

MAGYAR PAEDAGOGIA

A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG FOLYÓIRATA

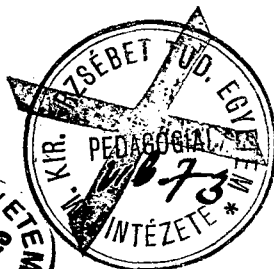
NEGYVENNYOLCADIK ÉVFOLYAM

KORNIS GYULA és PINTÉR JENŐ

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTETTE

NAGY J. BÉLA



BUDAPEST, 1939

A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG KIADÁSA

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM	
Lélektani Intézetének Könyvtára	
Lelt. napló: <u>VI. k.</u>	Lsz.: <u>23</u>
..... csoport: szám.



51596

A MAGYAR PAEDAGÓGIA ÍRÓI

1939-BEN:

	BOGNÁR CECIL		LUX GYULA
	CZAKÓ ELEMÉR		MADZSAR IMRE
	DÉKÁNY ISTVÁN	20	MESTER JÁNOS
	FARKAS LÁSZLÓ		NAGY J. BÉLA
5	FEST ALADÁR		NEMESNÉ MÜLLER MÁRTA
	FLEISCHMANN GYULA		NOSZLOPI LÁSZLÓ
	VITÉZ FRAKNÓY JÓZSEF		PÉCH ALADÁR
	GREGUSS PÁL	25	PINTÉR JENŐ
	GYULAI ÁGOST		PONGRÁCZ ALAJÓS
10	HAJDU JÁNOS		RÓDER PÁL
	HANTOS LŐRINC		SÓLYI ANTAL
	KARL JÁNOS		SOMOGYI JÓZSEF
	KEMÉNY FERENC	30	SOMOS LAJOS
	LÁCZER ISTVÁN		SZENES ADOLF
15	LAUDAY SÁNDOR		TERESTYÉNI MEINRÁD
	LEMLE REZSÓ		VÁLYI ARMAND
	LUTTOR IGNÁC		VÁRADI JÓZSEF

1

TARTALOM.

	Lap
TANULMÁNYOK.	
<i>BOGNAR CECIL:</i> Szülőtípusok	19
<i>CZAKÓ ELEMÉR:</i> Magyar írást a magyarnak!	81
+ <i>DEKÁNY ISTVÁN:</i> Közösségi és állampolgári nevelés az új tanterv szerint	88
<i>FEST ALADÁR:</i> Visszaemlékezéseim Erödi-Harrach Bélára	163
<i>FLEISCHMANN GYULA:</i> Csehszlovákia művelődéspolitikája és a magyar kisebbség	108
<i>VITEZ FRAKNÓY JÓZSEF:</i> A kísérlet szerepe a természettudományok tanításában	121
<i>GREGUSS PÁL:</i> Tantárgykapcsolás a biológia középiskolai tanításában	241
<i>KARL JÁNOS:</i> A földrajzi oktatás a piarista iskolákban az első Ratio Educationis előtt	170
+ <i>KEMÉNY FERENC:</i> A tanulóifjúságnak előkészítő katonai kiképzése	305
1 <i>KEMÉNY FERENC:</i> Zenépszichológiai kísérletek	31
<i>LUTTOR IGNÁC:</i> A zsinórirás magyarságának kérdése	188
<i>MESTER JÁNOS:</i> Vico Ker. János, az olasz pedagógiai gondolkodás úttörője	1
<i>NOSZLOPI LÁSZLÓ:</i> A fővárosi tanulóifjúság pályaválasztása 1938-ban, a nevelés problémái szempontjából	254
<i>PÉCH ALADÁR:</i> A fizika tanításának fejlődése középiskoláinkban	45
<i>PINTÉR JENŐ:</i> Új világ, új emberek	161
<i>RÓDER PÁL:</i> Az értelmi nevelés középiskolai feladatai	181
1 <i>SOMOS LAJOS:</i> A művelődés és az anyagi jólét szerepe a gyermek fejlődésében	310
<i>SÓLYI ANTAL:</i> A mennyiségtanórai magyarázat problémái	320
<i>VÁLYI ARMAND:</i> A történelmi megismerés értéke	266
KISEBB KÖZLEMÉNYEK.	
<i>GYULAI AGOST:</i> Néhány szó a legújabb Pestalozzi-irodalomról	195
<i>HAJDU JÁNOS:</i> Az új középiskola felé	129
<i>LAUDAY SÁNDOR:</i> Pedagógiai értekezlet Egerben	327
<i>LEMLE REZSŐ:</i> A német nyelv alapos ismeretének próbaköve a középiskolában	57
<i>LEMLE REZSŐ:</i> A németnyelvi tankönyvek művelődésrajzi olvasmányai	331
+ <i>PÉCH ALADÁR:</i> Az olasz iskolareform	274
<i>SZENES ADOLF:</i> A népiskolák fenntartásával járó terhek arányosítása	62
1 <i>TERESTYÉNI MEINRAD:</i> A »szórakozási idő« helyes felhasználására nevelő új amerikai iskolafaj	278
<i>VÁRADI JÓZSEF:</i> A világháború és a nevelés	285

IRODALOM.

HAZAI IRODALOM.

A) A Kisebb Közlemények rovatában.

- Horváth Győző és Ruzshty-Rusztok Károly:* Törvényjavaslat-tervezet a népiskolai terhek arányosításáról és a nem állami tanítók helyi illetményeinek korszerű kiszolgáltatásáról. Ism. SZENES ADOLF 63
- Kispartfi János:* Középiskolai kérdések a szegedi tankerület középiskolai igazgatóinak értekezletén. Ism. HAJDU JÁNOS 129
- Vitéz Nagy-Megyeri Nagy Károly:* A magyarság fegyverben. Ism. VÁRADI JÓZSEF 285
- Tiszajobbparti Mezőgazdasági Kamara:* A kultúradó reformja. Ism. SZENES ADOLF 65

B) Az Irodalom rovatban.

- Balassa Brunó* (szerk.): Fehérvári iskolahét 1938. Ism. VÁRADI JÓZSEF 336
- Bene Lajos:* Számképek, számfogalmak, biztos és gyors számolás. Ism. SZENES ADOLF 292
- Borovics-Nagy Sándor:* Közgazdasági művelődésünk kezdetei. Ism. FARKAS LÁSZLÓ 69
- Böngérfi János:* Nevelés. Ism. GYULAI ÁGOST 290
- Fináczy Ernő:* Elméleti pedagógia. Ism. GYULAI ÁGOST 202
- Hets Aurelián, O. S. B.:* A jezsuiták iskolái Magyarországon a 18. század közepén. Ism. M. I. 337
- Horváth Jenő—Szalay Gyula—Patonay József:* A 250 éves királvi egyetemi katolikus gimnázium 1687—1937. Ism. GYULAI ÁGOST 145
- Juhász Jenő:* Magyar nyelvtani óratervek a polgári iskolák számára. I—II. Ism. NAGY J. BÉLA 340
- Kornis Gyula:* Kölcsey Ferenc világnézeté. Ism. GYULAI ÁGOST 138
- Lemle Rezső:* A németnyelvi tankönyvírás módja. Ism. LUX GYULA 148
- Lemle Rezső:* Hogyan valósítható meg a német beszédképesség elsajátítása az iskolában? Ism. LUX GYULA 148
- + *Makkai Sándor:* Tudománnyal és fegyverrel. Ism. KF. 286
- Nosztóni László:* Pályaválasztási tanácsadás. Ism. SOMOGYI JÓZSEF 294
- Olasz Péter S. J.:* Gyermekkor, serdülőkor, nevelés. Ism. SOMOGYI JÓZSEF 214
- Patonay József—Horváthi Jenő—Szalay Gyula:* A 250 éves királvi egyetemi katolikus gimnázium 1687—1937. Ism. GYULAI ÁGOST 145
- Pintér Jenő:* Magyar iparosok nyelvvédő könyve. Férfi iparágak. Ism. H. 144
- Pintér Jenő:* Magyar iparosok nyelvvédő könyve. Női iparágak. Ism. H. 68
- Pintér Jenő:* Magyar kereskedők nyelvvédő könyve. Ism. H. 68
- Pintér Jenő:* Magyar nyelvvédő könyv. Ism. H. 67
- Rohracher Hubert:* Karakterologia. Ford. Szöllősy Győző. Ism. SOMOGYI JÓZSEF 208
- Románé Goldzieher Klára:* A balkezesség. Ism. KF. 209
- Schütz Antal:* A nemzetnevelő Pázmány. Ism. H. 216
- Szalay Gyula:* A Vörösmarty-Önképzőkör (B'rdai Önképző Egylet) története 1862—1939. Ism. FARKAS LÁSZLÓ 293

<i>Szalay Gyula—Patonay József—Horváth Jenő: A 250 éves királyi egyetemi katolikus gimnázium 1687—1937. Ism. GYULAI ÁGOST</i>	145
<i>Szántó Lőrinc: A nevelő fogalmazástanítás alapvonalai. Ism. HANTOS LŐRINC</i>	215
<i>Szeliánszky Ferenc: A hibakutatás neveléslélektani problémái. I. kötet. Ism. SZENES ADOLF</i>	211
<i>Szeliánszky Ferenc: Az intelligencia és iskolai teljesítmény. Ism. SOMOGYI JÓZSEF</i>	291
<i>Várkonyi Hildebrand: A gyermekkor lélektana. I. Az első hat életév. Ism. SOMOGYI JÓZSEF</i>	66
Új magyar könyvek és füzetek. 79, 227, 302,	351

KÜLFÖLDI IRODALOM.

A) A Kisebb Közlemények rovatában.

Pestalozzi-irodalom. Ism. GYULAI ÁGOST	195
<i>Schönebaum, H.: Pestalozzi — Kennen, Können, Wirken. Ism. GYULAI ÁGOST</i>	197
Carta della Scuola. Ism. PÉCH ALADÁR	274

B) Az Irodalom rovatban.

<i>Anderson, David F.: Practical Problems in Teaching Method. Ism. — M —</i>	349
<i>Böhme, Kurt: Die Entfaltung der Gestaltungskunst des Kindes durch Spiel- und Beschäftigungsgaben. Ism. GYULAI ÁGOST</i>	224
<i>Brinkmann, Matthias: biologischer Beobachtungsunterricht als Führer in die Lebenskunde. Ism. GYULAI ÁGOST</i>	296
<i>Brugger, Ilse: Unser Körper als Ausdruck der Seele. Ism. — M —</i>	348
+ <i>Cammarata, Angelo: La scuola del Fascismo. Ism. PONGRÁCZ ALAJÓS</i>	345
<i>Dücker, Ferdinand: Die Eingliederung psychologischer Untersuchungsmethoden in das Ausleseverfahren der Schule. Ism. — M —</i>	152
<i>Franz, Alfred: Der pädagogische Gehalt der deutschen Romantik. Ism. — M —</i>	297
<i>Häberlin, Paul: Möglichkeit und Grenzen der Erziehung. Ism. KF.</i>	225
<i>Hecker, Walter: Über die sittliche Entwicklung von Schulkindern und Frühjugendlichen. Ism. GY. Á.</i>	343
<i>Jaster, Arno: Gestaltender Geschichtsunterricht. Ism. GYULAI ÁGOST</i>	299
<i>Kamm, Peter: Philosophie und Pädagogik Paul Häberlins in ihren Wandlungen. Ism. — M —</i>	347
<i>Krücke, Helga: Die Bereicherung unserer Kenntnis des kindlichen Spiels. Ism. — M —</i>	73
<i>Levy, Ernst: Der deutsche Sprachschatz im Spiegel der starken und unregelmässigen Zeitwörter. Ism. LUX GYULA</i>	226
<i>Miller, Emanuel: The Generations. A Study of the Cycle of Parents and Children. Ism. LÁCZER ISTVÁN</i>	351
+ <i>Müller, J. L.: Johann Christoph Friedrich GutsMuths. Der Wegbereiter des deutschen Volksturnens. Ism. KF.</i>	294
<i>Prashila Devi: Wandlungen in der Schulhygiene seit 1900. Ism. — M —</i>	73
<i>Reynier, Marguerite: L'âme enfantine. Ism. NEMESNÉ MÖLLER MÁRTA</i>	76
<i>Richter, Elise: Sprachwissenschaft in der Schule. Ism. GY. Á.</i>	344
<i>Sahliger, Edwin: Deutsche Unterrichtssprache. Ism. — M —</i>	350

<i>Schohaus, Willi</i> : Schule und Beruf des Lehrers. Ism. <i>KF</i>	150
<i>Türcke, Kurt Egon Frhr. von</i> : Das Schulrecht der deutschen Volksgruppen in Ost- und Südosteuropa. Ism. <i>KF</i>	221
<i>Wagner, W.</i> : Die Standes- und Berufserziehung in der Pädagogik der Philanthropisten. Ism. <i>GY. Á.</i>	342
<i>Walter, A. J.</i> : Die Hochschulen im neuen Staate. Ism. <i>GY. Á.</i>	344
A key to the heart of the children. Ism. — <i>M</i> —	299
Bureau International d'Éducation:	
Annuaire international de l'Éducation et de l'enseignement 1938. Ism. <i>KF</i>	78
La rétribution du personnel enseignant primaire. Ism. <i>KF</i>	156
La rétribution du personnel enseignant secondaire. Ism. <i>KF</i>	346
Le Bureau International d'Éducation en 1937—1938. Ism. <i>KF</i>	301
L'Enseignement des Langues anciennes. Ism. <i>KF</i>	77
Procès-Verbaux et Résolutions. Ism. <i>KF</i>	301
Congrès International de l'Enseignement et de l'Éducation Populaire. Compte-Rendu. Ism. <i>NEMESNÉ MÜLLER MÁRTA</i>	217
Internationale Zeitschrift für Erziehung. Ism. <i>KF</i> 75, 154,	340

VEGYES.

A gyermek és a halál. — <i>M</i> —	228
Magyarország a BIÉ tagja. <i>N.</i>	157
Magyarország és a BIÉ. — <i>M</i> —	231
Schnepfenthal és Magyarország. <i>KF</i>	303

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1938. december 17-én, 1939. január 21-én és február 18-án	80
Felolvasó ülés 1939. március 18-án és április 15-én	160
Felolvasó ülés 1939. október 21-én, november 18-án és december 16-án	351
47. közgyűlés 1939. május 20-án	232
<i>GYULAI ÁGOST</i> titkári jelentése	232
Schneller István (1847—1939). <i>GYULAI ÁGOST</i>	159

VICO KER. JÁNOS, AZ OLASZ PEDAGÓGIAI GONDOLKODÁS ÚTTÖRŐJE.

A nemzeti és néplélek megismerésének kiváló módszere a kiemelkedő egyéniségek, a szellemi típusok és eszményképek vizsgálata. Ezt követve, a művelt franciában még most is megtaláljuk Descartes szellemét, a racionalizmust, ezt a törvénykutató és mechanizmusra vezető tudatbölcseletet; az angol közéletben még ma is uralkodik Locke szelleme: a realiztikus, hasznosságra törő empirizmus; s a német szellemi világban ott él Kantnak kötelességtudása, sejtelmes, kitartó küzdelme homályos feladatok, álláspontok tisztázására.

Az olasz nép lelkületét kifejezi a dolgok lényegét plasztikus formában kereső és művészi alkotásra törő gondolkodó: Vico Ker. János, az esztétika, a filológia, a történelem-bölcselet és a szellem-történet atyja. Azzal a sokszor ismételt, de nem indokolt állítással, hogy hazájában nem volt nagyobb hatása, szemben áll az a lény, hogy bőven merített belőle az olasz szellemi életnek minden áramlata, sőt minden kiemelkedő egyénisége. Az empirikus Genovesi őt hallgatja a nápolyi egyetemen és etikai, szociális téren követi is; benne találja Verulami Bacon induktív módszerének méltatását és szellemes fölhasználását történeti, sőt pedagógiai célra. Az újabb olasz idealizmus Cuocótól, Giobertitől Croccig és Gentileig benne találja saját rendszerének minden gyökérszálát. Végül a katolikus realizmus hatalmasabb áramlata a téves részletek ellenére is megérti Vico szellemét s nagyszabású munkákkal igazolja.

Érthető, hogy műveiben és szellemében mindenki talál valamit saját gondolatai igazolására, mert platonikus művészlélek, aki egy-ségbbe akarta foglalni korának minden áramlatát. Nem ő az oka, hogy ez nem sikerült, hanem korának szelleme, mely nem volt alkalmas az olasz nemzeti érzület ápolására és a nemzeti intézmények fejlesztésére.

A XVII. század közepétől s az egész XVIII. századon át az olasz szellem elveszíti nemcsak európai hegemoniáját, hanem még saját nemzeti önállóságát is. Művészetben, társadalmi erkölcsben és politikában spanyol ízlés s a merev spanyol etikett lett irányadóvá, a filozófiai gondolkodás terén pedig s vele együtt a nevelés elméletében és gyakorlatában a Descartes nyomán haladó racionalizmus. Ez a szellem korán az ifjúságra erőltette a Port-Royal-féle logikáskát, az egyházi intézetekben pedig a görög logika Chrysippos-

féle körmönfont alakját. Vicónak erős kritikája segített abban, hogy ez az irány elveszti egyeduralmát s először az angol empirizmus és a francia felvilágosodás áramlata kerekedik felül, végül a XVIII. század alkonyán a Vicóra támaszkodó Cuoco újra felébreszti a nemzeti eszményt és megkezdí a nemzeti irányú *risorgimento* áramlatát.

Vico nagy egyéniségének és pedagógiai jelentőségének megértésére foglalkozunk: *I. szellemi fejlődésével; II. filozófiai rendszerével; III. nevelői felfogásával.*

I. Vico élete külső eseményekben nem gazdag, de belső élményekben tartalmas, tudós élet. Nápolyban született 1668 június 23-án. Atyja Antal, kis könyvkereskedő, szűkösen tartotta el családját, de viszont táplálni tudta nagytehetségű fiának szellemi igényeit. A kis Vico hatéves korában a fején megsérült, gyógyulása három évig tartott, miért is csak későn, már kritikára nyiladozó elmével került az iskolapadokba. Ebből érthető, hogy sem az első magániskolában, sem a jezsuiták gimnáziumában nem volt megelégedve a tanítással. Kétszer is abba hagyta az iskola látogatását, mert azt hitte, hogy magánúton többet tud tanulni. Önéletrajzában első tanárát, a jézustársasági Balzót nominalistának minősítette; a másodikat, Riccít teljes elismeréssel említi ugyan, de eleinte ez is elkedvetlenítette s az aristotelesi logika aprólékos tanításával a költői lelkű ifjút egyszersmindenkorra felidegenítette Aristoteles egész rendszerétől. A ferencrendi Duns Scotus viszont megnyerte a lelkét, s ez a felfogás vezette később Szent Ágoston, majd Platon tanulmányozására és követésére. Autodidakta lévén, a görög filozófiatörténettel sohasem jött egészen tisztába. Allandóan összetéveszti például s egy személynek veszi a két Zenót, az eleai vitatkozót és a stoikus bölcelet alapítóját, akiről akkoriban azt tartották, hogy Aristoteles ősananyagát oszthatatlan, láthatatlan matematikai pontokkal magyarázza, megelőzője tehát Leibniz monadisztikus filozófiai felfogásának. Ezt a véleményt Vico is elfogadta, de Leibniz értelmezése szerint. Tünődései közben hallotta, hogy a metafizikai vélemények megalapozására legilletékesebb Suarez. Atyjával megszerezte Suarez híres művét, a *Disputationes metaphysicae*-t. Hozzá is fogott és egy év alatt, minden mást félretéve, alaposan átdolgozta.

Atyja azonban nem volt megelégedve ezekkel az elvont tanulmányokkal és fiát a jog végzésére buzdította. Vico szót fogadott, de jogi tanulmányait is filozófiai szemmel nézte. Megragadta figyelmét egyrészt a jog indokolása, a természetes méltányosságra való építés (*aequitas naturalis*); ez vezette az egyetemes jog eszméjének és az emberi közmeggyőződés alapelveinek kutatására s ezen felül az erkölcsi rendnek és törvényeinek vizsgálatára. Ezeket a szellemtudományokat fordította szembe az akkor divatos Descartes-féle matematikai-természettudományos világfelfogással. Más-

részt a pozitív jog tanulmányozása közben feltűnt neki, milyen szeges gonddal járnak el az értelmezők a jogi döntvények magyarázatában. Ez rávezette a latin filológia és a jogtörténelem megbeszülésére.

16-éves korában már ügyvédbojtároskodik; édesatyjának egy kényes perét nagy ügyességgel és szerencsével megnyeri. Elmélyedő, egyenes lelke azonban nem lelte kedvét az ügyvédi gyakorlatban. Gyenge egészségének is kíméletre volt szüksége s ezért nevelői állást vállalt Vatolla várában, hol életének legboldogabb kilenc-esztendejét töltötte el, egészsége ápolásának és a tanulmányoknak szentelve idejét (1685—1694).

Tanulmányainak kimélyítésére a jogon kívül, de voltaképpen ennek a kedvéért foglalkozni kezdett a nyelvészettel és a hittudománnyal is. A filológiától azt remélte, hogy segítségével jobban behatol a római történet és a jog szellemébe, a teológiában pedig a természetjog alapjait kereste.

Filológiai tanulmányaiban Valla Lőrincet választotta vezetőnek és Cicero műveit gyakorlókönyvnek. Nemsokára már összehasonlító gyakorlatokat végzett Vergilius és Dante, Horatius és Petrarca művei között. Eredményként leszűrte a régi latin nyelv előnyeit az olasz felett. Tanulmányozás közben saját magán tapasztalta a nyelvtudomány és a régi klasszikus nyelvek művelő erejét. Meg is állapította, hogy a régi nyelv a természeti népek gondolkodásának közvetlen, nem reflexióval készült kifejezése. Ezért a legrégebb jogi kifejezésekkel együtt megértjük annak a népnek szellemét is, amely ezeket a kifejezéseket alkotta és bennük a maga jelkületét közvetlenül kifejezésre juttatta. Azonban nemesak a jogi nyelv tanulmányozása értékes, mert minden költői vagy prózai remekmű olyan kifejezése az emberi szellemnek, amelyet az ifjúság sokkal könnyebben megért, mint az elvont gondolkodás termékeit, s ezért a szónoklat- és költészettan a művészet többi ágával együtt minden magasabb művelődés alapja, eszmeindítója és gyakorlóiskolája. A művelt elme lényege ugyanis a fogalmak kapcsolatának és bonyodalmas összetételének felismerése és szerkesztése. Ezért nemesak a jogi gyakorlatban, hanem a polgári és társadalmi életben is rendkívül fontos a találékonytárgy és a hajlékony ügyes kifejezésnek elsajátítása, amit a latin, görög nyelv és irodalom tanulmányozása nyújthat.

A teológiában vezérkönyvül Etienne des Champs, írói néven: Antonius Richardus francia jezsuitának iratait választotta. Ezeket találta éppen atyjának könyvtárában. Antonius Richardus főműve: *De haeresi Janseniana*, 3 könyvben. Vico ebből ismerte meg Szent Ágoston kegyelemtanát mint középutat Pelagius és Kálvin között. El is fogadta Szent Ágoston supranaturalizmusát és erre építette a természetes jog egész rendszerét.

Jogbölcséleti és filológiai tanulmányai arról győzték meg, hogy újra foglalkoznia kell a metafizikával, mert enélkül hiányzik az erkölcsi törvények szilárd alapvetése. Mivel a metafizika aristotelesi felfogását Suarez műveiből ismerte, de nem talált benne elég alkotó erőt, azért ezúttal Platonhoz folyamodott. Nem annyira az eredeti szöveget tanulmányozta, mint inkább az olasz új-platonikusok értelmezését: Marsilius Ficinust, Pico della Mirandolát, Piccolominit, Patrizit stb. Kialakult véleménye szerint: Mivel Platon nem ismerte a kinyilatkoztatást és a történelmet, nem ismerhette az ember igaz természetét és teljes létét sem. Ezért állított fel államában természetellenes követelményeket. De még mindig magasan áll Aristoteles fölött, aki az örök anyag elfogadásával minden szellemit az anyagtól és az érzékektől tesz függővé. Ezért nem javított az őt tanulmányozó és követő arabok felfogásán, akik megmaradtak félvadaknak. Aristoteles viszont értékesebb a stoikusoknál és Epikurosnál, mert komolyan foglalkozott társadalmi kérdésekkel, amit azok teljesen mellőztek.

További olvasmányai alapján Platon Timaiosát Pythagoras világtanának gondolta és elkezdett Pythagorasszal mint Dél-Itália első nagy tanítójával foglalkozni. Alexandriai Euklides mennyiség-tani elemeihez is hozzáfogott, de hamar abbahagyta, mert elemi iskolás módszerét csak a serdülő ifjúság számára tartotta alkalmasnak. Ilyen tanulmányok közt teltek vatollai napjai.

Kilenc évi magányából Nápolyba visszatérve, meglepetve látta, milyen nagyot változott szellemi téren a világ sora. Mindenütt, amerre fordult, *Descartes műveit magasztalták*. Matematikáját, fizikáját ő is ismerte már valamennyire, de klasszikus műveltségénél fogva nagy ellenszenvvel forgatta és hasonló érzéssel látott hozzá az *Elmétkedések* és a *Módszer* olvasásához. Ezekre azt a lesújtó ítéletet mondja ki, hogy nem állanak magasabban Epikuros bölcsességénél, mert Epikuros a véletlennel magyaráz meg mindent, Descartes pedig a végzettel, a mechanikai szükségességgel. Descartes műve a szenvedélyekről inkább orvosi könyv, mint etika. Összes műveiben akadnak ugyan platonikus gondolatok is, de ezek — úgy látszik — csak arra valók, hogy a matematikai, fizikai determinizmus számára megnyissák a szerzetesházak és a katolikus iskolák kapuját. Descartes egyébként elfogult elmélete kedvéért elveti az igaz műveltség alapját nyújtó nyelv- és történelemtudományt és a művészetek tanítását. Ezzel az európai művelődést az arab kultúra színvonalára süllyeszti vissza, mely kitűnő orvosokat, csillagászokat és egy metafizikust (Averroes) nevelt, de a többi tudományoknak az arab még a nevét sem tudja kifejezni, nemhogy ezekbe vágó műszavakkal rendelkeznie.

Descartes csak a logika ellenére szólhat érzékefeletti szellemi okságról, lélekről és tevékenységről, mert matematikai dogmatizmusa és determinizmusa ezt tulajdonképpen nem engedhetné meg.

Módszeres kételkedése is csak arra való, hogy elzárja az elfogulatlan kutatás útját az emberhez legközelebb eső tárgytól: magától az embertől és a történelemtől.

Descartes individualizmusával szemben Vico egész tudományos működésének és elmélkedésének főtárgya a szociális, a történelemben és társadalomban élő ember. A világ és a természet is csak anynyiban érdeklí, amennyiben összefüggésben áll az ember történelmi életével. Az embert és a világot mint egységes egészet fogja fel, melyet csak akkor értünk meg, ha látjuk közös kapcsolatukat Istennel, kiben az eszmék világa élő, eleven valóság.

Az eszméknek ezt a világát Platon filozófiája alapján ismerte meg Vico, a valóságos embert pedig és a történelemben megnyilvánuló gyakorlati törvényeket Tacitusnál kereste; a természettudományok és a világbölcsélet terén Bacon és Galilei a mesterei. Ezekhez járul még a jogbölcselet: Grotius Hugó.

Történelmi szemléletében Platon és Tacitus egybevetéséből merítette a történelembölcséletnek: az emberiség *eszményi történetének* gondolatát. Ez az eszményi történet tartalmazza Platon elméleti bölcsesége szerint az emberson általános fonalát, de viszont ezzel meg kell egyeznie Tacitus gyakorlati bölcseségének is, melyet a római történelemből von le. A történet az emberi művelődésnek igaz bölcsellete, mely városokat épít, államokat szervez és az ember társadalmi életének alapjait a vallás védőbástyájával veszi körül.

Ennek a művelődésnek a mélyére csak akkor hatolunk, ha a népek történelmi jogrendjének fejlődését megértjük. Vico ezen a téren tanul Grotiustól, a háború és béke jogának írójától. De amint Descartes-tal szemben az olasz teremtő elme nevében foglal állást, a katolikus jogrendszerre támaszkodva Grotiusszal szemben is megőrzi önállóságát. Végül készséggel elismeri, hogy a tapasztalati tudományokban nagyot haladt a világ. Ezen a téren mestérének vallja Verulami Bacont és büszkén mutat rá Galilei eredményeire.

Ime a négy forrás, melyből évtizedes munkával dolgozta ki saját eszmevilágát. Ennek magaslata és foglalata a *Scienza nuova* (Az új tudomány), a világ bölcselati irodalmának egyik legértékesebb, legcsodálatosabb műve. Nevelői gondolkodása leginkább az erre a műre előkészítő munkákban és beszédekben látható.

Két évvel Nápolyba való visszatérése után ugyanis egy gyűjtemény számára latin beszéd kidolgozására kéri fel. Mivel beszéde kimagaslott a többiek közül, őt szólítják fel az alkirálynak, majd az alkirály anyjának halála után egy-egy gyászbeszéd megtartására. Sikerének köszönheti, hogy a nápolyi egyetem — anyagilag egyébként sajnálatosan rosszul dotált — szónoki tanszékét elnyerte és haláláig betöltötte. Egész életében inkább jogtörténettel és jogbölcselettel foglalkozott; pályázott is nagyszerű tanulmányokkal és előadásokkal a jogi tanszékre, de a jól jövedelmező tan-

széket nem nyerhette el. Szűkös anyagi helyzete, tanszékének jellege arra kényszerítette, hogy érületének meg nem felelő dicsőítő beszédek és költeményeket szerkesszen. Ilyen körülmények között írta meg a Magyarországon oly véres emlékű Caraffa tábornok életrajzát.

Élete vége felé javult a sorsa, mert Bourbon Károly király 1735-ben az ország történetírójává nevezte ki 800 arany évi fizetéssel. Ekkor azonban alkotóereje már letört, csak kisebb jelentőségű műveket írt s a királyt arra kérte, hogy tanszékén fia, Januárius helyettesítse. A király nagylelkűen többet adott, mint amennyit Vico kért, mert fiát valóban ki is nevezte erre a szónoki tanszékre. Az ősz tudósnak ez volt utolsó öröme. Elméje egyszerre teljesen elborult és csak halála előtt néhány napra tért magához. 77 éves korában zsoldárokat imádkozva halt meg 1744 január 20-án s az oratoriánusok nápolyi templomában temették el (Autobiografia. Bari, 1929).

II. Vico filozófiájának kulcsa, világnézetének központi gondolata: az isteni Gondviselés eszméje. Isten az első igazság mind a megismerés, mind a lét rendjében, mert Ő minden ismeretnek föltétele s minden létnek végső oka. Ebből következik Vico három alapelve és történelembölcseletének három korszaka.

Isternek mint abszolút szellemnek funkcióit és tulajdonságait Vico nem vezeti le a lét forrásaiból, hanem egyszerűen átveszi Szent Ágostontól, mint tipikus latin gondolatot. Észereint az isteneszme magában rejti a végtelen lehetőséget, a mindentudást és a mindenható akaratot: *Infinitum Posse, Nosse, Velle*. A három együttvéve alkotja az abszolút igazságot s ezt az igazságot fölfogó végtelen szellemet: *mens infinita*. Ez a végtelen értelem mindent mélységesen átért, mert mindent alkot és mert ott van minden keletkezésnél, minden változásnál.

Mi viszont Istenhez az emberiség közmeggyőződése és a világrendnek velünk született fölfogása útján jutunk. Az emberi lélek az abszolút isteni igazságnak és értelemnek képe, tükre és megfelelője: a véges *posse, nosse, velle*. Az emberi szellem nem tükrözi tehát a mindenséget, hanem az isteni ígét, s ezért az ember csak ismeretével (*nosse*) az Isten képe, míg tehetségében és törekvésében, a *posse-velle* területén az állatok gyakran felülmúlják.¹

Az ember minden tudományának elve Istentől ered, mert a tudomány tárgya a dolognak eredete, folyamata és lényege (*L'origine, il corso, l'essenza*). Márpedig eredetükre nézve a dolgok Istentől származnak, amint a kozmológia, a matematika és fizika elmélete bizonyítja; folyamatukban Istenhez térnek vissza, — erősíti az etika; végül lényegüket tekintve Istenben léteznek, — fejt ki a metafizika.

¹ Opere III. 18. 20.

Az emberiség története sem más, mint történetünk örök eszméje az isteni értelemben. Ez az örök eszme jelenik meg az embersors változataiban. Az igaz történelem tehát öröktől fogva játszódik le az isteni Gondviselésben.

