyét. *Láczér István.*

## MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1934 október 20 án tartott felolvasó ülésünkön *Kornis Gyula* elnökölt és *Frank Antal* olvasott fel ezzel a címmel: *Fordulópontok az ifjúság fejlődésében.*

Felelős szerkesztő: *Nagy J. Béla*, felelős kiadó: *Frank Antal.*

12.248. — K. M. Egyetemi Nyomda, Budapest VIII, Múzeum-körút 6. — (F.: Thiering Richárd.)



## A TERMÉSZETTUDOMÁNYI OKTATÁS NEVELŐ ÉRTÉKE.

Ha a nevelő érték fogalmi meghatározását keressük, elcsodálkozva tapasztalhatjuk, hogy bár nincs olyan pedagógiai író vagy gyakorlati nevelő, aki e fogalommal mint értékjelzővel ne dolgozna, mégis sehol sem találjuk meg szigorú tudományossággal körülírt, jegyeiben elhatárolt és a gyakorlati alkalmazástól elvonatkoztatott szabatos megfogalmazását. A tantervszerkesztésben az egyes tantárgyak képviselői késhegyig menő harcot folytatnak tárgyaik érdekében és követelései alapja, legerősebb támasza mindig az illető tárgyak képzelt vagy valódi nevelő értéke; az iskolapolitikában az egyes művelődési ágak küzdelme a tőlük megvalósítani szándékolt nevelő értékek körül dül, sőt továbbmenve, a különböző világnézetek is nevelő értékeiken keresztül igyekeznek érvényesülni. Mégis ha azt kutatjuk, ki mit ért nevelő értéken, oly területre lépünk, amelynek útvesztőiből Ariadne fonala sem segíthetne napvilágra. E gordiumi csomónak megoldása nem lehet értekezésünk feladata, de nem is szükséges. Talán részletes körülírás nélkül is kimeríthető ez a fogalom úgy, hogy rávetítjük a nevelés általános célkitűzéseinek síkjára és azt mondjuk, nevelő érték mindaz, ami a nevelés céljainak szolgálatában áll. Ezzel pillanatnyilag ugyan megadtuk a kérdésre a feleletet, de valójában csak elodáztuk a megoldást. Mert ha körülnézünk a különböző korok pedagógusainak írásaiban, ha egybevetjük saját korunk különböző pedagógiai áramlatainak elméleti alapvetését, megdöbbenhetnénk azon a sokféleségen, amely az egyes irányzatok célkitűzésein keresztül nyújtja ki felénk kérdőjeleit. A nevelés konkrét céljai éppúgy változnak, ahogyan az egyes népek, népfajok, korok művelődési eszményei megváltoznak, és éppúgy különböznek, ahogyan ezeknek a népeknek, népfajoknak, koroknak egész lelkivilága elüt egymástól. Még sincs okunk visszatorpanni feladatunk megoldása elől. Bármilyen legyen a nevelés céljának meghatározása, vannak olyan egyetemes értékek, melyek soha, semmiféle művelődési irányzatból nem hiányozhatnak és ezért minden nevelési áramlatnak alapjául kell szolgálniok. Ezek az örökérvényű értékmutatók az igaz, a szép, a jó és az isteni, azaz a megdönthetetlen, abszolút igazság egyesítője a legtisztább szépséggel és a legönzetenőbb jósággal.

E négy nélkül nincs egyetemes emberi eszmény, és a nevelés, hacsak nem mond le az eszményekre irányuló, összhangzatos emberformálás igényéről, nem hagyhatja ki célkitűzéseit

közül egyiküket sem. Lehetnek és vannak is a nevelésnek ezen kívül részleges feladatai, törekedhetik sajátlagos célok ki-domborítására, de mindezek csak a négy állandó, egyetemes. önértéknek: az igaznak, szépnek, jónak és isteninek megvaló-sításán keresztül érvényesülhetnek. Ezek szerint mindennemű nevelésnek három alapvető célkitűzése van. Az első a fenti négy alapeszmény megismertetése a felnövekvő nemzedékkel. A második az ifjúság ítéletképességének oly fokú kifejllesztése, hogy mindenfajta értékelésének mértéke e négy eszményhez igazodjék. A nevelésnek harmadik feladata végül akarati el-határozások érlelése.

Megvalósítja-e a természettudományi oktatás azokat a célo-kat, amelyeket a nevelés egyetemes alapelveiként ismertünk el, és ha igen, miben nyilvánulnak meg nevelő értékei? Hogy e kérdésekre feleletet találjunk, vegyük egyenkint szemügyre az emberalakítás felsorolt eszményeit.

A természettudományi oktatás elsősorban az empirikus igazságkeresés iskolája. Ezen a téren kétféleképp fejlesztí a gyermek gondolkodását, részint teleológikus, részint pedig kau-zális irányban. Az előbbit teszi, amikor felállítja a kérdést: mi a célja, mi a feladata egyes szerveknek, tulajdonságoknak, működéseknek? A másodikat akkor műveli, amikor azt kutatja, mi az oka egyes változásoknak, folyamatoknak, jelenségeknek. Az első esetben igyekszik a tanulót elvonatkoztatni az előtte álló egyedi észrevétel elszigeteltségétől és szemét egyetemesebb nézőpontok felé irányítja. A második esetben az érzéki tapasztalásból kiindulva, az okkeresésnek arra az útjára állítja a gyermeket, amely az elmélyedést, a zavaró körülmények kiiktatását, a közvetlen kapcsolatok felismerését teszi feladatává. Az eljárás, amelyet mindkét esetben követ, eleinte a természet adottságainak önkénytelen megfigyelése, amelyet idővel a tudatos és irányított megfigyelés, azaz a tapasztalatgyűjtés vált fel. Mikor később az érdeklődés körének tágulása folytán ez is elégtelennek bizonyul, elérkezik az okok kutatásának arra a fokára, amelyen céltudatosan és a döntő jelentőségű körülmé-nyek számbavételével maga idézi elő a jelenséget, utánozza a természetben megfigyelt folyamatot.

A megfigyelés növeli az érzékszervek használatának biz-tosságot és így az igazság keresésének biztos eszközeivé avatja őket. A tapasztalatok gyűjtése fejlesztí a gyermek mérlegelő-képességét, mert elhatárolásokat kell végeznie a céljának meg-felelő és meg nem felelő adatok között. Ezzel újabb vezércsilla-got nyer az igazság megismerésére irányuló útjában. A cél megállapítására és az okkeresésre vonatkozó tevékenységei rá-nevelik a gyermeket arra, hogy a dolgokat ne úgy tekintse pusztán, ahogyan vannak, hanem igyekezzék őket mindig vi-szonylatokba állítani s így hozzászokik, hogy bizonyos távlat-ból nézze őket. Ennek következtében elhárul szeme elől az igaz-ságot eltakaró függöny, melyet elfogultságnak szoktak nevezni.

De ne gondoljuk, hogy a természettudományi oktatás kizárólag az igazságkeresés empirikus útjára vezérli a tanulókat. A természet jelenségeivel foglalkozónak szellemi ténykedése nem merül ki az érzéki észrevétel adatai és az ezek mögött rejlő okok vagy a céljukat megjelölő feladatok közvetlen kapcsolatainak megállapításában. A természet titkainak fűrkészése a spekulatív tevékenységre is ad alkalmat. A természet jelenségeinek vizsgálata alkalmával ugyanis az okok és okozatok nagyon gyakran nem alkotnak közvetlen kapcsolatot. A közbeeső láncszemek kibogozása ilyenkor spekulatív úton történik. A megfigyelt tünetény és az előidéző okok sorozatos láncolatában csak úgy található meg az összefüggést magyarázó helyes fonál, ha minden lehetséges esetet a következtetések során végigvezetve, a megoldáshoz segítő elemeket elkülönítő analízissel választjuk el azoktól, amelyek meddő vagy esetleg a megfigyeléssel ellenkező eredményt szolgáltatnak. Tehát a természeti felismerés körében végzett spekulatív gondolkodási tevékenység abban különbözik az ily tevékenységnek minden más területen való lefolyásától, hogy végső eredménye mindig valamely érzékelhető területre vezet, amelyen összemérhető a tapasztalati igazsággal. Itt összetalálkozva, lehetővé válik a gondolati elemek ellenőrzése a tapasztalás eredményeivel és megfordítva: ez utóbbiak igazolása az elméleti következtetésekkel. A természettudományi oktatás ebből azt a lelki hasznot valószínűsíti meg, hogy a gyermeki gondolkodás csapongó szárnyalását a valóságosság korlátai közé szorítja, a levegőben vagy homokra épített gondolatvárakat szilárd alapra helyezi és egyben oly útmutatót ad a tanulóknak, amely sohasem fogja megengedni, hogy a valóság talajáról az ellenőrizhetetlen találgatások ingoványára tévedjen.

Az előzők szerint a gondolkodás irányításának feltételeit csepegtettük a gyermek lelkébe, a most kifejtett tevékenység útján pedig a gondolkodás ellenőrzésének eszközeivel gazdagítottuk lelkivilágát. Amott megmutattuk, miként lelheti meg az igazságot, most pedig felcsillantottuk előtte az igazság hamisítatlan és meg nem másítható tükrét. A spekulatív ténykedés azonban nemcsak az okok és okozatok közötti összefüggések feltalálásában érvényesül. A természeti igazságok felderítése közben az okkeresés gyakran olyan pontra jut, ahol a további kísérletezés már nem jár eredménnyel, ahol megszakad a tapasztalás útmutatása, ahol a tudomány legkiválóbb műszereivel fölvertezett érzékeink is felmondják a szolgálatot. Itt már nem okokat kell keresnünk, hanem magyarázatot találunk. Ebből a célból a természet jelenségeinek megismerésén csiszolt gondolkodó tevékenységünket kell igénybe venni, és az út, amelyet követünk, a következő: Mindenekelőtt körülnézünk ismereteinknek már meglevő tárházában és felkutatjuk a hasonló eseteket. Akár a földszintjén vagyunk még a természeti igazságok épületének, akár felhőkarcoló magasságának legfőbb emeleit jár-

juk, mindig megesik, hogy olyan rejtett szobákra bukkanunk, amelyeknek csukott ablakain nem hatol még be a megismerés napfénye, vagy amelyekben a saját gyöngye szemünk még nem szokta meg a járást. Azonban egyszer elkövetkezik az ideje annak is, hogy ezeket sorba vegyük, próbáljuk nyitogatni a többi szoba kulcsával, igyekezzünk fényesóvákat bocsátani beléjük a szomszédos szobákból. Így jár el a természeti megismerés magaslatain kutató tudós, de ugyanígy kell tennie a tanárnak is az épület földszintjén botorkáló tanítványaival.

A magyarázatok keresésének első lépésén tehát számbavesszük az eddig megjárt utat és emlékezetünkbe idézzük azokat az eseteket, amikor az okok keresésére való törekvésünkben zárt ajtókbá ütdöttünk. Ezeket eddigi ismereteink megvilágításában úgy igyekszünk elemekre bontani, hogy a közösen felfedezőket az esetlegesektől elkülönítjük és az előbbieket a következő lépésre előkészítjük. Ez a lépés pedig az általánosítás, vagyis az a folyamat, melynek során megállapítjuk, hogy a közös elemek lényeges jegyek-e vagy pedig csak járulékosak. Eljárásunk folyamán a hasonló esetek egy része rejtélyünk megfejtésére alkalmatlan kulcsnak bizonyul, viszont másik része beleillik ugyan a zárba, de még nem forog benne. Itt következik az utolsó és a gondolkodási tevékenység szempontjából talán legértékesebb lépés, mégpedig az, amikor a kulcsot úgy alakítjuk, hogy kinyissa ugyan az előttünk levő zárt szoba ajtaját, de e közben el ne romoljék és az előbbi szoba nyitására továbbra is alkalmas maradjon. Az elvonás, amelyet ebből a célból végzünk, kezünkbe adja a jelenség magyarázatának kulcsát, melynek segítségével fényt deríthetünk megoldatlan kérdések egész területére. A természettudományi oktatás tehát, amikor ebbe a ténykedésbe is bevezeti a tanulót, kitágítja látószögét, hozzászoktatja a nagyvonalú áttekintéshez, az összefoglaló gondolkodáshoz, az anyag és a részletek fölé való emelkedéshez. És ezzel az igazság keresésének eddigi két kellékéhez, a megismeréshez és az ellenőrzéshez egy harmadik járul hozzá: a megértés.

Az elmondottakban nyilvánulnak meg az igazság keresésének azok a nevelő értékei, amelyeket a természettudományi oktatás közvetít. Nagy hiba volna azonban, ha azt hinnők, hogy csak az igazság kutatásának dinamikus folyamata jelent a nevelés szempontjából maradandó értéket. Nem, ezen túlmenően a természeti ismeretek birtoklásának statikus állapota is lehet — és kell, hogy legyen — értékes lelki tulajdonságok forrása. A természeti ismeretek az általános műveltséget oly árnyalatokkal gazdagítják, amelyek amazoknak kiváltságos folyományai. Ezek közé tartozik a minden körülmények között megmaradó tárgyilagosság. Ez a tulajdonság talán lélektani következménye annak, hogy a természet jelenségeiben való elmélyedés háttérbe szorítja az egyént, és rajta kívül álló olyan dolgotól az érdeklődés homlokterébe, amelyek kizárják a szub-

jektív kapcsolatok, a rokonszenv és ellenszenv érvényesülését. Amikor a természet bűvárlata közben valamit megállapítunk vagy valamely eredményt elkönyvelünk, sohasem merülnek fel egyéni érdekek. Az eredmény eredménynek számít, akármily irányban dől el, sőt természettudományi vonatkozásban a negatív eredmény is lehet értékes. Ez a körülmény felszabadít az elfogultság bilincsei alól, és ha a természettudományi oktatás kellőképpen kidomborítja a kutató szellemnek ezt a függetlenségét a belső önönzésétől, akkor oly kincsét ruház neveltjére, amely az élet egyéb vonatkozásaiban is eléggé nem értékelhető gyümölcsöket érlel. A természettudományi iskolázottság továbbá bizalmat gerjeszt az egyénben saját magával szemben. Aki megszokta, hogy állásfoglalásait ne mások ingatag véleményeivel hasonlítsa össze, hanem a mindenkor készségesen feleletet adó természet változatlan igazságaihoz mérje, az előbb-utóbb olyan magatartáshoz szokik, amely egyrészt óvatosságra inti, de másfelől kellő megfontolás után kimondott szaváért helytállásra biztatja. Ugyanekkor a természettudományos gondolkodás távol tartja tőle a szellemi haladásnak legnagyobb akadályát, a konokságot.

Gyakran tapasztaljuk éppen a természet bűvárai körében, hogy egész életük munkásságát kénytelenek visszavonni, mert egyetlen megfigyelés, egyetlen új eredmény halomra dönti hosszú évek fáradságával téglánként összehordott elgondolásuk épületét. A természettudományok története nagy számmal mutat rá a szellemi csaták e vértelen hőseire, akiknek hősiessége sokszor nagyobb minden más áldozatnál, mert önmagukra mondják ki a tévedésnek mindent megsemmisítő átkát. Mily nagy lelki emelkedettséget kíván és milyen leigázását jelenti az emberi gyöngeségnek az ilyen beismerés, amely csak azáltal fokozódhatik, hogy alapja nem is az illetőnek magának, hanem valaki másnak, talán soha nem látott egyénnek ellentétes megállapítása. De hiszen mondhatná valaki: tévedni emberi dolog, és a kutatásnak egyéb területein is megesik, hogy rácăfolnak valakinek tudományos megállapításaira. Valóban igaz, de sehol másutt nem jelentkezik oly kényszerítő módon az igazság átütő ereje, amely előtt térdet és fejet kell hajtani, mint éppen a természettudományok konkrét bizonyítékokkal igazolható kutatásainak terén. A természeti oktatás ebből is nagy lelki értéket sugározhat át a gyermekekre, ha kellően kidomborítja és a tanuló saját megfigyelései során is kiérinteti a tévedés őszinte beismerésének nagy jelentőségét. Ezzel egyidőben alkalmat ad mások állásfoglalásának tiszteletbentartására is. Mert aki hozzá szokik ahhoz, hogy a maga álláspontját csak tárgyilagos érvekkel bátyázza körül és önként adja fel, ha ezek helytelenségéről meggyőződést szerez, az a vele szembenálló másik félről is feltételezi, hogy ugyanilyen elvek vezérlik. Aki a tárgyilagos állásfoglalást és a mások véleményének tiszteletbentartását a természettudományok emlíni szívta magába, az nem kerék-

kötője az emberi haladásnak, hanem előmozdítója, mert nem az ellenmondások, a tévedések és hibák romboló negatívumát kutatja, hanem az összhangzatos eredmények, az igazságok építő pozitívumáért lelkesedik. Egyúttal híve lesz az igazi tekintélytiszteletnek is, mert a tekintély alapjául éppen az említett tulajdonságok megvalósulását fogja tekinteni másokban is.

A természettudományos iskolázottság az emberi művelődés eredményeinek és értékeinek megbecsülésére nevel, mert a haladás felismerésére összehasonlítási alapul kézzelfogható tényekre mutathat rá. Ugyanakkor azonban alázatra is nevel, mert szemmel láthatóan állítja az ember elé a még megoldásra váró feladatok nagy tömegét.

Eddig a természettudományi oktatásnak ama nevelő értékeit mutattuk be, amelyeket az igazság keresésére és megismerésére irányuló tevékenység során fejt ki. Bevezetésünkben azonban kiemeltük, hogy a megismerés a nevelésnek csak első lépcsőfoka, amelyet a pozitív irányú állásfoglalásnak, majd az akarati elhatározásból folyó cselekedetnek is követnie kell. Mindaz, amit a természeti igazságok megismerésével kapcsolatban kiemeltünk, egyben biztosítéka a tanuló megfelelő lelki beállítottságának is. Mert szinte elképzelhetetlen, hogy az észokok megvilágításában, a tárgyilagos mérőeszközök segítségével és a természet egész rendjébe való beilleszkedéssel bebizonyított igazságokat a tanuló maga is ne fogadja el ilyenekül. Sőt éppen a kellően irányított természeti oktatás eredménye az, hogy a tanuló a megismert igazságokat következményeikkel együtt elismeri igazságokként. Ez a disszonanciáktól mentes lelki hangolás, mely berzenkedés nélkül hajt fejet az előtt, amit igaznak tart, oly nevelési alapot jelent, amelyre a nevelő művészi keze maradandó alkotásokat építhet, tekintet nélkül arra, hogy ezeknek anyaga a gyermeknek melyik érdeklődési köréből kerül ki. Más szóval, a természettudományi oktatáson megérlelődött lelki hajlam bármely életpályán, bármely viszonyok közt is változatlan érték marad.

Alljunk el e helyen az igaz megismerésével kapcsolatos akarati elhatározások taglalásától, mert ezeket a szép és a jó megismerése után együttesen kívánjuk megvilágítani, és térjünk át a második norma részletezésére.

Amíg a természet törvényei az embert értelmén keresztül nyerik meg, addig formakincsekben, színekben való gazdagsága esztétikái megérzésén át kopogtat lelkén bebocsátásért. A természet szemlélete elsősorban színérzéklet fejleszt. Nincs az a művész, aki annyiféle színt tudna keverni, az a nyelvész, aki annyi jelzőt tudna kitalálni, ahány színárnyalatot a természet létrehoz. Ezt csak az vonhatja kétségbe, aki még sohasem látta az Alpoknak ibolyába játszó rózsás színét naplementekor, a tengernek nagy titkokat rejtő sötétkek mélységét, aki nem érezte azt a csalódást, amely a festő ecsetvonásait kíséri, mikor semmiképen sem sikerül vásznára varázsolni a természet legegyszerű-

rűbbnek látszó színeit. De a természet nemcsak színhatásokkal dolgozik; az általa létrehozott formák változatossága talán még csodálatraméltóbb. Nézzük csak meg egy-egy lomberdőben a levelek ezernyi alakját, a vonalak puha hajlásait és merész görbületeit, a hópolyheknek sokszor minden képzeletet fölülmuló kristályképleteit, a virágszirmok átalakulásának csodálatos lehetőségeit. A természet színpompája és formai gazdagsága örök és kimeríthetetlen forrása a szépet áhítózó lélek ihleteinek.

A természet azonban nemcsak egyes elszigetelten jelentkező benyomások alapján bizonyul szépnek. A jelenségeiben megnyilvánuló összhang ugyancsak utólérhetetlen módon példázza a szépet. Az összhang gyönyörködtetheti elsősorban az értelmet. Ez történik, amidőn rávilágít arra, hogy a legkisebb szerv működése is összhangzatosan illeszkedik az egész szervezet életfolyásába, hogy az egyes életjelenségek megnyilvánulásai milyen összerendezettséget mutatnak, hogy a természet tünényei mennyire láncszemekként kapcsolódnak egymásba és egyenként úgy illenek az egésznek rendjébe, mint a fogaskerek a gépezetbe, hogy a parányi hangya és az erdők óriásai külön-külön önálló létezők, de együtt, egymásrautaltságukban mégis egymástól függő lények. Ez az értelmi ráeszmélés lehet esztétikai élmények forrása, mert a szép ugyan nem mindig rendes, de a rend mindig szép.

Azonban a természettudományi oktatás nem elégszik meg azzal, hogy a szépnek e közvetett, vagyis az értelem megvilágításában felvillanó megnyilvánulásait aknázza ki a nevelés érdekében. Az összhang az alaki és színbenyomások összességében közvetlenebbül is szolgálja céljainkat. Aki a tavaszi virágzás idején járja a színpompás rétet, aki az őszi táj színeinek skáláját hangulattá tudja lelkében átalakítani, aki a magas hegy ormáról körültekintve csodálja az erdők kiemelkedő vonalait, az nem vonhatja kétségbe, hogy a természet színeinek és formáinak együttességében megnyilvánuló összhatás élő megtestesítése a szépnek.

Ne felejtsük el azonban, hogy a lelki gyönyörök forrásai nemcsak egy szervünk által közvetített benyomásokból fakadnak. A hangok harmóniája, az illatok zamatja éppúgy tiszta lelki örömeket fakaszt, mint a színek és alakok szépsége. A természet ezen a téren is felülmúlhatatlan megtestesítője a szépnek. Avagy melyik zeneszerző versenyezhet az erdő titokzatos zúgásának kíséretében felcsendülő bájos madárdallal, melyik hangszer utánózhathatja a tenger morajlásának egyhangúságában is felemelő dallamát és a vihar haragjának felcsattanó fenségét? És hol az a kémikus, aki utánózni tudja az erdő illatát, a kiterített szénának álomra szenderítő szagát, hol van az a szövőgép, amely puhább tapintású bársonyt tud készíteni, mint a százados tölgyet bevonó zöld moha, és hol az a gyár, amely meg tudja közelíteni az érett szamóca illatos, édes zamatját?

A természet a maga alkotásaival nem hagyja érintetlenül

az embernek egyik érzékszervét sem, hiszen talán éppen ez is annak a nagy összhangnak egyik kelléke, hanem bőven gondoskodik arról, hogy a szépet minden alakban és minden lehető megnyilvánulásban élénk tárja. Itt kapcsolódik tárgyalásunk menetébe a gyermek állásfoglalásának kérdése. A nevelés feladata nem merülhet ki abban, hogy a természet szépségeit megismertesse a tanulóval, ennél továbbmenőleg arra is kell törekednie, hogy a gyermek élő lelki kapcsolatokba lépjen ezekkel. A természetben megnyilvánuló szépnek lelki tartalommal kell válnia és esztétikai élményekkel gazdagítania érzelmi világát. A szép megismerése a természetben keresztül ne legyen nyom nélkül elmúló benyomások gyűjtése, hanem tudatosítsa a gyermek ösztönös szépérzékét és nemesítse ízlését. Más szóval a nevelés dolga, hogy a gyermek a természetben idővel ne csak meglássa a szépet, hanem szépnek is lássa a természetet. Mert függetlenül attól, hogy az esztétika mit nevez szépnek, az emberi ízlés a gyakorlatban egyéni, s ami az egyiknek tetszik, a másiknak csúnya. A kínai színház, festészet, zene előtt értelmetlenül áll a legtöbb európai, és megfordítva: a japán, bármennyire is igyekszik magára öltetni az európai kultúra mázát, sohasem fogja Wagnert, Ráfaelt és a többiekhez hazája művészei elé helyezni. De a Fudzsijama hóborította csúcsán felvillanó alkonyati napfény előlő rózsaszíne éppoly áhítatos tiszteletet kelt benne, mint ahogyan az európai ember lelke gyönyörködik az Alpok esthajnali ragyogásában, vagy ahogyan a vörösbőrű az istenség érzékelhető megnyilatkozásait ünnepelte még nemrégiben a nemzeti parkok természeti csodáiban. A természet szépsége abszolút, mert mindenkit búvőkörébe ragad, és egyetemes, mert a földnek minden pontján feltalálható. Részleteiben változik, de egészében ugyanaz.

A természettudományi oktatás tehát, amikor az egyéni ízlésen felülálló szépet mutatja be, egyúttal esztétikai mértéket, összehasonlítási alapot is nyújt. Aki a természet szépségein neveli ízlését, az nem tévelyedhet el sem a színek, sem a formák, sem a szavak orgáiban, azt a természet útmutatása nem hagyja cserben. Legjobban igazolható ez azzal, hogy az a festő vagy rajzoló, aki elleste és híven adta vissza a természetet, az ősebertől napjainkig tetszést aratott. Változott a technikája, ügyesedett a színeltalálása, biztosabb lett a valóságérzéke, de mindezzel végeredményben csak közeledett magához a természethez. Gondoljunk csak arra a festőre, aki állandóan tehenekeket vagy borjúkat ábrázol és műveit mégis szépnek tartjuk, mert meg tudja közelíteni a természetet. Hivatkozhatunk költőkre és írókra, akik legszebb hasonlataikat a természetről példázzák és a világnak bármely nyelven szólnak, természeti képeikkel mindig tetszést aratnak. Bizonyára azért, mert a természet még a rá való utalásokban is szép és megnyerő.

A természet szépségeinek a lélekbe szívódó szemlélete azonban nemcsak az esztétikai értékítéletek kialakulására szolgál,



alapul, hanem ugyanakkor teremtő erővel termékenyíti meg az alkotó képzeletet is. Az igazságkeresés útjainak taglalása közben megállapítottuk, hogy a természeti jelenségek tanulmányozása a valóság korlátai közé szorítja a fantázia csapongását és ezzel az értelmi tevékenységet a maga helyes vágányára tereli, itt pedig arra kell rámutatnunk, hogy a természet szépségeinek megismerése megnemesíti, tartalommal tölti be a képzelet szárnyalását. A természet szabad ölen nyert szín-, alak-, hangbenyomások és az ezekből származó összhang termékenyítőleg hatnak a művészi ihletre és életre keltik a lélekben szunnyadó alkotóerőket. A természet szépségeiben való elmerülés a művészi alkotóképeség bölcsője, sőt a művészetek története azt mutatja, hogy egyúttal megújító és megifjító forrása is. Hányszor megesett, hogy amikor egyes irányzatok már teljesen kiélték magukat célkitűzéseikben, új meglátásokért, új célokért a természethez folyamodtak, és hány művész lelke merített Antaeusként új erőt, új irányt a természettel való összetalálkozás lelki élményeiből! A természet az a kulcs, amely kitarja az emberi lélek tartalékainak legtitkosabb kapuit és felszabadítja a mögöttük rejtőzködő képességeket. Lehet, hogy a zárt ajtók mögött sok emberben, talán a legtöbben, üres kamrákra találunk, hiszen nem lehet mindenki művészi hajlamú, de éppen a nevelés feladata az, hogy ezekbe is nemes tartalmat raktározzon. Lehet, hogy e közben számos gyermek képzelete szárnyakra kap és megtalálja az utat az alkotáshoz is; lehet, hogy nagyon sok gyermek lelkében csak visszhangot sikerül fakasztani alkotóerő nélkül. A nevelőnek azonban mindig kötelessége, hogy kopogtasson a gyermeki lelkek kapuin. Akár művészi hajlamok megnyilatkozásában, akár a szép megszeretésében vagy kritikai értékelésében nyilvánul meg a természet szépségeiben való elmerülés hatása, a nevelés jó munkát végzett, mert a képzelet szárnyalását igazi értékek felé irányította.

Íme tehát az az állásfoglalás, amelyet a természettudományi oktatás van hivatva a tanuló lelkében felébresztetni, önként érlelődik, és ennek az eredménynek csak egy feltétele van: ne zárjuk el a gyermeket a természettől. Tegyük lehetővé, hogy a természet magáért beszélhessen; egészen bizonyos, hogy hangtalan szózata megtalálja a gyermek lelkében a felvevőállomást, ahol visszhangot ébreszthet. Ezért minél közvetlenebb kapcsolatot kell teremtenünk a gyermek és a természet között. Messze vezetne annak megállapítása, hogy e feladatnak mik a módszertani feltételei és kellékei. E helyen elég, ha rámutatunk arra, hogy a természettudományi oktatás a szép keresésének, megismerésének és megszeretésének útját akkor egyengeti legmegfelelőbb módon, ha nem állít közvetítőt a gyermek és a természet közé, hanem ellenkezőleg, minél gyakrabban ejti módját annak, hogy a gyermek átengedje lelkét a természet közvetlen behatásainak.

Aki a virágot szereti, rossz ember nem lehet. A régi és

soha nem vitatott közmondás érvényét bizonyára kiterjeszthetjük olyan értelmezésre is, amelyben nem a *pars pro toto*, hanem maga az egész osztatlan természet szerepel. Vannak, akik a természettudományoktól féltik a nevelés eredményeit és főleg etikai szempontokból óvják a gyermeki lelket a természettudományi gondolkodás elhatalmasodásától. Pedig ha egyáltalán származott belőle rossz, az nem a természettől ered, hanem az emberektől. Azoktól az emberektől, akik vagy félremagyarázták a természetet, vagy félreértették. És hogy ezért maga a természet vagy a vele való foglalkozás nem tehető felelőssé, azt mindenkinek el kell ismernie, aki nem akarja a történelem tanításának rovására írni, hogy a marxisták, bolsevisták és a társadalom többi felforgatói tanaik bizonyosságait éppen a történelem eseményeinek elferdítéséből merítették. Akik a természettudományi oktatásnak káros következményeit emlegetik, azok összetévesztik az örök természetet a természetnek magyarázatával, ami pedig nagyon is mulandó. Az ennek folyományaiként időnkint fel-felmerülő vádak elhárításának egyetlen és leghatékonyabb módja magának a természetnek előtérbe helyezése. A természettudományi oktatás elejét veheti minden félreértésnek, ha szorosan csak magára a természetre vonatkozik és nem téved a természetfilozófia területére. Nem minden jó, ami a természetben van. Ott is vannak gyilkosságok, háborúságok, élet-halálharcok egyének és fajok között és végül nagy tragédiák. De ezeket nem szabad és nem is lehet antropomorf szemmel nézni.

A természetben egészen más a jó és a rossz, mint az emberi társadalomban. Az oroszlan nem gyilkos, ha tápláléka megszerzéséért öl. A természet életében meg kell látni amaz örök alapigazságokat, amelyek az elfogulatlan szemlélőben a jó és rossz magasztosabb, általánosabb fogalmazását keltik életre. Meg kell érezni, hogy a természet rendjét a mindennapi események fölé emelkedő örökös célok irányítják; észre kell venni, hogy e célok közé tartozik a haladás, a fejlődés, az élet és a halál soha fel nem billenő egyensúlya. Rá kell eszmélni arra, hogy a halál az élet kapuja és az élet nem végződik ott, ahol a halál az egyik mondat végére pontot tesz. Rá kell döbbedni arra, hogy élőlény és élettelen tárgy együtt és külön-külön is egy magasabbrendű akarat önkénytelen szolgálja és egy örökkévaló elgondolás megvalósítója. De mindez a felismerés ne spekulatív következtetések eredménye legyen, hanem a tények tárgyilagos szemléletének folyománya. A gyermeknek észre kell vennie, hogy a mérlegnek egyik serpenyőjében a támadás fegyverei vannak, de a másikban ugyanoly süllyal esnek latba a védelem eszközei. Az erővel szemben áll az ügyesség, az izommal a furfang, a karmokkal a gyorsabb láb, a szarvakkal a fürgé szárny. A látás élessége szembekerül a színváltoztatás képességével, a jó fül a hangtalan járással. A természet egyen-

súlyát gyönyörűen példázza a legerősebb állattal, az elefánttal szemben a legkisebb élőlény, a baktérium, melynek ereje sokaságában van. És mindezeknek átértését önként követi az átélés, annak belátása, hogy az ember is csak egyik láncszeme ennek a mindenségnek és arra van hivatva, hogy hol védjen, segítsen, építsen, hol meg irtson, pusztítson, kisebbitson. Eszköz ő is annak a magasabb akaratnak a kezében, amely vigyáz a mindenség egyensúlyára, hogy fel ne boruljon. Érezni fogja, mikor kegyetlenség, lelketlenség a pusztítás és mikor kötelesség. A magasabbrendűségbe való behelyezkedés diktálja majd, hogy a fészekből kihullott fecskefiókat ne tiporja el, a fakadó rügyet ne tépdesse, de pusztítsa el a dúvadat és irtsa ki a gazt. Így tisztul meg és általánosul a jó és rossz fogalma, nem a hasznosság antropomorf szempontjából, hanem a természetet mozgató magasabb erők értékeléséből.

A jó felismerése szabályozza az egyén állásfoglalását a közösséggel szemben is. A természet ezen a téren sem hagyja utbaigazítás nélkül azt, aki tanácsért fordul hozzá. Kit ne hatna meg az ösztönös szülői szeretet ezernyi megnyilvánulása az állatvilágban? Ki nem gyönyörködik abban a szívet nemesítő látványban, amikor a fecske százszor meg százszor megteszi útját fészektől a mezőre és vissza, hogy egy-egy falattal csilapítsa csipogva váró fiókáinak éhségét. És aki hosszabb ideig figyelí jövését-menését, példát vehet a szülői gondoskodás pártatlanságáról, amely sohasem feledkezik meg a sorrendről és sohasem részesíti előnyben egyiket sem a tátozó csőrök közül. Még a legszelídebb állat is fenyegető vaddá válik, ha kölykeit veszély fenyegeti és önfeláldozásában minden óvatosságról elfelejtkezve nem tekinti ereje gyengeségét, hanem szembehelyezkedik az ellenséggel. Máskor meg példát lehetne venni az állatoknak jótevőikhez való ragaszkodásáról és gazdájukhoz való hűségükről. Vagy akit a mai társadalomnak legnagyobb betegsége, a szociális érzék hiánya érdekel, az tanulmányozhatja, miképen szolgálják a méhesalád egyes tagjai a közösség érdekét önzetlenül, ha kell, saját önfeláldozásuk árán is; miként olvad bele az egyéni érdek a közösség célkitűzéseibe a hangyák szorgoskodásában; hogyan lép az eltiport hangya helyébe száz másik, hogy a megkezdett munkát élete árán is befejezze; miképen vállalja a költöző madarak vándorlásakor a legerősebb az élen való szárnyalás nehéz és felelősségteljes munkáját, és milyen tervszerűen váltogatják egymást ebben a feladatkörben, nem húzódozva, hanem becsületesen vállalva az egyénenként rájuk eső részt. Mily föltétlen megadással követi a gulya, esorda, nyáj vagy falka a vezéréül elismert állatot és hogyan örködnek a vadon legelésző állatok kiállított őrszemei a nagy tömeg épése fölött, hogy a fenyegető veszély közeledtéről való jeladásukkal még idejekorán figyelmeztessék őket a menekülésre. Folytasuk-e a társas kötelességek teljesítésének főlemelő példáit az állatvilágból; mutassunk-e rá az együttélő állatok vagy növé-

nyek munkamegosztására, a növényi és állati társadalmak egyébb berendezkedéseire?

Ezek nevelő értékéből semmit sem von le sokaknak az a szkeptikus megállapítása, hogy mindez nem tudatosan történik a természet világában, hanem csak ösztönös cselekvés vagy az évezredes fejlődés eredménye, amely öröklött kényszerként irányítja az állatot cselekedeteiben, a nélkül azonban, hogy az ő részéről bármi csekély akarati elhatározás érvényesülne. Ezzel szemben arra hivatkozhatunk, hogy az ember magasabb lelki világának előjoga, hogy a jó példát nem veleszületett ösztönből, sem máshonnan eredő kényszerből, hanem akaratának szabad elhatározásából követi. A példa intő erejéből semmit sem von le az, hogy az akaratnak milyen szerepe volt benne, valamint a költemények, írásművek, példabeszédek nevelő hatását sem csökkenti egyáltalán, hogy azok az események, amelyeket az illető erkölcsi igazság példázására elbeszélnek, a valóságban soha meg nem történtek. A nevelés a példák útján való szemléltetés becsét éppen abban látja, hogy nemes elhatározásokat érlel, utánzásra készít és cselekvésre ösztönöz. Erre a célra pedig a természet példáinak megfigyelése elsősorban alkalmas, mert minden más szemlélettel szemben az a nagy előnye van, hogy az élet, a valóság területén mozog, ennél fogva a legmegkapóbb és bizonyára a legmaradandóbb élmények forrása.

Itt kapcsolódik tárgyalásunk menetébe az akarati nevelés kérdése. Az a gyermek, aki az igazat, szépet és jót az emberi ítélőképességtől, ízléstől és akaratától független alakban megismerte, aki megtanulta igaznak elismerni azt, ami rajta kívül áll, szépnek, amit nem ő alkotott, és jónak, ami fölötte áll, az nem habozhat értelmének, érzelmeinek és erkölcsi értékelésének példájára akaratát is mindezek szolgálatába állítani. Kívánja az igazat megismerni, szeretné a szépet élvezni, óhajtja a jót tenni. Minderre mi ad neki bőséges alkalmat? Elsősorban ismét maga a természet. A természet jelenségeinek, élőlényeinek további önkéntes megfigyelése kitölti vágyait, felszabadítja lelkét rosszindulatú hajlamai alól. A természettel való közvetlen kapcsolat keresése nemes tartalommal tölti ki foglalkozásának kényszerű vagy önkéntes megszakításából származó szabad idejét, s ezzel megmenti a rossz társaság, a helytelen és egészségtelen szórakozás, a rossz útra terelő olvasmány káros következményeitől. A természet szépségeiben való gyönyörködés magasztos érzelmekkel telíti lelkét, e közben erősíti és edzi testét. A természet világában megnyilvánuló törvények gyakorlati szemlélete pedig tisztítja erkölcsi felfogását, nemesíti akaratát.

Az értelmi, érzelmi és akarati Ennek ilyen megtisztulása, függetlenül a céltól, amely idáig vezette, okvetlenül az isteni elismerésére is kell, hogy emelje a lelkét. Aki elhiszi, hogy körülötte megdönthetetlen igazságok tornyosulnak, abszolút szépségek halmozódnak és a pártatlan jószág uralkodik, aki maga

is részese akar lenni mindezeknek, az egy percig sem riadhat vissza annak elismerésétől, hogy mindez egy fölséges kéz munkája, hogy ezt a kezet hódolat illeti meg és nem bírálat. Ebben látom a természettudományi oktatás nevelő értékét: hogy az igaz, szép és jó megismerésén, megszeretésén és követésén keresztül Isten előtt való hódolatteljes megalázkodásra nevel.

LOCZKA ALAJOS.

## QUEM DII ODERE, PAEDAGOGUM FECERE.

Adalékok a tanító hivatására és sorsára vonatkozó szállóigének és a tanítói önérzet kifejlődésének történetéhez.

Általánosan ismeretes a címbeli régi latin mondás, melynek magyar jelentése az, hogy „akit az istenek gyűlölnek, tanítóvá teszik“. Régebben különösen népszerű volt ez a közmondásféle szólás, leginkább a tanítók és tanárok s hozzátartozóik körében. Talán azért, mert valóban voltak olyan idők és korszakok, mikor a pedagógus foglalkozása és sorsa nem tartozott a legirányultabbak és legtiszteltebbek közé. Azok az idők, mondhatnók évszázadok, sőt talán évezredek voltak ezek, melyekben még nem érlelődött ki a pedagógus hivatása fontosságának megértése, munkájának megszentelt tisztelete, s még nem ment át a köztudatba a nagy és magasztos erkölcsi felelősség, mely a pedagógust nemzetével és az emberiséggel, sőt az egész jövővel szemben terheli, de egyben ékesíti is. Ennek a felelősségnek, illetőleg a felelősség tényleges főnnállásáról való közfelfogásnak kialakulása hozta meg lassú fejlődésben a pedagógusnak, a nevelői és tanítói rendnek helyes értékelését a világban. Ez a fejlődés nem volt egyenletes mindenütt és mindenkor. A rab-szolgától és cselédfélétől, ki az ókori görög és római gyermeket az iskolába vagy a tornahelyre vezette s általában a külső felügyeletet gyakorolta a gyermek fölött, az újkori fejedelmi családokban vagy királyi udvaroknál megbecsült, előkelő helyzetben élő nagyúri nevelőig vagy a világhírű egyetemi tanárokig mily nagy változata gondolható el a nevelők, tanítók, tanárok, egyszóval a pedagógusok sorsának. A családok és a társadalmak különböző műveltségi foka is befolyásolja e felfogás ilyen vagy olyan alakulását.