Ámde Isten azért ismeri a mindenséget, az eszmei és valóságos történetet, mert ő alkotja. Hasonlóképen mi is elég tökéletesen ismerjük a matematikai tudományokat, mert pontból, vonalból, egységből mi alkotjuk. A történelmet is azért értjük, mert szabad-akarattunkkal mi irányítjuk. A természetet viszont, amelyet nem alkotunk, csak megfigyelünk és vele kísérletezünk, csupán leíró ismerettel ismerjük.

Három alapelvet találunk tehát a Vico-féle filozófiában: *a)* az emberi közmeggyőződés érvényességének elvét, mely az isteni Gondviselés fogalmához vezet; *b)* a tettek, az alkotások igazságának elvét, mely szerint csak arról van igaz tudásunk, amit mi alkotunk (*Verum ipsum factum*); *c)* a Bacon-féle *indukció helyességének* elvét, mellyel a természet és a történet szabályait fedezük fel.

a) A közmeggyőződés olyan reflexió nélküli ítélet, melyet egy társadalmi osztály, egy nemzet vagy az egész emberiség követ. A nemzet többségének meggyőződése azért fontos kritérium, mert a valóságos életben az igazság nem tiszta, világos fogalmakon épül, hanem többnyire csak valószínűség állapotában található. Ez az igazság megismerésének pragmatikus kritériuma. A közmeggyőződésből meríti a politikus a gyakran bevált elveket, a hadvezér az életüket mentő intézkedéseket, a szónok az ügyek kifejtésének szabályait, a bíró az ítéleteket, az orvos a betegségek gyógyítását, a lelki vezető a téves, aggályos lelkiismeret kezelését. A valószínűség kritériumán nyugszanak a jó tanácsok és a közéleti választások, melyekben a szavazatok többségével döntenek.

Ezzel a gyakorlati elvvel állítja szembe Descartes a maga igazság-kritériumát: a tiszta, világos fogalmat, melyet meg se határoz s amely ennél fogva bizonytalanabb, mint Epikuros szabálya: igaz mindenkinek a benyomása, mert mindenki nyilvánvalónak tartja azt, amit ösztöne, hajlama előtte megvilágít. Descartes ezért az agyremért el meri vetni azokat a tudományokat, melyek szükségesek a vezető embernek, a történéstírónak, a szónoknak, a katonának és a művésznek. Elítéli azt a nyelvet, amelyen ezek szólnak, mert ezt nem lehet tiszta, világos fogalomra építeni.¹

b) Az igazság emberi kritériuma tehát nem a tiszta, világos fogalom, mely gyakran az akarattól, egyéni önkénytől függ, hanem az alkotás, a tett. Ezzel a gondolattal Vico szellemtörténeti elvet hirdet az uralkodó racionalista áramlattal szemben. Szerinte: igaz maga a tényállás. Az igaz és a tényállás felcserélhető. A te-

¹ Autobiografia, Carteggio, 196. l.

remtett igazság azonos a tényállással; a nem teremtett igazság pedig az egyszülött Igével. Okokkal bizonyítani annyi mint alkotni. A mértani tételeket azért bizonyítjuk, mivel azokat magunk alkotjuk; ha a fizikai törvényeket bizonyíthatnánk, akkor ezeket is mi alkotnánk... Isten az első igazság, mivel Isten az első alkotó.²

Elvét azzal indokolja, hogy a tudományos megismerés az ok megismerése, az okot pedig az ismeri meg, aki alkot és jelen van a megismert tárgy származásánál.

Érvekkel bizonyítani tehát annyi mint alkotni. Ezért az ember gyökeresen csak a saját műveit ismeri: a művészet, a költészet alkotásait s az emberi történelmet.

Korunk munkaiskolájának, az élet iskolájának s a mai szellem-történelemnek mélyebben szántó filozófiai alapozását azóta sem adta senki sem. Az emberi önismeretnek legjobb módszere saját fejlődésünk és a történelem ismerete. Ez a genetikus módszernek mindenek fölé emelése és a mai lélektannal is igazolt mély igazság.³

c) Vico először a számtan és mértan birodalmát is embertől alkotott világnak minősítette és elismerte nagy nevelő értékét, de fokozódó ellenszenvvel később merő fikciónak tartotta. A valóságos világ csak az emberi szellem története, az életben csak ez igazít el minket biztosan. A történelemből meríthető az ő »Új tudománya« (Scienza nuova), melynek az a célja, hogy megtalálja az emberi cselekvés szabályozó elveit. Az emberiség haladásával az alkotás tere mindig szélesebb és ennél fogva az igazság ismerete mindig mélyebb. E fejlődés-elve építi a szellem *Novum organumát*, a Bacon-féle indukció történelmi formáját.

Amint a gyermek a világot először érzékeivel ismeri meg, azután képzelettel és végül értelemmel, hasonlóképpen alakul valamely népnek és az egész emberiségnek a története. Fordítva alkalmazza tehát az élettan híres elvét: a törzs története megismétlődik az egyén életében. Vicónál az egyéni élet korszakai ismétlődnek meg a népek életében.

A népek is, mint a gyermekek, először inkább éreznek, mintsem reflexióval figyelnek. Későbbi korban megfigyelik ugyan a valóságot, de még mindig megindult, érzelemtől zavaros lélekkel. Ebben a két korban uralkodik a költői bölcsesség (*sapienza poetica*, *sapienza volgare*). Erről szól főművének legnagyobb része (Niccolini kiadásában, 195—713. l.). Végül fejlődésének harmadik fokán emelkedik az ember teljesen tiszta, elfogulatlan értelemmel a filozófiai bölcsesség magaslátára.

Mindebből világos, hogy az egyéni lélek és a népszellem nem a racionalizmus állandó, merev képességeinek sztatikus egésze, hanem folyton élő, fejlődő szellemi valóság. S a valóságos történe-

² De antiqua Itatorum Sapiaentia. Bari, 1914. 176. l.

³ *Allers: Temperament und Charakter.* München, 1935. 103. l.

tem az emberi szellem funkcióinak ezen az örök fejlődésén és körforgásán épül. A történelem folyamata és körforgása (*corsi e ricorsi*) az emberi művelődés folytonos haladását fejezi ki, mert Isten örök gondviselése úgy irányítja, hogy mindig jobban megközelítse azt az eszményi világot, melyet Isten az örök eszmék birodalmában róla elgondol. A végtelen tökéletesség eszményét ugyanis nem meríti ki sem az egyes ember, sem a keresztény társadalom. Csak ha egymást kölcsönösen kiegészítik és segítik, akkor érik el a történelem során a végtelennek a teremtett világban lehetőségés legtökéletesebb képét. *Ebben az eszményi, világtörténelem felé való haladásban három korszakot különböztethetünk meg: istenit, hősit és emberit.*

Az első korszakban a művészet, az emberi szellem legeredetibb funkciója s az emberi történelem fejlődésének egyik lényeges, önálló mozzanata uralkodik. »Az új tudomány« nagyrésze az emberi szellem gyermekkorának rajza, melyben az ember környezetének közvetlen benyomására még ösztönösen felel és mítikus nyelven, hieroglif írással megteremtí a költészetet. Ezért a nyelv és a költészet az emberiség tudásának és történetének alapja, nem pedig irracionális határterülete, mint a racionalizmus hirdette.

A kezdetleges műveltség mindenben költői jellegű: nyelvében, vallásában, erkölceiben, jogszokásaiban és társadalmi életében. A költészet és művészet tartalmát magyarázza Vico az »általános képzet« (*universale phantasticum*) feltevésével. Ezzel fejezi ki, hogy az, amit a művész szemlél és ábrázol, a tapasztalati, egyedi dolognál többet, nagyobbat jelent: az eszményi típust, az egyetemet. E tekintetben ellenkezik a történelemmel, mely részleges eseményeket mond el, valóságos egyedeket, személyeket ír le. Mindazáltal a művészet nem ellenkezik a történelemmel, mint Aristoteles tanította, hanem a történelemnek kezdetleges, érzelmi foka. A látzólagos ellentmondást a fejlődés fokával lehet áthidalnunk. E meseszerű, képzeletszötte egyetemes alkotására például szolgálhat Herakles mítosza. A közjóért nagy áldozatokat hozó emberi eszményt az ősgörögök nem tudják még elszakítani egy valóságosan élő nagy ember hőstetteitől, hanem a kettőből együttvéve alkotják meg Herakles világszerte elterjedt mítoszáét. Ez a Herakles egyén, aki sorra végzi a nagy tetteket, megöli a lernai hidrát, kitisztítja Augias istállóját... , de egyúttal egyetemes fogalom, erkölcsi eszmény és norma, mert dicsőséges nagy tetteit színesen varázsolják az ifjúság elé, mint örök példaképet.

A költői jellemelek alkotásán kívül az egyszerű nép költészetét még az antropomorf gondolkodásmód hozza létre. A kisműveltségű ember magát tekinti az egész világ központjának és mértékének. A természet tüneményeiben is emberi indítékokat keres, amidőn például a mágnestű lengéseit a vasérc iránti vonzalommal magyarázza.



Ebben a korban az emberek Isten kezét látják az eseményekben, Isten akaratát keresik a jósdákban és a szenthelyeken, erkölcsaik nemesek és egyszerűek, mint Deukalion és Pyrrha példái mutatják.

Az istenek korának teokratikus uralmát az értelem erősebb működése következtében felváltja a *második kor*, a hősök kora, az arisztokratikus kormányforma, melyben az istenek leszármazottjai, a Heraklidák, Itália földjén a Curiátiusok, majd a quiritesek, római polgárok uralkodnak. Bennük a papi jelleg, a vallás fékezi az erőszakot és az ököljogot. Nyelvük szimbolikus, költészetük mintékepe Homeros, főhősük Achilles, eszményük is ennek bátorsága és hibájuk az érzékenység, a könnyen sértődő természet.

A *harmadik kor* az ember természetén és történelmén uralkodó észnek a kora. Ebben már nem a költő, hanem a többé-kevésbé tudományos történelem jegyzi fel a népek sorsát. Nyelve élesen tagolt, vallása tiszteletteljes; ez az alkotó ember korszaka, melyben a költészetet elnyomja az ész, melynek legfőbb alkotása a filozófia, a művészetet pedig sok tekintetben pótolni akarja a technika. Jogrendjében kialakul a természetjog, államéletében érvényesül a demokrácia, egyenlő jogok, törvény előtti társadalmi egyenlőség, de egyúttal egyenlő köteleességek a polgárok között. Nem lehet becsületes ember, aki a közösség iránti, hazája iránti köteleességét nem teljesíti.

A romlott emberi természet következtében e nemes intézmény elfajulása előbb-utóbb abszolút monarchiára (diktaturára), majd anarchiára, végül teljes elgyengülésre vezet. Ekkor a felfelé törekvő egyszerű népek támadása következtében a régi kultúrnép visszaesik, de nem egészen fejlődésének első barbár-korszakába, hanem magára eszmélve újrakezdi fejlődését és magasabbra emelkedik, mint előbb. Az emberiség fejlődését tehát nem a körbenforgás, hanem az emelkedve eső csavarvonal szemlélteti.

Vico sokszor zavaros a három korszak megállapításában, de *alapeszméje és vezérgondolata* egészen világos: ahol gyenge a magára eszmélő gondolkodás s a logikai fogalomalkotás, ott tág tere nyílik a költészetnek, képzeletnek, az erős szenvedélyeknek, de egyúttal a fauzatizmusnak. Emiatt az erkölcsök erőszakosak, az államkormányzat diktatórikus, a társadalmi intézmények feudálisak, szigorúak; kegyetlenek a törvények és túlerős a családban az apai tekintély. Ahol ellenben a gondolkodás, a reflexió uralkodik, ott a költészet vagy megszűnik, vagy átivódik filozófiával. Az erkölcsök szelídülnek, a szenvedélyek pórázra kerülve nem kívánják meg a kemény törvényeket, a perrendtartás egyszerű, a nyelv szegényebb metaforákban, de pontosabb a műszókkal történő kifejezésben, az írásformában megszűnnek a képek s elkezd uralkodni az abc. A becsületérzés áttevéődik az állampolgári köteleességekre.

III. *Vico nevelési eszméi.* Vico úttörő filológus, a modern esztétika alapítója, de mindenekfelett történelembölcselelő, akin bevált korunk nagy bölcselelőjének, Diltheynek tapasztalata: »A filozófus végső szava mindig a pedagógia, mert minden eszmélődés célja-vége a cselekvés. Minden igaz filozófiának virága és célja a legtagabb értelemben vett pedagógia, az emberiség művelődésének tana.«

Amint Vico világnézete és történetfilozófiája kínosan vajúdik, lassan érlelődik a lelkében, hasonlóképen pedagógiai nézetei is mindig élesebben, határozottabban bontakoznak ki az általánosságok ködéből. Ez a fejlődés legjobban megállapítható azokból a tanévmegnyitó beszédekből, melyeket mint a szónoklás tanára évmegnyitó ünnepélyeken tartott az egyetemi ifjúság számára. Ezek közül hét maradt fenn kéziratban. Életében csak egyet nyomattak ki, a többinek kiadására újabban került sor.

Az első beszédben még csak általában szól az önismeret tudományos értékéről. Az ember szelleme úgy aránylik az egész emberhez, mint Isten a mindenséghez. A szellem csodálatos erőt, szinte teremtő tevékenységet fejt ki a gyermek öntudatra ébredésének első éveiben. S a kicsinyek fürge elméje nagyon megszegyeníti a felnőttek gondolatrestségét. A tanuló ifjú szent kötelessége, hogy a benne rejlő géniust durván össze ne törje, le ne züllessze, hanem rendezett, kitartó tevékenységgel kifejlődésre bírja. A főiskolákon a tiszta lelkű ifjúság ethosa (erkölcsi érzülete) nem lehet más, mint zavartalan fejlődésére való törekvés. Az olyan balga ifjú, aki ezzel nem törődik, önmagának legnagyobb ellensége.

A második és harmadik beszéden meglátszik, hogy Vico akkor erősen elmélyedt a jogtudományban. Nagyon kiemeli bennük a jogtudomány nevelő értékét.

A negyedik beszéd szerint a tudomány művelése ne önző, egyéni célból történjék, hanem a közző, a haza szolgálatában. Itt jelentkezik először az a fölfogás, hogy a valóságos világ ismeretét nem a divatos természettudományok nyújtják, hanem az elhanyagolt emberi tudományok, főleg a történelem világa.

Az ötödik beszédben történeti példákkal igazolja, hogy a tudomány művelése az országok virágzásának, sőt katonai sikereinek is föltétele. Alapjában véve a háborúk sem egyebek, mint jogi ítéletek (*iuris judicia*).

A hatodik beszédben Vico visszatér az önismeretre, első beszédének tételére, de a kifejtés itt már tapasztalatban, emberismeretben gazdag tantervemléletté terebélyesedik. Az emberi természet romlásának megismerése ráirányítja az emberi tudást és figyelmet arra, hogyan jöhet létre a hibák megjavítása (*emendatio humana*), milyen eszközökkel győzheti le a romlást és törhet magasabb célok felé. A romlás abban nyilvánul meg, hogy elválasztja egymástól

az embereket a nyelv, a gondolat és a szív. A széthúzás ennél fogva megszüntethető nyelvi téren az ékesszólással, gondolatokban a tudománnyal és érzelmi világunkban az erénnyel. Az tehát az igazi művelt ember, aki az emberi természet csorbáit kiköszörülte, aki biztosan tud, helyesen cselekszik és méltóképpen ki tudja magát fejezni (*Certo scire, recte agere et digne loqui*). Ez a három segíti az embert arra, hogy igazán emberré legyen s a valódi humanisztikus műveltségéből kivegye a részét.

A nyelv az emberi közösség kialakulásának leghatalmasabb eszköze, s ezért a gyermekek oktatását nyelvekkel kell kezdenünk. De még azért is, mert a gyermek friss emlékezete legkönnyebben megjegyzi a különböző szavakat és jeleket.

Mivel az ifjúkorban az emlékezet mellett igen erős a fantázia, a tárgyilagos gondolkodásnak ez a nagy kerékkötője, azért a nyelvtanítással ebben a korban már össze kell kötnünk a költött vagy valóságos történet tanítását.

A gondolkodás fejlesztésére a kora ifjúságban mégis legalkalmasabbnak látszik a mértan, melynek alakzatai és képletei nemcsak foglalkoztatják az emlékezetet és képzeletet, hanem megzabolázzák a fantáziát, minden tévedésünk szülőanyját. A mértannal szorosan összefügg a testtan és a fizika. Ez pedig átvezet az égitestek természetére, azok mozgásának, számának, mértékviszonyainak tanulmányozására és önkénytelenül is érintkezésbe hoz a végtelennel s a lét végső föltételeinek tudományával: a metafizikával. Ekkor már be tudjuk látni, hogy a végtelen lét biztosabb és szükségesebb, mint a véges, s a szellemi világ léte is biztosabb, mint a testi, anyagi világ. Ez a legmagasabb eszmény viszont az ifjú figyelmét befelé fordítja a romlott emberi természetre és rásegíti, hogy átélje az ellentétet az ember erkölcsi eszménye és valóságos élete között. Ezáltal ráébred az etika fontosságára. Ezen a területen ismét szembeötlik, hogy a pogány világ erkölcstanának nincs elegendő eszköze az önzésnek, a rendetlen önszeretetnek (*filautia*) fékezésére. Ez a belátás az előbbi metafizikai meggyőződéssel együtt fogékonnyá teszi a fiatalságot a keresztény hittan és erkölcstan elfogadására. Végül ennyi előkészület után hozzáláthat az egyetemi ifjú a keresztény jog alapos tanulmányozásához.

Ebben a lélektanra épített tantervben már csírában megtalálható az emberiség szellemi fejlődésének vázlatja, amit később »Az új tudomány«-ban dolgozott ki. A Descartes-iskolával szembehelyezkedve, alapvetőnek tartja a nyelvtanítást (az anyanyelvi oktatást is) és szerinte minden nevelésnek célja és koronája a keresztény jogismereten nyugvó életbölcesség, az igazi jogbölcselet, a *iuris prudentia*.

Eszerint Vico a nyelvet és a jogot az emberi társadalom alappilléreinek tekinti, s ennél fogva oktatásuktól várja a szociális neve-

lés megvalósítását. Mikor ezt követeli, szemben találja magát mind az empirikus, mind a racionalista egyéni nevelés túlzásaival.

Ellenfeleivel való vitatkozás közben lassanként megért saját nevelői gondolkodása s ezt még alaposabban kifejti utolsó fennmaradt beszédében: »Korunk tanulmányainak szelleméről« (*De nostri temporis studiorum ratione*). Ez a beszéd Olaszországban a modern pedagógiának első nagyszabású alkotása.

Vico Bacon *Novum Organum*ának pedagógiai továbbfejlesztésén fáradozik benne. Evégből összehasonlítja a régi és az új tanulmányi módszereket. Készségesen elismeri, hogy az új kornak több szakismeret és több ismeretforrás áll rendelkezésére, mint a régieknek, akik nem tudnak nagyítókról és távcsövekről, iránytűről, vegytani folyamatokról; viszont nevelői hatásban az új kor tudománya csak akkor mérkőzhetik a régivel, ha az emberi tudást közös alapra vezeti vissza s az egyes szaktudományok eredményeit egymással harmonikusan egyeztetve jut a legmagasabb ismeretek birtokába.

Az újkori nevelés fogyatékoságát leginkább Descartes követőinél szemléli. Főleg két nagy hibára mutat rá ebben a beszédben: 1. az igazság hamis kritériumán nyugvó módszer tarthatatlanságára, 2. a logika és kritika túlkorai tanítására.

Descartes szerint ugyanis csak az az igaz, amit tiszta, világos fogalommal megértünk vagy amit ezekből a fogalmakból mértani pontossággal levezetünk. Descartes a látszólagos pontosság ellenére az egyéni önkényt állítja az emberiség közmeggyőződése és a józan tekintély helyére s ezáltal a természetes oktatás rendjét egészen felforgatja. Mintha az ifjak az akadémiákról olyan világba lépnének ki, mely vonalakból, számokból és algebrai képletekből áll. Fejüket megtöltötték nagyhangú szavakkal, mint amilyenek a pontos bizonyítás, a nyilvánvalóság követelménye, az igazolt igazságok, és eleve elítélik a valószínűt; márpedig az életben ilyen állapotban található az igazság. A valószínűség adja meg gyakorlati ítéleteinknek ezt a szabályát: Igaz az, amit az emberiség közmeggyőződése vagy az emberiségnek, egy nemzetnek nagyobb része igaznak tart. Ennek tagadásával a francia filozófia csak kételyekbe és nihilizmusba kergeti az emberiséget. Kizárja ugyanis a nevelésből a szemléltetést, az érzéki megismerést, a történelmet, a valóság tapasztalati ismeretét, a költészetet, a nyelveket, a vallásos hagyományt és minden hagyományos tekintélyt, mely az egyéni meggyőződésnek nevezett szeszélynek parancsolni akar.

Hogy mennyire igaza volt Vicónak, ezt főleg a franciaországi következmények mutatták meg. Bayle a tiszta, világos fogalmak nevében tagadja az erkölcsi törvények egyetemes érvényét, a hit-tételek és a történelmi tanulságok igazságértékét. Condorcet csak a számok és a biztos tények tanítását követeli az iskolában, mert csak ezek világosak, ennél fogva az iskolában mint a fölvilágosodás

otthonában nincsen helye erkölcsi, vallási vagy hazafias és politikai vélekedéseknek.

Másik nagy hibája a Descartes-ot követő Arnauld-féle iskolának, hogy túlkorán, mindjárt a grammatikai iskolák után, tanítják a logikát és kritikát, az ítélkezés nehéz művészetét. Ezek a franciák feledik, hogy az emberiség nagy többségét és az ifjúságot nem az ész, hanem inkább az emlékezet és a képzelet vezeti. Feledik, hogy először tanulnunk kell valamit, csak azután lehet azt megítélnünk vagy belőle következtetést vonnunk. Ők pedig kritikára akarják szokattni a gyermeket, még mielőtt valami alapot tanult volna. Azt kívánják, mondjon mindenről ítéletet, mielőtt valamit dolgozott, alkotott, létesített volna. Márpedig az ember csak annyit tud igazán, amennyit maga átélt és cselekedett: *Quanto ja, tanto sa*. Descartes igazság-kritériuma csak a tapasztalati anyag bizonyosságát nyújtja, de nem a valóság biztos tudását. Az emberiség viszont a valóságot kutatja, nem saját képzeletének káprázatait.

Vico a korai kritikával szemben azt ajánlja, hogy a régieket követve az ifjúság azzal foglalkozzék, amiben erős. A kisgyermek csodás emlékező tehetséggel rendelkezik, miért is kezdődjék az oktatása nyelvtanulással, gondolkodása azonban gyenge s ezért nem is lehet másképpen fegyelmezni, mint példákkal, amelyeket szemléletesen kell eléje tárni, hogy érzelmre indítsák.

Az ifjúnak erős a képzelete, ennek szabályozására azonban logika helyett először is mértant tanuljon. Másodszor ismerkedjék meg a szónoki anyag feltalálásának művészetével, a topikával, a valószínűségek forrásával. Cicero bevallja, hogy ennek a művészetnek következetes, rendszeres gyakorlása tette őt szónokká és államférfiúvá. Harmadszor, ha a feltalálással már elég anyagot gyűjtöttünk, akkor térhetünk át a találékony szellem gyakorlására, számtanban, mechanikában, fizikában. Ezekben sem a mértani pontosságú módszer alkalmazása a fontos, hanem a leleményesség. A szakemberek pontos számítások alapján lehetetlennek mondták Brunelleschi kupoláját: ő nem sokat hederített rájuk, hanem megépítette és ma is áll. A logikának, az ítélés igaz művészetének gyakorlása ezekkel a tudományokkal együtt történhetik legcélszerűbben.

Negyedszer a testtanban és orvostudományban is fel kell újtanunk a megelőző módszert, a betegségtől való megóvást, az egészség gondozását, amire a régiek törekedtek. Ezt szintén valószínűsége alapították, nem várva be a biztos betegségeket. Ötöd-ször nem szabad elhanyagolnunk az ember- és lélekismeret tudományát, jóllehet ebben is csak valószínűséget érhetünk el. A közéletre készülő ifjúságnak ezen a téren okvetlenül jártasságra kell szert tennie. Végül — hatodszor — a fiatalságnak szüksége van bizonyos művészi készségekre, ügyességekre, miért is erős fantáziáját gyakorolja festészetben, költészetben, szónoklásban és a jogtudomány alkalmazásában. A többség az ügyességet legkönnyebben

megszerzi szónoki gyakorlatok útján, főleg ha ezek anyanyelven, olasz nyelven történnek. A francia nyelv gazdag főnevekben, elvont dolgok megjelölésében s ezért alkalmas az algebra, a matematika s az új kritika művelésére. Viszont az olasz nyelv szemléletes, a plasztikus kifejezést egyesíti a természetes hűséggel és az eszményi mélységgel. Az olasz nyelv tehát természeténél fogva költői. A költészet és a filozófia viszont édes testvérek, mert az igazi költő is a dolgok mélyére lát, mint az igazi bölcselelő.

Az egész nevelésben rendkívül fontos a topika és a kritika együttes gyakorlása. Amint a kritika igazzá tesz minket, úgy a topika termékennyé. S ezért az elsőt a stoikusok, a másodikat az akadémikusok művelték. Az első szárazabb, a második színesebb és változatosabb. Egyik a másik nélkül elhibázott dolog, mert a kritika a valószínűt sem engedi meg, a topika viszont gyakran a hamishoz is ragaszkodik. A kettő együtt adja meg ifjúságunknak az igaz műveltséget.

Ezt a nevelői *novum organumot* áttekintve látjuk, hogy Vico nevelése lényegében esztétikus nevelés, melyet természetesség, szabadság és eredeti alkotásra törekvés jellemez. Vico helyesnek találja, hogy a növendék maga jusson el az igazság ismeretére, de mestere kézenfogva vezesse rá nemzetének s az emberiség történetének szeretetére és a tanulságok levonására.

Esztétikai követelményével azonban nem lesz egyoldalú. Két nevelési tervszete a gyermekkortól egész a férfikorig az érzékektől, a képzelettől az elméleti tudományig s a gyakorlati erkölcsanig minden képességnek, minden tárgynak megadja a maga kellő helyét, felismeri jelentőségét. Mindezt lélektani alapon, szervesen fejlődő rendszeres egészbe foglalva halad a nevelés eszményi célja: az emberi *nosse, posse, velle* megvalósulása felé. A történelem tanulmányozása közben alakítja ki a nevelésnek olyan tökéletes fogalmát, amilyent alig találunk kortársainknál. A nevelés lényege az emberi szellem fejlődése, mely az emberiség egyetemes törvényei és képességei szerint folyik le. A *nevelés konkrét célja* jelszavakba foglalva: 1. *posse, digne loqui*, az ékesszólás, mely elérhető a nyelvtannak és a logikának gyakorlásával; 2. *nosse, certo scire*, szilárd, biztos tudás, melyet kifejleszt kezdetleges fokon a mértan, majd a logika és betetőzi az emberi szellem története a történet-filozófiában és a gyakorlati jogbölcseletben. Végül 3. *velle, recte agere*, a jóakarát, mely állandóan örökkévaló értékekre irányítja mindennapi teendőinket. Szellemi lelkünk minden képességét, minden nemes hajlamát a legmagasabb fokon kell kifejlesztenünk azért, hogy a Gondviselőhöz hasonlóbbá lehessünk, mert a szellemi lélek az ember istene, amint az Isten a mindenség szelleme (*la mente del tutto*).

A nevelés célja mellett a legmagasabb példát és a módszert is filozófiájára építi, főleg a Gondviselés kifejtett elvére, amint

nagy művének befejező gondolataiban található. A nemzetek történetét emberek, tömegek és vezetők alkotják, de őket felsőbb értelem vezérli magasabb feladatok megvalósítására még akkor is, amikor kicsinyes, önző célokra törnek. A Gondviselés ezeket a részleges kis célokat használja fel a földön az emberi nem fenntartására és a világtörténeti mozgalmak irányítására. (Ez a Hegel-féle »List der Vernunft« és a Wundt-féle »Heterogenie der Zwecke« mélyebb és nemesebb fogalmazásban.)

A Gondviselés példát ad arra, hogyan kell az emberiség nevelésében a gyermekkel foglalkoznunk. Nyujtsunk részleges kis célokat, melyeket saját erőik kifejtésével tudnak elérni. A nevelő azonban — mint a történelmet vezető Isten — a nevelés folyamata felett álljon, messze lásson, tüzzön eszményi, egyetemes célokat önmaga és növendéke elé. Mivel a nevelődés az ember szellemi fejlődése saját erejéből lelki törvények szerint, hagyja tehát a nevelő növendékét természetes erői szerint haladni, gyermekmódra játékosan élni, érzéseit, izmait, tagjait fejleszteni; engedje a képzeletet a viharos forrongás korában ifjú módon csapongani, ne engedje azonban tévútra kerülni; hanem lássa előre, hogyan alakul a kis ösztönös törekvésekből a távoli nagy cél: az igaz műveltség s az igaz férfias vagy nőies jellem. Hagyja meg a gyermeket és az ifjút abban a hiszemben, hogy magukat alakítják, mert valóban a nevelésben legfontosabb az ő öntevékenységük.

Mindezekből az is következik, hogy a nevelés szellemi folyamata párhuzamosan halad a szellem történeti folyamatával, a népek fejlődésével, mert a fejlődésnek ugyanazon törvényeit követi: a képzelettől halad a logikus gondolkodás, az esztétikai élményből a gondolatvilág rendszerezése, a művészettől a filozófia felé. Ez az alapos tudásnak, az igaz életre való bölcseségnek bensőséges kialakulása, mert biztos ismeretre csak akkor tesz szert a növendék, ha ezt saját maga szerzi és alkotja meg teremtő igyekvéssel (*col sforzo creativo*).

Előttünk áll Vico második filozófiai elvének: »Igaz az, amit alkotunk« nevelői alkalmazása. Ez az öntevékenység elve, amit a modern pedagógia vívmányának szokás tekinteni Rousseau-nál, Pestalozzínál, Fichténél vagy Fröbelnél, jóllehet előttük készen található mélységes indokolással és részletes gyakorlati útmutatással Vico műveiben. Az alapos tudást s az igaz műveltséget előkészíti a teremtő képzelet rendszeres gyakorlása az aristotelesi vagy még inkább a cicerói topikával. Kiszélesíti és betetőzi a Vico-féle Új Tudomány: a szellemtörténet és a jogfejlődés mélységes átértése. Erre nem alkalmas a Descartes-féle matematizmus, sem pedig a természettudomány, mert a természet rendje a mi emberi hatáskörünkön kívül esik. Az emberi akarattal és értelemmel, főleg a teremtő értelemmel a kultúra és civilizáció alakuló folyamata áll kölesönös kapcsolatban. Ezért találja Vico furesának, hogy a

korabeli filozófusok a természettudományokra szentelik minden idejüket és alig törődnek a népek lelkületével s a belőle származó művelődéstörténettel, amelyből az igaz emberi tudomány meríthető. A fizikában Gassendi divatos atommodelljei még kevésbbé időállóak, mint valamikor Demokritos, Epikuros most nevetségesnek látszó tákolmányai. Hagyjunk fel végre a kizárólagos analitikus módszerrel, mely feltételezi a Descartes-féle velünk született és a lélek mélyén rejtőző tiszta, világos fogalmakat. Kövessük inkább a szintetikus módszert, mely nem közvetlen tudatunkban akarja felfedezni az igazságot, hanem rávezet arra, hogy magunk kutassuk és kutatásunk alapján megalkossuk, megszerkesszük (*construire*): *ne inveniemus vera, sed faceremus!* Akkor ismerjük a dolgokat, ha foglalkozunk velük. Tiszta, világos fogalmat a hülyék és egyéb elmebajosok is találnak a maguk közvetlen tudatában, mégse adnak nekik igazat.

Végül Vico nagy történeti érzéke és műveltsége követeli a szociális és nemzetnevelést. Ennek lényegét és örök szempontjait szintén világosan megtaláljuk nála. Beszédeiben kívánja a divatos individualizmussal szemben a becsületérzésnek és a társadalomban szerzhető dicsőségnek kiterjesztését az állampolgári és a haza jövője iránti kötelességekre. Főművének végén pedig Európa egyeteméhez fordulva kijelenti, hogy egész élete munkásságának célja és értelme: a nemzetek műveltségének fenntartása és fejlesztése a történelmi és társadalmi élet örök törvényeinek feltárásával.

A magasztos cél elérése érdekében kéri az egyetemeket, hogy az ő Új Tudományát és gyakorlati jogbölcseletét (*iuris prudentia*) adják elő az ifjúságnak. Az előadásokban hirdessék azt az örök igazságot, hogy a nemzetek akkor egészségesek, virágzóak és boldogok, ha bennük az anyagiasság lelkületű réteg szolgál, a feukkölt lelkületű szellemi réteg pedig parancsol.