Mikor a nagy és művelt német nemzetnek egyik kiváló tudósa, Peschel Oszkár, lipcei földrajzi író azt írta *Ausland* c. lapjának 1866 július 17-i számában, hogy a háborúk eldöntője a népoktatás, tehát a csehországi hadjárat első felében a porosz iskolamesterek legyőzték az osztrák iskolamestereket, miből az a szállóige keletkezett, hogy „a königgrätzi csatát a porosz iskolamesterek nyerték meg“, — ez azt igazolta, hogy Németországban már akkor nagy közbecsülésben állott a pedagógus

és mestersége, mikor Európa más tájain még mindig lenézett, legjobb esetben tűrt foglalkozásnak tartották. Akkor nálunk a népnevelés még ironikusan is tárgyalható volt, mint például 1855-ben Arany Jánosnak *Népnevelés* c. keserű hangú költeményében, mely nem a népet tanító, művelő, felvilágosító pedagógusok ellen, hanem az ezeknek jelentéktelen helyzetével szemben pompásan érvényesülő sarlatán időjósok és kuruzsló csodadoktorok ellen szól. Pedig az Arany János költeményében leírt alakok, a népnevelés igazi munkásainak, a falusi tanítóknak ellenlábasai, az időjós és a csodadoktor egyébként a magasabb műveltségi osztályokhoz, sőt a honoratiorokhoz tartozó egy-egy evangélikus és római katolikus lelkész voltak Jolsva és Rudna gömöri községekben, tehát a szegény falusi tanítónál megbecsültebb állásban éltek.

Az emberi társadalom szokásai, ez erős korlátok között is érvényesülő emberi erények és hibák változatos egyvelegében, a szerint, hogy bensőleg valóban magas vagy alacsony-e a lelki műveltsége egy-egy egyénnek vagy családnak, a közfelfogásban még ma, a családi nevelés, a köznevelés és közoktatás nagy politikai jelentőségének általános tudata mellett is, különböző lehet a pedagógus minden fajtájának: nevelőnek, tanítónak, tanárnak értékelése és megbecsülése, akár a család, akár a társadalom keretében. Arra gondolunk itt, hogy míg lelkileg valóban művelt körökben ma már föltétlen tisztelet jár ki a pedagógus hivatásának, viszont némely szülő — szerencsére és remélhetőleg nem a szülők többsége — ma is lenézett s az asztalvégen csak éppen megtűrt „kócos” alaknak tartja a nevelőt, preceptort, korrepetitort, házitanítót, vagy szinte megveti azt az internátusi prefektust és nevelőt, kire egyébként gyermekét esetleg évek hosszú sorára rábízza. Arra gondolunk, hogy egyik-másik európai nép társadalmában még ma is legfőlebb ha az egyetemi tanárt tartják a nemzet elitjéhez, a magasabb intelligenciához tartozónak, ellenben a néptanító s még a középiskolai tanár is, anyagi helyzetének részleges javulása ellenére, tényleg még eléggé hátul áll a közmebecsülésben, a társadalmi tekintélyben és a szociális hierarchiában, vagyis messze áll a tanítói és tanári renddel, a pedagógia munkásaival hivatás tekintetében leginkább összehasonlítható bírói kar, az igazságszolgáltatás szolgálói mögött, kik pedig csak éppen úgy védik a társadalom és nemzet mai életét, mint ahogy — alakítva az ifjú nemzedéket — védik a jövődőt a pedagógusok.

Ezek a szemlélődések, ezek a sok századéves, sőt mondhatók ezredéves tapasztalatok tömörültek össze abban a keserű, pesszimista szállóigében, mely e soraink címében kifejezésre jut. A fönt vázolt keserűségek adhattak alkalmat létrejöttére. Vajon az egész európai műveltség gondolatvilágában-e vagy csak a magyar életben? — azt meg sem tudnók pontosan határozni.

Tény az, hogy e szállóige nem szerepel a híres szállóigegyűjtemények egyikében sem, sem a külföldiekben: a francia

Edouard Fournier klasszikus művében (*L'Esprit des autres*. Paris, 1855, nyolcadik kiadás: 1886), sem az olasz Giuseppe Fumagallinál (*Chi l'ha detto?* Milano, 1895, ötödik kiadás: 1909), sem az angol F. H. Kingnél (*Classical and foreign quotations*. London, 1886, harmadik kiadás: 1904), sem a legalaposabb és legelterjedtebb német Georg Büchmann-féle *Geflügelte Worte*-ban (Berlin, 1864 és azóta még több mint 20-szor), — de még a kiváló magyar gyűjtőnek, Tóth Bélának *Szájról szájr. A magyarság szállóigéi* (2. kiadás, Budapest, 1901) c. jeles könyvében sem. Csupán Tóth Bélának egy későbbi, rövidebb, minden magyarázatot mellőző, lajstromszerű gyűjteményébe, a *Szállóigék lexikoná*-ba (Budapest, 1906) talált utat e mondás. Részletesebben ott sem említi se pontos forrását, se vándorútját; homályosan csak annyit jelöl meg, hogy: „Boetius nyomán“. Ennek előzménye bizonyára az, hogy Boetiusra mint első forrásra látszik utalni Lubrich Ágost magyar pedagógiai író *Neveléstudomány* című műve (Budapest, 1868) I. kötetének állítólagos jeligéje,\* mely nem egyéb, mint a szóbanforgó szállóige s mely ílymódon 1868-ban ismét fölfrissíti a pesszimizmusával időnkint felbukkanó panaszt.

Nézzük tehát Boetius-t. Ez a latin író, ki Kr. e. 480-tól 524-ig élt, kiváló keresztény filozófus, teológus, költő és szónok volt s egy ideig Theodorik keleti gót fejedelem kegyeltje. Később igaztalan vádaskodások alapján elveszítvén Theodorik kegyét, börtönbe, majd verpadra került. Fogságában írta híres keresztény filozófiai elmélkedéseit *De consolatione philosophiae*. (A bölcselkedés vigasztalása) címmel, melyben említett forrásaink (Lubrich Á., Tóth B.) szerint a pedagógus sorsáról szóló híres szállóigének foglaltatnia kellene. Mondásunk azonban, lelkiismeretes kutatás ellenére, végeredményben ott sem található. Sajnos, ez az állítólagos ősforrásra való utalás tehát nem felel meg a valóságnak, a látszólag fölbukkant forrás a kutatás során elszikkad s a mondás eredete ezen az úton sem bizonyul föllelhetőnek.

Mindezek a körülmények arra látszanak utalni, hogy e híres pesszimista mondás külföldön alig ismeretes, legalább is nem közkeletű szállóige. Erre mutat az is, hogy míg a magyar Révai-lexikon jelzi ugyan — igen röviden — 1922-ben megjelent XV. kötetében, hogy e szállóige „abból a korból való, amikor a tanítói hivatás a rendezetlen anyagi javadalmazás és csekélyebb megbecsültetés miatt sok küzdelemmel és méltatlansággal járt“, s ugyanezt mondja a Magyar Pedagógiai Lexikon 1934-ben megjelent II. kötetének egynéhány sornyi cikkekéje is, nem találjuk meg idegen lexikonokban, nincs nyoma az ókori klasszikusokban, sem az ókori életre vonatkozó lexikális művekben, valamint az ókori és középkori latinságnak a szólásokat és mondásokat is tartalmazó nagy tudományos szótáraiban (Forcellinus, Du Cange, Bartal Antal) és közmondásgyűjteményeiben,

\* Tolnai Vilmos pécsi egyetemi tanár szíves közlése.

pl. Rotterdami Erasmus Adagiumaiban s ennek leszármazottjaiban. Nem ad bővebb felvilágosítást az újkornak talán legnagyobb és leglelkiismeretesebb közmondásgyűjtője, a magyarhorvát Margalits Ede volt budapesti egyetemi tanár sem, mikor *Florilegium proverbiorum universae latinitatis* c. könyvében (Budapest, 1895) a 380. lapon és *Isten a világ közmondásaiban* (Budapest, 1910) c. művének I. kötetében a 47. és 173. lapokon forrás megjelölése nélkül közli e mondást. És nem változtat ezen az állandóan negatív eredményen az sem, hogy — nem érintve eredetének kérdését — legalább megemlíti, forrás megjelölése nélkül, mint „alter Spruch“-ot, szállóigénknek egy változatát Noiré *Pädagogisches Skizzenbuch*-ja 1874-ben. E változat a következő: „Di quem oderunt, aut scribam aut ludimagistrum fecerunt“ (Akit az istenek gyűlölnék, íróvá vagy tanítóvá teszik). Ugyanilyen forrás megjelölése nélkül közölt változata mondásunknak az, melyet K. J. Weber *Demokritos oder hinterlassene Papiere eines lachenden Philosophen* c. művének (1832—1840) III. kötetében, az *Einfluß der Erziehung* c. fejezetben találunk ezzel a szöveggel: „Hos Jupiter odit, quos fecit paedagogos“ (Gyűlöli Jupiter azokat, akiket tanítóvá tett).

Mindent összefoglalva tehát, bár a XIX. és XX. század folyamán szétszórta elég gyakori e szállóigének irodalmi följegyzése különféle változatokban, voltaképen semmiféle biztos adat nem igazolja Frank Antal a Néptanítók Lapjában megjelent idevágó dolgozatának (1932, 903—904. l.) azt az állítását, hogy e latin mondás „pogány származású“, „idegenből ered“, nálunk „olyan importált növény, mely a hazai földben nem tudott főgyökeret eresztetni, csak néhány mellékgyökérig jutott el“. Hogy e hírhedt mondás — éppen ellenkezőleg — nálunk több mint 100 év óta közkeletű, az — bár Tóth Béla magyarázatos főgyűjteményéből hiányzik — több érdekes, szorosán vett irodalmi, sőt irodalomtörténeti adalékkal is igazolható. Éppen azért nem lehetetlen, hogy e híres, bár latin nyelvű szólás magyarországi eredetű, hiszen műveltségünk éppen iskolázásunk nyomán majdnem egészen latinos volt a XIX. század közepéig, s bölcs mondásaink, melyekben a magyarság életének százados tapasztalatai kristályosodnak ki, javarészt latin nyelven kerültek forgalomba először.

Bizonyos, hogy e mondás minden keserűségével sokáig megdönthetetlen igazságot látszott tartalmazni, legalább is a magyar tanító sorsára nézve. Még légutóbb, az 1934. év tavaszán is alkalom merült föl arra, hogy súlycs. panasznak bevezetéséül szolgáljon a tanítóképzőintézeti tanárok egyesületének közgyűlésén. Mihalik József főtitkár élt vele, mikor a tanári elfoglaltságnak szerinte mostoha ügyét fejtegette, a szállóige pesszimizmusának túlzó hangulatában, de némileg tréfaszóval utalván a mondás állítólagos és fiktív ókori eredetére: „Valamikor egy görög ember — úgymond —, akinek bizonyára nem ízlett a tanítás, a jó ciprusi mellett egy athéni kis kocsmában állítólag így sóhaj-



tott fel: Oh Zeus! Akit az istenek nem szeretnek, azt pedagógusnak teremtik.“ — Az egyesület elnöke, régen tisztában lévén a szállóige erkölcsi tarthatatlanságával, nem is azonosította magát sem az idézett mondással, sem a szellemmel, mely a főtítkár előadásában rejlett (l. Magyar Tanítóképző, 1934, 62—70. l.). Erélyesen hangoztatta, hogy az előadással szemben a következő felfogásnak kell jellemeznie az egyesület tevékenységét: „Akit az Isten szeret, abból tanítót nevel, — akit Isten még jobban szeret, azt tanítóképzőintézeti tanárrá teszi!“ (U. o. 1934. évf. 115. l.)

Ezt a mozzanatot megelőzőleg sokáig nem is igen gondolt a szállóige határozott cáfolatára senki, és csak elszórt jelenségek azok a kísérletek, melyek azzal kívánták kiküszöbölni e pesszimista mondást, hogy ellenkezőre, vagyis optimista valutára váltották értékét. Ezek közé tartozik a XIX. század végének és a XX. század elejének egyik legnagyobb magyar tanára, Beöthy Zsolt, ki, mint a Középiskolai Tanáregyesület elnöke, már 1899-ben, az egyesület közgyűlésén mondott elnöki megnyitó beszédében így fejezte ki e tárgyban a tanárság közérzését: „Munkánkban sarjad a nemzeti műveltség, a nemzeti műveltségből pedig munkánknak, állásunknak megbeesülése. Istennek hála, eljutottunk oda, hogy pályánknak a nemzeti közszervezetben való jelentőségét s erkölcsi és anyagi biztosítékainak szükségét illetőleg a nemzet vezető köreinek felfogása és a mi felfogásunk között különbség nincsen.“ Ebből kifolyólag azután Beöthy Zsolt azt vallotta önmagáról, hogy „az istenek szerették, mert tanítóvá tették“. Programmszerűvé azonban ezt az ellengondolatot csupán Frank Antalnak említett cikke tette 1932-ben, mikor behatóan fejtegetve a nevezetes latin szólásnak belső, eszmei tarthatatlanságát, helyébe új szállóigének szánt magyar mondást javasolt, mégpedig ezt: „Akit Isten kiválogat, abból tanítót formálgat.“

Szívesen osztozunk Frank Antalnak abban a törekvésében, hogy a jövődre nézve az ő idealisztikus felfogása értelmében mondassék ki a végszó e százados vitában. Előbb azonban végleg lezárni óhajtván a hírhedt mondás szerepét e kérdésben, két érdekes adalékot jegyzünk fel e helyen, mint irodalmi életünk legnagyobb alakjai közé tartozó, a pedagógus pályára csak átmenetileg odavetődött két magyar tanítónak, egyben nagy nemzeti, költőinknek felfogását e kérdésről.

Csokonai Vitéz Mihály 1800-ban, Arany János 1858-ban, mindkettő félig-meddig balul végződött magyar köztanítói pályájának végén vagy legalább is vége felé, egy-egy költeményükben öntötték ki a pedagógiai pályáról táplált legszubjektívebb érzéseiket.

Csokonai rövid és dicstelen tanítói pályájáról rajzolt vázlatunkban (Néptanítók Lapja, 1934, 24. sz.) részletesen elmondottuk, hogy bohémlelkű költőnknek tanári megbízatása mindenféle viszontagságok közt 1800 február végén lejárván, a hat év előtti debreceni kalamitások miatt, melyek a köztanítói pályán

érték, és a csurgói félreértések és bajok miatt is, keserőséggel szívében elbúcsúzott — sorsa úgy hozta magával, hogy végleg és mindörökre — a katedrától. Elindult hazafelé Debrecenbe és keserű hangulatában, talán nem is lévén tudatában annak, hogy ő volt a hibás tanítói pályájának kudarcában, verset írt a gyűlöletről, mellyel az istenek — szerinte is — a pedagógusok iránt viseltetnek.

A versnek ezt a címet adta, ami a hírhedt szállóigének egyik változata: „Quem dii oderunt, *praeceptorem* fecerunt.“ A vers maga, bár keserű alaphangú, nincs hiájával a humornak, ennek a sajátságos lelki készségnek, melynek nyomai akkoriban még igen ritkák a magyar irodalomban. Egyben tipikusan mutatja Csokonainak, aki egyébként a magyar népies irányzatnak egyik első képviselője volt irodalmunkban, erős klasszikai és történeti műveltségét. A 36 soros költeménynek lényege a keserű szállóigének parafrazisa s részben, legalább önmagára nézve, vigasztaló magyarázata, mely egy körmönfont körmondattól indul ki. Ebben a körmondattban a tanítói foglalkozást, klaszszikus ókori vonatkozásokkal élve, „büntetés“-nek mondja. Megemlíti, hogy Horatius, a rómaiak nagy poétája egyik versében a kényszerített fokhagymaevést tartja a legnagyobb büntetésnek, — Polixenes a syracusai idősebb Dionysius verseit dicsérni nehezebb büntetésnek érzi még a „kövágás“-nál is, pedig közeli rokona, sógora volt a syracusai tirannusnak, — Scaliger pedig egyik lexikális művének megírását tekinti olyan kemény munkának, ami büntetésszámba mehetett. S ha ezeknek a nyilatkozatai a jelzett büntetések nagyságáról nem túlzások és nem hazugságok, akkor hát azt kéri Csokonai egy hirtelen fordulat, higgyék el neki is,

Hogy akit a reá felbúsult istenek

Egyszer *praeceptor*i névvel büntettenek,

Talált egy sokszeres büntetés sorára,

Holtig vétkezhetik annak rovására.

Költőnk, úgy látszik, ezzel a túlzóan keserű felfogásával akarta magyarázni tanítói pályájának kudarcát, pedagógus korában elkövetett számos hibáját s így nyerni fölmentést azoknál, akik hajlandók voltak e hibákért követet dobni reá.

Csokonai azonban a címbeli szállóigének ezzel a fönt idézett túlzó körülírásával nem elégedett meg, hanem verse további részeiben ráduplázott keserű kiszólásaira. Néhány történeti példát sorol föl a tanítói foglalkozásban nyilvánuló bűnhődésre. Elmondja, hogy a sors a Syracusából Corinthusba menekülő ifjabb Dionysius tirannust, ki egyébként szintén poéta volt Kr. e. a IV. században, e városnak „*praeceptor*ává“, tanítójává tette, hogy sok vétkéért bűnhődjék. Azután egy sajátságos gondolatelkanyarodásban azzal az elmélkedéssel folytatja túlzásait Csokonai, hogy XIV. Lajos francia király, ha feltámadna, legjobban úgy büntethetné „pártosait“, vagyis ellenségeit s úgy

állhatna bosszút rajtuk, hogy „holtig praeceptorrá tenné őket“. Közben azonban mégis csak kénytelen rágondolni költőnk az örömekre is, melyek a tanítói pályán teremnek. Eszébe jutnak, de elkeseredésében rögtön le is szólja őket:

A praeceptorságot én akkép képzelem,  
Hogy ha benne öröm rózsácskáit lelem,  
Ez is a többtől kicsit különbözött,  
Növén bogátskóró s ördögszekér. között.

Sőt továbbmegy s bizony elég gorombán és nem valami nemes lélekkel leszólja még tanítványait is. Azt állítja, hogy sokan csak azért járkák Apollo templomát (az iskolát), hogy ez a legrokonszenvesebb isten a Pinduson, a múzsáknak szent hegyén is „lásson ökör nyomát“. S hogy sokan az iskola útján csak azért keresik fel a szárnyas Pegazustól a Helikon szent hegyén fakasztott költészet-forrását, hogy „felturkálhassák kristálysín cseppjeit“. Végül elbúsultában jó gorombán annak a nézetének ad kifejezést, hogy ha „barmok nem taposnák“ a költészet szent forrásának vizeit, vagyis ha ostoba diákok nem volnának, nem tűnhetnének ki az okosak.

Íme szállóigénk legkeserűbb és legigazságtalanabb parafrázisa, melyet az irodalom felmutathat s mely egyáltalában elképzelhető. Ennek kétes dicsősége Csokonai nevéhez fűződik. Gyűlölködő hangja tanári pályájának kudarcából valahogyan magyarázható, de fennkölt tanítói lélekre valló nyilatkozatnak el nem fogadható. Valószínű azonban, hogy e költeménynek Csokonainak annál a népszerűségénél fogva, melyben a XIX. század első negyede, sőt a későbbi évtizedek is legrtriviálisabb, gyakran trágár verseit is részesítették, sajnos, nagy szerepe lehetett szállóigénknek további elterjedésében.

Mennyire más hangnemben szólal meg e szállóige hangulata Arany Jánosnak, klasszikus költőink közül a másik, a jelesebb tanítónak és tanárnak lelkében, mikor 1858-ban Vandrák András eperjesi tanárnak vagy talán (miként 1917-ben a Paedagogiai Értesítőben megjelent dolgozatomban igazolni törekedtem) nagykőrösi tanártársának, Szigeti Warga Jánosnak 25 éves jubileumi ünnepére magasroptú költeményt írt *Tanári jubilaenumra* címmel.