Ennek megvilágítására kifejti, hogy a nemzetek is, mint az egyes ember, két rétegből tevődnek össze: anyagból és szellemből. Az anyag tehetetlen, tunya, alakatlan, fogyatékos és homályos, széteső és ennek következtében állhatatlan, változékony. Ilyen alakatlan tömeg a polgároknak az a rétege, melynek nincsen önálló véleménye, elve és erénye. Tunyák és elkényeztetettek, elpuhultak és lezüllöttek. Mindenütt a viszály és a széthúzás magvait hintik, mert csak egyéni hasznukat keresik és alacsony érzéki gyönyöröket hajhásznak. Mindíg valami újra áhítoznak, gögősek és amennyiben rajtuk áll, mindent megtesznek, hogy a művelt nemzeteket állati színvonalra süllyesszék.

Velük ellentétben a szellemi emberek, a közösség formát adó elemének sajátosságai: a tökéletesség, világosság, alkotó munka (termelő tevékenység), egység és állhatatosság a rendtartásban, harmóniában és a társas élet nemes, szép formáiban. Ezt a társadalon-

alkotó, fejlesztő elemet képviselik az igaz műveltséggel rendelkező bölcs és bátor polgárok, akik világos elvekkel rendelkeznek, minnek következtében tisztán látják, hogy a nemzet életére minden kihat: minden munka és minden semmittevés. Leleményesek és szorgalmasak minden hivatásban, minden foglalkozásban: a lovagok a lovagi teendőkben, a tudósok a tudományok művelésében, az iparosok a maguk műhelyében. Elvhűek, de tapintatosak, körültekintők, tisztességtudók és kitarító erényre törekséggel mindent megtesznek arra, hogy fenntartsák, emeljék hazájuk, nemzetük jólétét és féken tartásuk az anyagiak, széthúzó elemeket.

Ezzel az indokolással tárják fel a vezetésre hivatott ifjúság előtt az egyetemeken a nemzeteket alapító Herakles válaszútját: akarnak-e a gyönyör útján járni a maguk és nemzetük rabságával és gyalázatával vagy a férfias erények útján maguk és nemzetük tisztességével, becsületével és boldogságával?

Ez a befejezése annak a műnek, melyet az olasz géniusz legnagyobb alkotásai közé sorolnak. Együtt emlegetik Dante Isteni Színjátékával, Leonardo Giocondájával, Ráfael Ūr-színeváltozásával és Michelangelo Mózesével. Sőt csírában benne rejlik Mussolini egész nemzetnevelő programja. Amikor kérdezik a Ducétól a fascizmus lényegét, Vico gondolatával válaszol: *Wir sind gegen die Bequemlichkeiten!* Vagyis a tunyaság és elpuhultság elleneségei vagyunk. Világhíres nemzetnevelő intézményét, az előbbi Opera Nazionale Balillát (O. N. B.-t), a jelenlegi G. I. L.-t (Giuventù Italiana Littoriale) áthatja a Vico-féle aktivizmus, a magas célokra irányított öntevékenység szelleme. Ennek a négymillió tagot számláló szervezetnek a Vico-féle gondolat adja meg nemzeti jellegét. Ez különbözteti meg a cserkészlet nemzetközi szervezetétől. A cserkészlet szerint a fiú éljen neki való fiús életet próbákon, kiránduláson, táborozáskor; jó fiút akar tehát nevelni, hogy majd jó férfi fejlődjék belőle; a G. I. L. kezdettől fogva az olasz polgár-katonát (*cittadino-soldato*) tartja szem előtt, erre az eszményre irányítja az ifjú minden játékát és minden komoly foglalkozását. Mussolini Baden-Powellel beszélgetve vallja: Nemzetünk jövődjé ifjúságunk kezébe van letéve. Vizont találkozásuk után 1934-ben ezt írja a cserkészlet alapító vezére: »Összehasonlítva azzal, ami Itáliában történik, a mi nemzetünkben elért siker szánalmasan kevés.«¹

Mester János.

¹ Rivista Pedagogica 1936. 481. 1.

SZÜLŐTÍPUSOK.

A legtöbb ember életében fordulópontot jelent, mikor apává vagy anyává lesz. Sokszor tapasztaljuk, hogy ez az esemény hirtelen átalakítja egyéniségét, beállítottságát a külvilággal szemben. Érzelmei, törekvései, amelyek eddig számtalan irányban ágaztak szét, most összetartókká válnak, egy cél felé irányulnak. Ez a cél: a gyermek.

A nő, aki anyasága előtt nyugtalanul keresgélt a szórakozások között, hogy valami tartalmat, célt adjon életének, most megtalálja azt, ami teljesen kielégíti. Az a nyugtalanság, amelyet tudattalanul az anyaság utáni vágy táplált, most a beteljesüléssel eltűnik. Mesteri módon festi ezt Tolsztoj a *Háború és béke* c. regényében. Natasa kalandokba keveredik, nem tud megmaradni a szülői háznál, nem elégíti ki az élet csendes menete. Midőn családjává lesz, teljes kielégültségben éli életét, a gyermekeken és a háztartáson kívül semmi sem érdekli. Ugyanezt rajzolja Herczeg Ferenc *Idegenek között* c. regényében. A nevelőnő hosszú hányattatás után kényszerűségből hozzámegy ahhoz, aki neki egész környezetében legellenszenvesebb. Esküvője után is idegenkedve, szinte borzadva tekint férjére. Mikor anya lesz, a kisbabában találja meg egész élete problémájának megoldását.

Az apa életében rendszeren nem jelent ugyan ilyen nagy fordulópontot a gyermek, de nála is sokszor tapasztalható, hogy törekvéseinek, érzelmeinek áthangolása következik be. A gyermek nála is — mint egy gyűjtőlencse a fénysugarakat — egy gyűjtőpont felé irányítja a cselekvéseket.

Ez a természetes. Ahol nem így történik, vagy a szülők jellemében, vagy életkörülményeiben van valami hiba. Lehet, hogy a helyes ösztön már eredetileg hiányzik, valami zavaró körülmény van, amely nem engedi érvényesülni, helyes irányba terelődni az apai, anyai ösztönt. Ha ez a zavaró körülmény megszüntethető, helyreáll a természetes állapot.

A mai élet sok ilyen zavaró körülményt szolgáltat, sok olyan hatása van, amely a jellemvonásokban bizonyos elferdüléseket, torzulásokat hoz létre. A túlságosan kifelé való élés, az élet lázas üteme, a nagy igényekkel együttjáró szertelen törtetés, a szórakozások hajhászása, a verseny hihetetlen megnövekedése mind elnyomhatja vagy helytelen irányba terelheti az egészséges ösztönöket.

Bármilyen átalakulást idéz elő az apaság, anyaság, az egyéniségnek sajátos vonásai megmaradnak és a maguk módján nyilvánulnak meg a gyermekhez való viszonyban, a szülőknek a gyermekkel való bánásmódjában. Éppen azért ahányféle ember, annyiféle szülő van. A típusokba foglalás ezért okoz nagy nehézségeket.

Mielőtt ezt megkísérelnök, a szülői magatartást iparkodunk néhány vonással vázolni.

Ennek a magatartásnak alapvonása a szülői szeretet. Ez a szeretet lényegesen különbözik más szeretettől. Nem szabad választásból fakad, nem bizonyos értékek felismeréséből, mint például a barátság. A szülő nem azért szereti a gyermekét, mert ilyen vagy amolyan testi-lelki tulajdonságai vannak, hanem mert az övé. Szereti akkor is, ha testileg hibás, külseje nem megnyerő, ha szellemi, lelki tulajdonságai nem előnyösek. Sőt akárhányszor a gyámoltalan, beteges, hibás vagy szellemileg elmaradott gyermekét jobban szereti, nagyobb gyengédséggel van iránta, mint az ép, erős és tehetséges gyermeke iránt. A szülői ösztön ugyanis elsősorban a védelemre, ápolásra, gyámolításra irányul. Tehát ott erősebb, ahol erre nagyobb mértékben van szükség.

Az emberi ösztönöknek megvan az a sajátosságuk, hogy illúziókat termelnek ott, ahol ezek a megfelelő cselekvéseket előmozdítják. A szerelemnek is vannak illúziói: szépséget, kiválóságot sugároz arra is, akiben ezek nincsenek meg. A szeretet hasonlóképen jár el, különösen a szülői szeretet.

Ez a szülői elfogultság, amely a gyermeket szebbnek, jobbnak és eszesebbnek láttatja, mint amilyen a valóságban, a kellő határok között tiszteletreméltó és nemcsak hogy nem káros, hanem hasznos. Ha a szülők rideg tárgyilagossággal látnák gyermeküket, nem tudnák jól betölteni hivatásukat, amely annyi önfeláldozást, fáradságot kíván tőlük.

A túlzott és káros elfogultság legtöbbször nem az ösztönös szülői szeretetből származik, hanem más mozzanatok táplálják. Legtöbbször a hiúság, nagyravagyás a forrása, amely más tere is megnyilvánul.

A szerelem vak, — szokták mondani. Ugyanezt el lehet mondani a szeretetről is. Az ilyen érzelmek annyiban vakká teszik az embert, hogy nem engedik meglátni a szeretett lény hibáit, gyarlóságait. Viszont ugyanilyen joggal elmondhatnók, hogy a szeretet éleslátóvá teszi az embert; olyan tulajdonságokat is megláttat vele, amelyek a közömbösek előtt rejtve maradnak. Akit szeretünk, annak minden tulajdonsága, minden megnyilvánulása érdekel bennünket, jobban meg tudjuk figyelni, mint ha hideg érdektelenséggel tekintünk rája.

Azok a szülők, akiknek gyermekük iránt való szeretete »jól rendezett«, valóban nagyon jó megfigyelők. Tömeges apró részletet vesznek észre gyermekük testi és lelki életében, amely mások előtt rejtve marad. Az ilyen szülők, akik nagy érdeklődéssel kísérik gyermekük fejlődésének minden mozzanatát, talán az összképet kedvezőbbnek látják a valóságnál, de nagy tévedésekbe azért nem esnek.

Sok szülő azonban nagyon kevésbé ismeri gyermekét, mert bizonyos — hiúságból fakadó — elfogultság van benne. Az a látóvá varázsoló, érdeklődő szeretet ellenben hiányzik. Nincsen érzéke a gyermeki lélek sajátos megnyilvánulásai iránt, nem tudja ezeket megértéssel és érdeklődéssel kísérni.

Ez a félreismerés a gyermek korával növekszik. Megdöbbenő, hogy néha mennyire sejtelmük sincs a szülőknek arról, mi érdeklí gyermekeiket, mihez van tehetségük, milyen vágyaik vannak és milyen az életfelfogásuk. Egy amerikai gyermekbíró könyvet írt efféle tapasztalatairól. Felemlít eseteket, mikor a szülő meg volt győződve serdülő leányainak naiv ártatlanságáról. A szerelmi kalandok után járó leány pedig elnéző mosollyal mondta a bírónak: Hagyjuk meg a mamát a maga naiv hitében.

A szülők nevelői hivatásuk betöltésére annál alkalmasabbak, mentől inkább megvan bennük az a sajátos vonás, amelyet a pedagógusban szükségesnek tartunk: a gyermek lelki világának megérzésszerű megismerése, beleérző képesség, valami, amit a nagy nevelőkben örök gyermekinek szoktunk nevezni. Az ilyen szülő együtt tud örülni kis gyermekével apró játékos dolgoknak, együtt tervezget a jövőre vonatkozólag serdülő fiával, leányával.

A szülőknek gyermekükhöz való viszonyát tekintve két főtípust különböztethetünk meg: az énes (*ichhaft*) és a tárgyias (*sachlich*) típust. Ez a két típus általában szerepel, midőn az embereknek a külvilághoz, más emberekhez való magatartását tekintjük. Az első, az énes nem tud elvonatkoztatni saját személyétől, látóköre nem terjed túl azon, ami vele, önző törekvéseivel kapcsolatban van. Mindent a szerint ítél meg, hogy milyen vonatkozásban van az ő személyével. Érzelmei is saját énjének szolgálatában állanak. Azt szereti, ami neki kedvez, tehát egyetlen önérték előtte saját maga, minden másnak csak eszköz-értéke van, annyit ér, amennyire érdekeit szolgálja.

A tárgyias egyén bele tudja magát élni mások gondolat- és érzelemlágába, ismer saját énjétől független célokat is és tudja ezeket önzetlenül szolgálni.

Az énes szülő talán bálványozza, kényezteti gyermekét, de evvel saját hiúságát éli ki. Óvja minden veszélytől, mert nem akar miatta aggódni, magának izgalmakat szerezni. Éppen ezért elkényezteti — merő önzésből. Felbőszül, ha valaki az ő gyermekében hibát talál, mert saját magát érzi sértve e miatt. Határtalanul elnéző gyermekének olyan cselekedeteivel szemben, amelyek mások ellen irányulnak, de vége a megértő szeretetnek, ha őt magát bántja meg a gyermek.

Az ilyen szülő szinte verseng azért, hogy gyermeke őt szeresse jobban. Meg is kérdezi tőle: engem szeretsz-e jobban, mint apádat, illetőleg anyádat? Sokat megenged neki azért, hogy ezt az elsőbb-

séget elnyerhesse, sőt talán a másik fél ellen iparkodik hangolni, pedig ez egyike a legnagyobb nevelési hibáknak.

Ehhez a típushoz tartozók között vannak olyanok, akik keményen, ridegen bánnak gyermekeikkel, nem sokat törődnek velük. Különösen akkor, ha nem épen megnyerő külsejük, gyenge tehetségük miatt nem büszkélkedhetnek velük.

A tárgyas szülő számára a gyermek nem az ő önző érzelmeit, törekvéseit szolgáló eszköz, hanem cél, amelynek szolgálatába tudja állítani nevelő tevékenységét. Nem kényezteti a gyermeket, mert tudja, hogy nem válik javára. Sokszor gyötri az aggodás, mikor gyermekének egészséges fejlődése érdekében megengedi, hogy részt vegyen a neki való játékokban, sportokban. Kellő önállóságot enged neki, nem akarja önző módon magához láncolni, pedig ez számára nehéz lemondást jelent.

Az ilyen szülők nem magukból indulnak ki, midőn gyermeküknek pályát választanak, hanem ennek hajlamaiból, testi-lelki adottságaiból. Tárgyilagosan tudják megítélni gyermeküket, bele tudják magukat élni gondolkodásmódjába, törekvéseibe.

Ez a két különböző lelki beállítottság nagy mértékben jellemző arra, hogyan viselkednek a szülők gyermekükkel szemben. Természetesen nincsenek teljes mértékben tárgyas vagy énes egyének, a legtöbb emberben van mindkét sajátságból, az egyikben az előbbi, a másikban az utóbbi lelki alkatúak vonásai vannak nagyobb számban.

A szülők és a gyermekek közötti kapcsolatot már bizonyos ösztönszerűség is meghatározza. Az egészséges ösztön a szülők viselkedésmódját helyesen szabályozza. Az apa és az anya tevékenysége egymást kellő módon kiegészíti. Az apa rendszeren a szigorúságot, az elvszerűséget, az anya a gyengéd szeretetet képviseli. Az apa a gyermeket a nyilvános életre készíti elő, az anya gyermekének egyéni sajátságait védi, érzelmi világát fejleszti.

Ez a kétféle szerep teljes összhangban működhetik. Megbontja azonban az összhangot, ha a szülők nem tartják tiszteletben egymás szerepét, ha az egyik túlságos kényeztetéssel nyomban védelmébe veszi a gyermeket, ha amit az egyik eltilt, a másik megengedi, sőt segíti kijátszani a tilalmat.

Az ösztön főképen a kis gyermek ápolásában, gyámolításában tud helyesen irányítani. Nem ruházza azonban fel a szülőket pedagógiai tudással és érzéssel. Mikor a gyermek szellemi fejlődése már előrehalad, mikor jellemének kialakítására kerül a sor, szükség van a pedagógiai ismeretekre és ezek alapján tudatos eljárásra.

Az a tudatos beállítottság, amellyel a szülők gyermekeikhez való viszonyukat meghatározzák, sokszor nem szerencsés. Vannak olyanok, akik bizonyos állandó merevséget, szigorúságot öltenek magukra, abban a hiszemben, hogy fegyelmezés csak így lehet-

séges. Minduntalan készen állnak a korholásra, büntetésre. Abban, hogy a gyermek valóban gyermekes, játékos, eleven, kíváncsi, hajlik a derűs, néha kitörő jókedvre, valami helytelent látnak, amit le kell róla faragni. A rosszaló pillantások, a korholások, amelyek olyankor érik a gyermeket, midőn egészséges természete megnyilvánul, alattomosá teszik, otthon meglapul és máshol keres alkalmat arra, hogy kiélje ezeket a hajlamait. Az ilyen gyermek az iskolában pajkos, féktelen lesz, mert valahol ki kell tombolnia magát. Még rosszabb eset az, mikor az otthoni nyomasztó légkör letöri a gyermeket. Félénk, komor teremtés válik belőle, örül, ha meghúzhatja magát valahol, ha eltűnhetik szem elől, elveszti lendületét, bátorságát.

Az sem előnyös, ha a szülők az ellenkező végletbe esnek, nem tudnak vagy nem is akarnak tekintélyt és fegyelmet tartani. Összes gyarlóságaik megnyilvánulnak gyermekük előtt, viszont gyermekük hibáit is elnézik, sőt pártolják.

Nagyon nehéz a szülőknek azt az álláspontot megtalálniok és megtartaniok, amely a nevelés szempontjából a legelőnyösebb, vagyis hogy meglegyen a bizalmas megértés, közvetlen melegség és e mellett a távolságnak bizonyos pátosza, a tekintély. Az állandó együttélés, a mindennapi élet prózája ezt az utóbbit veszélyezteti. E tekintetben előnyösebb a helyzete a tanárnak; nála ez a távolság adva van, nem kell a tanuló előtt emberi fogatkozásaiban is megmutatkoznia. A közvetlen kapcsolatot pedig megteremtheti, a nélkül, hogy ez a tekintély rovására menne.

Minket különöbben érdekel a szülők magatartása az iskolával — főképen a középiskolával — szemben. A helyes magatartás, ha a szülők jól meggondolják, melyik iskolába adják a gyermeket, azt választják, amelynek nevelési elveivel egyetértenek, amelyben megbíznak. Iparkodnak gyermeküknek viseletéről, tanulmányi előmeneteléről, jellemének alakulásáról kellő felvilágosítást kapni, megszívlelik a hallottakat és a családi nevelésben felhasználják. Maguk is kellő őszinteséggel elmondják, mit tapasztalnak otthon, mi lehet az oka, ha akár a tanulás, akár a viselet tekintetében kifogások vannak. Szóval megvan a kellő együttműködés a szülői ház és az iskola között.

Vannak szülők, akik ezt az eszményi állapotot többé-kevésbé megközelítik. Ez azonban csak világos ítélet, kellő pedagógiai tudás és nagy jóakarattal lehetséges. Hogy nem elég gyakori, azon nem kell csodálkoznunk. Mindenütt kevesebb a kiváló, a tökéleteség felé közeledő ember, mint az átlagos, több-kevesebb fogatkozással bíró. A másik fél: az iskola sem ment apróbb fogatkozásoktól; előfordulhat, hogy ott is vannak némi akadályai a zavartalan együttműködésnek.

A helyes kapcsolatnak egyik fontos feltétele, a szülőknek gondos érdeklődése manap sokkal gyakoribb, mint volt a háború előtti időben. Akkor nem volt meg annyira a szorosabb összeköttetés a szülők és az iskola között.

A szülők és az iskola közötti állandó érintkezés kifejlesztésében az iskolának is része van. Mentől jobban felismerte ez utóbbi, hogy a tanításon kívül nevelő feladatai is vannak, annál inkább kereste a tanulókat otthonával, szüleivel való állandó érintkezésre az alkalmat.

De a szülői ház részéről is történtek lépések ebben az irányban. Az életben való boldogulás, az elhelyezkedés nehezebb lett. Ez a körülmény érthetővé teszi, hogy azok a szülők, akik gyermekeiket a középiskolába járatják, mindent elkövetnek, hogy jövőjüket biztosítsák. Többet törődtek tehát a gyermek tanulmányaival, jobban utánajártak, milyen eredménnyel végzi tanulmányait. Ez a törődés azonban sokszor helytelen irányba terelődik. Erre vonatkozólag néhány típusnak felvázolását kíséreljük meg.

Elég szép számmal akadnak, — különösen a jobbmódúak, a magasabb társadalmi állásúak között, — akik azt tartják, hogy az iskola — és főképp a bizonyítvány — szükséges ugyan, de az ott tanult ismeretek nem az életre készítenek elő. Gyermekeiket különórákkal terhelik agyon, modern nyelveket, zenét, rajzot, mozgásművészetet és ki tudja, még mi mindent taníttatnak. Szegény gyermeknek minden órája, sőt perce le van foglalva. Nincs magánélete, szabad ideje. Az iskolába fáradtan jön, házi feladatait alig tudja elvégezni. Az ilyen szülők rendszerint azt követelik az iskolától, a tanároktól, hogy ők legyenek tekintettel a tanulónak iskolán kívüli nagy elfoglaltságára, ériék be az iskolai anyagból kevesebbel. Az iskolai tárgyaknak úgysem veszi hasznát az életben, hangzik a megokolás. Majdnem lehetetlen rábeszélni őket, hogy csökkentsék a rendkívüli tárgyak számát. Néha a hiúságnak is szerepe van: az ismerős családok gyermekei is tanulják azokat a tárgyakat, ők sem maradhatnak mögöttük.

Idetartoznak azok a szülők, akik szintén nem az iskolai tantárgyakban való előmenetelt tartják fontosnak, de nem is a rendkívüli tantárgyakat, hanem gyermeküknek társadalmi érvényesülését. »Már korán kell összeköttetéseket keresni« — ez a jelszavuk. Gyermekeiket házi mulatságokba, zsúrokba járatják, maguk is rendeznek ilyen összejöveteleket. Lehetőleg az előkelőbb családokkal keresik a kapcsolatot. Így alakulhat ki egyes iskolákban a tanulók között egy erősen zártkörű »klikk«, a »jobb családok« gyermekeiből.

A veszedelem abban van, hogy az ilyen gyermekek lelkében korán gyökeret ver az a felfogás: nem munkával, hanem összeköttetésekkel kell keresni a boldogulás útját.

A leányoknál ez az érvényesülési, másokat felülmúlni akaró törekvés néha divatos ruházkodásban, hajviselésben, a kozmetikai szerek használatában mutatkozik. Ezek a szerek az arcbőrnek ártá-

nak, de a lenézés az egyszerűbben öltözködő, szerényebb megjelenésű osztálytársak iránt a lelket rútítja el.

Van olyan szülő, akinek becsvágya az iskolai tanulmányok keretén belül marad, de túlzásokba téved. Többet akar elérni, mint amennyi a gyermeke tehetsége mellett méltányosan követelhető. »Az én gyermekemnek jeles tanulónak kell lennie.« Ez a hajsza a jeles bizonyítványért egyeseknél abból a meggyőződésből fakad, hogy bármely pályán való boldogulás a bizonyítvány minőségétől függ. Nem ritkán azonban hiúság a forrása. Az apa a társaskörben előhúzza zsebéből a bizonyítványt — véletlenül éppen nála van — és megmutogatja barátainak. Csak nem állhat elő holmi középszerű eredménnyel!

A bizonyítványért küzdő szülők csoportjában két altípust különböztethetünk meg. Az egyikbe azok tartoznak, akik a gyermekből akarják mindenáron kikényszeríteni a jobb eredményt. Mindenféle ígéretekkel, fenyegetésekkel, büntetéssel hajtják gyermeküket a tanulásra. Az a szegény diák, aki tehetsége szerint közepes tanuló lenne, lihegve törtet a jeles érdemjegyek után. Mivel nem bírja az iramot, ideges, fáradt lesz. Az iskolában mindig retteg, mikor csúszik be a tanulmányi naplóba egy gyengébb jegy és akkor vége a jelesnek. Több szomorú esetről tudok: a gyermek valósággal összeroppan a ráakott túlságos nagy teher alatt. Egyik-másik esetben öngyilkosság a tragikus befejezés.

A magaviseleti jegyért is hasonló küzdelem folyik. Az iskola fegyelmi szabályai a nevelő hatás, nem pedig a magaviseleti jegy kedvéért vannak. Egyes szülők a bizonyítvány papírja iránt való hódolatból rászorítják ugyan gyermeküket a fegyelmi szabályok pontos megtartására, de nem titkolják azt a véleményüket, hogy mindez csak az iskolának szól, majd ha kiszabadul a tanuló a középiskola béklyóiból, tárva-nyitva áll előtte az élvezetek, szórakozások kapuja. A tanuló türelmetlenül várja ezt a pillanatot, érettségi után azonnal él is szabadságával, mohón esik neki mindennek, ami addig tilos volt. A vágyat szülei élesztgették benne, viszont ugyanők zárták el kiszabott határidőig az érvényesüléstől. Nem sejtik, hogy mennyire megnehezítik evvel a fegyelmi szabályok megtartását gyermekük számára. Ha a tanuló abban a meggyőződésben tartja meg ezeket a szabályokat, hogy erre egyéniségének helyes kialakulása végett van szükség, hogy ezek a szabályok észszerűek, nem esik nehezére. Ha ellenben otthon azt hangsúlyozzák, meg kell tartani az érettségi vizsgálatig pusztán azért, hogy a bizonyítványba »példás« kerüljön, a tanuló elviselhetetlen rabságnak érzi a korlátozásokat.

A bizonyítványért küzdő szülők másik csoportja nem a gyermekére akar hatni, hanem a tanárookra. Az eszközök, amelyekkel célt akarnak érni, igen változatosak.

Egyik mód, amely már a régi jó időkől is ismeretes, a tanároknak való kedveskedés. Ajándékok, meghívások vacsorára, barátkozás, társadalmi kapcsolatok kiépítése. Mindezek feltűnő hirtelenséggel megszűnnek, mihamarabb a gyermek kikerül a tanár keze alól.

Enyhébb, ártatlanabb alakja a megvesztegetésnek egy kis hízelgés a fogadó órákon. »Tanár úr tud legjobban magyarázni, a diákokkal bánni. Az én fiam valósággal rajong a tanár úrért.«

Nem olyan régi keletű, inkább az újabb kor szüleménye az ellenkező eljárás: az erőszak, a megfélemlítés. A szülő lármát csap, fenyegeti a tanárt. Az egyik középiskolában az apa mindenáron lovagias elégtételt követelt a tanártól. Egy leányiskolában pedig az apa berontott az osztályba és ott leckéztette meg a tanárnőt.

Ezek ritkább esetek, de gyakoribb az a fenyegetődzés, hogy a gyermek öngyilkos lesz, nem éli túl a bukás szégyenét. Vagy pedig az apa közli a tanárral; attól fél, hogy a felesége öngyilkos lesz, vagy hogy nem bírja ki — úgysis gyenge, beteges szíve — a nagy lelki megrázkódtatást.

Enyhébb, de elterjedtebb módja a fenyegetődzésnek, midőn például a diák anyja arra kéri a tanárt, adjon jobb jegyet a fiúnak, »mert a férjem nagyon szigorú ember, megmondta, hogy kifogja a fiút az iskolából, ha nem lesz jó bizonyítványa«. A tanárnak nagy fáradságába kerül, míg megérteti, hogy talán a férjét kellene némi engedékenységre bírnia, ne pedig az iskolától várja az alkalmazkodást az apa szigorú kikötéseire.

Egészen a mai idők szellemének felel meg a protekció igénybevétele. Az illető szülők nem sokat tárgyalnak a tanárokkal, hanem elküldenek hozzá egy tekintélyesebb egyént, vagy ajánló levelet hoznak tőle. Az ilyen eljárásban különösen kézzelfogható, hogy a szülők nem a gyermek helyes nevelését, szellemi fejlődését tartják fontosnak, hanem a bizonyítványt.

Helytelen, de lélektanilag megmagyarázható az az álláspont, midőn a szülők az iskolában és a tanári karban valami ellenséges hatalmat látnak, amellyel szemben fel kell venni a küzdelmet, össze kell fogni a tanulónak és a szülőknek egymással, hogy védekezzenek. Az a szülő, aki tudattalanul, ösztönszerűleg erre az álláspontra helyezkedik, akárhányszor nagyon szigorú otthon, nem tűr semmi engedetlenséget, hanyagságot, de az iskolai szabályokat hajlandó kijátszani. Ha otthon megbünteti is a gyermeket, a tanár előtt mindenféle mentséget felhoz, elmondja, hogy milyen szorgalmas az ő fia, tudja is a leckéjét, csak az iskolában megijed. Készséggel igazolja gyermekének indokolatlan mulasztásait, ha egy nehéz óra, dolgozatírás stb. alkalmával tanácsosnak látja a tanuló, hogy távolartsa magát az iskolától.

Az egyik középiskolában történt a következő eset. Egy reggel szörnyű vihar, szélvész, felhőszakadásszerű eső volt a városban. Az iskolától távolabb lakó tanulók jó része nem tudott előadásra

menni. Másnap mégis a legnagyobb részének könyvecskéjében »fejfájás, rosszullét« stb. szerepelt igazolásul. Könnyebb volt a más-kor is elővett ürügyeket használni, mint őszinte bizalommal beírni a valóságot.

A mentegetésnek egyik faja az osztálytársaknak okolása. »A többiek rontják a gyermekemet. Szomszédai nem engedik figyelni. Mások rendetlenkednek és az én fiam kerül a csávéba«.

A legkevésbé rokonszenvesek közé tartozik az a típus, amelynek tagjai nem értenek a neveléshez, nem is tulajdonítanak nagy fontosságot neki, nem ismerik gyermeküket és nem is sokat törődnek vele. Pedagógiai ismereteik felette fogyatékosak. Egyetlen nevelő eszközt ismernek: a verést vagy valami más testi büntetést. Nem okoz nekik nagy fejtörést, mennyiben hibás a gyermek, hogyan lehetne reája hatni. Ha az iskolában valami kedvezőtlen hírt hallanak, elintézik az ügyet a következő buzdítással: »Tessék jól elverni«, mondják a tanárnak. Arra a felvilágosításra, hogy az iskolában már nincs helye az ilyen eljárásnak, megjegyzik: »Elég baj ez, kérem; a mi időnkben is megverték a gyerekeket.«

A másik típus abban különbözik az előzőtől, hogy nem a tanárt kéri fel, hanem magára vállalja ennek a szerinte egyedül célra-vezető eljárásnak az alkalmazását. A tanár megjegyzéseire egyetlen felelete: »Majd jól elverem otthon a haszontalant«.

Egyik tanítványom édesanyjának hosszasan fejtegettem egyszerű, hogy fia jóakarátú, csak egy kissé gyengébb tehetségű, főképpen pedig bátortalan. Önbizalmát kellene fejleszteni, bátorítani. Nem szabad vele szigorúan bánni. Fejtegetéseim befejezésekor az anya így szólt: »Hát nem megy jól neki a tanulás. Csak menjek haza, majd jól elverem«.

Jóindulatú asszony volt az illető, de más nevelő eljárásról, mint a verésről, sejtelve sem volt.

Ennek a nevelés iránt érzéketlen és tudatlan típusnak egyes tagjai nem is törődnek az iskola ügyeivel és gyermekük szellemi fejlődésével. Ha eljárnak is a fogadó órákra, ott kiderül, sejtelmük sincs arról, milyen tárgyakat tanul a jelenlegi tanévben a fiuk, melyik tanár tanítja az egyes tárgyakat. Nem is szeretik hallani a tanárok felvilágosításait, pusztán azért mennek el az iskolába, mert szerintük a tanárok ezt megkívánják. Mások el se mennek, Avval, hogy beadták a gyermeket az iskolába, minden szülői kötelességüknek eleget tettek. Arra való az iskola, hogy megtanítsa a gyermekeket.

Nagyon népes csoportot alkotnak azok a szülők, akikben az érzelem játszik döntő szerepet az értelmi belátás rovására.

Az optimista szülő nem nagyon fontolgatja, amit a tanártól hall. Bármennyi baj van a gyermekével, bizakodóan kijelenti: majd jóra fordul minden, év végére ki fogja köszörülni a csorbát. Azért

optimista, hogy ezt mint magától is bekövetkező kedvező fordulatot bizalommal várja, a nélkül, hogy valamit tenne előmozdítására.

A pesszimista viszont túlságosan le van sújtva, ha valami kis baleset történik gyermekével az iskolai életben. Egy intő már tragédiát jelent. Arra, hogy fia esetleg egy tárgyból meg találna bukni az év végén, már úgy gondol, mint valami helyrehozhatatlan szerencsétlenségre. Az ilyen szülőkkel meg kell értetni, hogy az élet — az iskolai élet is — küzdelmekkel jár. A diákba akkor is bizalmat kell önteni, ha néha sikertelenséggel kell megbirkóznia. Ne csüggedés legyen a családban a hangulat, hanem a komoly nekilendülés, hogy a csorbát kiköszörülje.

Némelyekben az optimista és a pesszimista hangulat gyors egymásutánban változik. Van olyan, aki például az érettségi előtt álló fiát a bukástól félti, mikor azután a vizsgálat elég jól sikerül, megütközik, hogy nem jeles lett az eredmény.

Ugyancsak az érzelem az uralkodó azokban, akik megsértődnek, ha gyermekük ellen kifogás van, vagy bizonyítványuk nem elég jó. Különösen a magaviseleti jegyben, ha nem a legjobb, találnak megbélyegzést, nemcsak a tanulóra, hanem a családra is.

Mindezeknek a helytelen álláspontoknak fő forrása a szülők elfogultsága, helyesebben kelletnél nagyobb mértékű elfogultsága. Hogy nem tudják olyan tárgyilagosan megítélni gyermeküket, mint a pedagógiailag képzett tanár, akinek módja van több száz gyermek között összehasonlításokat tenni és aki nincs a szoros vérségi kapcsolat hatása alatt, ez egyáltalában nem hiba. A baj ott kezdődik, mikor valaki nem akar — vagy nem tud — világosan látni és nem mérlegeli a tárgyilagosan bíráló egyének véleményét.

Felmerülhet az a kérdés, mennyire tud tárgyilagossá lenni az a szülő, aki maga is pedagógus; hogyan ítélik meg gyermeküket a tanárszülők?

Nagyon régen, 1894-ben jelent meg egy cikk az Orsz. Középiskolai Tanáregyesületi Közlönyben Kemény Ferenc tollából. A szerző szerint a tanárok között is sokan vannak, akik, ha a saját gyermekükről van szó, nem tudnak tárgyilagossá lenni, elfogultak.

Most összegyűjtött adataim — ezek az adatok tanároktól származnak — szintén arról tanúskodnak, hogy a tanárok sem maradnak mind mentesek a szülői elfogultságtól. A tárgyilagosság — az a képesség, hogy az ember függetlenül tudja magát ítéleteiben érzelmeitől, érdekeitől, személyes vonatkozásaitól — a személyiségnek, a jellemnek olyan adottsága, amelyet pedagógiai képzéssel fejleszthetünk ugyan, de ha a készség hiányzik, meg nem teremthetjük. Minden pályán találkozunk tárgyilagossá és elfogult emberekkel. Vannak elfogulatlan és elfogult tanárok éppen úgy, mint vannak elfogultak és elfogulatlanok a tudósok, a politikusok és bármilyen más képzettségűek és foglalkozásúak között. Az elfogultak nemcsak

saját gyermekük iránt azok, hanem mindig, valahányszor érzelmi kapcsolatba kerülnek valakivel. Valószínű, hogy az a tanár, aki saját gyermeke iránt nagy mértékben elfogult, egyébként sem tud eléggé tárgyilagos lenni, többi tanítványaival sem. Nem lesz elfogulatlan kartársainak, a veje társadalmi kapcsolatokban levő egyéneknek megítélésében sem.

A szülők közt is, mint általában az emberek között, két nagy csoportot különböztethetünk meg. Az egyikbe azok tartoznak, akik meggyőzhetőek, kellő megvilágítás után belátják, ha tévedtek, rávezethetők azokra az igazságokra, amelyekre maguktól nem jöttek rá. A másik csoportot azok teszik, akiknél süket fülekre talál minden magyarázat, hiába hivatkozik az ember kézzelfogható tényekre, konokul kitartanak véleményük mellett.

Hogy valaki melyik csoporthoz tartozik, lelki alkatának többféle sajátosságától függ. Az érzelem és az akarat túltengése az embert könnyen süketté és vakká teheti, alkalmatlanná a belátásra, az ellene szóló érvek mérlegelésére. A szkizotim alkatú emberek általában hajlamosabbak arra, hogy makacsul, fanatikusan megmaradjanak már egyszer megalkotott véleményük mellett. A ciklotim egyénben több érzék van a tények iránt, nagyobb megértéssel van mások felfogása iránt.

A meggyőzés lehetősége azonban mégis legfőképpen az értelem és ítélőképesség fejlettségétől, az intelligenciától függ. Aki mereven kitart véleménye mellett akkor is, ha ez a vélemény nyilván ellenkezik a józan belátással, a kézzelfogható valósággal, rendszeren korlátolt értelmi képességű.

Több kellemetlen tapasztalatról számolhatnak be a tanárok erre vonatkozólag. Az ilyen konok szülőknek hiába magyarázza meg a tanár, hogy gyermekétől nem lehet jeles bizonyítványt kívánni, mert nem olyan jó tehetségű, hogy nem bírja meg azt a sok rendkívüli tárgyat, hogy az otthoni nevelésben is van hiba. A konok szülő nemcsak a tanárt nem érti meg, hanem gyermekét sem. Rendszeren mindenféle fenyegetésekkel hajszolja a nem neki való tanulmányokra és ha esetleg a gyermek félelmében valami meggondolatlanságot követ el, átkozódva okolja az iskolát.

Vannak azonban — hála Istennek — meggyőzhető szülők is elég szép számmal. Hányszor tapasztaltam, hogy ha az ember szép szóval megmagyarázza, milyen hibát követnek el a gyermekükkel való bánásmódban, hogy hibásan ítélik meg, készséggel hallgatnak a felvilágosításra és szívesen követik a tanácsot.

Különösen sok alkalom van a felvilágosításra abban a tekintetben, hogy nem szabad a gyermektől többet követelni, mint amennyi testi és szellemi képességeinek megfelel. Továbbá, hogy nem szabad az iskolában előforduló kellemetlenségeket, intőt — sőt még a bukást sem — túlságos tragikusan felfogni. Főképpen pedig — ha ilyen bekövetkezik — ne csüggedszenek el és ne sújtsák:

Ne a gyermeket, hanem ellenkezőleg: buzdítsák a csorba kiköszörülésére, keltsék fel benne az önbizalmat és a kedvet, hogy annál inkább tegyen ki magáért.

Legnehezebb arról meggyőzni a szülőket, hogy gyermeküket nem lehet átengedni valamely tantárgyból vagy esetleg több tárgyból sem, és így javítóvizsgálatra vagy osztályismétlésre van szükség. De még ezt is sikerül velük beláttatni akárhány esetben, ha azt látják, hogy a tanár szeretettel van a gyermek iránt és még evvel a kellemetlen műtéttel is javát akarja.

Saját tapasztalásomból csak két esetet említek, de volt több is. Egy tehetséges, de elbizakodott, hanyag tanuló nagyon gyenge eredményt ért el a matematikából. Közeledett az év vége, a diák apja kétségbeesve jött fel hozzám: hallja, hogy a fiát bukás fenyegeti. Micsoda szégyen, mekkora csapás volna ez neki. Ne sújtsam őket ilyen szörnyű bajjal!

Megmagyaráztam neki, hogy nem is olyan nagy szerencsétlenségről van szó. Egy javítóvizsgálat nem nagy dolog. A gyermeke evvel a tudással nem boldogul a felsőbb osztályban, a nyáron pótolnia kell a mulasztottakat. De pedagógiai szempontból sem árt a gyermeknek ez a bukás. Ha egész évi hanyagsága után minden baj nélkül átmegy, jövőre megint nem tanul; azt gondolja, így is jó.

Az apa egy kissé megnyugodva eltávozott. A jóeszű diák szintén megneszelte a veszélyt, nekilátott a tanulásnak és nagyon szép eredménnyel beszámolt az egész évi tananyagáról.

Megjelent nálam az apja. Felháborodottabban, mint első alkalommal és így szólt: »Hallom, hogy a fiam jól tudott felelni algebrából. De azért át ne engedje a tanár úr, mert ha nem bukik most el a haszontalan, jövőre megint egész éven át hanyag lesz.« A nagyon jól sikerült meggyőzés után most nekem kellett védelembe vennem a fiút.

A másik eset: Egy kis diáknak az édesanyja szintén nagyon kétségbe volt esve, hogy a fia megbukik számtanból. Neki is elmagyaráztam, miért kell ennek így lennie. A tárgyalás befejezésekor az anya könnyes szemmel így szólt: »Belenyugszom abba, amit a tanár úr határoz, mert látom, mennyire szereti a fiamat, sokkal jobban, mint megérdemli.«

A szülők magatartásában is — mint láttuk — az örök emberi sajátságok nyilvánulnak meg. A jó a rosszal, az áldozatos szeretet kicsinyes önzéssel, hiúsággal és rövidlátással keverve. Sok hiba kiküszöbölhető vagy legalább csökkenthető felvilágosítással, türelmes, jóakaró bánásmóddal. Az iskola és a szülők közötti kapcsolatot nevelő hatással van ez utóbbiakra, de sok okulást nyújt a tanároknak is. A szülők és a tanárok könnyen megértik egymást, ha át vannak hatva attól a törekvéstől, hogy önzetlenül szolgálják annak javát, akinek sorsa kezükbe van letéve: a gyermekét.

Bognár Cecil.

ZENEPSZICHOLÓGIAI KÍSÉRLETEK.

Egy zenei gyermekpszichológia önmagától bővül a pedagógiának szinte beláthatatlan pszichológiai területévé.
(Ernst Kurth: Musikpsychologie. 1930. 67. l.)

E folyóirat tavalyi évfolyamának 148—51. lapján előzetesen tájékoztattunk ezekről a kísérletekről, amelyeket az Erzsébet-nőiskolának zeneileg művelt növendékeivel és jelöltjeivel kapcsolatban végeztünk. Számuk az osztályok sorrendjében (I—VIII.) a következő volt: 70, 74, 83, 62, 48, 49, 39, 41, összesen 466; a IX. csoporté 39, fősszeg 505. Ezúttal összefoglalóan a főbb eredményekről számolunk be. Ebben a megduzzadt anyagnak lényeges térbeli megszorítására kellett szorítkoznunk: így a tárgyi kiszemelésnél kikapcsoltuk a zenei képességre (muzikalitásra) tartozó válaszokat és elsősorban arra voltunk tekintettel, ami pedagógiai és pszichológiai vonatkozásban hozzánk közel áll és a következő főkérdésekre adott válaszokban bontakozik ki: a) *Mire gondolt (mi jutott eszébe)* és b) *mit érzett az elhangzott darabok hatása alatt?* Egynek kivételével mellőztük továbbá a hanglemezek és osztályok szerint részletekbe menő táblázatokat, úgyszintén azt a bevezető tanulmányt, amely a *szónyelv és zenenyelv viszonyának* sokat vitatott kérdésével foglalkozik alapvető elmélyedéssel.

Beszámolóink rendszeresen két főrészből áll. Az elsőben tárgyi szempontok szerint csoportosítjuk azokat a válaszokban megnyilatkozó hatásokat, vallomásokat, amelyeket a növendékekben a három bemutatott darab kiváltott. Ezek: 1. *Kodály*: Toborzó Hány Jánosból, 2. *Chopin*: E-dur étude, 3. *Reger*: Mária bölcsődala. Ezt követik: a három darab közül melyik tetszett legjobban és miért? kérdés eredményei, majd az elmaradt válaszoknak tanulságos szemléltetése. A második, az előzővel szervesen kapcsolatos főrész az amott ismertetett hatások alapján adatokkal alátámasztva részletesen sorolja fel a kibontakozott növendéktípusokat, összefoglalja az eredményeket és végül egy rokon előző kezdeményezésre utal. Már itt utalnunk kell arra, hogy a növendékek bizonyos zenei műveltséggel rendelkeztek, ami egyébiránt a válaszokból is mindvégig kiderül.

Az adatok után következő ()-ben első helyen az illető osztály (I—IX.) szerepel, ami egyúttal az átlagos életkort is jelzi: I—VIII. oszt. 11—18-évesek, IX. csoport 22—24 évesek. Az ezután következő szám a lemezre vonatkozik. Rövidség és áttekinthetőség kedvéért a rokon válaszokat összevontuk, pl. így: (III, 2-szer).

I. Hatások és vallomások.

1. *Általános hatások összefoglaló áttekintése. 1. lemez.* A legnagyobb számmal első helyet foglal el az »öröm, jókedv« 274 (58.9%), ha ehhez hozzáadjuk a rokon »hangulatos, bátorító, lelke-

sítő, szívreható» csoportot, az eredmény 303 (65.2%). Ezt követi: tánc, mozgás 130 (28%); hazaszeretet 126 (27.1%), katonaság 58 (12.4%), falusi jelenetek 39 (8.4%). — 2. lemez. Szomorú, fájdalmas, bánatos, borongós, csüggedés, lehangoltság 211 (45.2%); elmélázó, vigasztaló, megnyugtató, álmodozó, ábrándozó, sóvárgás 70 (15%); szép, finom, gyönyörű, nagyon tetszett, szívesen hallgattam 39 (8.3%); dallamos, ritmusos, hangulatos, örömteljes, kellemes, vidám, lágy, kedves 36 (7.7%); érzelmes, szentimentális, túlérzelmes, romantikus, megható 24 (5.2%); áhítat, meghatottság, ellágyulás, felolvadás 10 (2.1%). — 3. lemez. Szép, kedves, kellemes, vidám, lágy, édes, finom, örömteljes, gyönyörű, hangulatos, ringató, dallamos, kedélyes 229 (49.1%); andalító, altató, álmosító, altató dal, elringató, lassú 110 (23.6%); szomorú, fájdalmas, bánatos, melancholikus, elfogódottság, lemondás, elkeseredés, elhagyottság 100 (21.5%); lelki kielégülést és csendességet, megnyugvást, szeretetet, örömet, boldogságot, vallásos áhítatot váltott ki 84 (18%); érzelgős, ábrándos, túlérzelmes, vágyakozó, merengő, sóvárgó 25 (5.4%); megható, szívhez szól és szívből énekel, felemelő, magasztos, meleg 22 (4.7%).

Mindhárom lemeznél megfigyelhettük egyrészt a gondolatbeli és érzelmi megnyilatkozások pontos elkülönítésének hiányát, másrészt a daraboknak és vallomásoknak szoros kapcsolatát. Ha ugyanis a növendékekben keltett hatásokat egybevetjük a lemezek tárgyi zenei tartalmával, jellegével, azaz a szerzőnek elképzelésével, szándékával, megállapíthatjuk, hogy közöttük bizonyos párhuzamosság, helyenként egyenértékű felfogás nyilatkozik meg: más szóval a vallomások jellege és minőségbeli aránya szorosan összefügg a bemutatott darab jellegével. Mindegyikben egy-egy vezérgondolat, vezérérzés uralkodik: az 1. lemeznél a magyar gondolat és érzés. A nemzeti zenének ez a hatása az illető nemzetbeliekre egyébként természetes és ami esetünkben (*Kodály*) a következő vallomásokban nyilatkozik meg. *Hazaszeretet, magyarság, magyar politika*: Én is szeretek magyar lenni (I). Nincs szebb a magyarnál, a magyar zenénél, a magyar dallamnál (III, 11-szer). Szánalmat éreztem, mert a világháborúba induló katonákat láttam (III). Érzelmes magyar ábránd (IV). Hazafias érzelmek; hogy visszakapjuk az elszakított területeket (V). Kurucok (III, IV, 7-szer, VI, VII, 3-szor). A magyarság szomorú sorsára gondoltam (VI). Én semmiért sem cserélném el magyarságomat (VI). Egy évezredek multnak elnyomását, egy nagy nép szenvedéseit, küzdelmét, győzelmét a vereségben: röviden fájdalmat és végtelen büszkeséget éreztem (VI). Közel van hozzám, hiszen magyar vagyok (VIII). A magyarságra gondoltam: egy erős parasztot látok, amint mulat (VIII, 2-szer). Magyar tájat láttam magam előtt, azután magyaros ruhában táncolókat, minden taktus után boldogságot éreztem és azt, hogy én értem ezt a zenét és.

magyar vagyok (VIII). Katonák, mulatozás, katonaélet, toborzás (IX, 10-szer). Falusi mulatság (IX, 5-ször).

A 2. lemeznél (*Chopin*) az érzelmesség és a lelki elmélyedés a főmotívum (lásd II.: pszichologizálók és filozofálók).

A 3. lemez (*Reger*) által keltett hatásokban legnagyobb számmal a bölcsődal, gyermekét ringató, altató, éneklő anya, álmoság szerepel a legkülönbözőbb változatokban I-től IX-ig: $1+21+7+17+7+3+13+25+13 = 107(23\%)$. Szemelvények: Csecsemő vagyok (II). Altató dallamú volt, jó lenne aludni (II, 16-szor, III, 5-ször). Anyukám jutott eszembe (IV). Meghatottságot, vágyó-dást éreztem pici gyermekkorom után (IV, 4-szer). Jó lehet annak a gyermeknek, akit mamája ezzel altat el (V). Életem azon boldog korszakára gondoltam, amikor még én is ilyen dalok mellett gondtalanul hajtottam le fejem és tértem álmországba (VI, VIII, 10-szer, IX). Magam előtt láttam egy ringó bölcsőt egy félhomályos szobában. Az anya a bölcső mellett ül, rendesen ringatja gyermekét, közben dúdolja e dalt, néha messze felnéz az égre (VII).

2. A merőben kifelé irányuló szubjektív véleményeket a következő három csoportba foglaltuk össze: 1. Növendékek a szerzőről, 2. a darabról, 3. az előadásról; ez utóbbinak befelé irányuló egocentrikus elágazása az, amelyben a növendékek az előadást önmagukra vonatkoztatják.

Növendékek a szerzőről. 1. lemez: Magyar ember az egész magyar nép érzelmét fejezte ki ebben az énekben (I, VIII). Azt gondoltam, hogy aki írta, jókedvű és átérezte a darabot (II, III, VII, 2-szer). Nem szeretem Kodályt, most még jobban rájöttem (III). Mindent szeretek, amit Kodály írt (IV). — *2. lemez:* Ideálom mindig Chopin volt, zenéjében rögtön megragadott az ú. n. *Weltschmerz*, a miniatúr finom kidolgozása, a sokat szenvedett ember lelke kicsendül mindenütt (V). Chopin a kedvencem (V, VIII, 2-szer). Egy fiatal leányt látok, amint elmerül gondolataiba (V). Látom magam előtt a zeneszerzőt, amint alkonyatkor játssza a darabot; az elmúlásra gondolok: minden nap elmúlik (VIII, 2-szer). Chopin életére gondoltam (VI, IX). Romantikus hangulatban, bánatában írhatta (V, VII, 2-szer, VIII, IX, 2-szer). Férfi, aki a zongorán keresztül önti ki lelkét, szomorúságát (VII, 3-szor, VIII, 2-szer). Küszködéses hetek után a művész a zenéhez menekül és szomorúságát, fájdalmát játssza (VI). Érzékeny szívű melancholikus lélek bizonyos megnyugvása a változhatatlanban (VI). Szerzője egyedül érzi magát, szeretne kiszabadulni ebből az egyedüllétből, de újra visszaesik bele (VII). Jó annak, aki így tudja kifejezni érzéseit és másoknak is át tudja adni (VI). A művész is megnyugvást keresett, amikor írta: néha kitör belőle a panasz, de azután ismét megnyugszik (VII). — *3. lemez:* A szerzőnek valami nagy szomorúsága volt, amikor ezt a dalt írta (IV). A szerző szerintem nem volt vidám ember (VII).



Növendékek a darabról. 1. lemez: Csinom Palkóra (és a *Három bokor saláta* c. darabra) emlékeztet (II, III, 2-szer, IV, V, IX, 2-szer). Már hallottam ehhez hasonlót: több népdalból részleteket véltem benne felismerni (III, 2-szer). Szerettem volna még egyszer hallgatni, hogy jobban megfigyelhessem (V, 3-szor). Balettra is alkalmas (VII). Induló (II, V, VIII, IX). — *2. lemez:* Bánatos, kissé felvillanyozódik, de újra elbúsul (II). Átéreztem, szomorú, felemelő (II, III, VI). Elméláztam (III). Eleje hasonlít a zenélő óra zenéjéhez (III, 2-szer). Szép emlék felidézését éreztem (III, 2-szer, IV). Lassan kezdődik, azután megélnékül, majd ismét lassú lesz (III). Símülékony, egymásba folyó, egyszerű dallamok, felrezzentem a hirtelen jött erős hangoktól (V). A hangulatot nyomja (V). Nagyon szeretem Chopin műveit: mindegyikben van valami fiatalos, kedves (V, VIII). Egy kis jóleső szomorúság (VI, 4-szer). Az első rész sokkal szebb, mint a második, bár ennek technikája nehezebb, de az első dallama sokkal fülbemászóbb (VII, 2-szer). Ez felel meg legjobban egyéniségemnek, hangulatomnak (VIII, 2-szer), ez fog meg leginkább (VIII), ezt ismerem legjobban (VIII, 4-szer) és szeretem (VIII, 2-szer). — *3. lemez:* Csupa kedvesség volt a dalban (I, 2-szer). Szép ütemes dal (II). Fülbemászó, könnyen megjegyezhető fődallama van, éneklésre készített (III). Végtelenül kellemes volt hallgatni, szívesen hallgatnám még egyszer (V, 3-szor, IX). Érzelmes, de nem kellemetlenül (VI). Szerettem volna mellette elaludni, ábrándozni (VI). Tetszett, mert nem mindennapi (VIII).

Vegyes (labilis): érzelméről számolnak még be: *1. lemez:* Szomorú és vidám is (II, 4-szer). Magyar katona vidámsága és keserősége énekelve megy a halálba (III, 2-szer). Szomorú, remény (III). Lassan kezdődik, azután megélnékül, majd ismét lassú lesz (III). Vidámság, de komolyság és erő is: »Sírva vidag a magyar« (VIII). Öröm és bánat keveréke (VIII, IX). — *2. lemez:* Egyik résznél lelki megnyugvást, másiknál lelki vihart éreztem (II). Szomorú, néhol vig (II, III). Vegyes érzelmeket, de túlnyomóan szomorúkat keltett (II, VII). Izgatott hangulat, majd lecsillapodik (VI). Ellenféltés gondolatok: részint nyugodt, részint mozgalmasság (VI). Kellemes szomorúság (VII). Ez a zene fáj vagy bánt, de részben megnyugtató is (VIII, 2-szer). Romantikus elmerengést, álmodozást, majd nyugtalanságot s ismét megnyugvást éreztem (IX, 2-szer). — *3. lemez:* Hol szomorú, hol vidám (III, 4-szer).

Növendékek az előadásról: a) elismerés, b) kritika. 1. lemez: a) Falusi jelenet, amelyben egy öreg paraszt (egy jókedvű parasztlegény) énekel (I, 2-szer). Pattogóan játszották, vérpezsdítő, duhaj, tüzes (II, 2-szer, IV, 4-szer, VI). Milyen vitéz, bátor lehet, aki éneklő (VI). *b)* Hamis volt (II). Nagyon gyors (III). Erőltettség (III). Kár volt elrontani a dallal a zenét (III). Mintha mámoros lett volna: tele szájjal (orrhangon) énekel (II, 2-szer). A zenekar játéka túlerős volt (VIII). Nem keltette azt az érzelmet, amit

máskor szokott ütemével és dallamával (VIII). Nem szeretem a diszsonáns zeneműveket: a rossz lemez miatt sok volt a diszsonancia. Érdekesek a diszsonanciák (IX, 6-szor). — 2. lemez: a) A művész egész szíve benne volt a játéokban: szívvel-lélekkel játszott (I, 3-szor, II, 4-szer). Mollban játszott (II). Arra gondoltam, aki játssza (III). Élveztem, szeretném, ha még egyszer hallanám (III, 6-szor, IV, V, 3-szor). Nagyon nehéz lehetett ilyen halkán és színezve eljátszani (IV). Borús eseményre gondoltam és arra, hogy jól játszották (VI). Kármán Fannija zongorázhatott így (IX). b) Kicsit egyhangú (VII). Nem elég mély, de a zongora szépen kihozta a pianókat és árnyalatokat (VIII, 2-szer). Lehetne másképen is játszani (VIII). — 3. lemez: a) Egy nő szomorkodik (I). Az énekes úgy adta elő, mintha élete sorsa függne a következményektől (I). Milyen kedves hangja volt az éneklő nőnek (I, II, V, 5-ször, VII, 4-szer, VIII). A dallamot éreztem (I, 2-szer). Az énekesnő jutott eszembe (II, 2-szer). Szívesen hallgatnám mindig (IV, V). Basilides Mária énekére gondoltam (V, VIII). Kellemes érzelmeket keltett (IX, 4-szer). Hála az ilyen szép alkotásoknak, éneknek, ami kellemesen hat az ember idegeire (IX). b) Számosan kifogásolják a hangot, az éneket, amely mély (II), nem szép (II), sokszor diszsonáns (II, 6-szor), nem tetszett (III, VII, 2-szer, VIII, 3-szor, IX, 2-szer), magasan énekelt (III), nem eléggé iskolázott (VIII), nem elég finom (VIII), nem megfelelő (IX, 2-szer). Egészen szép lett volna, ha egy pár hamis hang nem csúszott volna bele. Allandóan félttem, hogy most megint hamisan fog énekelni és bosszankodtam. Ez a hamis hang annyira idegesített, hogy nem éreztem semmit (VIII, 2-szer).

Növendékek az előadással kapcsolatban önmagukról (intravertált egocentrikus irányzat): 2. lemez: Szeretném, ha már én is így tudnék zongorázni (I, II, III, 7-szer, VIII, 3-szor). Szívfájdalmat éreztem, mert nem tudok zongorázni (III). Énekelni szerettem volna (II, III). Jó volna ilyen szép dolgot szerezni (! VI). Sajnálom, hogy nem tudom eljátszani (V, VIII), hogy nem tudok egy hangszeren sem játszani (VIII). — 3. lemez: szeretnék vele énekelni (I, 3-szor). Milyen jó volna, ha ilyen szépen el tudnám játszani (II, 2-szer). Jó lenne, ha így (ilyen szépen) tudnék énekelni (II, 2-szer, VII, III, 2-szer, VI, 5-ször).

3. *A válaszokból kiütőköző néhány különleges szempont.* — *Vallásosság.* 1. lemez: Áhítat, meghatottság, lelki megelégedettség (I, 3-szor). — 2. lemez: templomban vagyok (III). — 3. lemez: Arra gondoltam, hogy templomban vagyok (II), hogy milyen nagy áhítatot ébreszthet templomban (V). Legjobban szerettem volna templomban imádkozni vagy aludni (V, 2-szer). Ebben van legtöbb érzés: áhítatos hangulatot kelt, vallásos érzést és melanchóliát érzek (VI). — *Szerelem.* Serdülőkorban levő növendékekről lévén szó, figyelemmel kísértük a leghatalmasabb érzelem megnyilatko-

zását is, amellyel szemben főleg az idősebbek bizonyos tartózkodást tanúsítottak. A »szerelém« kifejezéssel csak három ízben találkozunk, mégpedig a 2. lemezzel kapcsolatban: Chopin élete, szerelme, film is készült róla, benne ez a szonáta is (V). Chopin szerelmére gondoltam (V). Mintha olyan írta volna, aki bánatos vagy szerelmes (VI). Közvetve ide kíváncsoznak a 3. lemezzel kapcsolatban: Arra gondoltam, hogy milyen jó lenne, ha már én énekelhetném a kislányom bölcsőjénél (VIII). Arra gondoltam, akit egyszer talán majd én ringatok álomba (IX). A 2. lemezzel kapcsolatban: Egy fiatal embert képelek, amint őszi fák alatt egy padon ül, kedvesére és a múltó nyárra gondol (VIII). — *Léhák, közönyösek, semmitmondók*. 1. lemez: Mennyivel jobb lenne tenniszezni, bárcsak vége lenne (III, 2-szer). Kissé rossz kedvem volt, mert a történelemből nem nagyon jól feleltem (III). 2. lemez: Majd elaludtam (I, 6-szor). Aludni szeretnék (II, III). 3. lemez: Unalmas, egyhangú (II, 2-szer, III, 11-szer). Bárcsak vége lenne (III). Nemtörődömség (III). Nyálkás (!), érzélgős, túlérzélgős (III, 2-szer). Saját sorsomra gondoltam, ha kikapok (II). Szeretetet, boldogságot éreztem: elfelejtettem, hogy rosszul feleltem történelemből (III). Ide sorozható egy-egy elvétve akadt elhárító (szabotáló) és kölcsönzött (lemásolt) válasz, amelyeknek nyoma felismerhető (IV, VI). — *Nagyképűek, affektálók, önmagukkal tetszelgők*. 1. lemez: Ez a magyar zenének jellemző alkotása (V). Milyen nagy mester lehet, aki ezt írta: éreztem Kodály nagy zenei tudását (VI). — 2. lemez: Ilyen szépet nem hallottam soha (II). Nagy zenei tudással rendelkező ember állította össze (IV). Zenei tudással és finom árnyalatokkal adta elő (IV, 2-szer). Milyen szép vallásosnak lenni (V). Zene nélkül milyen szomorú lenne a világ (V). Mennyivel szebb a világ, ha zene van (V). Mintha az a nyugtalanság, amely most az egész világon uralkodik, eltűnne és csak béke és boldogság lenne e földön (V). Hogy tud valaki ilyen gyönyörű zenét szerezni! (V). Mennyire megfelel Chopin egyéniségének ez a műve is (VII). A zene meg tudja az embert vigasztalni (VIII). Milyen sok mindent mond nekünk a zene: összes érzelmeinket kifejezi (VIII). Nagyon finom, árnyalatos érzésekkel teli zene: érzések hullámmása, a legfinomabb árnyalatoknak is kifejezője (IX). Vágyunk valami után, talán boldogságra, amely nincs itt e földön (VIII). Én nemcsak a természetre gondoltam, hanem az ember is így van: az élet semmi más, mint egy ilyen hirtelen valami, és az életben is sok a vihar, amíg végül elcsendesedik (VIII). — 3. lemez: A szerző féltő gonddal írta dalát (VI). Zene nélkül nem tudnék élni (VIII). — *Közhelyek*. 1. lemez: Atéztem az eseményt (I). Szórakoztatott (II). Jól esett (jó volt) hallgatni (II, VI). — 2. lemez: Milyen jó zenét hallgatni (I). Aki írta, szomorú volt (I, 5-ször). A szerző érzelmeit fejezte ki benne (II, 2-szer). Nem mindennapi darab (III). Örültem, hogy zenét hallhatok (III). Nagyon rövid az egész (III). Nehéz.

darab (V). Milyen szép darabot tudott írni Chopin (V). Finom érzésű szerző (V). A művész érzéssel játszotta (V). Gyönyörűen adta elő (V, 2-szer). Szépen zongorázta (VI, 5-ször). A művészre gondoltam (V). Hogy telve van érzéssel (VII). A szerző nagyon mélyérzésű ember (VII). Kedves emlék (VIII). Örültem, hogy hallottam (IX). — 3. lemez: Szívesen hallgattam (I, 2-szer). Szépen énekelték (II, 2-szer). Egy anya énekelt (II). Elgondolkodtam (II). Érdekes (II). Jó (II). Komoly (II, III, 3-szor). A zongora tetszett (III). Szép hangja volt (III, 10-szer). Finomságot éreztem (V). Örülök, hogy hallottam (VI). Élveztem (VIII). Milyen szép is a zene (IX). — *Kérdések.* 1. lemez: Ki éneklí? (II). Vajjon mi lehet? (IX). 2. lemez. Ki szerezte? (II). Ki adta elő? (II). Vajjon ki zongorázta? (IX). Miért ilyen halk? (III). Hogy el tudnám-e játszani? (III). 3. lemez: Ki énekelt és ki zongorázta? (I, II). Szépen énekeltek, ki lehetett? (V). Vajjon magyar szerző műve-e? (VI).

4. *Melyik darab tetszett legjobban és miért?* Kodály 170 szavazat (36.5%), Chopin 165 (34.4%), Reger 86 (18.5%), nem válaszolt 45 (9.7%).

A szavazatok eloszlását osztályonként a következő táblázat mutatja, egyúttal érdekesen szemlélteti az osztályoknak egymástól eltérő ízlését.