Arany tanítói és tanári pályája nem járt kudarcral. Lelki ismeretessége, mely valósággal múzsája neki mint költőnek is, megóvta őt a hibáktól a katedrán, bármennyire panaszkolta is barátaihoz intézett leveleiben a nyomasztó érzést, mellyel tanári pályája költői lelkületére ránehezedett. Bármennyire úgy látszik is, hogy ez okozta múzsája szűkszavúságát azokban az években, Arany mégsem gyűlölte pályáját, nem volt rossz tanár. Szinte azt kell gondolnunk, hogy a sorstól rendelt hivatása volt a tanári foglalkozás s ennek jelentőségét ő maga is fölismerte. Bizonyos, hogy lelke sokat vívódott ez években, mikor nagy alkotások terveivel küszködött Jákob módjára, s küzdelmében

talán éppen a tanári foglalkozás bizonyos részleteinek és a tanári pályán néha mutatkozó érzelmi esalódásoknak leverő hatása nem engedte úrrá lenni költői tervein, de másrészt költői munkásságának viszonylagos meddőségéért is vigasztalást talált tanári munkájának abban a harmóniájában, melyet tanításának eredménye, előjáróinak tisztelete, tanítványainak szeretete, a tárgyául szolgáló nemzeti irodalomtörténet iránti lelkesedés s a becsülettel végzett feladat öntudata nyújtott lelkének.

Ezeknek a vegyes érzelmeknek, melyek lelkében tanári pályája nyomán fakadtak, egyrészt szülötte, de másrészt legjobb bizonyítéka az a költeménye, melyet *Tanári jubilaecumra* címen 1858-ban, tehát tanári pályája vége felé írt, e pálya összes édes és keserű tapasztalataival lelkében, de mely csak 1867-ben jelent meg először Arany összes költeményeinek II. kötetében.

E költemény fényes igazolása Arany János fennkölt szellemének, mely a tanári sors mostohaságából folyó hangulatot nemesak nem fejleszti gyűlöletté és epévé, mint Csokonai verse, hanem még csak úrrá sem engedi válni lelkén; sőt ellenkezőleg, a fanyar hangulat gyönyörűen oldódik fel nála idealizmussá és harmóniában lendül a költemény vége felé a tanítói élet mélységesen erkölcsi lényegének himnuszává.

A két részre tagozódó költemény első felében fájdalmas erővel zeng fel a „Quem di odere“ ősrégi panasza. Egyrészt általános tapasztalatokból fakadó pesszimiztikus felfogása avatja igazsággá a régi mondást:

Homályos a cél, tömkeleg az út,  
S kit e pályára Isten átka sodrott,  
Szívverit ontsa bár, mint pellikán,  
Hálátalanságot növel magának,

másrészt a maga sorsának, mindinkább fokozódó költői aléltságának nyomasztó hatása zúgatja „régí atok“ gyanánt fülébe azt a személyes keserűséget, hogy a tanári pályán

Kedv, ifjúság, erő, szellemvagyon  
Ma is gyakorta mind hiába vesz.

E strófa hangulata, fájdalmas érzeményci, melyeket a költő a nála sajátos mélységgel s a kifejezés erejével avat az ősi pedagógus-közmondás művészi parafrázisává, egyúttal teljesen párhuzamba állíthatók az Aranyinak íróbarátaikhoz intézett leveleiben foglalt panaszokkal, melyeket tanári pályájának költőietlen fáradalmi s költészetét elnyomó hatása ellen hangoztat. Alig ismerünk Arany e korszakából nyilatkozatot a költő ajakáról vagy lantjáról, mely rövidebben tárná fel előttünk, de egyúttal jobban s világosabban éreztetné a mélységes fájdalmat, mely e szomorú években egész lényén uralkodik.

De ugyanennek a költeménynek második fele mutatja azt a csodálatos erőt is, melyet Aranynek lelke pályájának magasz-

tosságából merít, mégpedig egy Istentől fölkent pedagógus életútjának, egy tanári élet nemes eredményei látványának hatása alatt. E strófa mutatja legjobban, hogy Arany jó tanár volt, aki e pálya kicsinyszerű, sokszor lelket gyötrő, az idegeket megőrítő bajai közepette is meglátja a pedagógiai eszményt s ez gyógyítja és erősíti szenvedő lelkét. E strófa valóban pedagógiai értékű nyilatkozata költőnknek, mert az emberi erényeknek s köztük a legszebbnek, legritkábbnak, a hálának nevelésében látja a tanítói, nevelői munkának legszebb célját s legdicsőbb eredményét, olyan célt és olyan eredményt, mely el tudja hallgattatni a „Quem di odere“ mindegyre zúgó régi átkát is. A pályája felére érkezett pedagógusnak, ünnepi verse hősének példájában találja meg Arany a saját vigasztalását is, elnyomott költőiségének romjai fölött. S a még el sem hangzott keserű panasz után nyomban lelkesedve üdvözli a jubiláló tanárban a vigasztaló példát:

Te ritka férfi! áldjad Istened,  
Ki oly önérzettel dúsgazdagon  
Állhatsz pihenni meg pályád felén.  
Körödbe gyűlnek a felnőtt fiak,  
(Egy emberöltő) s érett férfiésszel  
Köszönve, amit *ifjakért* tevé,  
Legszebb jutalmad így tőlük nyered.

Az egész költemény egyik legmélyebb értelmű s legszubjektívabb alkotása a nagykorúsi éveknél. Alig van a költő e kilenc évének különben is szűk termésében még egy vers, mely oly mélyen és igazán be enged pillantani lelke konvulzióiba, arra a fájdalmas küzdőterre, hol a költő kiengesztelhetetlennek látszó ellentéteket egyeztet ki lelkében.

S a költemény befejező sorai még egyszer rávilágítanak arra, hogy Arany János miként kívánta a régi keserű szállóige szellemét megcáfolni. Dicsőítvén a költeménynek névleg meg nem nevezett hőst, ki negyedszázados tanári jubileumát üli, azt mondja róla:

S mi felkiáltunk: mily nagy érdem az,  
Minő erény, mely *e hálátalan*  
*Pályán a késő hála* újra sarjadt,  
Nem hervatag babérait szedi.

Egy bizonyos, hogy Arany Jánosnak ez az emelkedett felfogása véget vetett a lehetőségnek, hogy a mai kor a tanítói sorsról szóló régi keserű szállóige szellemét valóságként elfogadja, s azért öröndenünk kell annak a törekvésnek, mely Frank Antalnak a Néptanítók Lapja hasábjain 1932-ben megjelent cikkét áthatotta, mikor a régi szállóige helyébe ezt az újabbat óhajtott közkeletűvé tenni: „Akit Isten kiválogat, abból tanítót formálgat.“ Melléje esetleg ezt a szintén rimelő

formulát javasolhatnók változatként: „Akit Isten kiválaszt, tanítótá teszi azt.”

Bármelyik változat talál is azonban általános elfogadásra, kívánatos, hogy a bennük kifejezett felfogás legyen szállóigénk másfél százados történetének eredménye és tanulsága.

GYULAI ÁGOST.

## IRODALOM.

Dengl János dr.: A kereskedelmi szakoktatás szolgálatában. Tanulmányok, időszerű kérdések, harcok. Kiadja a Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesülete. Budapest, 1934. 303 l.

A könyv szerzője 1924 július 5-e óta köztisztvisletben álló elnöke a Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesületének, s elnökségének tízéves jubileuma alkalmából a vezetése alatt álló tanáregyesület azzal tisztelte meg, hogy kötetbe gyűjtve kiadta a Kereskedelmi Szakoktatás című folyóiratban megjelent tanulmányait és cikkeit. Akit ilyen módon megtisztel egy országos tanáregyesület, annak mondanivalói, fejtegetései megérdemlik a tanügyi kormányzó hatóságok és a más csoportbeli tanárok, tanítók és pedagógusok figyelmét is. Egy ilyen terjedelmű könyvben szép számmal akad gondolat, ösztönzés, felvilágosítás, amely sokfelé hathat; amely alkalmas arra, hogy téves hiteket, hamis jelszavakat korrigáljon és megbízható tájékoztató legyen a szóban lévő iskolafajnak minden kérdésére vonatkozólag. Ha valaki a hazai felső kereskedelmi iskolai tanárképzésről és képzésről, valamint a magyar felső kereskedelmi iskolák belső életéről, tantervük fejlődéséről és jelen állapotáról megbízható útbaigazítást akar, Dengl János könyvének alkalmasabb vezetőt hirtelenében nem találhat. De a könyv tanulmányainak sokszor kissé tág és általános jellegű címei alatt Dengl János a gyakorlati tanügyi ember sok élményes vallomását is adja, amelyekre érdemes figyelni.

A kötet a szerzőnek 28 tanulmányát tartalmazza, amelyek közül néhány aztán még több, önálló című részre oszlik. Nem megírásuk időrendjében következnek egymás után a könyvben, hanem tárgykörök szerint. Közülük tízet a kereskedelmi iskolai tanáregyesület közgyűlésein elnöki megnyitóként adott elő a szerző, s úgyszólván valamennyi sok elmélyedő tanulmányozásnak, adatgyűjtésnek és eredeti kutatómunkának eredménye. Akad közöttük kútfőtanulmányokon nyugvó történeti fejlődésrajz, s megjelenése óta Dengl egy-egy tanulmánya maga is az illető kérdés kútfőjeként szerepel a szakemberek kezében.

Hosszú és rögös volt a fejlődés útja, míg a nagyon vegyes előképzettségű felső kereskedelmi iskolai tanárság mai homogén testületéig eljutott. A régebbi, nem ritkán tanítói oklevéllel tanító tanárok, a polgári iskolai képzettségűek, a jogi és közgazdasági ismereteket tanító ügyvédek, a könyvitelt vagy kereskedelmi levelezést tanító banktisztviselők már jó ideje nem igen tartoznak a felső kereskedelmi iskolai tanári státuszba, amelynek tagjai ma legnagyobbbrészt középiskolai vagy felső kereskedelmi iskolai tanári oklevéllel

bíró, rendszeres pedagógiai tanulmányokat végzett kiváló szakemberek. Ma már nagyon igazságtalan az az állítólág, megtörtént szellemes kijelentés, hogy a magyar felső kereskedelmi iskola nem iskolafaj, hanem iskolafajzat. S hogy ez a változás a felső kereskedelmi iskolai tanári státusban ilyen gyökeresen végbement, ebben épp Dengl Jánosnak, mint az új tanárképzési szabályzat volt előadójának van nagy része. A kereskedelmi iskolák első szervezete 1872-ben jelent meg. 1884-ben új szervezet lépett életbe és már 1885-ben módosítottatott. Ez a szervezet 1895-ben változott meg újra és azután körülbelül 20 évig, az 1915—16. tanév kezdetéig maradt érvényben. 1916 szeptemberében egy miniszteri rendelet az 1915-i szervezeten néhány változtatást ejtett és ez volt aztán érvényben a négyévfolyamú felső kereskedelmi iskola életbeléptetéséig, amelynek tantervét a 72.000/1920. sz. miniszteri rendelet állapította meg. Azóta 1927-ben történt megint tantervi változás és az akkor életbeléptetett tanterv van érvényben közben történt csekélyebb változtatásokkal máig is. A kereskedelmi iskolai tanárképzésnek és a tanterv változtatásainak oknyomozó történetét, a vezérlő elveknek és szempontoknak plasztikus előadását találjuk meg a könyvnek *A hazai felső kereskedelmi iskolai tanárok képzésének és képzésének multja és jelen állapota* című tanulmányában. A középiskolai, polgári és ipariskolai tanárságot is érdekelheti, hogy a felső kereskedelmi iskola hogyan érintkezett az elmúlt hat és fél évtizedben az ő iskolafajukkal és tanárságukkal.

A kereskedelmi iskola, illetve a kereskedelmi szakoktatás sokáig mostoha gyermeke volt közoktatásunknak. A magyar társadalom vezető rétege a kereskedelemről mint hivatástól, sajnos, nagyon sokáig idegenkedett, szinte lenézte s csak a háború utáni új tájékozódás terelte a magyar ifjúságot a gazdasági pályákra és vitte a kereskedelmi szakoktatást az általánosabb érdeklődés irányába. Ez a helyesebb belátás újabban kedvező hatással volt a hazai kereskedelmi szakoktatásra és lehetővé tette fontos, jótékony hatású intézmények létrehozását. Hogy hogyan jutott fokonként előre a felső kereskedelmi iskola a tökéletesedés útján, azt szépen fejtegeti a szerzőnek a Magyar Paedagogiai Társaságban 1932 február 20-án tartott székfoglaló előadása is, amely ebben a könyvben *A felső kereskedelmi iskolai tanárképzés újjászervezésének alapelvei* címen jelent meg. Hosszú a fejlődés útja attól az időponttól kezdve, hogy a polgári és középiskolai tanárságnak ehhez az iskolafajhoz került része fáradságos önképzéssel szerezte meg a kereskedelmi szakképzettséget, addig, míg létrejött a ma és már évek óta pompásan működő Felső Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet és az állami gyakorló felső kereskedelmi iskola. Ma már úgyszólván teljesen megszűnt a felső kereskedelmi iskolának egyik régi, jellemző baja, az úgynevezett bejáró tanári intézmény. Az említett tanárképző intézmény a felső kereskedelmi iskola minden szaktárgyára nevel már szakszerűen és pedagógiailag egyaránt rendszeresen képzett tanárságot.

Ugyancsak érdekes és tanulságos megfigyelni a hazai felsőfokú kereskedelmi oktatás gondolatának fejlődését több évtizeden keresztül a közgazdaságtudományi egyetemi karnak 1920-ban történt megszervezéséig. Erről a tárgyról is szól Denglnek egy alapos tanulmánya. Érdekes gondolatokat találni

a középiskolát végzettek egyéves kereskedelmi szaktanfolyamáról szóló vitatkozó írásokban is. Elmélyedően boncolja Dengl több cikkében, de főleg *Az iskola és az élet* címűben, azokat a folyton és sokszor bizony nagyon megfontolatlanul hangoztatott megjegyzéseket, hogy a kereskedelmi iskola nem felel meg a gyakorlati élet követelményeinek és ilyen szempontból gyökeresen és teljesen meg kell reformálni. Több cikk magyaráz időszaki didaktikai és szervezeti kérdéseket; egy részletesen ismerteti a tanárképző gyakorló felső kereskedelmi iskola működését. A Középiskolai Tanárképző Intézet és a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola mellett létesített gyakorló iskolák jóval régebbiek, mint a gyakorló felső kereskedelmi iskola, mert az utóbbi csak 1928-ban kezdte meg működését. Hogy így megkésve is létrejöhetett és azóta üdvös hatásokkal teljesíti rendeltetését, ez is Dengl János céltudatos, kitartó munkájának eredménye. Ő volt az intézmény sürgetője, megszervezője s ma a velejáró sok munkát önzetlenül vállaló felügyelője. Mint tanáregyesületi elnök, Dengl számos cikkében sikraszáll a tanárság szellemi, erkölcsi és anyagi érdekeinek védelmében és ezekben a megnyilatkozásokban mindig magas nézőpontokból követel bátor szókimondással méltánylást, igazságot, társadalmi megbecsülést és anyagi elismerést a nehéz és fontos közérdekű munkát végző tanárság számára. Szól a kereskedelmi iskolai tanulmányi versenyekről, a szünidei tanári tanfolyamokról, a kereskedelmi iskolai tanárság zamárdi üdülőotthonáról és szép az a válaszbeszéd, amelyet akkor mondott Dengl, amikor 25 éves tanári jubileuma alkalmából a tanáregyesület ünnepélyes gyűlésben köszöntötte. *Ki legyen hites könyvvizsgáló?* című cikke sok megszívlelésre méltó dolgot mond a szakemberek részére. *A német nyelvtanítás nehézségeiről, eredményeiről és ezeknek megítéléséről* szóló, 1913-ban írott cikke, sajnos, még most is időszerű, mert a középfokú iskolák idegennyelvtanításának eredményével még korántsem lehetünk megelégedve ma sem. Tömörségükben is sokatmondók azok a kis cikkek, amelyekkel Dengl a Pintér Jenő-féle hétékötetes nagy tudományos magyar irodalomtörténet mindegyik kötetét a megjelenés idejében ismertette. Harcosak, temperamentumosak, de elmélyedően alaposak és mély meggyőződésből fakadók azok a cikkek is, amelyek az úgynevezett egységes magyar gyorsírási rendszer vajúdasakor, megszületésekor és a rendszer csecsemőkorában íródtak. Minden gyorsírással foglalkozó pedagógust nagyon érdekelhetnek ezek a szókimondó fejtegetések, amelyek a magyar gyorsírástörténet okmánytárába valók. Az egész Dengl-féle könyv pedig joggal kérhet helyet a középfokú iskolák tanári könyvtáraiban. *Heinrich János.*

**Vajthó László: Tanulók szerepe az irodalom tanításában.** (A Tanítás Problémái. Szerkeszti Vajthó László. 1. szám.) Bp. Évszám nélkül. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda. (8-r.; 43 lap.)

Van az Egyetemi Nyomdának a Vajthó László budapesti reálgymnáziumi tanár szerkesztésében indított *Magyar Irodalmi Ritkaságok* című füzetekben egy olyan — nevelői gondolatból eredő — becses és gazdag kiadványsorozata, mely a hazai irodalom régi vagy esetleg más okokból hozzáférhetetlen értékes



emlékeinek közkinccsé tételére a tanuló ifjúság érdeklődését és lelkesedését, munkáját és áldozatkészségét ajzotta fel. E mellé az irodalomtörténeti szempontból mindinkább értékesé váló sorozat mellé most Vajthó Lászlónak, a lelkes tanárnak invenciója és munkaszeretete egy másik sorozatot készül állítani ugyanannál a kiadónál *A Tanítás Problémái* cím alatt, melynek fönt idézett 1. füzeté, Vajthó László saját dolgozata, már megjelent. A sorozat az iskolai tanítás kérdéseivel foglalkozik. Olyan dolgozatokat közöl, melyekre — úgy mond Vajthó — a pedagógiai folyóiratokban nincs elég hely. E megjegyzés tekintetében nem tudunk egyetérteni a sorozat szerkesztőjével. A pedagógiai folyóiratok a szűkkeblűségnek ezt a rejtett vádját nem érdemlik meg. Ha a dolgozat témájánál fogva időszerű, tartalmában okos és jól van megírva, feltétlenül helyet kap a pedagógiai folyóiratokban, helyet kell kapnia. Azt inkább elfogadhatónak gondoljuk, hogy e dolgozatok azért kíváncsoznak külön füzetbe, mert így inkább hozzáférhetők és hatásuk közvetlenebb. A sorozat egyébképen alkalmat akar adni arra, hogy minden valamirevaló gyakorlati pedagógus elmondja legalább egyszer életében, amit gondolataiból vagy tapasztalataiból másokra nézve is érdekesnek és értékesnek talál. Az bizonyos s magunk is megállapítottuk a Magyar Paedagogiai Társaság legutóbbi közgyűlésén bemutatott jelentésünkben, hogy soha annyi neveléstani gondolat nem forrott a levegőben, mint ma. A tanítás reformkorát éljük. E tekintetben azonban évek hosszú munkájára van szükség, elsősorban új anyagra, gyakorlati pedagógusok egyéni tapasztalataira és erre vonatkozó őszinte vallomásokra. Ezeknek akar teret biztosítani a vállalat. S ebből a szempontból szívesen üdvözljük az új kezdeményt.

Az 1. füzet magának a szerkesztőnek saját iskolájában megvalósított pedagógiai kísérletét viszi a pedagógiai fórumra. Problémája: lehet-e a tanulók öntevékenységének szerepet juttatni a rendszeres irodalomtörténeti tanítás menetében?