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	össz.	%	IX.
Kodály	26	22	33	29	21	18	13	8	170	36.5	4
Chopin	15	27	21	18	21	17	17	29	165	34.4	9
Reger	23	12	17	10	6	10	6	2	86	18.5	4
Nincs válasz	6	13	12	5	—	4	3	2	45	9.7	22
Összesen	70	74	83	62	48	49	39	41	466		3

Néhány érdekesebb és gyakrabban előforduló megokolás. *Kodály:* mert magyaros, rajongok a magyar nótáért (I, VIII); (a magyar vonatkozású utalások mindvégig számos változatban ismétlődnek; l. fent); derűt és fürgeséget éreztem (II), a magyar dal legszebb a világon, jó csárdás (III), mindent szeretek, amit Kodály írt; nem tudom megmondani, hogy miért tetszett legjobban; valami belső érzés váltotta ki belőlem (IV); mert elég szomorú vagyok és egy kis vidámságot keltett bennem, küzdő életkedvet, lendületet, bizakodást ad (V); mert a magyar dalok érdekes történeteket idéznek fel lelkemben, mert ez áll hozzám legközelebb (VI); mert legjobban megértem (VIII), mert a magyar ember jellemének legjobban megfelel, csupa vidám, kedves dolog jut róla eszembe (VII); mert magyaros, temperamentumos (VIII). — *Chopin:* mert dallamos, művészi, szép járású (I); szeretem a komoly zenét, csak nem igen értek hozzá (II); mert klasszikus, mély benyomással volt réám (III); mert ebben van a legtöbb dallam (IV); nagyon közel

férközött szívemhez, én is olyan hangulatú vagyok (V); ez a gondolat és érzés a többi osztályokban is gyakran megnyilatkozik; nemes zene, nagyon közel áll hozzám (VI); a három lemez közül egyedül ez zárta ki minden más gondolatomat, melancholikus hangulata megfogott (VII); a szív és lélek hangjai csendülnek ki belőle: ez fejezi ki a legmélyebb gondolatokat és a legmagasabbakat, nem egy bizonyosat, mint a másik kettő (VIII). — *Reger*: általában a következő jelzők szerepelnek: csendes, lágy, dallamos, szomorú, álmodozó, sok érzést fejez ki; valami különös megnyugvást éreztem (VII); egyéniségemnek ez felel meg legjobban (V), otthon éreztem magam (V), ebben van legtöbb érzés (VI).

Vizsont szép számmal akadtak olyanok is, akik minden tartózkodás nélkül fejezték ki nemtetszésüket. Ennek okai azonban nem a darabokban rejlenek, hanem az első kísérletekkel járó technikai fogvatkozásokban: hibák az erősítésben, beállításban, utánhúzásban. *1. lemez*: Nem voltam elragadtatva (III). Nem nagyon tetszett (III, 2-szer). Részben tetszett (III). Egyik lemez sem tetszett különösképpen (III, VIII). Nem tudott megfogni, a hang nem tetszett (VII, 2-szer). Rossz hangos film vásárban (IX). — *3. lemez*: Nem tetszett, mert a vígat, ropogósat szeretem (VI). Kicsit egyhangú, unalmas, azért nem (nagyon) tetszett (VII, 2-szer). Nem tetszett; mert nem fülbemászó, mert az éneklő nő hangja nem tetszett, vagy megokolás nélkül (VII, 5-ször). Nem nagyon tetszett (VIII, 3-szor). Ez tetszett legkevésbé (VIII). Nem tetszett, mert nem volt elég finom, mert öblösen énekel, mert torokhang (VII, 3-szor). Csak részben tetszett, mert az ének erős volt és rontotta a dal finomságát (VIII). A darab tetszett, az ének nem (IX, 2-szer). Relative tetszett (IX). Nem tetszett, mert nagyon primitív volt (IX). Lásd még fent: Növendékek az előadásról.

Végül összefoglalóan az elmaradt válaszokról számolunk be. A *13. a)* kérdésre (mire gondolt?) nem válaszolt az 1. lemezre 144 (31%), a 2. lemezre 128 (27.5%), a 3. lemezre 83 (17.8%). A *13. b)* kérdésre (mit érzett?) nem válaszolt az 1. lemezre 54 (11.6%), a 2. lemezre 38 (8.1%), a 3. lemezre 50 (10.7%). Egyik kérdésre sem válaszolt az 1. lemezre 28 (6%), a 2. lemezre 54 (11.6%), a 3. lemezre 126 (27.1%). Az egyik (*a*), vagy a másik (*b*), vagy mindkét (*a*, *b*) kérdésre összesen nem válaszolt az 1. lemezre 226 (48.5%), a 2. lemezre 220 (47.2%), a 3. lemezre 259 (55.6%).

Az elmaradt válaszok száma az alsó osztályokból a felsőig haladva, általában csökkenő irányzatot mutat. Jóval kevesebben maradtak adósak az érzelmek (*b*) kifejezésével, amely az *a*-gondolatbeliek négytizede; legkevésbben mellőzték mindkét (*a*, *b*) kérdést, számuk a *b*-beliek fele. Ez utóbbi csoportban mégis a felső osztálybeliek vezetnek, ami a serdülő kor tartózkodására utal. Az elmaradt válaszok száma (átlag a fele) első tekintetre túlságos nagy, sőt aggasztónak látszik. Ha azonban komolyan mérlegeljük egyrészt a

szóban forgó kettős kérdésnek még a felnőttek értelmességével szemben is támasztott fokozott követelményeit, másrészt a keltett értelmi és érzelmi hatások szigorú elkülönítésének nehézségeit, az elért eredménnyel mindenképen meg lehetünk elégedve. E mellett szól a pszicho-filozófiai csoportnak (lásd II. Tipológia) gazdag tartalma mennyiség és minőség tekintetében.

II. Tipológia.

Gyermekeknek és fiatalokúaknak jellegzetes típusokba való besorozása zenei élményeik alapján is több ismert rendszer szerint történhetik. *Spranger*¹ 3, majd még 8 típust ajánl; *R. Müller-Freienfels*² típusait *Walker*³ is elfogadja. Mi ezektől függetlenül a közvetlen megfigyelés érlelte meggyőződést követve, helyesen akkor véltünk eljárni, amikor a típusokat a zenei tárgyi tartalmak által keltett hatások súlya alatt állapítottuk meg. Helyesen utal *Meinecke*⁴ is arra, hogy a szellemnek minden újabb átalakulása más-más embertípusokat vonz a küzdőtérre: a típusok a váltakozó fejlődés folyamán épúgy alakulnak, mint az egyének; új nemzedék lép a világ színpadjára és ezzel együtt a régitől eltérő új típus kerül homlokterébe.

A mi típusaink, amelyek részben bennfoglaltatnak azokban, amelyekről fent (I. I. rész) megemlékeztünk, hamisítatlanul és közvetlenül az egyén élményét tükröztetik, tisztán ritkán fordulnak elő, inkább átmenetileg kettőben. Legnagyobb számmal látási (vizuális) és szubjektív-egocentrikus, továbbá asszociatív-imaginatív csoportba sorozhatók. E típusokat a következőkben néhány jellegzetes valomással szemléltetjük.

5. *Pszichologizálók és filozofálók.* Ebben a csoportban bontakoznak ki kísérleteinknek legérdekesebb és legértékesebb eredményei. Szinte kézzelfoghatóan, okmányyszerűen tárják elének a zenei hatások szóbeli tolmácsolásának nehézségeit, akadályait, de egyúttal azt is, hogy szorongató bilincseiből a nyelv miként igyekszik felszabadulni, kibújni, hogy a zene hatása megannyi gátlás ellenére nyelviileg így vagy úgy mégis utat tör magának. Itt is csak a legjellegzetesebb szemelvényekre szorítkozunk, amelyek együttvéve értékes adalékok a szónyelv és zenenyelv sokat vitatott kérdéséhez. Természetük szerint következőképpen csoportosítjuk: a) *A kifejező-képesség korlátai, határai, tehetetlensége:* Olyanok, akik többé-

¹ Psychologie des Jugendalters (1925, 5. kiad.): Typisierungen auf Grund einer Strukturpsychologie (340. l. f.), Formen inhaltlicher Geistesrichtung (347. l. f.).

² Psychologie der Kunst (1933, III. köt. 220. l. f.).

³ Das musikalische Erlebnis und seine Entwicklung (1927, 4–6. l., 101–102. l.).

⁴ Schiller und der Individualitätsgedanke (1937, 46. l.).

kevésbé beismerik, hogy zenei élményüket képtelenek nyelvileg kifejezni: Nem tudom megmondani, hogy (az 1. lemez) miért tettett legjobban: valami belső érzés váltotta ki belőlem (IV). Nem tudom leírni (V. a oszt., 2. lemez). Nem írhatom le (V, 2. 1.). Hogy mit éreztem, azt csak zenével tudnám elmondani (V. a, 2. 1.). Hogy a dal zenekari kísérettel jobb lett volna, mert jobban ki lehetne fejezni az én elgondolásomat (VI. a, 3. 1.). Ha érzéseimet zenében ki tudnám fejezni, hasonló művet írnék (VII, 2. 1.). Nem is tudom, mit éreztem, azaz nem tudom kifejezni (VIII, 2. 1.). Én nem tudnám a fájdalmat úgy megzenésíteni és finomítani (VIII, 3. 1.). Ábrándos leányka zenében mondja el nézeteit (IX, 2. 1.). Nem tudom írásban kifejezni, amit éreztem (VII. a, 3. 1.). — *b) Határozatlan jelzők: zavart palástoló, kisegítő szavak (Verlegenheits- und Gelegenheitswörter):* Aki komponálta, szeretett volna *valamit* (? 1, 2., 3. 1.). A szerzőnek nem sikerült valami az életben, leült a zongorához és a darab kifejezi azt a sóvárgást, reménytelenséget (III, 2.). Úgy látszik, a szerzőt valami csalódás érthette, amikor ezt írta (III, 2. 1.). Sóvárgást éreztem valami ismeretlen után (III, 2. 1.). Sejtelmes (III, 2. 1.). Van benne valami csendes melanchólia, ami magával ragad (VII, 2. 1.). Valami szomorú is kitor belőle, késégsbeesés, később újra magába roskad (IV, 2. 1.). Vágyunk valami után, talán boldogságra, de hiába, amely nincs itt e földön (VIII, 2. 1.) *Valaki* szomorú, de nem zokog, csak halkán, csendben sír (VIII, 2. 1.). Egyedül éreztem magam *valahol* (V, 2. 1.). Ez áll *valahogy* legközelebb hozzám (VIII, 2. 1.). *Olyan* volt, mint amikor valaki szomorú és a zenében keres vigasztalást: vágyódik, ábrándozik (III, VII, 2. 1.). *Olyan* hangulatban voltam, hogy csak a megnyugtató zenét kívántam: ez semmiképen sem volt annak nevezhető (IX, 1. 1.). *Olyan* megnyugtató, kedves álmodozó, valami kis vágyódás is van benne (VIII, 2. 1.). Nagyon szeretem az ilyen zenét (V, 2. 1.). *Bizonyos* hullámvázisba ringatja az embert (IX, 3. 1.). Ennek a zenének van hangja és mégis olyan, *mintha (als ob)* nagy csend lenne (II, 2. 1.). Honvágy: mintha haza vágnék és nem mehet (II, 2. 1.). Gondolatban mintha a tengeren gondolóztam volna, mintha a Balatonon csónakáznék és szellők simogatnák arcomat (II, 2. 1.). Mintha a madarak énekelnének, a levelek zúgnának; jön egy nagy szél; akkor erősebb és azután megint elhál (II, 2. 1.) stb. Mintha moziban lennék (III, 1. 1.). Mintha simogattak volna (II, 2. 1.). Mintha lelkem feljebb emelkedett volna (V b, 2. 1.). Mintha csengők szólnának (V, 2. 1.). Mintha arra lenne szánva, hogy az embert megnyugtassa (VI a, 3. 1.). *Olyan* érzésem volt, mintha a dallam belőlem tört volna fel (VIII, 2. 1.).

c) Gondolatok (mire gondolt?). Kedves, finom gondolatokat keltett (II, 3. 1.). Arra gondoltam, hogy idegenben vagyok (III, 3. 1.). Elmélyedtem (V, 3. 1.). Semmit sem gondoltam, csak olyan kellemes volt hallgatni és csak a zenére figyelni (IV, 2. 1.). Könnyen

el lehet rajta gondolkodni (V, 2. 1.). Egy szomorú eseményre gondoltam, amely akkor történt velem, amikor ezt hallottam (VI, 2. 1.). Bánatos, melanchóliára hajló gondolatok (VI, 3. 1.). Arra gondoltam, milyen szép, ha valaki zongorázni tud s milyen kár, hogy én nem tanultam és érzéseimet nem tudom a hangokba belevinni (VI, 2. 1., az *a*) csoporttal is kapcsolatos). Nem tetszett, mert nem fedí gondolataimat (VII a, 3. 1.). Arra gondoltam, hogy honnan merült fel a szerző lelkében ez a dallam? (VIII b, 2. 1.). Próbáltam elgondolni, hogy mit érezhetett a szerző, amikor ezt a darabot írta (III, 2. 1.). Arra gondoltam, hogy hogyan hatnak ezek a motívumok a nép lelkében (VIII, 1. 1.). Lassú elmúlásra gondoltam (VII, 2. 1.). Csupa vidám, kedves dolog jut róla eszembe (VII, 1. 1.). Nem indított gondolkodásra, csak az egyes hangokat hallottam egymásután (VII, 2. 1.). Emlékezésre, figyelésre, gondolkodásra készítet (VII 5, 2. 1.). Ábrándos, határozatlan gondolataim voltak (IX, 3. 1.). Nagyon figyeltem a dallamot, azért nem igen gondolkodtam (IX, 3. 1.). Kikapcsolódás a gondokból (IX, 2. 1.). A szív és lélek hangjai csendülnek ki belőle: ez fejezi ki a legmélyebb gondolatokat (VIII, 3, 2. 1.). — *d*) *Érzelmek* (mit érzett?). Semmi különöset nem éreztem (I 2, 2. 1.). Kellemes zsibbadást éreztem (III, 3. 1.). Érzelmek viharát, szárnyalását éreztem (IV, 2. 1.). A szép szomorú dallam megfogott (IV, 2. 1.). A darab bánatos, szomorú, bennem is ilyen hangulatot keltett (IV 2, 2. 1.). Nagyon egyedül vagyok (V, 2. 1.). Bár nem ismerem, nagyon közel férközött szívemhez (V, 2. 1., 3. 1.). Én is olyan hangulatban vagyok s a romantikus mestereket szeretem legjobban (V, 2. 1.). Főlemelő érzés fogott el: szinte úgy éreztem, hogy az egekben vagyok (V, 2. 1.). Elmélyedtem, vágyódtam (VII 2, 2. 1.). A csendes szomorúság rám is ráragadt (VII, 2. 1., 3. 1.). Mélázó hangulatom támadt, szeretnék egyedül lenni és ezt a darabot otthon eljátszani (VII, VIII, 2. 1.). Szelíd örömet éreztem (VII, 3. 1.). Nyugodt, csendes, békés érzés vesz az emberen erőt (VII, 2-szer, 3. 1.). A játékot figyelem s hogy mit érzett az, aki előadja (VIII, 2. 1.). Furcsa szorongást, szomorúságot éreztem. Az Erlkönig hangulata fogott el (VIII, 2. 1.). Ha nincs is tehetségem arra, hogy tudjak énekelni, zongorázni, de azért mélyen át tudtam érezni (VIII. a, 3. 1.). Nem keltette azt az érzelmet, amit máskor szokott ütemével és dallamával (VIII, 1. 1.). Csendes este érez az ember ilyen elmerengő, megnyugtató hangulatot, különösen tavasszal és nyáron (V, 2. 1., VIII). Elmerengést, nyugtalanságot, majd megnyugvást éreztem (IX, 2. 1.). Végtelen nyugalmat egy kis sóvárgással keverve (IX, 2. 1.). Azt hiszem, sóvárgást fejez ki (IX, 2. 1.). Kellemes, szép darab, az ember szívében enyhe kis szomorúságot okoz, azaz inkább csak melanchóliát (IX, 2. 1.). Szívdobogást éreztem a lélekzet visszafojtása miatt (IX, 3. 1.). Fáradt ember érzése, mintha e dal hallatára megpihenne (V, 3. 1.). Mert elég szomorú vagyok és egy kis vidámságot keltett bennem (V,

1. 1.). Megnyugtató, támogató érzést, ami mögött egy kis idegesség, várakozás található (VII, 2. 1.). *e) Problemátikusok, irracionalisták, cinikusok. 1. lemez:* Arra gondoltam, hogy milyen furcsa ez a kísérlet és miért van (III). A kísérleten gondolkodtam és azon, hogy a következő lemez remélhetőleg szebb lesz (III). Arra gondoltam, hogy fogják-e az Orgonavirágzást játszani (III). Arra gondoltam, hogy mit irjak majd (III). *2. lemez:* Szeretem a komoly zenét, csak nem értek hozzá sokat, ábrándos szomorúság miatt átéreztem (VI). Mert nem értettem egészen, azért kellemetlen izgalmat éreztem (IX). *3. lemez:* Nagyon figyeltem a dallamot, azért nem igen gondolkodtam (IX). Az ember szeretne valami kedveset tenni valakinek vagy valamit elérni, de a darab szerint ez nem valósul meg: bizonyos csendes rezignációval végződik (IX).

6. *A látomásra irányuló (vizuális, asszociatív-imaginatív) hajlandóság két irányban nyilatkozik meg: a) a szabad természetbe való elkalandozásban, b) a szűkebb otthonban (intérieur) való elhelyezkedésben. Mindegyikre lemezenként és osztályonként néhány jellegzetes vallomást közlünk. A) Természet. 1. lemez:* Magyar katonák toborzása, vigasság, falusi jelenet (I, 2-szer, II, 2-szer, IV, 2-szer). Szánalmat éreztem, mert a világháborúba menetelő katonákat láttam (III). Egy falu képe: távoli torony, fiatal, vidám, magyarruhás lányok és legények forognak, tarka ruhák repülnek, alsószoknyafodrok látszanak, vidám, nevető arcok, büszke, egyenes tartás (VII). Egy huszárt láttam magam előtt piros nadrágban, amint egy huszárokból álló kör közepén táncol, bokázik és énekel. Magyar pusztára gondoltam (VIII, 2-szer). — *2. lemez:* Hullámzó tenger, folyó, hajó, lengedező, fújdogáló szellő (II, 5-ször, III, IV, VII). Amikor egy kis lány réten-mezőn lepke után szalad: hol eléri, hol nem (II). Tündérek táncolnak, mintha tündérek között lennék (II, 2-szer). Mert a természetre emlékeztet, az is ilyen zsongó, altató (II). A szerző ablaka kies vidékre nyílt, ahol állatok legelésznek és már lemenőben volt a nap (III). Az ősz jutott eszembe, hulló falevelek (III, 2-szer, IV). Nagy tengerre gondoltam, amely eleinte csendes, síma, azután mintha nagy szél kerekednék, felborzolja a hullámokat és végül ismét nyugodtabb lesz (IV, 2-szer). Lengyelországra gondoltam (V). Kellemes csónakázásra (VI), víz ringatására és háborgó tengerre: lassú gondolkodásra készlet (VII). Széptavaszi tájra gondoltam (VII). Egy fiatal leányalakra gondoltam: egy sziklafal mellett ül, a közelben egy folyó csörgedez. Mintha tornyosuló felhők egy pillanatra megzavarnák a leány hangulatát (VIII). — *3. lemez:* Hullanak a sárguló falevelek (II). Csendes esti alkonyatú, sűrű kert (III). Egy leány holdfénynél szép kertben sétál, a bokrok között szökőkutak vannak és a leány halkán éneklie dalt (IV). Tavaszra, tündérekre gondoltam (VI). Szerettem volna egy mező közepén feküdni és nézni a kék eget (VI). Békésen hullámzó tengerre, tengeren úszó vitorlásra gondoltam, síma kék vízre,

alkonyati szélcsendes időre (VI, VII). Hangulatos alkonyra gondoltam (VIII). Este van, csend (VIII). Eleinte egy énekesnőre gondoltam, amint a mikrofon előtt áll. A második részben egy erdei kép tűnt elém: hideg, párás, sötét magas fenyőkkel. Elkéseredés lehetett e dal (VIII). Mária egy virágos tavázi réten ringatja gyermekét (IX).

B) Intérieur. 1. lemez. Otthonra gondoltam, mintha ott lennék (II, 2-szer). Kocsmajelenetet látok (III, V). Egyes filmek jutottak eszembe (III). Magam előtt láttam azt, aki énekelt (V, VII, 2-szer). Pallót látom magam előtt, amint énekel (VIII). Operában vagyok (II), szeretnék ott lenni (VI, 3-szor). Több jelenet jutott eszembe (VI, VII, VIII, IX). Az operának erre vonatkozó részét látom magam előtt: egy operai részlet, a színen egy csapat katona áll, az előtérben egy fiatal férfi énekel társainak (VII, 2-szer). — *2. lemez.* Az Operában vagyok (I). Egy délután ülök a szobában és ezt hallgatom (II). Amikor nagymamám kicsi volt, akkor zongorázta ezt (II). Ezt a darabot csak egyedül, nagymamám szobájában szeretném hallgatni (IX). Hangversenyen vagyok (II, III). Boldogságot érztem, mintha én is abban a régi szobában laknék (III). Kedves kis szobában fehérlelkű leány játszhat ilyeneket (III). Egy régi szobában álló zongora mellett egy szép aranyhajú leányra gondoltam (III). Egy leány ágyban fekszik és ábrándozik, holdfény van a szobában (IV, 3-szor). Zászlóavatásra gondoltam (IV). A XIX. századbeli szalonokra, ahol krinolinós dámák hallgatják ezt a darabot (V). Haza gondoltam, s úgy éreztem, mintha téli estén a rádió mellett hallgatnám (V, 3-szor). Kellemes lehet pl. télen kályha mellett ülni hallgatni (V). Hatalmas kivilágított haangversenyterem, figyelő közönség (VII). Nyári este, az ablakok tárva, bent a szobában ég az ernyős lámpa: egy fiatal leány játssza ezt a Chopin-szonátát (VII). Egy fiatal leány nagy közönség előtt játssza (VII). Alkonyodik, szépen berendezett, csipkés függönyű szobában barna fiatal asszony játssza zongorán, egyedül, szeme könnyes... (VII). Egy bájos, feketefürtös hajú, fiatal leányt sárga ruhában, napsütéses szobában zongorázva látok magam előtt: nagyon finoman, halkan szűrődnie a hangok (VIII). Mintha estefelé a nap besütne egy szobába, a zongorára, biedermeier hölgyet láttam játszani (VIII). Anyámra gondoltam: ő szokta játszani, amikor kisebb voltam, szívesen meghallgatnám sokszor (VIII). Kedves, csinos, nyugodt időkre gondoltam, finom szalonra, finom fájdalomra (VIII). Ősz van, a szél néha megrázza az ablakot, félhomályos szobában valaki zongorázik (IX). — *3. lemez.* Este a sötétben valaki zongorázik és énekel (II). Magam előtt láttam azt, aki zongorázik, kézmozdulatát és testtartását (III). Egy énekesnő elmegy egy társaságba és ott kényszerítik, hogy énekeljen. Ekkor enged a kérésnek és énekel, elég hamisan (III). Képzletben egy kis lakásban vagyok és nézem a szerető édesanyát, aki kis fia bölcsőjét ringatja és.

lágyan énekel hozzá (IV). Kellemes lehet pl. télen meleg szobában, kályha mellett ülve hallgatni (V). Otthon éreztem magam a rádió mellett és a szomorúság érzése ellenére mégis örültem, boldog voltam (V). Csendes, magányos szobára gondoltam, ahol az anya bölcsőben ringatja gyermekét és éneklí e dalt (V). Pihenésre, otthonra gondoltam (VIII). Anyát látok fehér függönyös szobában, csendes kora nyári estén, a bölcső előtt ül, ringatja, altatja gyermekét, a fiúcska szeme már félig lecsukódott (VIII, 13-szor!). Színházba képzeltem magam (IX).

Mozgásbeli hajlamosság (motorikus hatások). 1. lemez: Ütöttem lábammal a ritmust (I, 3-szor, VII). Mozgási inger (III). Amikor hallom, szeretnék táncolni (VI). Lásd még az 1. lemez vizuális és hazafias hatásait. — 2. lemez: Szeretném, ha szépen tudnék táncolni és mozdulatokkal tudnám kifejezni, ami bennem van (VIII). — 3. lemez: Valaki zene ütemeire táncol (II). Mintha könnyű balettet lejtenének (II). Táncolni szerettem volna (III). Szinte ringásba merültem, szinte álomba ringató a dallam (V, 2-szer, VI, 2-szer, IX). Szinte repültem (VII). Gépies mozgásra, andalgó párokra gondoltam (IX, 2-szer).

Ézekhez a típusokhoz járulnak az I. részben közölt hatások és vallomások alapján még a következők: egocentrikusok (növendékek önmagukról), kritikuskok (növendékek a szerzőről, a darabjáról és az előadásról), továbbá csekélyebb számban a nagyképűek, léhák és közönyösek.

Ha immár végigtekintünk a közölt gazdag és változatos tartalomra, a tények alapján megállapíthatjuk, hogy sikerült valóra váltani a bevezetésben feltevésszerűen előre bocsátott kettős célkitűzést: 1. Zenével megmozdulásra és kifejtésre bírni a lelki tényezőket, az ily módon kiderített típusok alapján bepillantást nyerni a növendékek lelki szerkezetébe, aminek értékes tanulságai segídekzet nyújtanak a céltudatos pedagógiai és pszichológiai beavatkozásra. 2. Lehetővé és szemléltetővé tenni a zene hatásának szóbeli megnyilatkozását. Mindezt kiegészíti az 1938-i évfolyam 150—51. lapján közölt tíz pont.

Utólag jutott tudomásunkra *Das musikalische Erlebnis und seine Entwicklung* c. munka (Göttingen. 1927, 160 lap), amelynek szerzője, Erwin Walker, 380 különböző korú (6—15 éves) gyermekkel és fiatalokkal rokon kísérleteket végzett, a mieinktől két rendbeli alapvető eltéréssel. Az ő célkitűzésében csaknem kizárólag a »muzikalitás« és összetevőinek elemzése és megállapítása szerepelt, míg mi elsősorban a zenei élmény által keltett lelki mozzanatokra és nyelvbéli készségekre (lásd 13. kérdés) vetettük a fősúlyt. A módszert, a kutatásra vonatkozó eljárást illetőleg Walker a lélektani szempontból kifogásolható közvetlen szóbeli kikérdezést alkalmazta, mi pedig a nagyobb nyugalmat és megfontolást biztosító írásbeli kérdőívet. Ez a körülmény már egymagában kezde-

ményezésünk önállósága és függetlensége mellett szól. Hogy az eredményekben ennek ellenére több irányban megegyezés és összhang mutatkozik, az a kísérletek komolyságának, az eredmények értékének csak javára szolgálhat. A német szerző munkájához csatolt táblázatos kimutatásnak gyengéje az, hogy százalékok híján csupán számbeli adatokat közöl, ami az összehasonlítást megnehezíti.

A német és magyar részről folytatott kísérletek a következőkön, sőt részben azonos eredményeket tüntetik fel. Főleg a kevésbé művelteknél igen gyakran találkozunk a *motorikus* típusal; joggal feltételezhetjük, hogy a gyermeknél jelentős szerep fog jutni a motorikus élményeknek (4, 102. l.). Az *intellektuális*, reflektáló típus a zenei élményen való elmélkedésben nyer kielégülést, rendszerint serdülő korban s főleg zenei tehetséggel rendelkezőknél jelentkezik (106). A *szenzorikus* típusoknál a reakciók a különböző érzékszervek keretében mutatkoznak (102). A társulási-képzleti (asszociatív-imaginatív) típusoknál az érzéki benyomás különböző elképzelésekben bontakozik ki, miközben nagy szerep jut a gyermeki képzeletnek (4, 102). A mi pszichológistáink csoportjába tartozó következő érdekes példát Walker a 12. lapon: Egy 9½ éves leány, miután ragyogó szemmel hallgatott egy dallamot, rövid szünet után egyszerre mintegy ostromlóan e szavakba tör ki: »Ez oly szép, hogy semmit sem tudok róla mondani.« Ide vág a szerzőnek az »olyan« használatára vonatkozó, a miénkkel közös megállapítása efféle szólásokban: *Das ist so. Es ist wie wenn. Das ist für mich so.* Ugyancsak említi a jelzők sűrűségét és az árnyalatok finomságát (141), végül 93 gyermeknél ő is felvetette azt a kérdést, hogy a három bemutatott darab közül, melyik tetszett nekik legjobban (39). Walkernél ellenben hiányzik több típus, amelyekről mi a Tipológia c. fejezetben (l. fent 5. a—e) megemlékeztünk.

Kemény Ferenc.

A FIZIKA TANÍTÁSÁNAK FEJLŐDÉSE KÖZÉPISKOLAINKBAN.

A fizika a *tudományok* sorában mindig megbecsült helyet foglalt el. Több mint két évezreden át a filozófiának, a tudománynak volt egyik lényeges alkotórésze. Még a XVIII—XIX. század kézikönyvei is így szólnak: »Partem Philosophiae omnium pulcherrimam vobis offero, iuvenes lectissimi.«¹ Vagy: »Physica dicitur illa Philosophiae pars...«². Az idők folyamán pedig, mikor a Galilei és Newton megállapította irányban megmutatta hatalmas fej-

¹ P. Makó: Compendiaria Physicae Institutio. Vindobonae, 1766.

² Jacquier: Institutiones Philosophicae. IV. Venetiis, 1767.

lődését, amellett, hogy elért eredményeivel megszerezte a laikus világ tiszteletét, szabatos módszereivel, világos fogalomalkotásaival a természettudományok mintaképe lett. Sőt még az emberi ismeretek más ágai is szeretnek hivatkozni a fizikától eltanult »természettudományos« módszerekre. Mint *iskolai tárgynak* tulajdonképpen szintén megbecsültetését jelentette az az évszázadokon át élt felfogás, mely a fizikát mint a tudós műveltséghez tartozó *scientia alteriorá*-t csak az egyetemen és a gimnázium legfelső fokozatán vélte sikerrel taníthatónak.

A fizika iskolai életében nálunk az első változás — haladásnak mondom — akkor történik meg, mikor a hozzánk német földről érkezett realiztikus törekvésű szellemi áramlatok hatása alatt az I. Ratio 1777-ben szerényen kinyitja előtte a középiskola alsó fokozatának kapuját. Szerényen, mondom, mert a fizika e tanterv szerint itt még nem oly tárgy, melyet önmagáért érdemes tanulni, hanem egyszerűen a természetrajz segédtudománya. Az I. Ratio a tantárgyakat rangsorozza, megkülönböztetvén szükségeseket, hasznosakat és másodrendűeket vagy rendkívülieket. A természetrajz már a legelső, grammatikai osztályokban a szükséges tárgyak közt fordul elő, mivel »elismert tárgyi gazdagságánál és hasznosságánál fogva csaknem mindenkinek, bármely állásban legyen is, előnyére válik«, és nem lenne méltányos, ha a jövőendő polgárokat nem avatná be az iskola »már első tanulmányaik küszöbén a legszebb dolgok ismeretébe«, melyből »mint valami forrásból, bőséges haszon árad« mindenkire.¹ Természetes, hogy e tárgy a gimnáziumi fokon is mint »szükséges« szerepel. Itt csatlakoznak hozzá segédtudományként a fizika »főbb elemei« s mint másodrendű tárgy a kísérleti fizika, az utóbbi azon megokolással, »hogy a tanulókat a természetrajz szorgalmas tanulására serkentse, mert csak azok számára fog megnyílni ez a természettani oktatás, akik amabban buzgóságuknak tanújelét adják.«² Jellemző, hogy még az akadémiai fokon is, ahol a fizika az egész II. évben napi 1 órával szerepel, ezt úgy kell tanítani a szokásos kísérleteken kívül, hogy »a földművelésben, a különféle mesterségekben és a bányászatban gyakorlati haszná« legyen.³ És az is a fizika tanárának volt feladata, hogy az I. évben napi 1 órában előadja »a természetrajz gyakorlati hasznát a mezőgazdaságban és az iparban«. Az akadémiai vitatkozások forrásai közt is a természetrajz szerepel, de a fizika nem.⁴ Mindez nem meglepő, ha arra a hasznossági elvre gondolunk, mely az I. Ratiót minden vonatkozásában vezérelte.

Mindenesetre a fizikának e tanterv — bár csekély mértékben — helyt ad a középiskolai oktatás alsó fokán is. De sajnos, ez a tér-

¹ Az 1777-iki Ratio Educationis. Fordította: Friml Aladár. 118-119. 1.

² U. o. 154. 1.

³ U. o. 172. 1.

⁴ U. o. 166. 1.

nyerés nem volt állandó: az 1806-i II. Ratióban, a klasszikus irányzat újabb előretörésének következményeképpen, a humanista tanfolyamon egyedül a természetrajz marad meg, s csak a legfelső, filozófiai tanfolyam II. évében van felsorolva az »elméleti és kísérleti fizika«, minden részletező hozzáfűzés nélkül.¹ Míg a logika, metafizika, történelem, matematika, filozófia anyagára utasításokat találunk, a fizikával kapcsolatban csak ez a megjegyzés olvasható: »A *matematika* a második évben főleg azon esetekre alkalmazandó, melyekre mint alaptételekre a *fizika* támaszkodik« s felsorolja ezeket.²

A királyi intézetekben ezzel majdnem félszázadra meg is rögződött ez az állapot. Erős törekvések nyilvánultak ugyan nálunk is az új. n. reális tárgyak érvényesüléseért, reális irányú iskolák felállításáért. Az 1825/27-i országgyűlés bizottságot küld ki ez ügyben, a bizottság javaslatot is készít; az 1832/36-i országgyűlésen polytechnikum felállítását s erre előkészítő iskolák szervezését kívánják, amely iskolákban természetesen a fizika jelentékeny szerephez jutott volna. Tervezetek készülnek (br. Mednyánszky Alajosé, Vállas Antalé 1841-ben, gr. Széchenyi Istváné 1844-ben), az eredmény azonban a mi szempontunkból semmi. Változást az 1847. évi Entwurf hoz, mely tárgyunknak a középiskola alsó és felső fokán is helyt ad. A szabadságharc utáni középiskoláinkban is megmaradt ez az állapot. A más helyzetben lévő protestáns iskolák tanterveiben már élénken látszik a humanista és realista törekvéseknek napjainkig is tartó s ez utóbbiak lényegét annyiszor nem méltányoló küzdelme. Iskolánként és tantervről-tantervre látszik az egyre hullámzó viaskodás, míg aztán az idők folyamán a protestáns középiskolák is az államiak berendezését nem veszik át.

Miért tanítjuk és miért kell tanítanunk a fizikát a középiskolában? Tanítjuk ész- és lélekformáló ereje miatt s tanítjuk az egész emberi életre annyi vonatkozásban kiható, azt akárhányszor más vágányokra terelő gyakorlati-technikai alkalmazásai miatt. Tanítjuk, hogy erősítsük a fiatalság logikus gondolkodását, hogy elfogulatlan ítélkezésre, önkritikára, az igazság szeretetére, következetes gondolkodásra neveljünk. Tanítjuk, hogy a természet megismerésének módjába minél jobban bevezessük őket, hogy a testvértudományokkal együtt tanítsunk megfigyelni, ezek alapján helyes következtetésekkel törvényszerűségeket megállapítani. Tanítjuk, hogy a fiatalság megismerje a természetben uralkodó csodálatos rendet. Ma így vélekedünk a fizika középiskolai tanításának céljáról és értékéről.

¹ 102. §. 89. 1.

² 103. §. 91. 1.

Az I. Ratio előtti időkben a fizika tanításában főképp a formális képzőerőn volt a hangsúly. Ebben a tantervben jelenik meg először a gyakorlati szempont, itt aztán túlságosan is előtérbe állítva. Az első magyar gimnáziumi tanterv óta egészen az 1926-i tantervig a célkitűzések állandó egyformasággal »a természeti törvények ismeretét« kívánják meg, legföllebb annyi változatossággal, hogy a matematikának egyszer több, máskor kevesebb szerepét szánnak. Sokkal értékesebben szól erről az 1884. évi ág. h. ev. egyetemes egyházi gyűlés által megállapított tanterv, amely azt kívánja, »hogy a tanuló a legfontosabb physikai jelenségeknek magyarázatát és a köztük létező kapcsolatot ismerve, magának a föld életéről fogalmat szerezzen.«¹ Az 1879-i gimnáziumi Utasítások a természeti oktatás fontosságát elsősorban a gyakorlati-technikai, ipari, gazdasági kérdésekben való eligazodás szempontjából értékelik, de a célkitűzésben a gyakorlati alkalmazásokról kifejezetten csak az 1926-i tanterv szól. Az 1884-i reáliskolai Utasítások a reális ismeretszerzés feladatánál már előbbre helyezik a »helyes gondolkodás« fejlesztését. A »nevelő hatást«, melyet az 1879-i gimnáziumi Utasítások szinte csak mellékesen említenek, az 1899-iben már az első helyen olvashatjuk. A fizikatanítás egész problémájának alapos, mélyreható átgondolását azonban először csak az 1927-i Utasításokban találjuk meg. Az 1938-i tanterv célkitűzésében a természetrendjének értékelését, az értelem fejlesztését, a valláserkölcsei érzés-erősítését kívánja.

Milyen volt a fizika tanításának módszere? Ma már nem is lehet vitatásnak tárgya, hogy a fizika igazi lényegének megfelelően *kísérleti tudomány* s így a tanításban is csak kísérleti tárgy lehet. Mai felfogásunk szerint a jelenségek tárgyalásának általános menete a következő: a tünemény megismertetése a megfigyelés-kísérlet alapján, a törvényszerűség megállapítása s ennek lehetőleg a matematika nyelvén való kifejezése, a jelenség okának felderítése vagy legalább hipotétikus megértése.

A skolasztikus fizika nem ismerte el a tapasztalásnak mint a megismerés forrásának értékét. A kísérletezés nem volt ismeretlen az időben sem, hiszen a régi görög világban, a természetfilozófia egyoldalúan uralkodó korában is kísérleteztek, *de ennek nem volt tudományos súlya*. Csak a XVII. században mondotta ki a tapasztalás ismeretelméleti jelentőségét a filozófus Bacon, s emelte a kísérletezést az őt megillető helyre a fizikus Galilei. Az ő nagy, a természettudományokat megtermékenyítő meglátása az volt, hogy a természet jelenségeit az embertől, az emberi elgondolásoktól független erők hozzák létre; e jelenségek megvizsgálásában tehát nekünk meg kell kérdeznünk az azokat létrehozó természeti erőket,

¹ *Klamarik*: A magyarországi középiskolák újabb szervezete. 590—1. l.

s ha valamely esetben emberi ésszel kigondolt hipotézishez kell folyamodnunk, az ebből következtetett törvény helyességét illetőleg megint csak a természethez kell fordulnunk. Más szóval: a természet tudományi kutatásokban a *döntő tényező a kísérlet*. Eddig a korig a fizikában két módszer szerepelt: a természetfilozófiai s a matematikai; ezekhez csatolta Galilei, mint egyenlőrangú félt, a kísérletit. A fizika története igen érdekesen és tanulságokat rejtően mutatja e három módszer szerepét a tudomány előrevitelében. Minket itt az érdekel, miképen jelentkeznek ezek a fizika középiskolai tanításában.

A skolaszticizmus uralma idejében a fizika tanítása is teljesen ennek módszere szerint történt. »A physika« — mondja Fináczy — »az elméleti philosophiának volt része.«¹

A Galilei által bevezetett kísérleti módszer természetesen fölkeltette a fizikusok érdeklődését, úgyhogy a XVII. század második felében a kísérletezés irányította a tudományos kutatásokat s vitte előre a legújabb időkig szokatlan iramban ismereteinket. Természetesen a tanítás terveiben, a rávonatkozó rendeletekben is megtaláljuk a kísérletezésre való buzdítást. Az 1770-ben újjászervezett nagyszombati egyetem tanulmányi rendje szerint: »A kísérleti fizikában kerülni kell a matematikai vitatkozásokat, a kísérleteket pedig akkor bemutatni, mikor az előadás folyik.«² A magyar helytartótanács 1786. évi utasításai szerint a fizikában nagy súlyt kell helyezni a kísérletekre; ha nincsenek megfelelő eszközök, a táblán készítenő részletes rajz.³ E tudományos iránynak a kézikönyvekben is kifejezésre kellett volna jutni. De jellemző, hogy ezekre s a tanításra sokkal nagyobb hatása volt a matematikai fizika bekövetkező nagy fellendülésének, mely az infinitezimális számítás felfedezésével indult meg s melynek oly kiemelkedő művelője akadt, mint Newton, aki a *Philosophiae naturalis principia mathematica*-val a rendszerező, exakt tudományos munkának hosszú ideig meg sem közelített mintaképét adta. Ennek oka meglehető részben Newton nagy tudományos tekintélyében, annak az előnynek felismerésében, melyet a matematika ad sokszor tudományos problémák megoldásában. De oka volt az is, hogy a matematika deduktív tárgyalási módja közel állt a skolasztikusokéhoz.

Ha elővesszük az I. Ratio idejében nálunk használatos fizikai kézikönyveket, találhatunk bennök kísérleteket, de ezek sohasem, még a legkiáltóbb esetekben sem kiindulópontok vagy döntő jelentőségűek. A tárgyalás módja általában a következő: a tétel kijelentése, utána ennek tárgyalása a megfelelő corollariumokkal és lem-

¹ A középkori nevelés története. 261. l.

² Fináczy: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. I. 321. l.

³ Kornis: A magyar művelődés eszményei. I. 57. l.

mákkal, szükség szerint a matematika igénybevételével, végre *egyes esetekben* kísérletekre való hivatkozás, mint amivel *szintén* »bizonyítható« a tétel.

A mai fizikus is igazi örömmel veheti kézbe Jacquiernek 1767-ben írt s a mi piarista iskoláinkban kedvelt tankönyvét,¹ mely helyesen értékeli a kísérleti fizikát, melyet ő *Physica factorum*-nak nevez, figyelmezteti a tanulókat a testek tulajdonságainak pontos vizsgálására, jól magyarázza a megfigyelést és kísérletet, tárgyalásában kísérletekből indul ki s hivatkozik olyanokra, melyek egyes skolasztikus felfogások tévedését kimutatják stb. De úgy látszik, ez a szerző kivétel lehetett. Ha u. i. kézbe vesszünk más, ez időben használt könyveket — pl. Makó Pál *Compendiariá*-ját vagy Horváth János munkáit, melyek közül az egyik, az *Elementa Physicae*, nyolc kiadást ért meg — mindenütt a régi út követését látjuk, még a határozottan kísérleti törvények tárgyalásában is. És nem kivétel ebben az első magyarnyelvű fizika bátor megírásával nagy érdemeket szerzett Molnár János könyve sem.² Épp ebből a könyvből említek egy példát. A kétkarú emelőt így tárgyalja (a mai nyelvre átültetve): Ha az emelő két karjára egyenlő erők hatnak, az eredő támadópontja az emelő középpontjával egyezik. *Ha tehát a két erő nem egyenlő, az emelő támadópontja annál közelebb van a nagyobb erőhöz, minél nagyobb ez a másik erőnél.*

Még Jedlik 1850-ben megjelent kézikönyvének³ tárgyalásmódja is lényegében a régi nyomokon halad. Mindig először kijelenti a tételt; azután következik a tárgyalás, a végén a matematikai vagy kísérleti »bizonyítás«. Valójában csak az 1880-as évek hozták meg először azon középiskolai fizikakönyveket, melyek már többé-kevésbé megfeleltek a tárgy kísérleti jellegének, bár az egyik kiváló szakemberünk 1887-ben megjelent, egyébként kifogástalan szabattossággal megírt fizikakönyvének előszavában még azt hangoztatja, hogy az anyagot *túlnyomóan* matematikailag kezeli, mert a matematika a természettudomány ismeretforrásainak legfőbb e'esebbi'c.⁴

A kísérleti módszernek ezen háttérben maradása természetesen a tanításban is kifejezésre jutott. Hogy milyen terméketlen lehetett ez a tanítás, annak jellemző megnyilvánulása az a panasz, melyet a nagyenyedi ref. kollégium tanuló emelték 1698-ban tanárjuk ellen, többek közt imígyen szólván: »A phisicát sine fructu tanítja; az authort, melyet Isten jóvoltából felvittünk, nem premálja, maga írogat iminnen, amonnan; azonban phisicát tanítvá, őkegye me soha egy phisica demonstratiot nem tészen vagy spherán vagy mágnesen, aut secus...«⁵ Ezek az idők már elmúltak s a régi emlékek közé

¹ *Jacquier*: Institutiones Physicae.

² A Fizikának eleji. Pozsony—Kassa, 1777.

³ Természettan elemei. Pest, 1850.

⁴ *Schmidt Á.*: Természettan. Bpest, 1887.

⁵ Irodalomtörténeti Közlemények. IX. 1899; 305. 1.

tartozik az a javulást jelentő kor is, mikor a gondos tanár a fizikai órákra bevitt a terembe egy-egy fontosabb vagy érdekesebb készüléket s a diákoknak *megmutatta*. De a haladás elég lassú volt. Mint láttuk, még a múlt század utolsó évtizedeiről sem állíthatjuk, hogy a fizika tanításában a kísérlet mindenütt elfoglalta volna az őt megillető helyet.

Újabbkori tantervi Utasításaink közül az 1879-i gimnáziumiak még csak általánosságban szólnak a kísérletről mint fizikai ismereteink egyik forrásáról, de láthatólag előtérbe helyezik a *dedukciót*, mint amely »mélyebben fekvő ismeretforrás, mint a közvetlen tapasztalás és az erre alapított indukció.«¹ Az 1884-i reáliskolai tanterv pedig a felsősztályos fizikának egyenesen »mennyiség-tani bizonyításokra« alapított tárgyalását kívánja.²

A lassú haladásnak főoka azon újabb fellendülés, amit a tudományos kutatások terén a matematikai fizika a XVIII. század második felétől mutatott. Az iskolában aztán oka lehetett az a könnyebbség, amit — legalább a tanárra nézve — a matematikai tárgyalásmód, a biztosabbnak látszó deduktív módszer használata jelentett. Befolyással volt a többi tárgyban egyöntetűen uralkodó ellenkező irányú tanítási módszer. De ne felejtsünk el még egy, nagyon is hatalmas gátló körülményről: *a szertárak hiányosságáról*.

A XVIII. század viszonyai e tekintetben egyenesen elképesztők mai szemmel nézve. Ma akárhány szerényebb viszonyok közt élő vidéki gimnáziumunk van, amelyben a fizikai szertár állománya több száz darabra rúg, néhol az ezret is felülmúlja. De mit gondoljunk az akkori *középiskolákról*, mikor pl. a kolozsvári *egyetem* fizikatanára 1775-ben arról panaszkodik, hogy nincsenek tudományos könyvei s szertára egy felszereléslen elektromos gépből s egy légszivattyúból áll.³ Mikor a nagyszombati egyetemet 1777-ben Budára helyezték, fizikai szertára 106 darabból állt.⁴ És ez az állapot bizony nagyon lassan változott. Szó sincs arról, mintha manapság sehol sem lenne kifogásra ok, hiszen szertár sohasem lehet tökéletes. De ma az intéző hatóságok legalább elvben elismerik a korszerű felszerelés szükségességét és ma már mégsem kell attól tartani a költséget kérő fizikus tanárnak, hogy úgy jár, mint az újjászervezett nagyszombati egyetem botanikus professzora, kinek a fűvészkert hiányát panaszoló kérésére Bécsből azt felelik, hogy erre nincs szükség, mert »a gondoskodó természet mindenütt hoz létre növényeket és füveket, melyekből szorgalmas tanárok a botanika rendszerét világosan és csinosan előadhatják«.⁵

¹ 128. l.

² 22. l.

³ *Fináczy*: Az újkori nevelés története. 374. l.

⁴ *Mathematikai és Physikai Lapok*. X. 1901; 326—334. l.

⁵ *Fináczy*: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. II. 333. l.

A kísérlet, mint a tanítás teljesen nélkülözhetetlen része, a középiskola fizikaóráira az 1899-i gimnáziumi Utasítások hatása alatt vonult be, melyek szerint a tanítás tünemények megfigyeléséből vagy kísérletből *indul ki*¹ s melyek a dedukciót már nem helyezik annyira előtérbe, mint az 1879. évek. Újabb erőteljes lépést jelentettek az 1927-i Utasítások, melyek arra figyelmeztetnek, hogy a tanításban az indukció és a dedukció egymást kiegészíti és támogatja s melyek hangsúlyozzák, hogy »A fizika tanításának középpontjában a kísérlet áll«. ² Az 1938-i Utasítások aztán félreértetlenül rámutatnak a kísérletnek minden vonatkozásban *döntő* szerepére.

Befejezésül arról óhajtok szólni, hogy az iskolai munkában milyen volt *a helyzete, illetőleg szerepe a tanulóknak*.

A tanítás ősi formája: a tanár magyaráz — mondjuk: érthetően és érdeklődést keltően —, a tanuló hallgat — a jobbik esetben figyelmesen — s szükség szerint jegyez, otthon megtanulja a könyvből, jegyzetből a leckét s az iskolában felmondja, lehetőleg szószerint. Tehát a tanuló munkája az óra alatt az egyoldalú tudomásulvétel, otthon a szintén egyoldalú emlékezés, a felelés sikere pedig túlnyomóan a mechanikus emlékezőképességtől függött. Természetes, hogy ezen időkben a fizika tanítása, tanulása is így folyt le. Az ismeretszerzésnek és gyarapításnak ez az útja azonban merőben ellenkezik a természettudományi megismerés útjával; nem csoda, ha a fizika ilyen tanítása meglehetősen meddő eredményekre vezetett. A tanulók megtanulhattak egy sereg törvényt, esetleg láttak bemutatásokat, de egyáltalában nem közeledhettek a természet megismeréséhez, a természetkutatás módjának legalább megsejtéséhez, s kiaknázatlanul maradt az a sok, észti és lelket fejlesztő és nevelő erő, melyről előbb már megemlékeztem. Az egész középiskolai tanítás gyakorlati és módszeres részének javítása nálunk a herbart-zilleriánus Kármán Mór közreműködésével s az ő elveit érvényesítő budapesti gyakorló-gimnázium példaadására indult meg. Nem lehet feladatom, hogy az 1870-es években megkezdődött pedagógiai elgondolások és életbe átültetett reformok egész történetével foglalkozzam. Itt csak egy mozzanatra térek ki, s ez: *a tanulók saját tevékenységének szerepe a fizika tanításában*.

E vonatkozásban az első jelentékeny lépés az ú. n. kérdeve kifejtő, *heurisztikus eljárásnak* alkalmazása volt. Az, hogy ily móddal

¹ 130. l.

² 270. l.

a tanulókat rászorítjuk a gondolkodásra, a tudatos megfigyelésre, ezekből következtetések vonására, kétségtelenül nagyon elősegíti, hogy a fizikában tanultak a tanuló értékes és értékesíthető ismereteivé váljanak.

Tovább haladnak az 1899-i Utasítások a *fizikai laboratóriumi gyakorlatok* ajánlásával,¹ melyeket aztán első ízben Bozóky Endre valósított meg intézetében. Ez az újítás legalább az ifjúság azon része számára, mely a fizika iránt mélyebb érdeklődést mutat, teret ad bizonyos fokig nagyobb önállóság kifejtésére; azzal, hogy kísérleteket, megfigyeléseket maguk végeznek el, saját munkájuk alapján megismerkednek a kísérletező módszerrel, ügyességük, találékonyságuk fokozódik, alaposabb bepillantást nyernek a természetkutatás műhelyébe, igazabban megismerik a fizikai jelenségeket. A mult tanévben középiskoláinknak 46.19%-ában voltak fizikai gyakorlatok s ezekben a felsősztályú tanulóknak 21.1%-a vett részt.²

A fizikatanítás tökéletesedése útján a harmadik mozzanat, melyhez jogosan lehet a legszebb reményeket fűzni, a középiskoláinkba tulajdonképpen a természettudományi tárgyak révén bevonult s nálunk *munkáltató tanításnak* elnevezett, annyi kemény, sőt lekicsinylő kritikában részesülő eljárás.

Az úgy történetét illetőleg röviden annyit jegyzek meg, hogy a minisztérium a Középiskolai Tanárok Nemzeti Szövetségének 1928-ban tett fölterjesztésére s különösen az amerikai középiskolákban szerzett személyes tapasztalatok alapján 1929-ben kiadta rendeletét a munkáltató fizikatanításnak három budapesti középiskolában való tanulmányozására. Ennek kedvező eredménye után az Országos Közoktatási Tanács 1931-ben e tanításra vonatkozóan »Tájékoztató« füzetet adott ki, a minisztérium pedig a bevezetést több iskolára kiterjesztette, ellátva ezeket a szükséges anyagi segítséggel, s azért, hogy ezen új eljárás mód sikeres megalapozását biztosítsa, a tanítások menetét néhány évig külön szakfelügyelővel figyeltette. Azóta a mozgalom egyre fejlődik, s míg pl. 1932/33-ban a középiskoláknak 4.2%-ában volt munkáltató fizikatanítás, 1936/37-ben már 8.2%-ában volt³ s a gondolat már otthonossá vált még szélesebb körben, a másik két természettudományi tárgy tanításában is. Az 1938-i Utasítások pedig kifejezetten ajánlják e tanításmód érvényesítését.

Mit akar tulajdonképpen a természettudományi tárgyak munkáltató tanítása?

Az újabb pedagógiai törekvések általában arra irányulnak, hogy a tanítás munkájában a tanuló saját tevékenységének érvényesítésére

¹ 13. l.

² Balyi K.: Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok, VIII. 1937/38; 96. l.

³ U. o.

minél több alkalmat adjanak. Ezen elvnek felel meg a munkáltató tanítás alkalmazása is, mint amely eljárás épp a természettudományok révén egyik legjobb mód a komoly, értékes, t. i. minden lépésnél kritikai ellenőrzésnek alávetett öntevékenység ápolására. A természettudományok tanításának a középiskolában a végső, eszményi célja az, hogy a tanulók megismerjék a természet életét, rendjét, s megtanulják, miképpen kell valamely természeti problémát megoldani. A tanár minden fizikaórájával ezt a célt szolgálja. A fogalmak és törvények ismerete csak a cél eléréséhez szükséges eszköz. Aminthogy pl. a térképjeleket sem magukért a jelekért tanuljuk, hanem hogy ezek segítségével tudjuk a térképet használni s tudjunk ismeretlen helyeken tájékozódni.

A mi fizikai munkáltató tanításunk középiskolai bevezetését kétévi igen alapos tanulmányozás előzte meg, s az azóta megjelent cikkek mutatják, hogy a vele foglalkozó tanárok folytonos ellenőrzéssel kísérik annak eredményeit és *jó eredményeket állapítanak meg*. Nem is idegen mintának szolgálai lemásolásáról van itt szó, hanem más földön termett, a mi esetünkben az Amerikából hozott learning by doing elvnek a *magyar* felfogásnak, a *magyar* viszonyoknak megfelelő átalakításáról, meghonosításáról. A munkáltató természettudományi tanítás, mikor a tanulókat cselekvőleg be akarja vonni — amennyire lehetséges — a jelenségek megvizsgálásának, a törvényszerűségek megtalálásának munkájába, tulajdonképpen csak kiszélesíti azt az utat, melyet a heurisztikus tanításmód s a fizikai gyakorlatok kezdtek megművelni azzal, hogy a tanulót *jobban* igénybe veszi, mint az *első*, és *mindegyiket* bevonja a kötelező munkába. Miért vannak neki mégis ellenfelei?

Az ellenzéki ség kialakulásában mindenesetre része van itt is a megszokotthoz való ragaszkodásnak, amely nem egyszer oly erős, hogy annak még javítását is gyanakvó szemmel nézi. De tagadhatatlanul része van annak a sokszor kíméletlen támadásnak, amelylyel az újabb és legújabb pedagógiai irányzatok *túlzottan lelkes* hívei az általuk réginek, tanítónak, receptívnek nevezett iskolát illetik. Nem kell ahhoz épen túlságos konzervatív gondolkodásúnak lenni, hogy valaki megdöbbenjen, mikor olyanokat olvas, hogy a régi iskola megfosztotta a tanulót a megismerni akarás energiafakasztó erejétől.¹ Mikor mereven szembeállítva az iskolának tulajdonképpen egymás mellé rendelt két feladatát: a tanítást és nevelést² s egyszerűen kijelentve, hogy a régi iskola *teljesen* elhanyagolta az utóbbit, ezt helyezik *egyoldalúan* előtérbe s azt hirdetik, hogy a nevelésben nem a tudás a cél. Mikor a »nevelőiskola«, a »munkaiskola« gondolatának egyes terjesztői részéről ilyes álli-

¹ Kolosyné Jankovich Ilona. Bpesti Polgári Iskola, 1936/37-i évf. 403. l.

² Igen szépen fejtegeti a kérdést Hajdu János. Orsz. Középiskolai Tanár-egyesületi Közlöny, LXX. 1936; 317—323. l.

tások hangzanak el, ha nem is »fölmöntő«, de bizonyos fokig »enyhítő« körülménynek számíthat az, ha a másik oldal egy része meg minden, a nevelést, a munkát hangsúlyozó mozgalomra éleve gyanakodó szemmel nézve, elfordul a természettudományok munkáltató tanításától is.

Az ellenzéki tábornak harmadik része azokból tevődik össze, kik a mi eljárásunkat vagy csak elméletből ismerik — esetleg sehogyan sem, mert ilyenek is vannak —, vagy valami más okból értik félre a mozgalmat. Hogy ezeknek kifogásaival szembenézhessek, a magam tapasztalatainak kiegészítésére felkértem a munkáltató fizikatanítással foglalkozó kollégákat, ismertessenek meg nézeteikkel. Hálára kötelező szíves válaszaik alapján nyugodtan tárgyalhatom a fő ellenvetéseket.¹

Egyik kifogás: nem lehet *mindent* a tanulóval végeztetni s azt sem kívánhatjuk, hogy kísérleteinkből *önállóan* vonjanak le következtetéseket. Senki sem akar *mindent* a tanulóval végeztetni, s ebben a mi felfogásunk lényegesen eltér az amerikaiétól. De a pusztá vezényszóra való dolgozással sem elégszünk meg. A tanár irányító keze mindig kell, hogy érezhető legyen, de emellett igenis akarjuk az önállóságot minden körülmények adta lehetőség szerint *jokozatosan* érvényesíteni, s egyáltalában nem lehetetlenség annak megkívánása, hogy a tanuló kísérleti adatai alapján *saját szavaival* fogalmazza meg az eredményt. A helytelenségeknek kijavítására szolgál a kísérletezést követő megbeszélő óra.

Nem lehet — mondják — a tanulókkal a természetkutató munkájának *egész körét* megismertetni. Mi csak arra törekszünk, hogy a tanuló ismerje meg, miképp kutat a fizikus, s ezen az úton legalább az első lépéseket megtegye. Mikor a tanár a helyesen vezetett demonstrációs órán először kitűzi a problémát, azután megvilágítja a megoldás útját, elvégzi a kísérletet, megállapítja az eredményt vagy törvényt, mi mást tesz, mint megmutatja, hogyan jár el a fizikus problémáinak megoldásában? Nem várható-e jogosan, hogy a tanuló ismerete ez irányban alaposabb lesz, ha nem pusztá szemlélője a tanár munkájának, hanem azzal maga is megpróbálkozik?

Azt is ellene vetik, hogy mi fontos, tudósoknak is nagy munkát okozott törvényeket rövid percek alatt akarunk »*felfedeztetni*« a tanulókkal. Ezt a kifogást igazán csak az emelheti, aki a mi munkáltató tanításunk lényegét teljesen félreérti s azon feladatokat sem ismeri, melyek a fizikai munkáltató órákon szerepelnek. Ilyes »*fölfedeztetés*« senkinek sem jut eszébe. Hiszen a tanulók a tanár irányításával dolgoznak! Idézem a kérdéseimre kapott egyik találó választ: »A tudósok úttalan öserdőkben járnak, a növendékek turistajelzésű ösvényeken.«

¹ V. ö. Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok. VIII. 1937/38; 109. s. köv. 1.

Mivel a tanulónak 1—2 kísérlet alapján kell következtetést vonni, némelyek attól tartanak, hogy a munkáltató órák *felületességre* szoktatnak. Csakhogy a megbeszélő órán *valamennyi megfigyelés* tekintetbevételével állapítjuk meg a végső eredményt, s így éppen arra van alkalom, hogy a felületesség hátrányos következéseire és a pontosság szükségességére rámutassunk. És vajjon a tanár, ki az órán ugyancsak 1—2 kísérletet végezhet, szintén felületességre nevel?

Az *egész tananyagot* sem akarja nálunk senki sem így feldolgozni, ami szintén az aggodalmak közt szerepel. Az általános tapasztalat szerint a VII. osztályban elegendő 12—15, a VIII.-ban 8—10 munkáltató óra s a demonstratív és előadó órákat a maguk helyén egyértelműleg nélkülözhetetleneknek és fontosaknak tartjuk. Az előírt anyag elvégzése sem válik lehetetlenné; az a csöpp kár, ami egyes részek összevontabb tárgyalásából vagy bár megszott, de ma már nélkülözhető fejezetek elhagyásából *esetleg* származhatik, bőségesen megtérül a munkáltató órák adta előnyökből.

Ami végre azt az ellenvetést illeti, hogy a munkáltató fizika-órák legfeljebb a *kísérletező ügyességet* növelhetik, ennek pedig nincs pedagógiai értéke, válaszunk az, hogy a kísérletező ügyesség megszerztetését sohasem tekintettük elsőrendű célnak. A módszert alkalmazó tanárok azonban annak más jótékony hatásait is megállapítják: az önállóság, a megfigyelő és következtető készség erősítését, a komoly és felelősséget kívánó munkára szoktatást, a munka megbecsülését, az alaposabb, mélyebb tudást stb. E tekintetben a folyóiratokban megjelent tanulmányokra is utalok; ezek közt találhatóunk olyant is, melyben a tanulók kedvező véleményét olvashatjuk.¹

A módszer értékesége mellett szól az is, hogy a tapasztalat szerint a tanulókat általában a fogalomképző és törvénykutató feladatok érdeklik legjobban, a mérőfeladatok kevésbé. De a *legdöntőbb bizonyítékot* abban találom, hogy mindazon fizikusok, kik évek óta, többletmunkát vállalva, minden előny nélkül — hiszen még köteles óraszámuk sem csökken — gyakorolják a munkáltató tanítást, tehát ismerik, egyhangúan értékesnek tartják, kívánják továbbterjedését — néhányan az alsó fokon is sikerrel alkalmazzák — s *egyhangúan* úgy nyilatkoznak, hogy inkább csak egy-két munkáltató órát tartsnak, ha nem lehet többet, mint egyet se, mert már ennyinek is megvan a maga jó eredménye. Az a módszer, mely a tanárság egyéni buzgalmából úgy terjed, mint láttuk, melyről ismerői így szólnak, talán mégsem lehet »pedagógiai visszaesés«.

Kornis Gyula a reformkorszak iskolapolitikájában megnyilvánult realiztikus törekvésekről szóló tanulmányában² e törekvések

¹ *Éltető Ö.*: Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok. VI. 1935/36; 115. 1.

² Klebelsberg Emlékkönyv 558. I.

egyik érdeméül állapítja meg azt, hogy abban a korban új pedagógiai gondolatokat és törekvéseket iparkodtak a valóságba átültetni a mereven elzárkózó klasszikus gimnáziummal szemben. Azt gondolom, hogy ha a fizikai, általában a természettudományi munkáltató tanítás a jövőben a szükséges hivatalos érdeklődés mellett tovább terjedhet s ha ennek lényegét a nem reális tárgyak, kellő kritikával átvéve, a *maguk sajátos természetéhez* alkalmazzák, ez valamennyi tárgy tanítására jó hatást fog gyakorolni s ezzel egész középiskolai oktatásügyünk ez irányban előrelendül.

*

Ezekben iparkodtam megrajzolni azt az utat, melyet a fizika tanítása a magyar középiskolákban befutott. Hogy ez az út emelkedő volt, hogy a rajta járás felfeléhaladást jelentett, azt láttuk. A jövőt persze nem ismerhetjük. De az, hogy a természettudományoknak nagy műveltségbeli jelentősége mellett ma már letagadhatatlanul kétségtelen a tanításban oly sokat jelentő nevelőértéke s az a körülmény, hogy e tudományok a tétlen egy színvonalon maradást nem ismerik, biztosítékot ad arra nézve, hogy ez az út a jövőben is emelkedő lesz.

Péchy Aladár.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A német nyelv alapos ismeretének próbaköve a középiskolában.

A középiskolai német nyelvtanítás eredményének, a tanulók nyelvtudásának kutatásában, vagyis az érettségi vizsgán követendő eljárásban nincsen egységesen kialakult vélemény.

Az *írásbeli érettségi vizsgára* vonatkozólag kétféle eljárás ismeretes. 1. Néhány évvel ezelőtt a reáliskolákban az egyik tételt szabad tételnek nevezték, amikor a tanuló valamely megadott témát fejtegethetett. De választhatta a 2. tételt is, amely fordításra szánt magyar szöveg volt. Ismeretes azután egy 3. vélemény is, amely német szöveget kíván lefordítani az érettségizőkkel.

Vegyük vizsgálat alá a három lehetőséget.

Ha a szóbeli vizsga tárgyául fenntartjuk a németből magyarra való fordítást, mellőzhetjük, mint fölöslegest, azt a kívánalmat, mely az írásbeli vizsgára is ilyenfajta feladatot tűzne ki.

Akik valamely magyar szövegnek németre való fordítását kívánják, azt a nézetet képviselik, amely szerint az idegen nyelv alapos ismeretének igazi próbaköve a fordítási feladat, s a tanítás helyes módjával ezt a célt, t. i. az idegen nyelv alapos ismeretét el lehet és el is kell érni (legutóbb *Kemény Ferenc: Magyar Paedagogia XLVII, 216.*)

Mivel a mostani eljárás is ebből a feltevésből fakad, vizsgáljuk meg gyakorlati bizonyítékokkal, hogy milyen képet nyerünk az írásbeli dolgozatokból a tanulók alapos nyelvismeretére vonatkozólag.