Ami Vajthó Lászlónak kiindulását illeti, panaszát az irodalomtörténeti összefoglalás előzményeit alkotó bőséges vagy legalább elégséges és rendszeres irodalmi olvasottságnak hiánya miatt, aminek oka a tényleg rendelkezésre álló olvasmányanyagnak, vagyis a megfelelő számú hozzáférhető könyveknek elégtelensége, arra nézve réges-régen teljesen igazat adunk a szerzőnek. *Infandum, regina, jubes renovare dolorem*. Az irodalmi tanításnak ezer részletkérdése módosulhat, csak a leglényegesebb marad változatlanul ugyanaz: a minél többet olvastatás szükségessége, — mondjuk mi is együtt a szerzővel. Amiket azonban rendelkezésre álló terjedelmes antológiákról, többkötetes olvasókönyvekről, az irodalomtörténeti tankönyvnek voltaképeni olvasókönyvvé való átváltoztatásáról mond, azok mind utópiák. Maga sem számít megvalósulásukra. Azért más remediumot keres, nem több órát a magyar irodalomtörténet számára, nem több munkát a tanulóknak, csak eredményesebb tanítást. A továbbiakban szerzőnk beszámol egy kísérletről, melyet mint az irodalomtörténetnek középiskolai tanára néhányszor elvégzett iskolájában. Ez egyúttal felelet arra a kérdésre, mely a tanulók öntevékenységének az irodalmi tanításba való bele-

kapcsolására nézve fölvetődött. Lényege az, hogy az irodalom tanára, ki végigvezeti egy-egy osztály magyar nyelvi és irodalmi tanítását az I–VIII. osztályig, a VI. osztály végén, amikor már a tanulók hatévi iskolai olvasmány alapján bizonyos mértékű szemelvényes olvasottságra tettek szert s a rákövetkező két évben ezirányú ismereteiknek irodalomtörténeti összefoglalására és rendszerezésére készülnek áttérni, önkéntes vállalkozás és jelentkezés alapján kioszt mindegyiknek egy-egy régi és újabb magyar író, akinek műveit s a rávonatkozó főbb irodalmat az illető tanuló kötelességszerűen tanulmányozza, „szakértőjévé válik” s mikor az irodalomtörténeti tanmenet folyamán a VII., illetőleg a VIII. osztályban egy-egy íróra vagy korszakra rákerül a tárgyalás sora, a tanuló a főiskolák szemináriumi módján beszámolva tanulmányairól, a tanár irányítása mellett, a tanári magyarázat után és a tanár végszava előtt, résztvesz az egész osztálynak a szóban forgó íróra vagy korszakra vonatkozó tanításában. Szerzőnk fejtegetéseiből, melyek ez eljárás módszerének minden részletére kiterjednek, kitetszik, hogy Vajthó Lászlónak idevágó kísérleteiből kifolyólag bőséges tapasztalat áll rendelkezésére.

Nem tagadjuk a kifejtett gondolatnak eredetiségét s szívesen látjuk a szerzőnek a tárgy iránti lelkesedését, mellyel mindezt megvalósíthatónak tartja. Azonban kénytelenek vagyunk kételkedni abban, hogy ez a szépen kitervelt eljárás, mely feltétlenül meglassítja a tanítás tempóját, a várt eredményre, sikerre vezet-e, egyrészt a tanulóknak nagy száma (egy-egy osztályban negyvenen, ötvenen is vannak helyenkint), másrészt a kiszabott tanulmányi anyagnak nagy tömege, vagyis az eljárás lefolytatására szükséges idő elégtelensége miatt. Az e kételkedésünket megokoló nehézségekre szerzőnk is utal később dolgozatának negyedik fejezetében. Maga is megmondja, hogy eljárását nem tartja az *egyedüli* helyesnek s felsorolja azokat a lényeges kritikai megjegyzéseket, de a rájuk vonatkozó glosszákat is, melyek gondolatának első nyilvános bemutatása alkalmával több pedagógus részéről elhangzottak. Mindamellet az a sok érdekes didaktikai megfigyelés, ötlet, szándék, amely szerzőnk tervének kifejtése közben felmerül, önmagában véve megérdemli, hogy foglalkozzunk az egész tervszöveggel, annál inkább, mert Vajthó maga is érzi az önmérséklet szükségét, mellyel ez új gondolatot fogadni és végrehajtani lehet és szabad. Hadd szóljon erről a szerző maga: „A tanár egyfolytában való magyarázata a néma osztály előtt éppoly helytelen, mint a szakértői beszámolás túltengése. A tanár legyen mindig a vezető, akár ő beszél, akár a tanuló. Magyarázzon, amikor kell s foglalkoztassa a tanulót, amennyiszer csak lehet. Előzetes kérdeztetés a tárgyalásra kiszemelt anyag felől, olvastatás, magyarázás és magyaráztatás: ez a négy eleme a helyes irodalmi tanításnak“.

Dolgozata harmadik fejezetében rendkívül sok praktikus tanáccsal és ötlettel szolgál szerzőnk az irodalmi tanulmánynak szemináriumszerű kezeléséhez a középiskolában; amikben örömmel ismerünk rá néhai Riedl Frigyes, az összes eddigiek közül a legkiválóbb magyar irodalomtanár igen ötletes, elmébresztő és érdekes egyetemi szemináriumának a középiskolához alkalmazott szemelmére.

Persze, hogy a példaképen felsorolt ötletek mindegyikével, például avval, hogy „olvassák a tanulók a magyar remekírók idegennyelvű fordításait is“, egészen egyetértünk-e, az más kérdés.

Szívesen jegyezzük föl Vajthó dolgozatának olvasása közben, hogy voltaképeni szorosabb értelemben vett témájának beható tárgyalása mellett igen sok más érdekes általános gondolata is van az irodalmi tanításra vonatkozólag. Szigorú felfogással bírálja el például a tanári munka hibáit s a tanárok iskolai beosztásának különféle kártokozó bajait, így többek közt azt, hogy nem egy iskolában ugyanazon osztály irodalmi oktatása a középiskolai tanfolyam során nyolc év alatt több, néha sok tanár kezén megy keresztül, — vagy más ehhez hasonló, didaktikai szempontból káros anomáliákat.

Vajthó füzetének értékét abban foglalhatjuk össze, hogy az egész dolgozat voltaképen az irodalmi olvasottság nemcsak irodalomtörténeti ismereteink élettelsége szempontjából, hanem egész műveltségünkre nézve nagy jelentőségének hangsúlyozása, az irodalmi olvasmányoknak úgyszólván apoteózisa. Ennek fényében azt kívánta megláttatni az érdeklődő pedagógusokkal, hogyan lehetne eredményesebbé tenni az irodalmi oktatást, hogyan lehetne a jó könyv szeretetét jobban beleoltani tanítványaink lelkébe, hogyan ébreszthetnénk bennük egy egész életre való kedvet mindannak élvezetéhez, amit szellemi alkotásnak nevezünk.

Érdeklődéssel várjuk A Tanítás Problémáinak további füzeit.

*Gyulai Agost.*

**Kemény Gábor:** Iskolai értékelés és kiválasztás. A kérdés társadalmi háttere — új értékelés. 1934. 70 l.

A szerző a pedagógiának régi szorgalmas, ügybuzgó munkása, akit megbecsülés illet meg; meggyőződésbeli ellenfél, akinek írását nem intézhetjük el általános szölamokkal vagy vállveregetéssel, hanem akivel a komoly kritika porondján kell szóbaállani.<sup>1</sup>

Az előttünk levő füzet voltaképen az osztályozáson és kiválasztáson keresztül heves vádirat a mai társadalom és az uralkodó „rendszer“ ellen, amiben szinte minden és mindenki bennfoglaltatik, a pedagógiai elvtársak kivételével. A fejtegetéseket mindvégig nyomon kísérik a fennálló társadalmi rend és oktatási módszer ellen intézett éles támadások, a jegyzetekben sűrűn fellépő és a tárgyhoz nem illő kifakadások, kirohanások, amelyek higgadt tárgyilagosság híján nem válnak a munkának előnyére. Lépten-nyomon kiütközik a szerző kesergése, ami hova-tovább kesernyés, utóíz kelt az olvasóban. Ime mutatoul csak néhány példa: Ez a görögütözes kultúrfölény meglegészik a hatalmi fölényvel is . . . , ez a kultúrfölény, mely idegesen és ravaszul húzódozik az igazi népkultúra kiépítésétől . . . (43). Nagyon jellemző nemcsak a mai kultúrpolitikánkra, de a kapitalista rendre általában az a páni félelem és igyekezet, mellyel a középiskolából a nép

<sup>1</sup> „Az osztályozás eltörléséről“ még tordai tanárkorában írt cikket A Gyermekek-1912-i évfolyamának 9—10. számában:

fiait távol akarja és tudja tartani (44). Az *irány* adva van s ez magyarázza meg (maradjunk az elhúnytaknál), hogy miért nem lehetett nálunk egy Nagy Lászlónak vezető pozícióba jutni (47). Az iskola hirdeti ugyan a tehetség érvényesülését, de valójában a protekciót érvényesíti az egész vonalon (52). Tudományos életünkön és az egész magyar közéleten klikkek uralkodnak (53). Régen átcsúsztak a jómódú és előkelő úrfiak, de imponáltak azok a tanulók, akik tudtak. Ma a tanulók az egész vonalon ezt kérdezik, tudakolják egymástól: Van-e *protti*? S akinek nincs protija, mit keres az a nap alatt? (49) stb. stb.

Nem tartjuk szerencsésnek már a munka beosztását, módszerét sem. Szerintünk minden vitás kérdésnél önként kínálkozik a következő logikus, tehát észszerű sorrend: a) érvek mellette, b) ellene, c) tanulságok, eredmények, megoldás. E helyett 16 — megengedem, érdekes — fejezetet kapunk, tarka mozaikot, amelynek egyes kiemelkedő részeiből nem bontakozik ki egységes kép, hacsak ezen nem értjük a tagadás szellemét és a gyermektanulmány egyedül üdvözítő voltának állandó hirdetését. Fejtegetéseinek megérzik, hogy már eleve felesküdt az osztályozás ellenségei lelkes hívének és ennek érdekében csoportosítja adatait, ami következtetéseinek tárgyilagos volta vetett hitünket erősen megrendíti. Megállapítja ugyan, hogy Imre szerint „nagy nemzetnevelő erő van az osztályozásban, de rosszul csinálva, ez a nemzetnevelő erő nem derül ki“ (5); hogy Ranschburg elfogadja Imrének az osztályozás mellett felhozott érveit és Bognár szerint a szelekció végett van szükség az osztályozásra (6); hogy 1912-ben megkérdezett tanítványai közül 50% helyeselte, ugyanannyi helytelenítette az osztályozást (15); hogy egy szlovenszkoí magyar tanítóképzőnek 79 fiú- és leányjelöltje közül 44-en helyeselték az osztályozást és bár „a mienktől eltérő atmoszféra különös értéket ad az írásoknak“ (30), néhány lappal tovább mégis kijelenti, hogy ezek 44-en „akaratlanul is a mai uralkodó osztály társadalomszemléletének kifejezői, míg azok, akik csak feltételesen helyeslik az osztályozást, már áttörték ezt az elavult életszemléletet“ (34). Schneller állásfoglalását az érettségivel szemben ugyancsak az osztályozás ellen való érvek minősíti, jóllehet annak eltörlése esetén is megmarad a VIII. osztálybeli végbizonyítvány (10). Közben (16–29) huszonnégy egyén nyilatkozatát közli 70 tanárról, illetőleg tanárnőről. Ezek a vallomások („tanári arcképek“) a szerző szerint azt bizonyítják, „hogy a gyermek sokszor jobban tud ítélni, mint az, aki őt megítéli“. Öszintén szólva, nem lelkesedünk ezekért az, újabban a nemzetközi pedagógiai irodalomban is túltengő önvallomásokért, amelyek teljesen magukon hordják a szubjektivitás bélyegét, tehát tudományos szempontból felette kétes értékűek.

Az osztályozás lejtőjén szerzőnk természetszerűen a *vizsgálatokhoz* jut: „A vizsgákért izgulni, idegesnek lenni, neuraszténiába esni annyi, mint a jegyekért izgulni, idegeskedni és neuraszténiába esni“ (10). Természetes ezután, hogy a rossz szelektálásért is az az átkozott osztályozás a felelős (35). Ezzel szemben nem hangsúlyozhatjuk eléggé, hogy maga az élet lépten-

nyomon osztályoz, vizsgál, szelektál és ezek eltörlésével még jobban eltávolodnék az iskola az életközösségtől, amelytől már eddig is nagy úr választja el. Igenis, az élet az igazságos, könyörtelen szelektáló, amely helyreüti az osztályozás esetleges tévedéseit (a *protit* is!): mindannyian ismerünk jeles tanulókat, akik az életben alig boldogultak, míg a csak jók és elégségesek életrealizációjukkal többre vitték. Külön fejezetben (54—58) foglalkozik a szerző a legújabb középiskolai reformmal, amelynek főleg hatályossági záradékát kifogásolja nem ok nélkül: „Nyolc esztendeig lógatni a Damokles kardját tanulók és szülők feje felett, azaz: nyolc évig állandóan kétségben hagyni őket a felől, hogy megkapják-e végül a külön képesítést, fölösleges tortúra, mely teljesen szétroncsolná ennek a gyötrődő magyar társadalomnak már amúgy is megviselt idegeit“ (56).

Nézzünk most bátran szemébe annak a megoldásnak, amely a gyermektanulmányozók üdvhadseree javaslatára alapján hivatott arra, hogy az osztályozás súlyos kártevését kiküszöbölje. „Az új értékelés nem ismer érdemjegyeket, melyek a gyermektanulmányozás mai stádiumában már úgy hatnak, mint a mult kísértetei... A tanulóra nem az jellemző, amiben gyenge, hanem az, amiben erős (tévedés: mindkettő!)... Az egyes tantárgyakban elért eredményeket pontokkal lehet jelezni... Itt a tényleges munka számít (rajzolás, írás, grafikon, térkép, egy-egy munkarészletről való beszámolás stb.)... A próba alapján adott érdemjegyek (!) igazságosabbak, mint a véleményen alapuló... Az osztályozást tehát el kell törölni s e helyett az általános tehetségpróbák s a tárgyanként végzett ismeretpróbák, tehát lényegében véve munkateljesítmény alapján kell minden tanulót értékelni“ (60—62. l.). Vajjon kell-e bizonyítani, hogy a lényegét illetően ez a „cselekedtetési módszer“ is csak más nyelvi köpenybe burkolt vizsgálat: érdemjegyek helyett „pontozás“, vizsgálat helyett „próba“. Súlyosbító körülmény, hogy míg a szóbeli reproductív feleletnél a tanító, tanár irányítóan, segítően léphet közbe, ezeknél a produktív (alkotó) próbáknál a tanuló egészen magára van utalva, ami súlyos teherként nehezedik idegállapotára. Egyébként ezeket a szabadalomnak látszó „próbákat“ a régi iskola már réges-régen felfedezte, sűrűn és sikerrel alkalmazza az *iskolai írásbeli dolgozatok* alakjában. Azután akár feleltetés érdemjegggyel, akár próbapontozással, a dolog a személyen, a tanítón, tanáron fordul meg: aki egyúttal igazi pedagógus, az képes lesz az osztályozásnak valódi vagy képzelt hátrányait a lehető legkisebb mértékre csökkenteni. Hogy tehát „a szelektálók is jól legyenek szelektálva“ (63), azt nemcsak az új, hanem a régi pedagógia szelleme is megköveteli.

A szerző ezzel a patetikus és utópisztikus mondattal végzi tanulmányát: „A régi osztályozás megtanította az embert *gyűlölni, rombolni*, az új osztályozás a legjobb értékeléssel fog egybeesni s megtanít bennünket *egymásért élni, egymást szeretni s egymásért építeni*.“ Mi régiek és öregek is bűnbánóan elismerjük, hogy a régi osztályozás szükséges rossz, de jobb híján szükséges; sőt sok évtizedes tapasztalás alapján a lelkiismeretes tanár megnyugtatósára a 3-as és 4-es közé még egy átmeneti érdemjegyet iktatnánk.

De óva intünk a két szélsőségtől: attól, aki „elvből nem buktat senkit“ és attól, aki ugyancsak elvből senkinek sem ad jelest, mert — úgymond — a jeles én vagyok!

A teljesség kedvéért még megemlítjük, hogy a füzet élén Bárd Oszkár tollából egy „Nagy László emlékének“ című költemény olvasható, a végén pedig lenyomatják a Nagy László-Könyvtár 1. számáról megjelent kedvező ismertetéseket. 17.

**Barankay Lajos dr.: A szaknevelés elméletének alakulása.** (Az általános és a hivatásszerű nevelés gondolatának küzdelme.) A Szent István-Társulat bizománya. 212 l.

Ha valaki egy kis figyelmet szentel a tanítóképző, felső kereskedelmi, felső mezőgazdasági vagy ipariskolai tanárok gyűléseinek vagy folyóirataik, pedagógiai beszélgetéseik tárgykörének, észreveheti, hogy állandóan visszatér az a kérdés, hogy a szakiskolák tanulmányi anyagában mekkora részt szenteljünk az általános emberképzésnek s mekkorát a szakképzésnek. Nem új probléma ez. Valószínű, hogy azonnal felszínre került, amint az első szakiskola kitárta kapuit, mert az iskola — bármilyen kijelölt, különleges feladata legyen is — sohasem mondhat le arról, hogy a rábízott ifjút minél emberebb emberré nevelje, a mellett, hogy előkészíti valamilyen kenyérkereseti lehetőségre is.

Nemcsak a gyakorlati pedagógusokat foglalkoztatja ez a kérdés, hanem a tudósokat is. Szaktekintélyek széleskörű tudományos munkássága öleli fel a tárgyat, amint Barankay könyvéből megtudhatjuk. E mű azt a feladatot tűzi maga elé, hogy végigvezessen azon az úton, amelyen gondolatok, eszmék, felfogások küzdelme jelzi a szaknevelés elméletének kialakulását s annak a kérdésnek megoldását, hogy „van-e a jövőendő hivatásnak a fiatal lélek fejlődését erkölcsileg befolyásoló, személyiségformáló hatása“.

A szaknevelés, szakiskolai képzés a gyakorlatban Európa legtöbb nemzeténél igen magas színvonalon áll, de idevágó számbavehető irodalmuk csak a németeknek van, úgyhogy a szerző csupán a német szakirodalom alapján ismerteti a szaknevelés elméletének fejlődési fokait.

*Kerschesteiner* szerint a felnőtt egyén hármas feladat előtt áll az életben: *a)* valamilyen hivatást kell betöltenie, *b)* mint állampolgárnak elő kell segítenie az állam boldogulását és *c)* mint embernek élnie kell a maga egyéni lelki életét. Joggal beszélhetünk hát külön szaknevelésről, állampolgári és embernevelésről. Ezek közül legrégibb a szaknevelés és egyetemes embernevelés gondolata. Az állampolgári nevelés követelményét a XIX. század szociális alakulásai hozták létre.

A szaknevelés kérdését újabban előtérbe tolja az utilitárius világnézet s a gyakorlatiasság értékének hangsúlyoztatása. Van azonban ennél értékesebb és súlyosabb érv is, mely mellette szól. Mégpedig az, hogy a munka gyakorlati haszná mellett kezdik felismerni mindenütt a munka ideális értékét, a *munka-ethos* központi szerepét, mely legtisztábban a hivatásszerű munkában jelentkezik.

A továbbiakban azt a folyamatot vizsgálja a szerző, hogy a munkásethös hogyan kapcsolódik bele a neveléstudományba. A munkaiskola eszméje nem egészen újkeletű. A régebbi nagy pedagógusok is gondolnak már rá (Rabelais, Montaigne, Comenius, Francke, Locke, Rousseau, Pestalozzi). Teljes diadalra Kerschensteinernek *A munkaiskola fogalmáról* c. művében jut, amelyben szembeállítja a könyviskolával, a tapasztalat és cselekvés iskolájának nevezi s tüzetesen kifejti lényegét, jellemnevelő hatását, módszeres eljárását. Szükség van rá — úgymond —, mert nem a könyv a kultúra hordozója, hanem az odaadó, önfeláldozó munka.

A szaknevelés gondolata a továbbiak folyamán különböző fejlődési irányokra ágazik szét. Vizsgálja a szerző *Fichte*, *Herbart*, *Schleiermacher*, *Natorp*, *Rein* és *Foerster* állásfoglalását, majd *Paulsen*, *Stadler*, *Hüberlin* és *Spranger* felfogásán keresztül elénk tárja, hogy az általános nevelési irány eszményisége és a szaknevelés hivatásszerűsége egymás sérelme nélkül egységesíthető. „A nevelés mindig valami egyetemeset jelent. Ezt kell a szaknevelésben is szem előtt tartani. Aki hivatása üzésére megfelelő nevelést nyert, az ebben a hivatásban nem különálló teljesítmények összegét látja, hanem bizonyos szabadsággal képes cselekedni, bele tudja illeszteni a maga hivatását a kultúrának egy nagyobb, összefüggő egészébe s szellemileg mindig felette áll ennek a hivatásnak, a helyett, hogy egyszerű rabszolgájává süllyedne“ (137. l.).