Évek hosszú során át körülbelül 15 évfolyamnak érettségi dolgozatait (reáliskola), majd a róluk szóló elnöki bírálatot néztem át. Szándékom ugyan az volt, hogy megtudjam, miben, milyen nyelvtani tudnivalókban hibáznak legtöbbször a tanulók, de a lejegyzett példák között bőven akadnak olyanok, amelyek vizsgálódásunkban segítségünkre vannak.

Az elkövetett hibáknak három olyan csoportját mutatom be, amelyek általános jellegűek és azon időkből valók, amikor még javában virágzott a »stílusgyakorlatok« szövegeinek fordítása.

1. Helytelen névelők használatából származó hibák: *hinter dem Tür, in der Tal, vor der Baum, die Garten* (és különösképpen egy későbbi helyen ugyanabban a dolgozatban helyesen: *in dem Garten*, valószínűleg valamely olvasmány vastagon nyomtatott címének képe) stb.

A kritika szerint a dolgozatok érdemjegyének és a tanulók tudásának javára szól, hogy a nyelvtani szabályokat ismerik; az én nézetem szerint teljesen elenyésző érték itt a nyelvtani szabályok helyes alkalmazása, mert semmiképpen sem mondható különösebb elmebeli működésnek a számtalanszor előforduló elüljárók esz-vonzatának ismerete, és főleg mert az alapos tudás velejárója a szó pontos nemének ismerete. A felfogások az értékelésben tehát különbözök lehetnek.

2. Hibák a főnevek esetragjaiban: *Das Epos besteht aus 9 Gesängen und ist in Hexameter geschrieben. Die Hügel sind mit Felder und Wäldern bedeckt.*

3. A mellékmondat szórendje helytelen, de ugyanabban a dolgozatban néhány sorral később ugyanannak a mellékmondatnak a szórendje helyes.

Mindkét esetben véletlennek minősíthetem a hibákat, de ugyanolyan joggal kételkedhetem a tanuló alapos nyelvi tudásában. A kritika is bizonytalanzkodott, s ezért a szóbeli vizsgán intézett hasonló kérdéseket a vizsgázóhoz. A vizsgázó ismét elkövette a hibát, de ki is javította, a »Milyen mondat ez?« kérdésre ráeszmélt a mondat alárendelt voltára.

A megrajzolt képből bizonyos, hogy a felsorolt hibák megingatnak bennünket ítélezésünk biztonságában, és sajnos, semmiféle más támaszpontunk nincsen, amelyet az értékelésben tekintetbe vehetnénk, mert a megengedett szótárhasználat miatt a tanulók szöbőségéről is képtelenek vagyunk tájékozódni.

Az eljárásra vonatkozó felsorolt kifogásokon kívül azonban az összeállított hibák feltétlenül tépelődésre is készítenek: vajjon miben találjuk a zavaros eredmények magyarázatát?

◊ Fölösleges, hogy részletesen fejtegyem az összes utamban levő akadályokat, hiszen egyesekről már számtalanszor volt szó. Végső következtetésem miatt azonban szükséges, hogy teljes képet nyújtsak.

Örökös panaszok voltak, hogy 1. főleg az alsó osztályokban túlságosan nagy a tanulók létszáma. 2. Az egyes osztályokban a nyelvi órák száma nem kielégítő, illetve elosztásuk helytelen (reáliskolákban). 3. Elháríthatatlan akadály, hogy sokszor elég nagyszámú növendék az egyik intézetből a másikba ne vándoroljon és így a tanár tervszerű munkájában zavart ne okozzon. De a bajok gyökere és a leginkább megvizsgálandó akadály 4. a cél kitűzésében és nem reális, tehát a középiskola számára használhatatlan megfogalmazásában rejlik.

A cél »a nyelv alapos ismerete«. Mit jelent ez? Azt, hogy *a)* bármely német szöveget meg kell értenem (szótár segítségével) és nyelvileg, nyelvtanilag meg kell tudnom magyarázni; jelenti továbbá, hogy *b)* bármely magyar szöveget (szótár segítségével) le kell tudnom fordítani. Például a tanulónak meg kell birkóznia Lessing Laokoonjával és le kell fordítania Gyulai Pálnak Arany Jánosról szóló emlékbeszédét. (Mindkét példa alföldi középiskolák életéből való; az első a közelmultból, a második már 30 esztendő. Mindkét példa az alapos nyelvtudás álláspontját képviseli és az eredmény szempontjából vereséget szenvedett.)

Ezt a nyelvi célt a tankönyvek a legnagyobb mértékben támogatták. Az olvasmányok között különböző szerzőknek különböző (nehéz) stílusú olvasmányai szerepeltek, hogy a nyelvtudás minél alaposabb lehessen, s így a tanár és tanítvány belesodródott a nyelvtani formák magyarázásába. A tanuló olyan nyelvtani palotába került, amelyben káprázott a szeme, s nem látta világosan annak alappilléreit. Szerencsés esetben a kiválóbbaknak eszébe jutott egy-egy szebb forma (*sie möge mit ihm ... kommen*), de két-három hónapi ilyenfajta stíluscsemegézés után elhomályosult a melléknévragozás, a coniunctivus ideinek és használatuknak ismerete izзадásos dadogássá vált, sőt voltak, akik a perfectum hallatára ijedten nyitották szét nyelvtanukat, hogy megbizonyosodjanak abban, nem csal-e az emlékezetük.

A széles nyelvtani keret miatt támadt kínlódások következtében a tanár végül is olyan fordítási szöveget választott az érettségin, amelyről körülbelül sejtette, hogy tanítványai megbirkóznak vele; a próbakö tehát nem a nyelv alapos tudása volt, hanem mindenkor a sorra kerülő osztály képességeihez szabott szöveg. A zsinór-mérték tehát önkényessé vált. és nem igazodott az alapos nyelvtudást összefoglaló iskolai nyelvtan teljességéhez.

A tanár eljárása azonban érthető, elvégre az ő munkájáról is mondanak véleményt, ő tudja, hogy mennyi megfeszített munkájába került valamely színvonal elérése, ő tudja, hogy a széles keretet tartalmazó cél elérésének leküzdhetetlen akadálya, hogy 5. nincsen olyan módszer, amellyel a növendékeket az iskolában tökéletes nyelvtudásra meg lehessen tanítani, mert 6. a növendékek általában közepes tehetségűek, és van egy olyan határ, amelyen túl a növendék egyéni képességeitől függ nyelvtudásának terjedelme, tehát erre meg nem tanítható — az anyanyelvén sem.

Ha a modern nyelvtanítást az anyanyelvből idegen nyelvre való fordítás szemszögéből mint értékelő és elérendő cél szemszögéből nézzük, a tapasztalat azt mutatja, hogy az iskolában csak egyszerű stílusról és ennek megfelelő nyelvtani szerkezetéről lehet szó.

Ezek alapján tehát arra az eredményre juthatnánk, hogy az írásbeli érettségi vizsga lefordítandó szövege az egyszerű stílus nyelvtanának formáit foglalja magában, vagyis a nyelvtudásnak azt a fokát, amit a középiskolában elérhetünk.

Mivel azonban az új középiskola célkitűzése szerint a beszédgyakorlatok állnak a tanítás középpontjában, és mivel vélekedésem szerint a helyes út a nyelvérzékfejlesztésen alapuló nyelvtanítás, amelynek a magyarból németre való fordítás csak elkerülhetetlen, tehát szükséges eszköze, az írásbeli érettségi vizsgán az előbbiekből levont eredményként az úgynevezett *szabad tétel* a helyesen megválasztott feladat. Vagyis a szabad tétel választása azért a leg-helyesebb, mert bármilyen fokú nyelvtudás leginkább az azon a nyelven való fogalmazásban vagy ha úgy tetszik: az azon a nyelven való gondolkodásban nyilvánkozik meg. Mivel pedig ebben az esetben az egyéni alkotó tevékenység is szóhoz jut, bírálatomban a következő szempontok érvényesülnek: 1. Nyelvszerkesztési szempontból alkalmam van különbséget tenni az egyes dolgozatok között, mert lesznek az egyszerű stílusú munkákon kívül olyanok is, amelyek magasabb színvonalat mutatnak. 2. A magasabb színvonal azonban nemcsak a nyelvszerkezeti szempontban nyilvánkozik meg, hanem a szókészlet terjedelmében is. 3. Tartalmi szempontból is különböző értékű dolgozatok kerülnek elémm.

Mondhatná valaki, hogy a szöbőségre vonatkozólag bizonytalan a támaszpontunk, mert hiszen meg nem akadályozható, hogy a tanuló magyarból németre ne fordítson, és így a szótár segítség-

gével olyan szóbőséget mutathatna, amely az értékelés biztonságát veszélyezteti. Éppen ezért a szótár használatát nem engedném meg, minden érettségiző a tényleges szókészletét használja fel.

Az előbbiekből azonban az a kifogás is felmerülhet, hogy az általam hangsúlyozott németnyelvi fogalmazás (gondolkozás) is kétséges, mert a vizsgázó majd a maga magyar fogalmazását fordítja le németre.

Nem vonom kétségbe a kifogás jogosságát. De vizsgáljuk meg a kérdést először az értékelés szempontjából. Hogy a tanuló önmagának könnyebb magyar szöveget alkot, mint amilyent a tanára állított volna össze, vagyis olyan magyar szöveget fogalmaz meg, amit biztosan le tud fordítani: ez a kifogás, elenyészik azzal, hogy az ilyen — mondjuk csupa egyszerű mondatból álló — dolgozatot, ha teljesen hibátlan is nyelvileg, kisebb értékűnek nyilvánítjuk, mint a magasabb színvonalat mutató dolgozatot. Ezenkívül pedig segítségemre van még a szóbőség és a tartalom szempontja is. Ha mármost a kérdést a németnyelvi fogalmazás szemszögéből nézzük, ennek hiányát csak az ilyenfajta hibákból tudjuk részben megállapítani: *er lernt wohl, er liebt lesen*, ami persze nem zárja ki azt, hogy más mondatot magyar gondolkozás nélkül ne alkotott volna meg a tanuló: *es gibt verschiedene Verkehrsmittel, er ist von seinen Professoren oft gelobt worden, er wurde in Nagytálya geboren*.

Mivel azonban a növendék kislakú szótárak használatával és más módon is kijátszhatja az örökös tanár éberségét, és főleg mivel a német nyelven való fogalmazóképességet (egyszerű, beszélt stílus) tartom elérendő célnak, hogy a növendék becsületes munkájáról és beszédképességéről meggyőződhesünk, az írásbeli vizsgálatot mellőzendőnek vélem, helyette a szóbelin adhatunk valamilyen (természetesen a tanulmányokon alapuló) témát, amit a tanárral való párbeszédben fejtegetne, mondana el a felelő, tehát nem »kápáraztatná el« az elnököt betanult szöveggel (egyébként is a témának olyan nagy mennyisége áll rendelkezésre, hogy ezekről képtelenség volna szövegeket megtanulni).

Hogy azonban ezt a célunkat elérhessük, a következő *megvalósítható szempontokat* kell figyelembe vennünk:

1. A módszernek olyannak kell lennie, amely a beszédképesség elsajátítását a tanítás középpontjába állítja s egyszersmind tömegtanításban a legsikeresebb és a legkevésbé időrabló eljárás. (Erre vonatkozó felfogásomat főleg *Hogyan valósítható meg a német beszédképesség elsajátítása az iskolában?* és *A németnyelvi tanulmányírás módja* című tanulmányaimban fejtettem ki.)

2. Meg kell határozni az aktív teendő szókészletét és a beszédképességhez, az egyszerű stílus elsajátításához szükséges élő teendő nyelvtani szerkezeteket.

3. Ezt az anyagot minden középiskolai tanulónak a III—V. osztályig el kell sajátítania. Ezért a tankönyvek anyagának (szókészlet, nyelvtan) a III—V. osztályig teljesen azonosnak kell lennie, sőt a magam részéről a közösséget a tanulmányok befejezéséig alkalmaznám. A VI—VIII. osztályig a tanuló aktív szókészletének és stílusának gazdagodása egyéni képességeitől függjön. Az iskola feladata természetesen az, hogy ezt elősegítse, kötelessége pedig, hogy a III—V. osztály anyagát állandóan ébren tartsa és tökéletesen bevésse.

4. Mivel a VI—VIII. osztály anyaga tervezetem szerint minden tanuló által elsajátítandó alapon nyugszik, azon az alapon, amely a nyelv gerincét adja a beszédkészség szempontjából, olyan alapon, melyből valamilyen tökéletesebb stílus kifejlődhet a tanuló képességei alapján; nem lényegbevágó, hogy mindennap tartunk-e német órát vagy sem. A legkívánatosabb az volna, ha a III—VI. osztályban heti 4 óra, a VII—VIII. osztályban esetleg csak 3—3 óra jutna a német nyelvtanításnak körülbelül 30-as létszámmal és a következő órarenddel: kedd, szerda, csütörtök és szombat, lehetőleg a 2. és 3. órában (amint részletesen kifejtettem *A német nyelv tanításának egyes kérdései és az új középiskola* című értekezésemben. Nevelésügyi Szemle. 1938. júl—okt.).

És végül — azonfelül, hogy tervezetem megszüntetné a vándor-diákoknak a német nyelvtanítást érdeklő problémáját is, mert hiszen a III—V. osztályban a nyelvi anyag mindenütt ugyanaz volna — a német nyelvtanítás a fent vázolt felfogással könnyen beleilleszthető az új középiskola tantervébe.

Lemle Rezső.

A népiskolák fenntartásával járó terhek arányosítása.

A magyar kormánynek szociális reformokra irányuló tervei között szerepel az arányos és igazságos teherviselés megvalósítása is. A kormánynek ez az ismételten és nyomatékosan hangsúlyozott törekvése irányította a figyelmet azokra az aránytalanságokra és igazságtalanságokra, amelyek a népiskolákkal kapcsolatban fennállanak. Az aránytalan megterhelés úgy keletkezett, hogy az olyan községekben, ahol a népoktatásról állami népiskola gondoskodik, a helyi lakosság alig vagy csak kis mértékben járul hozzá az iskola fenntartásához. Jobban meg van terhelve a lakosság ott, ahol a népiskolát a község tartja fenn. Az iskolafenntartó községek az 1924. évi 177.200. számú belügyminiszteri rendelet értelmében a népiskola fenntartási költségeit a községi vagyon és jogok jövedelméből tartoznak biztosítani, és ahol ez nem elegendő, ott a községi pótdadóval gondoskodnak fedezetről. Az ilyen községben

a népiskola fenntartási költsége gyakran felülmúlja az állami egyenes adó 30%-át, de néhol 60—80, sőt 100%-át is. Még jobban meg vannak terhelve a hívek az olyan községben, ahol az egyház-község tart fenn felekezeti iskolát. A felekezeti népiskolát fenntartó egyházak a költségeket felekezeti iskolaadó alakjában vetik ki híveikre. A községi pótagót minden adófizető községi lakosnak fizetnie kell, a felekezeti iskolaadót azonban nem. Felekezeti iskolaadót nem köteles fizetni ugyanazon község másvallású lakója, a községben teleppel vagy ingatlannal bíró részvénytársaság, a nem azonos iskolai célú alapítvány és az állami birtok. Így érthető, hogy a felekezeti iskolát fenntartó egyház hívei vannak a népiskola fenntartási költségeivel legsúlyosabban megterhelve, noha ez iskolák államsegélyben is részesülnek. Az igazságtalanság mértékét lényegesen fokozza az a körülmény is, hogy a nem állami iskolás községek lakói — mivel állami adójukkal az állami iskolák fenntartásához is hozzájárulnak — tulajdonképpen kétszeresen vannak megterhelve népiskolai fenntartási költséggel.

A községi és felekezeti népiskolák fenntartási költségeinek kérdésével foglalkozik *Dr. Horváth Győző és Ruszthy-Ruszték Károly Törvényjavaslat-tervezet a népiskolai terhek arányosításáról és a nem állami tanítók helyi illetményeinek korszerű kiszolgáltatásáról* című füzet. A 16 lapnyi füzet egy 10 §-ból álló törvénytervezetet és ennek indokolását tartalmazza. A népiskolák fenntartásával járó terhek arányos elosztását úgy kívánják megvalósítani, hogy minden iskola fenntartási költségét áthárítsák a községre és az államra. Valamely község (város) területén működő valamennyi állami, községi és bevett vallásfelekezeti jellegű népiskola elhelyezéséről, az iskolaépületek jókarbantartásáról, a tantermek bebútorozásáról, felszereléséről, fűtéséről, takarítási költségeiről, egyszóval minden dologi szükségletéről a község tartozik saját költségvetésében gondoskodni (1. §). De bármilyen jellegű népiskolánál szabályszerűen alkalmazott valamennyi tanító fizetését, családi és hadipótlékát, szóval a mindenkor törvényes tanítói illetményt teljes összegében a m. kir. központi illetményhivatal fizeti (2. § 2. bekezdés). Ez az intézkedés megszüntetné azt az aránytalanságot, hogy míg pl. Pásztón a 16 tanerős állami népiskola kereken évi 3500 P, Csikéria községben az 5 tanerős állami népiskola évi 2600 P helyi terhet jelent, addig Nagybaracskán a 7 tanerős községi népiskola 17.000 P helyi megterhelést okoz. Általában míg az állami népiskolák községekben a helyi teher egy-egy lélekre 0.5—3 P, addig a nem állami iskolás községekben 6—16 P. Az állami népiskolák községekben a legnagyobb teher 50%-kal kisebb, mint a nem állami népiskolák községekben a legcsekélyebb népiskolai teher.

Ez az intézkedés megszüntetné több igazságtalanságot. Bevonná a terhek viselésébe az ezen terhek alól ma mentesült adóalanyokat;

megszüntetné a jogosan sérelmezett kettős megadóztatást; a nép-
oktatási terheket a községek az adóalanyokra arányosan és igaz-
ságosan oszthatnák szét.

Tanítóegyesületekben igen gyakran hangzik^o a panasz a termé-
szetben járó szolgáltatások ellen. De panaszkodnak a természetbeli
járandóság kezelésére hivatott hivatalos közegek is, főként az
ebből eredő nehézségek és fölös hivatali munka miatt. Ha a határt
elemi csapás éri, akkor az ilyen természetbeli szolgáltatással fi-
zetett tanító sem terményhez, sem pénzhez nem juthat. A saját
jövedelmes földje nem termett semmit, de a hasonlóan elemi káro-
sult hívek sem tudják fizetni az egyházi iskolaadót, amiből a fele-
kezeti tanító helyi készpénzilletménye folyósíthatnák. Ezt a már
régén idejét multá párbért és terményszolgáltatásokat szünteti
meg a javaslat 2. §-ának 1. bekezdése. A községi és hifelekezeti
tanítók, kántortanítók helyi illetményét jogfenntartással visszaen-
gedi az eddigi kiszolgáltatóknak.

A javaslat arra törekszik, hogy a népiskolai terhek ilyen meg-
osztása ne okozzon az államkincstárnak újabb megterhelhetést.
Ezért elrendelné, hogy minden község, melynek területén bármilyen
jellegű népiskola működik, köteles az évi egyenes állami adó 5%-át
»tanítói helyi illetményváltás« címén az illetékes adóhivatalba be-
fizetni. Továbbá minden község és egyházközség, melynek javára
javadalmi föld is visszajárt, köteles a visszaengedett földterület
minden holdja után évenként 30 P-t az előbb említett címen az adó-
hivatalba befizetni. A szerzők számszerűen kimutatják, hogy ezen
intézkedés következtében a fedezet 226.000 P-vel meghaladja a
szükségletet. Természetesen emelkednének az állami népiskolás
községek terhei, de csökkennének a nem állami iskolás községek
költségei. Így pl. Csikéria állami iskolás községnek jelenlegi 2600
P-s terhe 5500 P-re emelkedne, de Katymár 17.000 P-s terhe 9000
P-re csökkenne.

A községi és felekezeti tanítóknak tanítógyűléseken sokszor
hangoztatott sérelme, hogy ha kántori teendőket is végeznek, a
kántori javadalmazást is beszámítják tanítói illetményükbe, míg
az állami tanítók, ha kántori teendőket is végeznek, a kántori dí-
jazást tanítói fizetésük megcsonkítása nélkül kapják. Ezt a sérelmet
orvosolná a 4. §, mely szerint a kántortanítókat a kántori teendők
ellátásáért megfelelő és a tanítói javadalmazásba be nem számít-
ható díjazásban kell részesíteni.

A további szakaszok a nem állami tanítók nyugdíjárulékáról,
az új tanítói állások szervezéséről, esetleg fölöslegessé vált tanítói
állások szüneteltetéséről, a természeti vagy jogi személyek által
fenntartott érdekeltségi iskolákról, az iskolai alapítványok kamatai-
ról rendelkeznek. A 10. § átmeneti intézkedéseket tartalmaz.

A felekezeti iskolák fenntartási költségeivel és az ilyen iskolák tanítóinak illetményeivel foglalkozik a *Tiszajobbparti Mezőgazdasági Kamarának A kultúradó reformja* tárgyában a földművelésügyi és a közoktatásügyi miniszterhez intézett fölterjesztése. Főképen a falusi egyházközségek terhének arányosítását égetően sürgős kérdésnek tartják, rendezését a kormány szociális programjához való tekintik. Méltánytalannak mondják, hogy éppen az ország legszegényebb rétege, a nincstelen 1—2-holdas földművelő lakosság, az általa jóformán igénybe sem vett állami tanintézetek és főiskolák terheivel való hozzájáruláson kívül, tekintélyes részében a saját erejéből tartsa fenn a falusi népiskolákat is. A súlyos felekezeti iskolateher miatt gyakran a legelkeseredettebb panaszok hangzanak el. A beadvány fölemlít eseteket, hogy a falu földművelő lakossága vagy annak egy része néha háromszoros iskolaadóval van megterhelve. Így pl. Tiszafüreden a református iskolát a politikai község tartja fenn, tehát ennek költségeihez valamennyi adófizető községi lakos pótdóójával hozzájárul. Fizetik tehát ezt az adót a római katolikusok is, viszont a katolikus elemi iskolát a csupán rájuk kivetett egyházi iskolaadóból tartják fenn. De ugyancsak ők, mint minden adófizető polgár, az állami adóval hozzájárulnak az állami iskolák fenntartásához is. Ez kiáltó példája az iskolai terhek aránytalan elosztásának és a kérdés rendezetlenségének.

A beadvány felsorolja, hogy a felekezeti tanító mennyire hátrányos helyzetben van az állami tanítóval szemben. Javadalmának nagy része függ a gazdasági év sikerétől. Nem tagja a betegségyelző intézetnek. A hadipótlékot és az államvasúti arcképes igazolvány megváltási díját a fenntartó egyház nem köteles fizetni.

Az egész kérdés közmegnyugvást keltő és végleges rendezésére a Kamara kultúradó bevezetését javasolja. Ebből fedezné az állam minden felekezeti tanító készpénzilletményét. Azt remélik, ha így ettől a tehertől megszabadulnának az egyházak, megadnák a többi kedvezményt tanítóiknak. A felekezetek tovább is adnák az illetményföldet, fedeznék az iskola összes dologi kiadásait, telket adnak és hozzájárulnak az iskolaépület emeléséhez, fizetik a nyugdíjalaphoz való hozzájárulást és gondoskodnak a tanító lakásáról. A beadvány is kívánatosnak tartja, hogy a kántori illetmény elválasztassék a tanítói fizetéstől.

Kétségtelen, hogy a kérdés megérett a megoldásra. Mindkét beadványban van megfontolásra érdemes gondolat.

Szenes Adolf.

IRODALOM.

Dr. Várkonyi Hildebrand: A gyermekkor lélektana. I. Az első hat életév.
Szeged, 1938. 244 l.

A gyermeklélektan a pedagógusok körében ma valósággal divatos tudománnyá lett, mely iránt az érdeklődés állandóan fokozódik. A magyar pedagógiai és lélektani irodalom azonban, sajnos, nem nagyon bővelkedik lélektani munkákban. Főleg a legújabb kutatások eredményeit is tekintetbe vevő, nagyobb, összefoglaló gyermeklélektani munkákban mutatkozik nálunk hiány. Annál nagyobb örömmel kell üdvözlőnünk a szegedi egyetem kiváló gyermekpszichológus-tanárának ezt a nagyon is időszerű munkáját, mely az említett szempontból valóban hézagpótló.

A könyv beosztásán és feldolgozásmódján is látszik, hogy egy terjedelmesebb gyermeklélektani munka első kötetének készült. Mindenütt szigorúan csak az első hat évre korlátozza fejtegetéseit. A problémák, valamint feldolgozásuk már szinte maguktól is kívánják a további életkorokra is kiterjedő befejezett tárgyalást.

A szerző ebben az alapos munkájában mindenekelőtt általános bevezésként ismerteti a gyermeklélektan tárgyát, feladatát és helyét a lélektani tudományok között, majd a gyermek testi fejlődésének rövid ismertetésével áttér a lelki fejlődés problémáira. Elsősorban a csecsemőkornak, az első életévnek lelki megnyilvánulásait ismerteti. Foglalkozik a reakciós mozgások, az érzékelés, a szemlélet, az intelligencia, a szokások, az érzelmek és indulatok kifejlődésével. Ezek után áttér a 2—6. életév lélektani jellegzetességeinek ismertetésére. Részletesen leírja a gyermeki mozgásosság lélektanát, az emlékezet, a képzelet fejlődését, a mese, a játék és a gyermekrajzok pszichológiáját, az érdeklődés, a beszéd, az intelligencia kialakulását, a gyermek vallási életét, az »én«, a személyiség kialakulását. Végül összefoglalólag bemutatja a 3 és a 6 éves gyermek lelki képét. Mindezekhez irodalmi tájékoztatás, név- és tárgymutató járul.

A könyvben tárgyalt problémák gazdag sokféleségének részletes ismertetésére itt természetesen nem térhetünk ki. A szerző célja egyébként nem önálló vizsgálódások és újszerű, eredeti elméletek közlése, hanem a gyermeklélektan mai állásának visszatükröztetése, hogy ezáltal vezérfonalat adjon a pedagógusoknak, a gyermeklélektan előadóinak és a gyermeklélektani kutatásokra készülőknek kezébe. E szempontból szerzőnk nagy szorgalommal és gondossággal válogatta össze a gyermeklélektan legkiválóbb és legújabb képviselőinek vizsgálódási eredményeit, egyaránt tekintetbe véve a magyar, német, francia és angol irodalmat. A könyv olvasója tehát valósággal egy hatalmas könyvtár tartalmát kapja e könyvben szakszerűen összesűrítve. A lélektani alapvetés tekintetében főleg Ranschburg és Boda vizsgálódásaira támaszkodik.

E hatalmas irodalom feldolgozásában könyvünk inkább beszámoló jellegű, a kritikai állásfoglalást nagyrészt mellőzi. Éppen e szempontból találunk

még bizonyos kívánnivalót e különben rendkívül értékes munkával szemben. A gyermeklélektan ugyanis még fejlődésben lévő, többé-kevésbé kezdetleges tudomány, amelybe nem egy helytelen megfigyelés, téves következtetés, indokolatlan általánosítás is becsúszott. Ezért eredményeit csak beható kritika alapján, bőséges megfigyelésen és tapasztaláson alapuló ellenőrzés mellett szabad elfogadnunk. Ennek bizonyos hiányára vall, hogy szerzőnk közül nem egy olyan megállapítást is, melyet, legalább is általánosítva, a tapasztalás alapján nem találunk igazoltnak. Ilyen megállapítás pl., hogy a csecsemő már első napos korában képes mosolyogni, hogy a csecsemőt a fogó-reflex útján ujjunkkal vagy ceruzával képesek vagyunk felemelni (50. l.), hogy a csecsemő a harmadik évnegyedben két kézre fogja a csészét és úgy iszik belőle (51. l.) stb. Nemkülönböztetett jelentőséget nyer könyvünkben is, mint számos más gyermeklélektani munkában az »az izgalom, melyet minden új testvér megjelenése szükségképpen kivált minden gyermekből« (177., 203. l.). Mindenesetre nagy esemény a gyermekek számára az új kis testvér születése. Gyakran kivált bizonyos féltékenységi tüneteket is nem éppen az új testvér, hanem bármilyen más gyermek, ha a szülő feltűnő gyengédséget mutat iránta. Az a megállapítás azonban, hogy ez valami nagy kiábrándulást, megrendülést jelentene, amely súlyos regressziós jelenségeket okoz, talán egyes kivételes esetektől eltekintve, nagyrészt bizonyára csak téves belemagyarázásokon alapul. A gyermekek rendszerint inkább igen nagy örömmel fogadják az új kis testvért, sőt azt olykor valósággal követelik. Úgy vélem, inkább ez az örömteljes fogadás a természetes, az általánosabb, és az ellenkezője nagyrészt a helytelen nevelés következménye.

E kritikai megjegyzésekkel, amiket egyébként a szerző előszava is kér a következő, tervbevett kötetek érdekében, korántsem akarjuk tagadni nagy értékeit e könyvnek, melyet ezidőszert irodalmunkban a legkorszerűbb összefoglaló gyermeklélektani munkának tartunk. Reméljük, hogy a kilátásba helyezett további kötetekre se kell sokáig várnunk.

Somogyi József.

Magyar nyelvvédő könyv. Közrebocsátották **Pintér Jenő** és munkatársai. Második kiadás. Budapest, 1938. 16-r., 288 l.

A néhány hónappal ezelőtt nyilvánosság elé került *Magyar nyelvvédő könyv*, Pintér Jenőnek és dolgozótársainak hasznos és hézagpótló alkotása; második kiadásban jelent meg. Az első kiadás (ismertetését l. Magyar Paedagogia XLVII, 114) 25.000 példányban kelt el, s ez a hatalmas siker természetessé és szükségessé tette a munka újabb kibocsátását. A szerkesztő ezt az alkalmat felhasználta arra, hogy a művet tökéletesbítse és — az alapvonalak megtartásával — szinte új alakba öntse. A második kiadás éppen kétszer akkora terjedelmű, mint az első: az anyag így alaposan kiegészült, még célszerűbben elrendeződött, még szorosabb egységbe fűződött. Legjobban kibővült, mint égető szükségletet kielégítő rész, az idegen szavak jegyzéke. Háromezernél több, beszédünkben gyakran használatos olyan idegennyelvű szó sorakozik itt föl, melyeket könnyen és jól lehet helyettesíteni magyar megfelelővel. Végigbongészésük újra azt a nézetet erősíti meg ben-

nünk, hogy az idegen szavak elterjedésének legfőbb oka a helytelen megszokás, a kényelemszeretet és az anyanyelvvél való nemtörődés. Ugyanez áll fokozott mértékben a hibás magyarságú kifejezések használatára is. Mennyivel találób és zamatosabb a magyar kifejezés, mennyivel jobban megfelel a magunk szemléletének és gondolkodásmódjának, s mégis mennyiszor utánozzuk az idegent, ahelyett, hogy gyökeres magyar szólásaink tárházából merítenénk! A nyelvvédő könyvnek a magyartalanságokat irtozó fejezete szintén tetemesen meggyarapodott, s így még hatásosabban szolgálja nyelvünk tisztaságának ügyét.

Új fejezet a műben a *Hibás szavak* c. szakasz, mely az idegenszerű szóképzés, szóösszetétel s más ily szolgálai utánzás ellen emeli föl szavát. Újonnan van beiktatva az idegen kifejezésekről szóló rész is; ebben a legelterjedtebb idegennyelvi szólások jó magyar megfelelőjét találjuk. Szívesen olvastuk a kötet végén a világ magyarjairól szóló érdekes és tanulságos kimutatást. Idegen rabságban sýnylődő testvéreink száma azóta már, hála Istennek, jelentékenyen megcsappant.

Már az első kiadásnak is legvonzóbb részletei közé tartoztak azok a közbeiktatott, kitűnően megválogatott idézetek, melyekben nagy magyar írók és tudósok szólalnak meg s tesznek tanúbizonyságot az anyanyelv szerepének fontossága mellett. E szemelvények száma az új kiadásban többszörösen nőtt. Nem lehet öröm és megilletődés nélkül áttanulmányozni e lángoló nyilatkozatokat; hatásuk megragadó és fölemelő.

A *Magyar nyelvvédő könyv* megújihodott, megterebélyesedett, kiforrott alakjában még sikeresebben szolgálja azt a célt, melyet maga elé kitűzött. Iskolának, közéletnek, íróköröknek egyaránt értékes segítséget jelent, nyelv-művelő irodalmunknak, a magyarosság ügyének pedig kétségtelen gazdagodását. *h.*

Pintér Jenő: Magyar kereskedők nyelvvédő könyve. Budapest, 1938. 16-r., 72 l.

Pintér Jenő: Magyar iparosok nyelvvédő könyve. (Női iparágak.) Budapest, 1939. 16-r., 56 l.