A világháború után a szaknevelés kérdése diadalmasan nyomul előre. Ma nemzeti nevelés a jelszó mindenfelé, ehhez pedig jobban simul a hivatásszerű, mint az általános nevelés eszméje. Így a szaknevelés gondolata olyan időszerezést nyer, amelynek elhatározó befolyása alól a humanisztikus nevelési irány hívei sem vonhatják ki magukat.

Legfőbb szaktekintély a kérdésben *Kerschensteiner*, akinek hivatásközponti elméletét részletesen ismerteti a szerző. A *hivatás-ethös* tárja fel az ember előtt azt a szoros erkölcsi vonatkozást, mely az egyén munkaterülete és a társadalmi élet között van. Beszélhetünk tehát különleges és általános hivatásról. Az első a *munkahivatás*, mely megteremti az élet anyagi feltételeit, a második az *erkölcs-társadalmi hivatás*, mely bekapcsol a társadalmi együttesbe. Azt a nevelést, mely e kettős hivatásra készíti elő az egyént, *célnevelésnek* nevezi Kerschensteiner. A nevelés legfőbb szabályozó elve az, hogy a hivatástípus eszménye és az egyén belső hivatottsága között meglegyen az összhang. Ez az elv vezét a kötelességtudathoz, mely biztos etikai alap az élet minden változásában.

A hivatásközponti neveléseméletnek vannak ellenzői és hívei, akiknek felfogását részletesen ismerteti a szerző, majd közli az 1929. évi cambridge-i kongresszuson elhangzott véleményeket.

A mű alapeszméje — *Hellpach* gondolatain keresztül — a következőkbe foglalható: A modern nevelési irányzatban feltétlenül a szaknevelés az első, de nem szabad elfeledni, hogy erkölcsiség nélkül a legalaposabb gyakorlati és elméleti kiképzés mellett is üres marad az emberi élet. Az erkölcsiség forrása pedig a munka-ethös. Az egyén erkölcsisége kizárólag a munkában és a munka által építhető ki, még a legsivárabb foglalkozások területén is (202. l.).

Barankay könyve a munkára és hivatásra való nevelés himnusza. Minden egyes sorából a nevelésügy nagy, odaadó szeretete sugárzik. Noha a szerző úttörő munkája céljaul csak azt tűzi ki, hogy a szaknevelés elméletének alakulásáról összefoglaló, teljes képet nyújtson, mégis sokkal többet ad ennél. A szaknevelés kérdésének ismertetésén keresztül hű képet fest az egész modern pedagógiai irodalomról.

De nemcsak a pedagógus nyerhet sokat a mű elolvasásával, hanem mindenki, mert azok a fogalmaink, amelyeket naponként hangoztatunk s talán sokszor elmosódó értelemben használunk (rátermettség, munka, hivatás, személyiség) e munkán keresztül határozott értelmet nyernek.

Legnagyobb értéke a műnek talán az a magas etikai nézőpont, amelyről vizsgálja tárgyát. A szaknevelés központjába is a lélekfejlesztés, jellemképzés, harmonikus emberré nevelés célját állítja, s legfőbb irányelve az, hogy a hivatásra való nevelés fel akar ugyan fegyverezni mindenkit a reális élet küzdelmeire, de e mellett igazi törekvése az, hogy a rábizott egyénben kialakítsa a jobb embert.

Barankay munkája gazdagító élmény mindenkinek, aki elmélyed benne. Különösen a szakiskolai (tanítóképző, felső kereskedelmi, felső mezőgazdasági iskolai) tanárjelöltek egyetemi tanulmányainak kiegészítése szempontjából nélkülözhetetlen.

*Takaróné Gáll Beatrix.*

**A Magyar Paedagogia negyven évfolyamának (1892—1931) Tartalom- és Névmutatója.** Összeállította dr. Tettamanti Béla és dr. Márer Erzsébet. Szeged, 1933. A Magyar Tudományos Akadémia és a m. kir. Ferenc József-Tudományegyetem Barátainak Egyesülete támogatásával. (8-r., IX + 290 l.)

Régen érzett hiányt pótol az évek óta várva-várt tartalommutató a Magyar Paedagogia 1—40. évfolyamához, melyet Imre Sándor egyetemi tanár indítására Tettamanti Béla szegedi egyetemi magántanár és Márer Erzsébet, a szegedi egyetem pedagógiai szemináriumának tanársegéde az említett szemináriumban dolgozó ifjabb tagok segítségével szerkesztettek öt esztendő kemény és szorgalmas munkájával az 1928/29—1932/33. tanévben. Már a világháború előtti években, mikor a Magyar Paedagogia még csak 20., majd 25. évfolyamának befejezéséhez közeledett, fölmerült egy teljes tárgymutató szükségességének gondolata s elkészítésének terve a Magyar Paedagogiai Társaság elnökségében. Hogy e tartalommutató mégis csak a 40. évfolyam befejezése után készülhetett el s láthatott napvilágot, annak természetesen, mint minden más nagyobb, országos bajnak is, a világháború az oka.

A Magyar Paedagogiai Társaság ugyanis már több mint 25 évvel ezelőtt hozzájutott néhai György Aladár rendes tag hagyatékából egy összeghez, melyet a tárgymutató elkészíttetése és kiadása költségeinek alapijául szánt. Ezt az alapot azután közel egy évtizeden át évről-évre gyarapította abban a



reményben, hogy rövidesen akkorára növekszik, hogy a kiadandó könyv költségei kitelnek majd belőle. Sajnos azonban, a világháború utáni devalváció megsemmisítette a folyóirat szerkesztőségének reményeit. És talán még ma is *pium desiderium* volna a tárgymutató, ha Imre Sándor indítása, a szeminárium tagjainak buzgóssága s a szerkesztők önzetlen és lelkes munkája segítségével nem jó a tervnek. Folyóiratunk szerkesztősége és a Magyar Paedagogiai Társaság, mint a folyóirat kiadója, nagy hálával tartozik érte mindazoknak, kik részei voltak e tartalommutató megalkotásának, mert a belefektetett szellemi munkán kívül a Magyar Tudományos Akadémia, a Ferenc József-Tudományegyetem Barátainak Egyesülete és Társaságunk révén a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium anyagi segítség is szükséges volt a terv megvalósításához.

A tartalommutató a Magyar Paedagogia 40 évfolyamában megjelent összesen 4725 külön, folyó sorszámmal ellátott közleménynek rendszeres, lajstromozó feldolgozását tartalmazza. A feldolgozás a közleményeket a neveléstörténet, neveléstan, a nevelés ágai, köznevelés, iskola, a nevelés nemzetközi vonatkozásai, különféle és a Magyar Paedagogiai Társaság közleményei címek alatt összesen 8 fejezetbe sorolja. Minden fejezetnek alfejezetei vannak, egyik-másiknak 5–6, sőt 10 is. Mindegyik alfejezetnek 3–3 azonos osztálya van, melyekbe 1. az önálló cikkek, 2. az ismertetett művek és értekezések és 3. a hírek és adatok vannak sorolva. Ez rendszerességet és egyöntetűséget biztosít ugyan a tartalommutatónak, minthogy azonban ekkora anyaggal szemben kevés a kategóriák száma s minthogy csupán névmutató, vagyis a szerzők abc-rendű lajstroma csatlakozik a könyv végéhez, abc-rendű tárgymutató azonban nem, azért — a tárgyi differenciálás teljesen kielégítő keresztülvitelének hiánya miatt — bizony nem egészen könnyű a keresés a kötetben, nem olyan, mint a Kisfaludy-Társaság Evlapjaihoz vagy a Magyar Nyelvőrhez készült mutatóban vagy mint például az Egyetemes Philologiai Közöny 30 évfolyamának Pruzsinszky Jánostól készített név- és tárgymutatójában, mely tényleg tárgymutató is, amennyiben nemcsak a cikkek címét és szerzőjüknek nevét közli, hanem tartalmukat is abc-rendszerűen elosztott tárgyi részletezésben szemlélteti. Tettamantiék mutatókönyvében azonban az említett hiánnyal szemben a könyv függelékében közölt jelek és álnevek, a cikkírók teljes névsora a sorszámokkal jelzett cikkekre való utalással, az ismertetett művek szerzőinek s a tartalommutatóban előforduló neveknek lajstroma, végül a tartalommutatóban szereplő folyóiratok s a Magyar Paedagogia 40 évfolyamában megjelent lapszemlékben szereplő folyóiratok lajstroma elősegítik és némileg javítják a könyv használhatóságát.

A kiadvány mindenesetre lehetővé teszi, hogy a Magyar Paedagogiának egész kis könyvtárt kitevő 40 kötete, köztük a háború előtti, 40–50 ívre terjedő kötetek óriási anyagukkal immár nem jelentenek járhatatlan erdőt a pedagógiai irodalom kutatóira nézve. Tettamantiék könyve utakat és ösvényeket vágott a rengetegbe s ezért köszönet és hála illeti meg őket.

gyd.

A magyar középiskolák statisztikája az 1932/33. tanévig. Szerkesztette és kiadja a M. Kir. Központi Statisztikai Hivatal. Szövegét írta: Asztalos József dr. miniszteri osztálytanácsos. Budapest, 1934. 115 l. Ara 2 P.

A közoktatásügyi statisztikának és újabb hajtásának, a kultúrstatisztikának elsőrendű fontosságát ma már világszerte elismerik. Ennek a felfogásnak teljes mértékben hódol Magyarország is: miután a címben említett hivatal 1930-tól 1933-ig közölte a főiskolai hallgatók adatait, most egyéb iskolafajokat megelőzve, sorát ejtette a középiskoláknak, mert — amint az előszóban *Kovács Alajos dr.*, a Statisztikai Hivatal elnöke igen helyesen megjegyzi — „főiskolai oktatásunk problémái szorosan összefüggnek a középiskolai oktatás kérdéseivel, gyökerei a középiskolákig nyúlnak le; sikeres megoldásuk csak úgy lehetséges, ha a két oktatási fokozat adatösszességét egészben és együttesen tekintjük és a köztük levő összefüggéseket feltárjuk“. Ezt a magunk részéről még azzal egészítenők ki, hogy a legújabb középiskolai reformra való tekintettel is felette időszerűnek találjuk ezt a kiadványt.

E munka szervesen két főrésze oszlik: 1. Általános jelentés szövegek közötti táblákkal (7—48. l.). 2. Statisztikai táblák (50—115. l.). Az előbbi tanulmány, amely a középiskolák régebbi és mostani állapotát minden vonatkozásban alaposan ismerteti, *Asztalos József* hivatott tollából került ki, akinek keze alatt a táblázatok rideg számsorai a szövegben komoly tanulságokként elevenednek meg. A második részben közölt részletes táblázatok *Jánki Gyula* nagy szorgalomra valló munkája. A bevezető gazdag tanulmányban, amely külön-külön sorolja fel a régi és a mai Magyarországra vonatkozó adatokat, kiki felvilágosítást és választ nyerhet az öt különlegesen érdeklő kérdésekre; mi néhány elvi szempontból fontos kimagasló adat közlésére szorítkozunk. *A tanulók létszáma* ma 22%-kal kevesebb, mint a háború előtt a régi területen volt, de viszont 50%-kal nagyobb, mint amennyi tanuló akkor a mai területen tanult; 20% jut a gimnáziumokra, 46-8% a reálgimnáziumokra, 10-8% a reáliskolákra (1920—21-ben még 16-1% volt) és 20-8% a leányközépiskolákra (1924—25-ben 17-1%). Egy iskolára (illetőleg egy osztályra) jutott 1932—33-ban 375 (39-3%) nyilvános tanuló, mégpedig gimnáziumban 468 (46), reálgimnáziumban 386 (41-2), reáliskolában 389 (35-6), leányközépiskolában 295 (32-8). *A tanulók vallása.* Figyelemreméltó az izraelita tanulók térfoglalása a hetvenes években: az évtized folyamán 10%-ról 20%-ra emelkedett, a háború után átlagban 16%-ra esett (a reáliskolákban 20%, a leányközépiskolákban 25%), de még így is több, mint háromszorosa a népességi arálynak. *Idegen nyelvek, nyelvismeret.* 1932—33-ban 11 gimnáziumban a francia, 8 gimnáziumban az angol nyelv tanítását vezették be. A reálgimnáziumok közül 49 a francia, 16 az angol és 4 az olasz nyelvet tanította. A leánygimnáziumok közül 17-ben francia, 4-ben angol és 1-ben olasz nyelvtanítás folyt. Modern idegen nyelveket régebben a tanulóknak 30%-a tudott, ma alig 20%; a németül tudókra a háború előtt 25% esett, ma 16% remélhető. „Kíváncos volna a hazai kisebbségek nyelvének erősebb mértékben való elsajátítása.“ *A tanulmányi eredmény* nemcsak a háború előtti és a háborút követő időszakhoz,

hanem a közvetlen előző tanévekhez képest is javul; a leányközépiskolák általánosan jobb eredményt mutatnak fel, mint a fiúközépiskolák, amelyek közül eredmény dolgában a reáliskolák leggyengébbek. Az érettségi vizsgálatokon is a legjobb eredményt a leányközépiskolák mutatják (nagyobb szorgalom, jobb anyagi helyzet, a versenyből fakadó erősebb ösztönzés stb.); a kitüntetéssel érettek közül az ág. hitv. evangélikusok (8%), a jelesen érettek közül az izraeliták válnak ki (18·6%). *Pályaválasztás.* A főiskolákra törekvők száma csökkent: 1913—14-ben 80%, ma kétharmad. Növekedett a hittudományi, jogi és bölcsészeti karra beiratkozottak-száma, míg az orvosi karra, a műegyetemre, közgazdasági karra és egyéb főiskolákra készülőké apadt. A fiúk közül 1932—33-ban 73·9%, a leányok közül 47·7% szándékozott főiskolára lépni.

Felette érdekes képet mutat a középiskolát végzettek aránya a népességhez és ennek nemzetközi összehasonlítása. A középiskolai tanulók száma a háború után nemcsak hazánkban, hanem többé-kevésbé minden művelt országban emelkedett, ami jórészt a leánytanulókra esik. Ez utóbbiaknak aránya valamennyi nyolc osztályban az 1930—31. tanévben jó ötszöröse volt a háború előttinek, míg a fiútanulóké csak kétszeresét haladta meg. A megfelelő korú népességhez viszonyítva, 1910-ben 39 férfi, 7·1 nő, együtt 25·1‰ végezte mind a nyolc osztályt; 1920-ban rendre 40·2, 13·5, 26·2‰, 1930-ban 46·9, 17·6 31·7‰. Európai viszonylatban a pontos összehasonlítást egy némely állammal az iskolarendszer különböző volta nehezíti meg. Magyarországon 1932—33-ban volt 50.371 fiú-, 14.956 (22·9%) leány-, összesen 65.327 középiskolai tanuló. Franciaországban rendre 154.730, 66.737 (30·1%), 221.467; Németországban 107.192, 122.479 (53·3%), 229.671; Olaszországban 78.052, 21.927 (21·9%), 99.979; Lengyelországban 120.662, 72.077 (27·4%), 192.739; Ausztriában 40.352, 19.022 (32%), 59.374. Ezer lélekre jut Magyarországon 7·4, Franciaországban 5·3, Németországban 3·5, Olaszországban 2·4, Lengyelországban 5·9, Ausztriában 8·8, Finnországban 11·4, Dániában 15·4 középiskolai tanuló. Az eredmény Magyarországra nézve tehát kedvezőnek mondható.

Külön említést érdemel a jó franciasággal megírt, terjedelmes és részletes francia kivonat, amelynek súlyát a külföldre való tekintettel felette méltányoljuk. Az egész kiadvány tartalom, szakszerű feldolgozás és nyomdai kiállítás tekintetében méltóan sorakozik a rokon külföldi termékek mellé. Valóságos tárháza a rendszeresen csoportosított és szakszerűen feldolgozott adatoknak, ennél fogva nemcsak a középiskola munkásainak, hanem kultúrpolitikusainknak is legmelegebben ajánlható.

kf.

**Szekely Béla: A Te gyereked...** A modern gyermeknevelés kézikönyve. Bibliothéka kiadása. 1934. 144 l.

Nagy lelkiismeretességgel és jóakarattal s nem csekély felkészültséggel készült ez a könyv. A szerző, úgy látszik, egyenest a szülők kezébe kalauznak szánta, a cím is erre utal. A könyvben tehát érthetőleg a gyakorlatiasság uralkodik. Freud és a többi pszichoanalitikusok nyomán összefoglalva találjuk

benne mindazt, ami a modern gyermekpedagógusok szemében ugyan nem újság, de ami még most sem ért el a gyermeknevelők zöméhez: a szülőkhöz, mert nem találta meg a kellő népszerű formát, amelyben minden értelmes szülő a magáévá tehetné volna. Ez a könyv tehát a modern gyermeknevelés népszerűsítő kézikönyve akarna lenni, s mint ilyen, tiszteletreméltó vállalkozás. Magában foglalja mindazt, amit a jóra törekvő szülőnek tudnia kell, tudnia fontos és hasznos, sőt érdek. Eme hasznossági szellem hatja át és irányítja Székely Béla naturalista és materialista pedagógiáját, mely a pszichoanalitikusok eredményeinek ügyesen mérsékelt alkalmazásával hasznosan kiegészül és modern zománcot kap. E könyv így is sok hiányt pótol: bármely szülő vegye kezébe, csak tanulhat belőle, megtalálhatja benne a gyermekén kívül önmagát is, és a gyermeknevelés sok nehéz kérdésében nyerhet felvilágosítást és útmutatást. Mert éppen a családi élet: a szülők és gyermekek beható ismerete, mindennapi problémáiknak gondos feltárása és célravezető taglalása teszi e könyvet értékké. A nevelésnek és nevelődésnek minden mozzanatára (környezet, Fräulein, egyetlen gyermek, testvérpár, fiú- és leánytestvérek, a szülőknek egymáshoz való viszonya, elválása stb.) kiterjed a könyvecske.

A szerző pedagógiai naturalizmusából és utilitarisztikus felfogásából következhetik, hogy könyvében a lelki nevelés alaposan háttérbe szorul a testi neveléssel szemben, sőt nem is szerepel. Legfőbb jó az egészség, és jó az, ami gyermekekre és szülőre nézve egyaránt hasznos; test és lélek együtt fejlődnek; a test egészsége a lélek egészséges fejlődésének alapja; ez mind nagyon szép és mind igaz, s ha a könyvben nem hangzik is el ilyen kategorikusan, ott bujkál a sorok között és a könyv szelleméből önként adódik. Azonban ha a szerző óvatosan kikerüli is a gyermek életkorának pontosabb megjelölését a tárgyalt esetek szerint (ami pedig helyenként nagy mulasztás!), ezzel még nem tért ki a lelki nevelésnek fontos és külön kérdése elől, mert ez az a terület, ahol általánosságoknak legkevésbé van helyük. A fontos hasznossági és gyakorlati szempont mellett nem lett volna szabad megfedkeznie a szépről és az erkölcsi szépről, a vallásról és az Istenről (és neki főképen nem az érzékek gyakorlásáról és a játékról!). Minden gyermek nevelődése a társadalomba való fokozatos behelyezkedésének folyamata is. A társadalmat pedig nem a pszichológiai értelemben vett jellem, hanem éppen az esztétikai és erkölcsi jellem érdekli, ilyenről pedig a könyvben szó sem esik.

*Jankovich Ferenc.*

**A Cselekvés Iskolája.** Módszertani folyóirat. Kiadja az állami gyakorló polgári iskola tanári testülete. Szerkeszti *Kratofil Dezső* igazgató. I—II. évf. (Szeged, 1933—1934.)

Egészen ritka és szokatlan irodalmi esemény a mai szűkös világban, a társadalom értelmiségi osztályának s a tudomány munkásainak megcsökkent anyagi teherbírása mellett, hogy olyan új folyóirat keletkezzék, boldoguljon, gyarapodjék s virágozzon föl, mely tisztán tudományos, igaz, hogy a gyakorlati élettel szorosan kapcsolatos elméleti célt szolgál. Az ilyen jelenség lát-

ványa — a régi jó békevilág emlékei alapján — mindig örvendetes a szellemi élet javíthatatlan szerelmeseire nézve. De különösen örvendetes nekünk, pedagógusoknak, kik a megváltozott világ ellenére is hiszünk még feladatunkban s hivatásunkban, hogy nekünk kell nevelés útján előkészíteni a jobb s boldogabb jövőt a következő nemzedékben. Különösen önzetlen öröm látnunk, hogy egy új *pedagógiai* folyóirat boldogul nagyon szépen. A Cselekvés Iskolája ez a folyóirat, melyet a szegedi polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló polgári iskolája tanári testületének közreműködésével szerkeszt Kratofil Dezső igazgató s melyet az említett iskola ad ki teljesen a maga erejéből.

E folyóiratban teljesedik ki az a nagyszerű lendület, mely a gyakorló polgári iskolában még budai pedagógiumi első otthonának utolsó éveiben indult meg Az Élet Iskolája című programmatikus tanulmánygyűjteményével. E kötetnek előszavában 1928-ban, mint a tanárképző főiskola akkori igazgatója, vallomást tettem a gyakorló polgári iskola kitűnő és teljesen céltudatos pedagógiai szelleméről. A polgári iskolai tanárképzés — éppen, mert nem volt szükséges egyetlen intézményének, a főiskolának eltávolítása a fővárosból —, ha nem tökéletesedett is csöppet sem a Szegedre való áthelyezés folytán — legalább is úgy nem, mint ahogy az kellő megújítással Budapesten megtörténhetett volna —, hála Istennek, nem halt bele az erőszakos és fölösleges operációba, amitől barátai eleinte aggódva féltették. Gyakorló iskolája pedig a régi, hivatott és nagytapasztalatú igazgató vezetése mellett a megújult s valóban lendületesen ifjú tanári karral szinte csodákat művelt a vidéki száműzetés ellenére is. Olyan eleven pedagógiai életet teremtett a tanárjelöltek kitűnő gyakorlati kiképzésével és országszerte népszerűvé vált módszeres értekezleteivel, az iskolában és az iskola körül, hogy irányító munkája kezdettől fogva az első ilyenfajta magyar középiskolának, a Kármán-féle mintagimnáziumnak virágkorára emlékeztetett s példájával szülőjévé lett a székesfőváros újabban alakult irányító polgári fiú- és leányiskolájának is. Ebbe az értékes lendületbe kapcsolódik bele a gyakorló iskola didaktikai kézikönyveinek eddig megjelent nyolc kötete, melyek közül az egyiket, a magyar nyelvtan tanításának didaktikáját már ismertettük e folyóirat hasábjain. Ennek a lendületnek köszönhető az a didaktikai folyóirat is, melyről ezúttal szólnunk.

A Cselekvés Iskolája — már nevében is viselve a modern pedagógiai gondolatot, az aktivitás, az élmény megjelenését — 1933-ban először mint a polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló polgári iskolájának mintatanítási kiadványsorozata indult meg. Két füzet megjelenése után azonban, melyekben a legkülönbözőbb polgári iskolai tárgyakból vett tanítási tételek feldolgozására találunk példákat, kibővítette programját s az 1933—34. tanév elejétől kezdve évenként öt kettős számban megjelenő rendes didaktikai folyóirattá alakult át, mely most már nemcsak mintatanításokat közöl ízlésesen, szinte pazar-külsővel kiállított, 6—7 nyomtatott ívnyi terjedelmű füzetben, hanem módszertani, sőt más pedagógiai tárgyú értekezéseket és tanulmányokat is.

A szerkesztőséget, mely tudatosan irányítja a folyóirat tartalmának ki-

alakítását — az eddig megjelent majdnem félszáz cikkből s a többi szakkritikai és lapszemlei közleményből megállapíthatóan —, irányító munkájában három szempont vezérli. Hangsúlyozza, hogy az eredményes tanítás első feltétele a tanár tudományos felkészültsége szaktárgyában s további folytonos tudományos önképzése, mégpedig oly értelemben, hogy a szaktárgyi tudás ne verbalizmust jelentsen, hanem az ismeretanyagnak kritikai, öntudatos áttekintését. Vallja továbbá s mintatanításaival példát, a didaktikai cikkeiben pedig útmutatásokat ad arra, hogy jó tanár minden tudományos felkészültség mellett is csak az lehet, ki az anyag közlésében tudatos módszerrel dolgozik, vagyis teljesen ismeri az általános s főleg a szaktárgyára vonatkozólag kialakult módszertani elveket. Különösen áthatja azonban végül a folyóiratot az a felfogás, hogy minden tudományos és módszertani felkészültség mellett is mindig a nevelői munkálkodásnak mint nemzetnevelő hivatásnak az ártérése és az abból származó nagy erkölcsi felelősség tudata a legfontosabb. Ezekkel az elvekkel akarja telíteni a folyóirat természetes olvasóit, a több mint 400 magyar polgári iskolának 5000 személynél is nagyobb tanári státusát s ily módon óhajtja elmélyíteni a magyar polgárság standard-iskolájának nemzetnevelő törekvéseit.

Örömmel látjuk e célok szolgálatában a cikkírók soraiban a gyakorló iskolának majdnem minden tanárát; szívesen vesszük, hogy bekapcsolódnak a munkába a tanárképző főiskola professzorai is. Egy-két cikket már külső szakemberektől is látunk a folyóiratban, aminek folytatása mindenesetre a gyakorló iskolának az élettel való szoros kapcsolatára fog vezetni és ellenpróbáját fogja adni törekvéseik eredményének.

Bár A Cselekvés Iskoláját csak általánosságban, eszmei értéke szerint óhajtottuk ismertetni és méltatni, mégsem álljuk meg, hogy rá ne mutassunk az eddigi félszáz cikk közül néhány különösen jelesebbre, így Szenes Adolfnak a cselekedtető mennyiségtanításról, Radnóti Dezsőnének a fogalmazás tanításáról, Somogyi Józsefnek a tehetségvizsgálat módszereiről, Kendoff Károlynak a földrajzi oktatásban szereplő rajzolásról, Tettamanti Bélának a személyiség elvéről a neveléstudományban, Csapó Istvánnak Arany János kultuszáról s jelentőségéről a polgári iskola olvasmányanyagában, Greguss Pálnak a biológia tanításáról stb. szóló dolgozataira és cikkeire vagy Múth Jánosnak a dolgozatjavítással foglalkozó mintatanítására.

Hogy a folyóirat gazdagabb s még hasznosabb legyen, szakirodalmi ismertetések és a pedagógia körébe vágó lapszemle-rovat egészítenek ki minden egyes füzetet.

A Magyar Paedagogiának minden oka megvan, hogy örömmel üdvözlje az új testvér-folyóiratot a közös munka mezején.

*Gyulai Agost.*

**Bujdosó Ernő:** A matematika didaktikája Bolyai Farkasnál. (Közlemények a debreceni egyetem matematikai szemináriumából. VIII. füzet. Kiadja: *Dávid Lajos.*) Szeghalom, 1934. Kultúra-nyomda. (N. 8-r. 34 l.)

A szerző kimutatja, hogy a középiskolai matematikatanítás mai főkívánságai már Bolyai Farkas munkáiban és levelezésében is megtalálhatók. E vizs-

gálatában Dávid Lajos alapvető tanulmányára támaszkodik (Bolyai Farkas és a matematikai oktatás reformja. Magyar Paedagogia XXX., 148—156). Ugyanis Dávid Lajos látta meg először és igazolta, hogy Bolyai Farkas a modern matematikai oktatásnak is előhírnöke. Mélyen szántó, de nehezen érthető könyveiben, a szokatlan elnevezések és sajátos jelölések sűrűjében ott csíráznak mai követeléseink, amelyeket Dávid Lajos így csoportosít: a térszemlélet állandó fejlesztése és fölhasználása, a funkcionális szemlélet és gondolkodás vezérszerepe, valódi alkalmazások bőséges tárgyalása és az elméleti értékek fokozatos érvényesítése. A szerző rövid történeti áttekintésen és az említett főelvek vizsgálatán kívül gyűjtött Bolyai Farkas írásából más egyetemes didaktikai elvekre (önkéntes figyelem, öntevékenység, ismétlés, védekezés a szellemi túlterhelés ellen, lelki élet egysége, transzcendens kapcsolatok ápolása, történeti vonatkozások hangsúlyozása, nemzeti jelleg ki-domborítása) vonatkozó idézeteket is. Dolgozata végén rövid összehasonlítás után megállapítja, hogy Bolyai Farkassal szemben Herbartnál minden alapos-sága mellett sem találhatók meg mind a modern matematika didaktikájának központi kérdései.

*Jelítai József.*

**Falumunka.** 1. sz. Az Országos Széchenyi-Szövetség kiadványa. Szerkeszti: **Dr. Wittig Gyula.** Budapest, 1934. 38 l. Egyesült Könyvnyomda, Könyv-és Lapkiadó Rt.

Az Országos Széchenyi-Szövetség értékes és hasznos munkát végzett, amikor megindította a Falumunka címen sorozatos kiadványait. Célja vele az, hogy a magyar ifjúságot közelebb hozza a faluhoz és megismertesse vele a falu életét; az így szerzett eredményeket aztán az időnként megjelenő Falumunka című kiadványban hozzák nyilvánosságra. Ez az első füzet beszámol Mezőkövesd és Ór község szociográfiájáról, továbbá egy érdekes tanulmányt közöl a statisztika és szociográfia viszonyáról. Az előszót Wittig Gyula írta, ki a magyar ifjúságot komoly és egységes munkára hívja fel előszavában. Az egész munka kidolgozása és izléses kivitele Wittig Gyulát dicséri. Minthogy azonban minden kezdeményezésnek vannak hibái, a szerkesztő figyelmét fel kell hív-nunk arra, hogy lehetőleg olyan községek leírását közöljék, amelyekről vagy egyáltalában nem jelent még meg irodalmi munka, vagy ha jelent is meg, nem kimerítő. Mezőkövesd azon községeink közé tartozik, amelyről már igen sok mű jelent meg. A másik baj pedig az, hogy igen sok a kiadványban a sajtóhiba! Az Országos Széchenyi-Szövetség Falumunkáját egyébként minden vonatkozásá-ban nagy érdeklődés kíséri.

*Kertész János.*

**W. Pfändler: Die höheren Schulen Englands.** 1933. 51 lap. A zürichi mű-egyetem által kiadott Kultur- und Staatswissenschaftliche Schriften c. sorozat 7. száma.

Ez a füzet két szempontból érdemes figyelmünkre. Először, mert törté-neti, társadalmi és gazdasági fejlődés alapján ismerteti egy nagy nemzet közoktatásának egyik intézményét; másodsor, mert összehasonlítás alapján a mi középiskolai reformunkkal kapcsolatosan nem egy tanulsággal szolgál.

Ismeretes, hogy az angol középiskolák sajátos szervezete teljesen elüt attól, amelyet a többi nemzetek középiskolái mutatnak. Ők ebben is ragaszkodnak az évszázados hagyományokhoz, amelyek azonban mindjobban összeköszésbe kerülnek a modern élet követelményeivel és ideig-óráig megbénítják a reformokat. Ezt a kettős áramlatot szemléltetik az angol iskolák is. Egyrészt a régi, konzervatív, XIV—XV. századbeli internátusos, a mi gimnáziumainknak megfelelő alapítványi *Public School* ok (Harrow, Eton, Rugby stb.), amelyek már költséges voltuknál fogva is inkább rendi iskolák; másrészt az iskolakötelezettség hatása alatt létrejött községi, kerületi és magániskolák. Ez utóbbiak gyengéd állami felügyelet alatt állnak, mert a kormány minden olyan iskolát megtűr, sőt a szükséghez képest anyagilag is támogat, amely a modern követelményeknek némileg eleget tesz, s még a tantervekbe sem avatkozik bele. Az első népiskolai törvény 1870-ből való, a kötelező népoktatásról szóló 1880-ból, a közoktatásügyi minisztérium 1900-ban alakult.

Adminisztratív tekintetben háromféle középiskola van: a) a pénzügyileg független *Public*, *Private* és *Proprietary School*-ok, b) az államilag segélyezett polgári és egyházi iskolák, c) olyan iskolák, amelyeket egészen az állam tart fenn. Az állami ellenőrzéstől független *Public School*ok önállóan fejlődnek, ezekbe a tanulók a 13. életévben lépnek be, 16—17. évükben vizsgát tesznek, amely az egyetemekre és tisztképzőkre jogosít. A volt növendékek között később az életben messzemenő szolidaritás uralkodik. Önképzőköreikben (*Debating Societies*) közügyekkel és politikával is foglalkoznak, nagy súlyt vetnek a testnevelésre, a testi fenyítéket sem a tanulók, sem a szülők nem tekintik megbecsztelenítőnek. Az állami középiskoláknak három típusa van: a) *Secondary* vagy *Grammar* vagy *High School*, amely nagyjában gimnáziumunknak és reáliskolánknak felel meg; b) *Central* vagy *Selective Modern School* kereskedelmi és ipari irányzattal; c) még gyakorlatibb irányú *Senior* vagy *Modern School*. Ezekben az iskolákban tandíjmentesség nincs, ellenben nagy számmal vannak ösztöndíjak. Az 1926. évi parlamenti tanügyi bizottság határozata értelmében az elemi oktatás az 5. életév után kezdődik, az átlépés a középiskolába hat év múlva, tehát a befejezett 11. életévben történne. A leányok középfokú oktatása csak a XIX. század második felében indult meg; ennek érdekében 1872-ben külön egyesület: *Girl's Public Day School Company* alakult, az 1902-i törvény pedig anyagi támogatásukról gondoskodott. Tantervük nagyjában egyezik a fiúkéval: a végbizonyítvány (*School Certificate*) itt is megszerezhető a 16. életév után. A leányok oktatása egyébiránt állandó fejlődésben van és mind újabb területeket igyekszik meghódítani.

Az a közvetlen és részletes kép, amelyet a szerző elénk tár, a következő tanulságokkal jár: 1. Angolországban nincs egységes középiskola, sőt ezzel szemben a társadalmi rétegek és a kor szükségleteinek figyelembevételével a differenciálás az egész vonalon nagymértékben érvényesül és beválik. 2. Ez a tény is amellet szól, hogy minden ország számára van egy, a nemzeti sajátosságok és hagyományok, továbbá a mindenkori helyzet és követelmények által megszabott, csupán neki megfelelő legjobb iskolarendszer, ami óva int más



országok iskolarendszerének szolgái utánzásától. Ennek a legjobb és legsajátabb iskolarendszernek kiderítése és megvalósítása az igazi probléma, minden reformnak alfája és omegája. kf.

**William Boyd: America in school and college.** Edinburgh. The Educational Institute of Scotland. 240 l.

Az európai nevelés szelleme, az óvoda és az elemi iskola szemünk látára megújul, a középiskola és a felső iskolák ugyanakkor változatlanul élők tovább régi életüket. A nem egyszer nagy nekilendüléssel induló reformok megvalósulásuk után apró-cseprő változásoknak bizonyulnak. A reformakarat valahol elakad, mégpedig nemcsak minálunk.

Ilyen és ehhez hasonló megfontolások készítetnek arra, hogy nyomatékosan felhívjam a figyelmet Boyd könyvére. Az európai pedagógusnak foglalkoznia kell azzal, ami a tengeren túl ebben a részben végbemegy, éppen mert ott az európai mintára készült közép és felső oktatás annyira átalakult. Ebből az átalakulásból nekünk tanulnunk kell. Tanulnunk abból, ami ott jobban sikerült, s tanulni abból is, ami rosszabbul. Hisz lehetetlen, hogy a pedagógia átalakulása megálljon a középiskola küszöbén!

Meg kell jegyeznem, hogy Boyd könyve e tekintetben nem teljes útmutató. Inkább csak azt vesszük ki belőle, hogy a középiskola felületesebb volta az amerikai oktatásnak legnagyobb gyengéje. A szerző nyilván nem akarja a maga elé tűzött cél kereteit túllépni s ezért írásában mellőzte azt a tényt, hogy vannak egyes amerikai középiskolák, melyeknek komoly kísérleti munkája pártját ritkítja.

Egyébként Boyd könyve legalaposabban a felső oktatás ismertetésével foglalkozik. De hamis képet adnék róla, ha nem érinteném előbb legalább egy-egy szóval azokat a tárgyköröket, melyeket felőle s amelyeknek kifejtése nélkül a főtémát nem tudnók megérteni. Mint ilyenek, említést érdemelnek az amerikai családi élet leírása, a fajok problémája, a tudatosan felelősségteljes és mégis oly szabad gyermeknevelés ismertetése, az amerikai életfelfogás jó és rossz oldalai, rövid fejezetek a jellemnevelés új útjairól, a vallásos élet különleges jellegéről s végül az iskolai életre vonatkozó számos mozzanatról, mely a fent mondottakat közelebből érinti.

De térjünk át Boyd tulajdonképeni tárgykörére, a főiskolákra. Ezek közül egyesek sokszor egészen meglepő célkitűzésekkel, főiskolákra nem illő tantárgyak felvételével lepnek meg, és hajlandók vagyunk hasonló jelenségek miatt az amerikai főiskolákat általában elítélni. Ez a mű alkalmas arra, hogy ebben a kérdésben igazságosabb ítéletet alkothassunk.

Az Egyesült Államok lakosságát a maga nemében páratlan tanulási vágy hajtotta az iskolákba. Egyesek és közöletek vállvetve igyekeztek ennek a kultúrérségnek megfelelni. Csodálatos rövid idő alatt megsokszorozódott az iskolák száma, ez a demokratikus érzésű társadalom senkit sem akart a tudás templomából kirekeszteni. Ha a legalacsonyabb környezetből kiemelkedő ifjú vagy hajadon egyetemre akart járni és ott akart megtanulni a tudományos

élettől annyira távolálló bármely mesterséget, az egyetem kapui neki is megnyitak.

Van ebben valami hatalmas és megható, de van benne természetesen sok veszély is: a főiskola általános színvonala már ezáltal is alacsonyabb az európainál, de azért is, mert bizonyos hagyományos kultúrértékek éppen a főiskolákon pótolhatatlanok.

Ha azonban különválasztjuk a tömegszükséglet teremtette egyetemeket a tudományos célokat szolgáló intézetektől, azt látjuk, hogy ezeknek száma és jelentősége aligha marad el az európai átlag mögött. S ami fontos: az a friss áramlat, amely néha a másodrendű főiskolákon bizzarr kinövésekre vezetett, viszont sok újat és követésre méltót vitt be az Egyesült Államok egyetemeinek legjobbjábaiba.

Bennünket európaiakat különösen megkap a humanitásnak megértőbb szelleme, mely az Egyesült Államokban bevonult az egyetem komoly falai közé s megtalálta a módot arra, hogy hatalmas diáktömegeket egyenkint is emberiségbe vegyen, egyénileg is kezeljen, sokkal lelkiismeretesebben, mint nálunk szokásos. Például egészségtant minden évben fel kell venniük a diákoknak egyébként igen sok tekintetben szabadon kezelhető tantervükbe. Általános az ingyenes orvosi szolgálat a kollégiumokban, s hogy ezt hogy értelmessik, arra nézve álljon itt sok szó helyett egy körlevél, melyet a Columbia University jóléti vezetője az intézet 5000 hallgatójához intéz: „Kedves Barátom! A mi családunk oly nagy, hogy meg kell kérnünk Önt, legyen segítségünkre abban, hogy viszont mi kellőleg szolgálatára tudjunk állni Önnek és a többi diáknak. Arra kérjük, hogy forduljon orvosunkhoz a legenyhébb meghülés esetén is és jelentse, ha azt másoknál észleli. Biztosítjuk, hogy a legjobb gondozásban fogjuk részesíteni. Az orvosok bármikor ingyen igénybe vehetők. Bármilyen adódnék is, éjjel-nappal telefonhoz lehet hívni őket. Ha saját orvosaink nem lennének már a hivatalban, gondoskodunk orvosról, specialistáról vagy ápolónőről. Szeretnénk Önt személyesen is megismerni. Nem látogatna meg egyszer hivatalunkban?” Ezenkívül a főiskola gondoskodik növendékeinek elhelyezéséről, segíti őket egyéni munkájukban, mellettük áll életüknek minden problémájában.

Nem tudjuk, hogy mit söpör el a válság a humanitásnak emez új szelleméből, mit abból a sok értékes és nem egyszer vakmerő kísérletből, melyről Boyd könyve számot ad s melyről még most is nagyon keveset tudunk. Annál inkább ajánlatos rájuk idejekorán felfigyelni.

A könyvet egyébként rövid, de jól megválasztott bibliográfia egészíti ki.

Nemesné Müller Márta.

**Werner Bergfeld: Der Begriff des Typus. Eine systematische und problemgeschichtliche Untersuchung. 1933. 102 l.**

A típus fogalma, voltaképpen csak elnevezése, ma közkeletű: lépten-nyomon találkozunk vele tudományban és irodalomban, kereskedelemben, iparban és művészetben. Szerzőnk a típus fogalmát igyekszik kideríteni és evégből

nyomon kíséri a bölcselek, természettudósok és írók idevágó fejtegetéseit. A típusprobléma már Plátónál jelentkezik, filozófiájának szerves része: nála a típus meglátása, a típusban való gondolkodás az ideával kapcsolatos és az etikai problémákon keresztül a természettudományok felé hajlik. Külön fejezet foglalkozik Goethével, aki mint író és természettudós önmaga is típus volt, mindenben típust látott, az ezzel kapcsolatos fogalmakat: fenomén, jelentőség, érdeklődés, műveltség, szóval élet és természet, — egy általános képbe foglalta össze, szintézisbe, amely valamennyi többi vonást (lehetőséget) magában egyesíti, az általános keretében szemlélteti a különöset is.

A bevezető rész kifejti, hogy nincs *egy* típus-fogalom, hanem több van; ezek mind poláris jellegűek, amelyek felölelik az ontológiai és genetikai elemeket. A típus filozófiai életfogalom, amely a lényegnek meglátásában, felismerésében gyökerezdik és ezzel áthidalja a természettudományok és szellem-tudományok közti szakadékot. E fogalom nem szorítkozik a természetbölcselethez, mert filozófiai jellegénél fogva a szellemnek valamennyi területére alkalmazható. Összefoglalva: a megoldást a „meglátó gondolkodás” és a „gondolkodó meglátás” jelszava adja meg. Külön-külön egyik sem képesíti az embert a világ teljes megismerésére, de együtt elvezetnek az emberi lét legmagasabb és végső kérdéseire. Innen az ember vonzódása minden után, ami tipikus.

E tanulmány keretén kívül esik a típusok pedagógiai problémája: nem szól a tanulók típusairól és a pedagógiai tipológiáról, ezért az idevágó irodalmat (például Spranger: Lebensformen, Vowinckel: Pädagogische Typenlehre, Ferrière: Les types psychologiques stb.) is mellőzi. A részletes tartalomjegyzék eleve igen jó áttekintést ad az egész problémaköréről. *kf.*

## Új magyar könyvek és füzetek.

**Nevelésügyi tanulmányok.** Szerkesztette Imre Sándor. (Értekezések a M. Kir. Ferenc József-Tudományegyetem Pedagógiai Intézetéből. Új sorozat. 6—12. szám.) Szeged, 1934. Az Egyetemi Pedagógiai Intézet kiadása. (N. 8-r., 180. l.)

**A magyar középiskolák statisztikája az 1932/33. tanévig.** Szerkesztette és kiadja a M. Kir. Központi Statisztikai Hivatal. Szövegét írta: Asztalos József dr. La statistique des écoles secondaires hongroises jusqu'à l'année scolaire 1932/33. Rédigée et publiée par l'Office Central R. H. de Statistique. Avec une étude du Dr. Joseph Asztalos. Bp., 1934. Stephaneum-nyomda rt. (Lex. 8-r., 122 l.) Ára 2 pengő.

**Dénes Szilárd dr.: Arany János kisújszállási tanítókodásának századik évfordulója.** (Különlenyomat a Néptanítók Lapja és Népművelési Tájékoztató 1934. évi 8. számából.) (Lex. 8-r., 4 l.)

**Dr. Kiss Ferenc: A szexuális kérdés.** Bp. 1935. A Pro Christo Magyar Evangéliumi Ker. Diákszövetség Szövetség kiadása. (K. 8-r., 64 l.) Ára 1 P.

**Marót Károly: A latin és az egyetemi tanulmányok.** (Különlenyomat a Parthenonból, VIII. füzet, 46—54. l.) Bp. 1934. Stephaneum-nyomda rt.

## VEGYES.

Válasz Kemény Ferenc bírálatára. Ha valamikor, úgy az étatizmus mai tipikus korában különösen szükség van arra, hogy kritikai készséggel bíráljunk meg viszonyokat és embereket. Ez a szükség a magyar pedagógiára nézve is fennáll, mégpedig annál inkább, mert az utolsó két évtized nagy változásokat hozott elméleti munkákban és pedagógiai gyakorlatban egyaránt. Elmélet és gyakorlat egyformán nagy gazdagodást jelent; az első: összefoglaló, szintetikus munkákat, neveléstanok, monografiák, magyar művelődési dokumentumok, Pedagógiai Lexikon kiadását, a második: új intézmények és reformok megszületését; de hogy e kétféle folyamat összhangban van-e egymással és az egyetemes magyarságra milyen értéket jelent, azt csak a kritika világánál állapíthatjuk meg. Ezt a meggyőződést én a régi világból hoztam magammal, s ezért igen meglepett, hogy Kemény Ferenc oldalvágásoknak nevezi az én kritikai megjegyzéseimet, melyekkel viszonyainkat is és — *honoris causa*, — az irányító személyeket is jellemeztem. De ha ő oldalvágásnak minősíti is kritikámat vagy egyéni állásfoglalásaimat, én komolyan veszem az ő telitalálatnak szánt ütéseit, mert szeretném, ha túl a vágásokon és irónián megértenők egymást.

1. Kemény Ferenc azt állítja, hogy Nagy László közoktatási javaslatának — annak ellenére, hogy a Magyar Gyermektanulmányi Társaság 40 tagból álló igazgatótanácsa letárgyalta és lényegében változatlan szöveggel elfogadta, — „úgy tudjuk, nem volt hatása“. Az a kérdés: kire és mikor? A közönségre? a hivatalos körökre? a pedagógusok tömegeire? Bizonyos, hogy *akkor* nagyon élénken foglalkoztatták a pedagógiai köröket Nagy László javaslatai (I. Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny LII. évf. 9—10. sz. és Magy. Paed. 27. és 28. évf., melyekben igen komoly cikkek jelentek meg a közgazdasági ismeretek tanításáról, az ecclesiasticum és politicum nélküli kultúráról, a békés tanítás alapvonalairól stb.). S ha *ma* ugyanazon testület tagjaira nincsenek hatással, ez arra int, hogy *ne a mindenkori aktuális hatással* mérjük a pedagógiai koncepciók értékét.

2. Hogy „elérkezettnek“ láttuk az időt arra, hogy a Mester tervezetét napirendre tűzzük? Sem *Ballai Károlyt*, sem engem nem vezettek ilyen racionális szempontok. A gondolatteremtő koncepcióknak mindig „elérkezett“ az idejük, akár kedveznek, akár nem kedveznek az idők azok megvalósításának.

3. *Általánosságban* ezt jegyzi meg Kemény Ferenc Nagy László javaslatára: „A türelmes papirosra rótt tetszetős tervek, jámbor kívánságok, magasztos eszmények és a megalkuvást kívánó élet anyagi és egyéb korlátozott lehetőségei között mély szakadék tátong.“ Igaz, hogy a tervek és megvalósulás között gyakran mély szakadékok vannak, de ez nem jelenti azt, hogy a tervek rosszak és a tervektől elzárkózó gyakorlat ideális. S ami Nagy László terveit illeti, itt nemcsak türelmes papirosról volt szó, s nemcsak jámbor kívánságokról, hanem olyan életteljes igazságokról, melyek egy több évtizedes tudományos munkából következtek, melyek — amennyiben lehetőség volt rá —

gyakorlatilag is beváltak (Új Iskola, Családi Iskola, Montessori-iskola stb.) s melyek ma is eleven erők gyanánt élnek és hatnak.

4. Hogy az ilyen tervezetések részben már megvalósult, részben olyan újítások, melyek *ma nálunk* nem válhatnak valóra, abban igaza van Kemény Ferencnek; de arról nem szabad megfeledkeznünk, hogy a Nagy László vagy más hasonló lelki tervezetők nélkül még a részben való megvalósuláshoz sem jutottunk volna el, és azt sem szabad elfelednünk: nem lehet mértéke az igazságnak az, hogy *ma és nálunk* mi valósítható meg. Amiket Kemény Ferenc hangsúlyoz, hogy az iskolai felügyeletet kizárólag az államhatalom gyakorolja, hogy az állami iskolákban *ingyenes* legyen az oktatás, azok nem olyan forradalmi problémák, hogy illuzóriussá tegyenek egy jól átgondolt tervezetet.

5. Kemény Ferenc különösnek találja Nagy Lászlónak ezt a kívánságát: „egyik iskolából a magasabb fokúba való átlépéskor a társadalmi osztálykülönbségek mellőzendők” s azt jegyzi meg rá, hogy eddig sem ezek voltak irányadók. Ha megtekintene egy olyan statisztikát, mely az elemiből a középiskolába vagy innen felső iskolába menő tanulók szüleinek foglalkozását tárgyalja (I. Kornisnak *Magyarország közoktatásügye a világháború óta* című könyvében a tanulók szüleiire vonatkozó adatokat), akkor biztosan revideálná optimizmusát. Nagy László javaslata idején talán még nem jutottunk *ide*, annál nagyobb érdeme neki az a mély intuíció, mellyel a társadalmi ellentétet ki akarta küszöbölni.

6. Nagy László szerint a középiskolákba való felvétel „pszichológusok vezetése alatt intelligencia- és tehetségvizsgálat alapján történik”. Kemény Ferenc ellentmondásnak látja, hogy a mai középiskolában szokásos szelektálási eljárással szemben Ranschburgnak arra a megállapítására hivatkozom, hogy az érési folyamat egyénenként változik. Ranschburg ezen igazságából azonban az következik, hogy a képességvizsgálatot tökéletesítsük, arra tanárjelöltjeinket képesítsük, nem pedig az, hogy a középiskola mai szelektálását helyeseljük, melynek semmi köze nincs a gyermek egyéniségéhez, amely egyszerűen a mai kultúrpolitikából következik.

7. Nem állítjuk azt, hogy Nagy László koncepciójának nincsenek hiányai, ha talán mások is, mint amelyeket Kemény Ferenc megállapított. Eldönteflen kérdés: mily nyelveket tanuljanak a líceumi bölcsészeti fakultáson belül és hogy a líceumi záróvizsgálat történhet-e csak írásbeli úton? De Nagy László koncepciójának a gyermektanulmányozásból és a tanszabadságból folyó elvei mindenesetre elhárítják azt a vádat, hogy elgondolása teljesíthetetlen utópia.

8. Kemény Ferenc a Nagy László-Könyvtár megindításával közölt célkitűzésünkre ezt jegyzi meg: „Ezzel az újabb propagandával bizonyára sikerülni fog a Nagy László-kultuszt minden ellenáramlattal szemben ébren tartani.” Jó, hogy ezt a bizalmat előlegezi munkánknak, de úgy a magam, mint munkatársaim nevében meg kell állapítanom, hogy nekünk *más* a meggondolásunk. Hogy ellenáramlat is van, abban nem kételkedünk (Kemény Ferenc alapos bírálata is ennek az eredménye), de mi az ellenáramlatok mögött valami *pozitívumot* is látunk, a Nagy Lászlót értékelő szellemnek *feléledését*, s mi

ennek a pozitív folyamatnak szeretnénk a szolgáltatába állni. Hogy melyek ezek a pozitív folyamatok, azt már kísérő jegyzeteimben is említettem: eltekintve a gyermektanulmányi alapon dolgozó iskolák működésétől, az állami és fővárosi elemi iskolák közel állanak Nagy László reformgondolataihoz; a polgári iskola is az új utakat egyengeti; a középiskola még húzódózik az új elvektől, mert a cselekvő oktatás elvi szempontjából, mint Kornis Gyula írja (A Jövő Útjain, 1933 júl.—szept.): „Viszonylag nehezebb a középiskola, habár ezt a természetes elvet az új középiskolai tantervek és utasítások is érvényesíteni iparkodtak.“ A cselekvő oktatás európai jelenség, melyet nem akarunk ugyan Nagy László elgondolásával azonosítani, de hogy Magyarországon ezt az elvet Nagy László munkája nagymértékben elősegítette, az közismert dolog. S hogy a pedagógiai elméletet is mennyire megtermékenyítette Nagy László munkája, annak jellemzésére legyen szabad három újabb tanulmányra hivatkoznunk: Baranyai Erzsébet könyvére (*Nagy László munkásságának neveléstudományi eredményei*, Szeged, 1932), Lázár Károly munkájára (*A gyermektanulmányozás vázlata*, Sárospatak, 1933) s újabban Kratofil Dezső tanulmányára, ki (*A Cselekvés Iskolája*, 1934—35, 1—2. sz.) szintén „elérkezettnek“ látta az időt, hogy Nagy Lászlónak 1921-ben megírt didaktikájáról tanulmányorozatot kezdjen.

Kemény Ferencnek jogában áll utópisztikusnak bélyegezni Nagy László tervezetét, de ez mégsem változtat azon a tényen, hogy ennek a nagy magyar gondolkodónak elgondolásai napról-napra több magyar pedagógus lelkében munkálnak.\*

Kemény Gábor.

A mennyiség-tan-természettudományi szakok háttérbeszorítása a német főiskolákon. G. Thomsen, az időközben elhunyt kiváló német fizikus, 1933 november havában a rostocki egyetemen a címbeli tételtől előadást tartott, amely most a *Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung* c. folyóiratban megjelent és értékes tartalmánál fogva széles körök érdeklődésére tarthat számot. A szerző a következő alaptételtől indul ki: „Mai államunkban semmiesetre sem szabad a műszaki-természettudományi különleges kiképzés szűkítését alászállítani, mert az ebben a kiképzésben elért fölényünk legjobb, sőt talán egyetlen fegyverünk abban a küzdelemben, amelyet önállóságunk érvényesítése érdekében folytatnunk kell.“ Erről lemondani öngyilkossággal lenne egyértelmű. Tételét Thomsen a tisztán spekulatív tudományra is kiterjeszti: minden gyakorlati hasznossági értékelés ellenére a szélsőséges teoretikus létjogosultságát is el kell ismerni, amit a szerző az exakt tudományok történetéből merített érdekes példákkal igazol. Nem szabad a tudományos, gyakorlati és elméleti kiképzés hanyatlását múlt jelenségnek tekinteni, mert ez végzetesen megbosszulhatná magát: más népek felülkerekednének. A tudományos kutatásnak feltétlen szükséges volta mellett nem szabad szem elől téveszteni a politikai iskolázás, munka- és védőtáborok stb. fontosságát, ami-

\* Kemény Ferencnek erre a válasza nincs mondanivalója.

A szerk.

ben nem a mennyiség; hanem a minőség a döntő és néhány vezető személyiség hatásos előadása vezethet célhoz, míg a természettudományi szakkiképzés sok időt, munkát és pénzt igényel. „A szaktanulmány minden egyetemi képzésnek magva”: ebben nem lehet extraktumokkal beérni. A testi iskolázás mellett az új diáknak (*Fachsoldat*: szakkatona) szüksége van még az agyvelő iskolázására, a szellemi koncentráció magasabb energiaformáira: „Ma olyan főiskolai ifjúságra van szükségünk, amely éppoly kevésbé fél a háború gyilkos fegyvereitől, mint az ötszörös integrálok szörnyetegeitől. A forradalom második időszakának feladata, hogy szellemi koncentrációra nevelje a német népet azt a réteget, amely hazafias célok érdekében szak- és különleges munkára alkalmas. Tisztában kell lennünk azzal, hogy a jövő háborúban egy találgatóny fő, amely valamely új harci eszközt eszel ki, száz katonánál is fontosabb lehet. A német népet belső átformálása, amely annyira foglalkoztatja a mai nemzeti mozgalmat, csak belső elmélyedés (*Verinnerlichung*) útján érhető el.” Ennek érdekében azonban nem lehet visszanyúlni sem a középkorra, sem a romanticizmusra, mert a mai ember éne a természettudományi-materialista világnézet kohójából egészen más öntudattal került ki: tudatos élete biztosabb, józanabb, világosabb lett. Ebben látja szerzőnk korunk legsúlyosabb feladatát, amely csak lassan, fokról-fokra érhető el, amiben a matematika nyújt erőteljes segítséget, „mint az elvont gondolkodás ellenállhatatlan erejének élménye”. Ebben rejlik a matematikának legfontosabb értéke. Thomsen ezzel fejezte be előadását: „Az, ami a háború utáni években minden hajszá ellenére képessé tett arra, hogy tisztelettel viseltesünk szellemünk iránt, első sorban a német természettudomány tekintélyének köszönhető. Ne fűrészeljük le tehát az ágat, amelyen ülünk.”

k/.

A német főiskolai hallgatóságnak szakiskolázási tábora.\* Az új Németország különös gondot fordít a főiskolai hallgatóknak szakszerű beiskolázására. Evégből egy Rathenow mellett levő kies fekvésű birtokon új és újszerű intézményt létesített: *Fachschäftsschulungslager der Studentenschaft*, amelynek célja: a főiskolával kapcsolatban szakszerű foglalkoztatással olyan fiatal embereket felnevelni, akik kellő politikai iskolázottsággal és tudományos előkészülettel rendelkeznek és majdan alkalmasak lesznek arra, hogy az életnek valamennyi területét a nemzeti szocialista világnézettel telítsék. A berlini egyetemen, a fakultások mintájára, a politikai nevelés fősoportjának keretében a következő hét ilyen szakmunkaközösség (*Fachschäft*) van: népi nevelés, német jog, orvostudomány, hittudomány, gyógyszerészet, természettudományok és publicisztika számára. Míg azonban a fakultásokban és szemináriumokban ma még, sajnos (!), politikától mentes, tisztán tudományos tevékenység folyik, ezeknek a szakmunkaközösségeknek főfeladata abban áll, hogy a hallgatókat tudományos szaktárgyukkal kapcsolatban politikailag is iskolázza, azaz az egyes tárgyak területeit nemzeti szocialista szellemmel töltsse. További cél: minden egyes hallgatót közvetlen kapcsolatba hozni jövő hivatásával.

\* A Berliner Börsen-Zeitung nyomán. (1934 ápr. 29-i sz.)

Évégből az illető hivatásban már működő és bevált szakemberek tartanak a hivatásba bevezető előadásokat, amit a berlini egyetemen az utolsó félévben már sikerrel meg is valósítottak. Az említett szakmunkaközösségek végül kiindulópontul szolgálhatnak a főiskolák jövő reformja ügyében is. Ide tartoznék pl. a magántanárok és hallgatók szorosabb együttműködése; az életből és természetből kiindulva, a tudomány egységének kidomborítása; a nemzeti szocialista világnézettől áthatott hallgatónak képesítése arra, hogy az életkérdésekben a döntést ne pusztán az ösztönre bízza, hanem tudományos ismereteinek fegyverzetével képes legyen világosan látni és tudatosan dönteni.

A berlini egyetem hallgatói a nyári félév előtt kisebb csoportokra oszta, egy-egy hétig tartózkodtak a táborban, ahol a lefolyt félév tapasztalatairól barátságos eszmecsere folytattak, egymást közelebről megismerték és a következő félévre előkészültek. A munka könnyítése és mélyítése érdekében mindegyik Fachschaft legfeljebb 20 hallgatót számláló kisebb munkaközösségekre különül tárgyi szempontok szerint; a publicisztika pl. ezekre: rádió, film, színház, sajtó, propaganda. A munka lehetőleg a szabadban folyik a birtok hatalmas parkjában, rendkívüli érdeklődés mellett, miközben alkalom nyílik a majdan vezetésre hivatott egyének megismerésére. Szabad időben énekelnek, szónokolnak, amivel előkészítik a falu számára rendezendő ünnepséget. A hallgatók egy gazdasági épületben közösen vannak elhelyezve, fekvőhelyük szalma, az ételmezést néhány diákszakács végzi, a fegyelem szigorú. *kf.*

A Magyarországi Tanítók Eötvös-Alapja biztosítási osztályt állított fel a következő tagolással: I. Temetkezési segélyosztály. II. Családbiztosítási osztály. III. Takarékosztály. IV. Gyermekbiztosítási osztály. Bővebb felvilágosítást ad az Eötvös-Alap biztosítási osztálya, Bp., VIII, Szentkirályi-u. 47.

## MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1934 november 17-én *Friml Aladár* elnöklése alatt tartott felolvasó ülésünk tárgysorozatán két előadás szerepelt. 1. *Wagner János: Az érdeklődés fokozása a természetrajz tanításában.* (Székfoglaló.) 2. *Laurentzy Vilmos: A gazdasági szakoktatás reformja.*

1934 december 15-i felolvasó ülésünkön *Friml Aladár* elnökölt és ketten olvastak fel. 1. *Loczka Alajos: A gyermektanulmányozás és a természettudományi oktatás.* 2. *Gyurjác Endre: Szellemtörténet és intuíció az irodalomtanításban.*

Felelős szerkesztő: *Nagy J. Béla*, felelős kiadó: *Frank Antal*.