A hatalmas lendülettel előretörő nyelvjavító mozgalom a fenti kiadványokkal fejlődésének új szakaszába érkezett el. Ismeretes dolog, hogy kereskedelmünk és iparunk nyelve mennyire tele van ma is idegen — főleg németből származó — szavakkal. Ideje volt már, hogy ezen a téren is megkezdődjék a tisztogatás munkája. A két könyvecske szóanyaga maga minden-nél ékebben igazolja a sürgős segítség szükségét. Elrettentő így együtt látni a kifecamított idegen szavaknak oly hatalmas tömegét, de vigasztaló is mindjárt, hogy legtöbbjüket mily könnyűszerrel lehet pótolni megfelelő magyar szóval. Az ipari szaknyelv megmagyarosítását nagyon helyes volt éppen a női iparágakkal kezdeni, mert itt dűl legnagyobb mértékben a magyartalanság járványa. Természetesen nem kis feladat lesz a megjavított kifejezéseket a szakkörök és közönségünk használatában meggyökereztetni, erre azonban a jelek szerint mindkét részen megvan a fogékonyság és a jóakarát. Legtöbbet mindenesetre az iskola munkájától várhatunk. A.

kereskedő- és iparos-tanulók szaktanfolyamaikon a fogalommal együtt sajátíthatják el a helyes magyar elnevezést, s ez sokkal biztosabb és természetesebb mód, mint ha a tárgyat már ismerő felnőttek szóhasználatát akarjuk megváltoztatni. Az ügy érdekében tehát azt kell kívánnunk, hogy mindenekelőtt a szakiskolákban verjen gyökeret és jusson diadalra az ipari és kereskedelmi nyelv megmagyarosítására irányuló mozgalom.

h.

Borotvás-Nagy Sándor: Közgazdasági művelődésünk kezdetei. Bp. 1938. A Franklin-Társulat nyomdája. A szerző kiadása. 467 l. Ára 10 P.

Az előttünk levő, belső tartalomra és külső terjedelemre egyaránt jelentékeny munka művelődéstörténeti tanulmány, nagyvonalú összegezés. Forrásai legnagyobb részben gazdaságtörténetiek, kisebb részben kiadatlan levéltári anyaggal. A szerző több helyen mondja, hogy valójában *neveléstörténetet* akar írni. Körülbelül kétszáz év közgazdasági művelődését vizsgálja. Mária Terézia korából indul ki, amikor már a legelső néprétegek anyagi művelődésében is lehet valami halvány tulajdonságot felfedezni. Tulajdonképpen a reformkor közgazdasági törekvéseit boncolja, tágabb értelemben fogván föl e kort 1790-től 1848-ig.

A mű öt nagy fejezetre tagozódik: 1) A hűbéri gazdálkodás 1750-ig. 2) A merkantilizmus 1790-ig. 3) A fiziokratizmus 1825-ig. 4) A szabadkereskedelmi irány 1836-ig. 5) A védvamos irány 1848-ig. Az évszámok kissé erőszakoltak, ezt a szerző is érzi és meg is jegyzi, hogy »a korszakhatár nem vonal, hanem egymásba mosódó átmenet«. A fenti öt fejezet 37 kisebb részre oszlik, ami egy kicsit széttagolja a hatalmas anyagot és az áttekintést a nem szakolvasó számára talán meg is nehezíti.

Az első 40 lap igen széleskörű tervezetet ad: lehatolni a mélybe, a népi rétegekig s ott vizsgálni a nevelési tényezőket. Eddig mindig csak a nemesi társadalom nevelési rajzát kaptuk, mint ahogy a történetírás is a multban a királyok és rendek története volt. Minél tovább olvassuk azonban az íveket, annál inkább látjuk, hogy ebből a kiindulási elvből később a szerző is enged.

Talán nagyon is kiemeli a könyv azt a gondolatot, hogy a magyar ember nem szívesen merül bele a közgazdasági tevékenységbe. Hogy ez így van, ennek oka a szerző szerint faji alkatunkban és Ázsiából hozott ősi tulajdonainkban gyökerezik. Hisz a magyar »lóval pusztán száguldó nép volt«. De ha kereskedő népnek születtünk volna is, akkor is mennyi akadály gördült volna a magyar gazdasági élet kifejlése elé. Történeti és geopolitikai okok époly súllyal esnek a latba, mint a faji tulajdonságok. Az angol és a holland nép kereskedői érzékét sem csak a faji sajátosságok eredményezték, hanem a földrajzi és történeti kedvező körülmények is.

Borotvás-Nagy Sándor fölteszi a kérdést: »Belé lehet-e szivárogtatni fajunkba neveléssel a spekulatív vállalkozó szellemet?« A választ megadja a közel félezer lapnyi fejtegetés, mely a tudós közgazdász szemüvegén át Mária Terézia korától a mult század közepéig vizsgálja »népünk« gazdasági fejlődését. Megállapítja, hogy »a magyar 200 év eltolódásában lassan

újból foglalkozást és ennek következtében lelket változtatott s fokónként magasabbfokú kenyérkeresetre nevelődik át».

A hűbéri gazdálkodás jegyében c. nagy fejezetben széleskörű forrástanulmányok nyomán még a régi középkori életformákat rajzolja meg. A kereskedelmi eszmeáramlat azonban döngeti a falakat s itt-ott már nevelésügyi intézményekben is kikristályosodik. A nevelés terén is a középkori latin műveltség vívja harcát a reális irányzattal és a természetfölötti ember mérkőzik az élet egész területén a gyakorlati emberrel. S bár váltig hangoztatják, hogy az egyház volt a kerékkötője a haladásnak, mégis a szerző kutatásai is azt igazolják, hogy hittudományi műveltségű férfiak, piaristák, jezsuiták és protestáns lelkészek voltak azok, kik először törték föl közgazdasági műveltségünk ugarát. Pap írta az első könyvviteltant, az első kereskedelmi számtant, mechanikát és mértant, papok voltak az első rajzoló, mérnökök és építésszek, sőt papi ember ajkáról hangozott el az is, hogy »a kalmári számvetést nem lehet a Bibliából vett példákkal tanítani«. A piarista Valeró mondotta »az első közgazdasági szellemű beszédet magyar földön«.

A könyv minden eddigi feldolgozásnál alaposabban és mélyrehatóbban tárgyalja első közgazdasági jellegű intézeteinket, alapításuk történetét, tervüket és tankönyveiket és megméri tanáraiknak értékét. A szempci, tatai, selmeci szakoktatási intézetek után egyetlen egyetemünk mérnöki osztályát mutatja be, majd ízekre szedi a Ratio Educationist abból a szempontból, hogy a »gazdaságtörténet merkantil fordulata« milyen módon nyilvánul meg ebben a korszakalkotó tanügyi rendeletben. A merkantilizmus után elhangzik a jelszó: »pallérozott gazdát a kapitalizmusnak« és e jelszó nyomán tovább vívja harcát a nevelésben a gyakorlati irány — most már fiziokrata szellemben — a rendi hagyományokkal.

A gazdaságtörténet már több oldalról megvilágította e vajdó kort, de a szellemet nem állította be annyira a kutatás középpontjába, mint Borotvás-Nagy Sándor. Intézményeket és társadalmi-gazdasági rendeket ismertet, de mindig ott látjuk mögöttük a világnézeti hajtóerőt, mely végigszáguldva Európán, késéssel ugyan, de matematikai bizonyossággal elérte hazánkat is. Ez a szellemtörténeti beállítás a könyv két utolsó nagy fejezetében csak fokozódik. A szabadkereskedelmi irányzat és a védővámos korszak rajza kiváló és e korok neveléstörténeti kapcsolatai mesteri megállapítások. A céhek pedagógiai jelentősége, kereskedőink nevelése igen szép fejezetek. De talán legjobban hozzánőtt szerzőnk szívéhez tudományos műhelymunkája kapcsán *Tessedik Sámuel*, kiről néha kitérő lelkesedéssel ír. Széchenyi és Kossuth nem emelkedik túlságos magasra a szerző tudományos rendszerében. Nemcsak terjedelemben szentel sok helyet Tessediknek, hanem értékelésben is. Nagyságának az a titka, hogy ő az első, kinek gazdasági rendszere és szaknevelési elgondolása a kisbirtokra vonatkozik.

Közgazdasági szempontból igen termékeny volt az 1790—91-i országgyűlés. Külön fejezet szól róla *Közjog és közgazdaság az országgyűlésen* címmel. A kiküldött bizottságok »Projectumai« a szerző figyelmét sem kerülik el és gondosan elemzi őket. Egy kissé talán túl is megy célkitűzésén;

ha a Projectumokból csak a nevelési vonatkozásokat venné ki, bizony sovány volna az eredmény. Kitér az adminisztratív munkamenetre és a történeti vonatkozásokra, de így a műből gazdaságtörténet lesz. *Skerleczet* nem tartja képzett közgazdásznak, s azt mondja, hogy ő is, társai is a beérkezett jelentésekből alkották meg nézeteiket. A művelődési bizottságnál helyes *Strauss Gottfrieddel* és *Siegvard Józseffel* behatóan foglalkozni; nagyon is a tárgyhöz tartoznak. (Az országgyűlési adatokban néhány zavaró elírás van: 1791—92, 1790—92 a 115., 129., 144., 200. lapon.)

Alapos ismertetést kapunk a *Georgikonról*, külön fejezetet *Thaer Albert-ről* és bőséges jellemzést az úttörő triászról: *Nagyváthyról*, *Pethéröl* és *Rumyról*. A magyar gazdasági szakoktatás »elméletek« helyett talán helyesebb lett volna az »elmélkedői« címszót használni. *Angyalffy* el is maradhatott volna, viszont méltánylást kaphatott volna *Vedres István* és több más. A szerzőnek jó szolgálatot tett volna a Bakács—Dóczy—Wellmann-féle bibliográfia. Nem tűnik ki ennek használata. *Berzeviczyt* a Széchenyi előtti kor legnagyobb közgazdászának mondja, mégis elég keveset foglalkozik vele s végül leértékeli. *Schwartner* nehezen szorítható bele e szakoktatási eszmétörténetbe. Meg is mondja: »Schwartnernél kifejezett közgazdasági művelődési vonatkozásokat még elszörva sem találunk« s mégis foglalkozik vele.

Borotvás-Nagy újat akar írni és újat is ír. Könyve bizonyára olvasott és sokat forgatott könyv lesz. Újszerűségéből származtak eredetiségei. Nem borul le tekintélyek előtt. Igyekszik szabadulni »a szokás erejétől és a hagyományok vérünkbe oltott nevelő hatalmától, mely emberfelettivé fagyasztotta értékelésünkben nemzeti nagyságunkat«. Ez a törekvés, ez a szokás erejétől való szabadulási vágy épen *Széchenyi* és *Kossuth* megítélésében tör elő. Újszerűen hangzik az, hogy *Széchenyi* »csak kora közkeletű szólamait hangoztatta«, még újszerűbb az, hogy csak »sorozatnak tetőpontra került tagja« volt. Igen szépen fejtegeti *Széchenyi* nevelési elveit és valóban sikerül még »egy-két rögöt találnia, amiket eke nem forgatott«. Ugyane részben az egyéni haszonról vallott felfogása — úgy gondoljuk — több olvasóban ellenmondásra fog találni, valamint a nemzetről és a nemzetfenntartó erőről adott elmélkedése is (276. és 454. l.). A *Széchenyiről* szóló fejezet végén fejti ki, miért nem született meg a magyar polgárság, miért nem kelt életre a magyar *homo oeconomicus*. Irodalmi nemzet lettünk, papiros-nemzet, de nem értünk gazdasági nemzeté. Az Unió előbb lett gazdasági szervezet, s a német vámunió is előbb született meg, csak azután alakult ki a nemzeti öntudat és egység.

Eredeti *Kossuthnak* neveléstörténeti beállítása. »Ha intézményes nevelésügyet kutatunk, akkor *Kossuth* cikkeiből és beszédeiből bajos kiválogatni a rávonatkozó anyagot. De ha tárgyunkat a közgazdasági művelődés széles fogalma határolja, akkor *Kossuth* többet tett a közgazdaságra való ránevelésben, mint bárki más.« Borotvás-Nagy nevelési elveket keres *Kossuth* vámpolitikájában és gazdaságpedagógiai hátterét ad. a »Tengerre magyar« jelszavának. Különben nála *Kossuth* is »szétolvad és belemerül kora átlagába«.

A könyv címe igen széles teret enged a források kiválogatásában és értékelésében. Ezért lett ilyen nagy terjedelmű a mű. Hisz a közgazdasági

művelődésbe beletartozik az egész magyar gazdasági élet: mezőgazdaság, állattenyésztés, bányászat, közlekedés, technika, állatorvoslás, ipar, kereskedelem, vízsabályozások, vámok; ez mind fedti a közgazdasági művelődés értelmét. A »Közgazdasági nevelésügyi törekvések« cím jobban körülhatárolta volna a tárgyalás menetét. Innen van, hogy sokszor közgazdasági művelődési eszmények bontakoznak ki a szerző felfogásában akkor is, amikor csak a polgárosultság vágyáról van szó (pl. Wesselényinél).

A nemesi és polgári világnézet harca a nevelésben c. fejezet nagyértékű bölcselő fejtegetés, a szerző tudományos készültségének hű tükre. *A védvám varázsigeje és társadalmunk* szintén értékes fejtegetés. *A közgazdaság mint népoktatási tananyag* címmel közölt vizsgálódás legjobban megfelel a könyv címének és célkitűzésének; érdekes és új. Bemutatja, hogy a közgazdasági közfelfogás mit fejlődött száz év alatt Orczy Lőrinc bárótól Kiss Bálint ref. esperes tankölteményéig. Itt tárgyalja *Dercsényi János báró, Tavassy Lajos* és *Váradai Szabó János* közgazdasági tartalmú népnevelési elveit, melyekben már a 19. sz. haladóbb szelleme birkózik a megcsontosodott mult hűbéri eszméivel. Bennük érett gyümölcsésé Tessedik hősi akarása. A cél itt már a falu, a nép, a tömeg, tehát a nemzetfenntartó milliók sorsa érdekli a gondolkodókat. *Győri Sándor* munkájának címe már 1843-ban *Népnevelés*.

A szerző annyira szereti tárgyát és annyira benne él annak eszmekörében, hogy szinte sajnálja elhagyni a legkisebb adatot is, hogy művét teljessé tegye. Pedig talán elmaradhatott volna Szent-Péteri Imre bányásznyelvi magyarosításának ismertetése, a Fáytól vett rengeteg idézet, Nemes Kondor Sámuel verseinek közlése, Balázsházy, Csorba, Leibitzer és Kölesy hosszú taglalása, annyival is inkább, mert maga a szerző mondja, hogy »nem a fejlődést képviselték, hanem a visszaesést«.

Az egész munkát mérlegelve, Borotvás-Nagy könyve nagy nyeresége közgazdasági, történeti és neveléstani irodalmunknak. Néhány részletmegjegyzésünkkel nem kicsinyeskedni akartunk, hanem csak a figyelmet felhívni a bizonyára szükséges második kiadás előkészítésénél. Az egész fölépítés, a tudományos műhelymunka, a végső következtetés és a leszűrt eredmény helyes és maradandó értékű.

A nyomdatechnikai megoldás azonban egy kissé fárasztó; sehol sem pihenhet meg a szem. Az irodalmi utalásokat szeríntünk jobb lett volna lapalji jegyzetekben adni, a hosszú idézeteket pedig »Függelékben« közölni. Így az olvasó hátraforogtatás nélkül látta volna a könyv gazdag forrásanyagát, a sok idézet pedig, mint későbbi kutatók számára feltárt forrásanyag, megmaradt volna a szakolvasóknak.

Dicséret és elismerés jár Borotvás-Nagy Sándornak azért, hogy a fárasztó és egész embert kívánó tanári munka mellett ilyen nagyszabású tudományos kutatást végzett és eredményeinek összegezésével gazdagította a magyar közgazdasági művelődés irodalmát.

Farkas László.

Helga Krücke: Die Bereicherung unserer Kenntnis des kindlichen Spiels. Jena, 1936. 73 lap.

Prashila Devi: Wandlungen in der Schu'hygiene seit 1900. Jena, 1937. 31 lap.

A jénai egyetem bölcsészeti karához benyújtott és Petersen professzor bírálata alapján elfogadott doktori értekezések, amelyeknek szerzői természetesen sűrűn idéznek mesterük munkáiból.

1. Teljes címe: »A gyermeki játékról vallott ismeretünknek gyarapodása Groos Károlynak *Die Spiele der Menschen* c. munkája óta és pedagógiai értékesítése főleg az első három iskolaévre«. Két főrészt oszlik: I. Tiszta játékelmélet, II. Pedagógiailag alkalmazott játékelmélet. Amabban előrebocsátja és részletesen kifejti, hogy a régiebb, Groos fellépése előtt támadt játékelméletek a kérdésnek mindig csak egyik részét ölelik fel, amelyet Groosnak művében (*Der Lebenswert des Spieles* 1910. *Die Spiele der Menschen* 1899. stb.) nem sikerült szerves egységbe foglalni. A játéknak szorosabb és egységes fogalmát csak a Freud iskolájához tartozó J. Buytendijk adta meg *Vom Wesen und Sinn des Spiels* (1933) c. munkájában. Groos elmélete az ösztönökön épül fel, míg Buytendijk a játékban a szociálisnak nagy iskoláját látja. Ezt a felfogást megerősíti Frobenius (*Kulturgeschichte Afrikas* 1933), a jellem és szellem alkata szempontjából kiegészíti F. Schneersohn orvos (*Geselligkeit und Spiel der Kinder*, *Pädagogisches Zentralblatt* 1933), akinek »klinikai játékelmélete« a gyermekek társulási ösztönét a jellem- és szellemalkattal egyenrangúnak vallja. Ezt követi a különböző játékoknak elterjedése fiúk és leányok között ténybeli vizsgálatok alapján: kisvárosokban Fuxloch *Das Soziologische im Spiel des Kindes* (1930) és nagyvárosokban Tipiak *Das Spiel des Kindes in der Grossstadt* (1928) műve adatainak felhasználásával. Leányok általában többet játszanak, mint fiúk és inkább a nyugodt játékokat (játékszerekkel) kedvelik. Nagyvárosokban a korlátozó *Gyepre lépni tilos!* intelmet az angol *For children only* felírással kellene helyettesíteni. A 2. főrész. először az újabb főirányzatokat ismerteti: a kultúrvilágba való beilleszkedés és annak uralma (Montessori), az életnek megmentése a technikával szemben (Waldorf-iskola), a kultúrvilág szolgálata (Bühler-iskola). Ezt követi a játékoknak fejlődésbeli átalakulása a munkairány felé az 1. életévtől a 13-ig Hetzer és Bühler vizsgálatai nyomán. Szerzőnk ezután a gyakorlati részre tér át: »A játékszernek egyik gyökere gazdasági, a másik pedagógiai jellegű«. Behatóan vizsgálja és számbeli adatokkal szemlélteti a német játékszeripart: fejlődését és kiviteli lehetőségeit, majd egyenként méltatja a játékszereknek három főnemét: »A babával való foglalkozás fejleszti a nyelvi készséget, az építő játékok közvetítik a térbeli törvények ismeretét, végül a mechanikai játékokkal az erőviszonyokról és a mesteremberről szerzünk tapasztalatokat.« *A Játék és iskola* c. zárófejezet a ma uralkodó három főirányt hasonlítja össze a játékkal szemben elfoglalt pedagógiai helyzetre és a munkáltató eszközökre vonatkozóan: *Montessori* kész anyagot állít elének és nem engedi meg annak változtatását különleges esetekre; *Decroly* viszont számol azzal, hogy saját tanító játékein kívül mások is alkalmazhatók; *Petersen* egyszerű bevált munkaanyagot hoz forgalomba, amely alkalmazkodik az egyéni helyzethez, faluhoz, városhoz.

Ahol Montessori megmerevedik, ott Petersen hét utat nyit, amelyeknek »kiélvezését« mindenkor lehetővé óhajtja tenni.

Az egész tanulmány igazi tárgyszeretettel írt, lelkiismeretes munka, mindvégig a dolgok mélyére hat, széleskörű olvasottságról tanúskodik s mindezek alapján alkalmas arra, hogy a gyermeki játékról vallott nézeteinket tisztázza és mélyítse.

2. Teljes címe: »Az iskolai egészségügyben 1900 óta bekövetkezett változások. Útmutatások az iskolai egészségügyi kérdéseknek pedagógiai megoldása érdekében.« Az Indiából származó szerző az iskolai egészségügy fogalmának meghatározása után négy fejezetben foglalkozik tárgyával. Az első, történelmi részben áttekintést ad a kérdésnek fejlődéséről 1900 előtt és után, majd felsorolja a rávonatkozó törvényeket, rendeleteket (tantárgy vagy csak tanfolyam). A második rész az iskolai egészségügyet a nevelés alapvető kérdéseként tárgyalja; feladatai, határai, testnevelés és egészségügy. (a mai »tornaórákat« nem tartja megfelelőeknek, lásd 9—11. l.). A harmadik rész a helyesen értelmezett iskolai egészségügynek jelentőségét fejtegeti a nép- és fajegészségügy keretében. A negyedik az előbbieken alapján elénk tárja azokat az utakat és módokat, amelyek követendők lennének, hogy az egészségügy az iskolában az őt megillető helyet elfoglalhassa. Már a 2. részben nyomatékosan hangsúlyozza, hogy a mai iskolában folyó élet a gyermeki szervezetet olyan értelemben terheli meg, amely merőben ellenkezik testének természetes fejlődésével. Egymagában az a tény, hogy a gyermek az időnek legnagyobb részét csendes ülve kénytelen tölteni, ellenkezik a benne rejlő mozgási szükséglettel. *Az egészségügyet nem szabad a tanterv szempontjából méltatni, hanem megfordítva, a tantervet kell az egészségügy követelményeinek megfelelően megállapítani.* Minthogy ennek megvalósítása a mai egyenlősítő (uniformizáló) osztályrendszerben nem lehetséges, az iskolaszervezetnek olyan gyökeres átalakítására van szükség, amely egyúttal számol a jelen nagy német politikai átalakulásnak célkitűzésével: »A németek néppé válásának folyamatával, ... a közösségi élet kialakításával, amely később életközösséggé érlelődik.« Ezt a totális nevelést, amely »alázattal hódol az életnek« és amelyben a szellemi, lelki és testi tevékenység a fejlődés értelmében szerves egészé olvad, a Petersen alapította iskola (*Jena-Plan*) a következő három követelmény megvalósításával igyekszik elérni: 1. A térnek átszervezése, megrögzített padok helyett asztalok és székek. 2. Szabad mozgás csoportokon belül. 3. A napirendnek és szüneteknek új megállapítása. Ez utóbbi eredetisége és 12 éven át mindig elért sikere alapján számot tarthat arra, hogy a következőkben főbb vonásaiban ismertesük. Eszerint a munkadél előtt két fő részre tagozódik: az első 1 óra 35 percig, a második 1 óra 40—45 percig tart. A nagy szünet 40—45, de legalább 35 percet vesz igénybe és három, egymástól szigorúan elkülönített, de együttesen észszerű pedagógiai elgondolást tükröző részre oszlik: 20 perc Jahn-féle szabad torna (naponként felváltva futás, testiskolázás, szekrények, lebegés, nyújtó, labdajátékok stb.). Ezt követi az időközben szellőztetett csoporthelyiségben állva vagy ülve elfogyasztott közös reggeli (nálunk tízórai), míg az utolsó 10 perc a szabad játéknak van fenntartva, »amikor

még a mérsékelt kiabálás is megengedhető, hogy a tüdőkből a rossz levegőnek utolsó maradványai is kiszoríttassanak.« A jéni iskolához hasonló intézet létesült Wörsdorfban (Taunus) is: érdekes leírása olvasható a 23—24. lapon. A meggyőződést sugárzó tanulmány a Petersen egyik művéből vett következő idézettel végződik, amely szélsőségesen állítja egymással szembe a régi és az új iskolát. »Valóban csak két út áll előttünk: vagy arról gondoskodunk, hogy az iskolai újoncok minél hamarabb megtanuljanak csendesen és illedelmesen viselkedni, helyükön mindaddig nyugodtan kitérni, amíg meg nem engedik nekik, hogy felálljanak és kimehessenek; szájukat beöngják, míg nem kérdezik és még több effélet, amivel egészen alávetjük őket az alaki fegyelem korlátainak — vagy úgy alakítjuk át az iskolai *tér*t és — ami döntő jellegű — olyan iskolai *életet* fejlesztünk, amelyben mind a négy alaperő, ama természetes indítékok és mozgatók a lehetőség szerint teljesen kihasználtságuk, és hogy főleg a gyermek érzelmi életének erői, azaz lelkiülete, kedélye leggazdagabb megnyilvánulásaiban megmaradhassanak, sőt valamennyi éppen azoknak a feladatoknak szolgáltatásába szegődhessék, amelyekre az iskola hivatva van. Ez a második út a mindenképen természetes, mert magától értetődő. Ha kevésbé lenne járatos, azt megmagyarázná minden jónak ismert sorsa: azt, ami közel esik, rendszerint nem szoktuk figyel-münkre méltatni.«

A két rendbeli iskolának ilyen merev, megalkuvást nem ismerő szembeállítását — jöllehet neves pedagógustól származik — nem tartjuk igazságosnak, tehát elfogadhatónak. Teljesen rossz iskola épügy nincs, mint teljesen jó: az iskola is viszonylagos intézmény. A »test-szellem-lélek totális egység« mint eszményi célkitűzést mi is elfogadjuk, ám ennek középpontjában mozgató erőként *a tanuló személye áll*, amelyről a tanulmány szerzője megfelelően és egyoldalúan a külső (tárgyi) tényezők szószólója lesz. Nyílt kérdés továbbá, vajjon a váltig hangoztatott egészségügyi szempontból mi előnyösebb: egy nagy, 35—45 perces vagy három, 10—15 perces szünet. Az uzsonna elfogyasztására is a termék helyett alkalmasabbnak tartjuk a folyósókat, ahol a hulladékok számára megfelelő tartályok állnak rendelkezésre. Ami végül a »tüdőtisztító kiabálást« illeti, arról hancúrozással megtoldva a régi iskola is bőven gondoskodott.

— m —

Internationale Zeitschrift für Erziehung. 1938. 6. füzet.

Ez a füzet a maga egészében ismét tervszerűen *egy*, homloktérben álló kérdéssel foglalkozik: a leány-, illetőleg nőneveléssel. Öt német, két angol és egy francia tanulmány ad hivatott szerzők tollából áttekintést az egyes országoknak idevágó viszonyairól, amelyeket a következőkben röviden ismertettünk. Az amerikai szerző elénk tárja azt a gyors fejlődési folyamatot, amelyet az ottani nők a művelődés terén elértek. Ez az egyenjogúsítás minden erkölcsi, társadalmi és lélektani gátló megfontolás ellenére az együttes nevelés, oktatás térhódításában is megnyilatkozik: ma 101 férfi, 146 női college mellett 409 együttnevelő (koedukációs) szervezetű. A francia szerző történeti visszapillantásában utal az 1798-i forradalomnak a népiskolának gyakorlatára és Fénelonnak a leányok felsőbb nevelésére tett úttörő hatására.

A mai francia népiskola azonban nem az együttes nevelés, hanem az együttes oktatás (*co-instruction*) jegyében áll. Az 1925-i középiskolai újjászervezés a tanterveket mindkét nembeli ifjúság számára egyenlővé tette, amit a szerző nem tart eszményi megoldásnak. Angolországban a történeti fejlődés több ponton az egyházzal kapcsolatos, amely a rendes (*extern*) iskolákkal szemben egész tekintélyével a bennlakásos intézetek mellett foglalt állást. Sajátos intézmény a *senior* és *modern school*, amely 11–15 évesek számára magasabb népiskolai képzést közvetít és a mi polgári iskoláinkkal hozható párhuzamba. Egyébiránt szabad teret engednek a magánkezdeményezésnek: fiú-, leány- és vegyes iskolák sűrűn akadnak egymás mellett. A német közlemények a történelem és az iskolai szervezet mellőzésével a leány- és nőnevelés céljára vetik a fősúlyt. Tiltakoznak az ellen, mintha a német nőnek nemzeti szocialista szellemben folyó nevelése a háborús előkészítés vagy a *Küche, Kinder, Kirche* szolgálatában állna. Az igazság az, hogy az új célkitűzést a női lélek sajátos volta és a mindkét nemre egyaránt kötelező nagy nemzeti feladatok állapítják meg. Nem az ismereteknek közvetítése a legfontosabb, hanem a jellemképzés, amely nem szorítkozhatik az iskolára. Az új utasítások értelmében »a leányok nevelését az a feladat határozza meg, amely megilleti a német nőt és anyát az otthonban, hivatásában és a népi közösségben. Ennek felismerése az iskolában folyó női foglalkoztatásnak új értékelésére vezetett: azoknak a női öröknek kifejlesztésére, amelyeknek csirái minden leányban megvannak«. — Az egyes országokról szóló tanulmányok egybevetése két érdekes tanulsággal jár: 1. hogy magának a nevelésnek és különösen a nőnevelésnek lényege és feladata nem részesül egyöntetű felfogásban és a közelmúlttal szemben lényeges eltérést mutat. 2. A francia és az angolszász szerzők a leányoknak főleg iskolai és főiskolai képzésével foglalkoznak, míg a németek jóval szélesebb keretet ölelnek fel (*Deutsches Frauenwerk, Mütterdienst, NS-Volkwohlfahrt, Deutsche Arbeitsfront*).

A kisebb cikkek közül az egyik a fenti kérdéssel kapcsolatos és összefoglalóan ismerteti a leánynevelésnek német irodalmát 1933 óta; a másik angolnyelvű részletesen beszámol a német testnevelés ügyének mai állásáról egy előadás keretében, amelyet R. Münch tartott a Kings's College-en. A szerző kimerítő képet ad arról a nagyszabású tevékenységről, amelyet a harmadik birodalom a testnevelés újjászervezése érdekében kifejtett, felsorolja a céltudatos intézkedéseket és változatos intézményeket, amelyek máris megtermették üdvös gyümölcseiket. Az egészet mély meggyőződés és nemzeti öntudat hatja át, ami alól az olvasó sem vonhatja ki magát.

kf.

Marguerite Reynier : L'âme enfantine. Gallimard, Paris.

Ezt a könyvet elaprózottsága ellenére is nehéz a kézből letenni. Száznál több író önvallomása ez 21 fejezetben. Mindegyike a gyermek érzésvilágának valamely árnyalatát tükrözi. A szemelvényes forma talán azért nem bántó benne, mert úgyszólván valamennyi gyermeklélekből benne foglaltatnak a mi saját, egyéni gyermekkori élményeink.

Mondanom sem kell, hogy sokszor teljesen ellentétesek ezek az írói megnyilvánulások, és az olvasó mégis úgy érzi, mintha mindez benne lett volna lelki fejlődésében. Az egyik mozzanat mint életének egy része, a másik mint vágy, a harmadik mint rég letúnt álom vagy valamely könyv emléke, amely egybeforrt lényével.

A lélektan számára aligha ad Reynier könyve új szempontokat. Derávilágít arra, hogy ez a tudomány, különösen mélylélektani ága, sokat felderített már a gyermeklélek rejtelseiből. A pszichológusnak elsősorban azzal nyújt élvezetet, hogy tudományos megismeréseit művészi formába öltözteti. A szépet szerető olvasónak irodalmi örömet szerez a nagyrészt francia eredeti, némelykor pedig jó fordításban közölt, értékes prózai szemelvényekkel.

E két szempontot egybevéve, melegen ajánlhatjuk fiatal leányok francia-nyelvi oktatásában. A nyelvvel együtt az iskolákban annyira elhanyagolt, sajátos női lélek művelését is szolgálná. Valósággal megható az a szeretet, amellyel a francia írók otthonukat festik. Ez a gyűjtemény szinte sugározza, felénk a francia otthon melegét. Mint Pierre Loti írja: »Milyen jól is voltunk ott a kandalló melegítő lángjai mellett! Milyen jó is volt a mi házunkban! Talán eddig az estéig nem is tudtam azt igazán felfogni. Úgy lehet, ekkor ébredt fel bennem először az a benyomás, hogy mennyire ragaszkodom a házi tűzhelyhez. És talán akkor fogott el először a nyugtalanság arra a gondolatra, hogy odakint, az otthonon kívül, mérhetetlen ismeretlen vesz körül.«

Marguerite Reynier szemelvényeit olvasva, ott hagyjuk néhány órára a felnőtt világ mérhetetlen ismeretlenjét és visszatérünk a gyermekkornak néha rémekkel teli, de mégis otthonos, színes és meleg világába.

Nemesné Müller Márta.

L'Enseignement des Langues anciennes. Genève, 1938. 148 lap. A Bureau kiadványainak 60. száma.

Ez a klasszikus nyelvek tanításáról szóló kötet mintegy szerves kiegészítője annak, amely tavaly megjelent és az élő nyelvek tanításával foglalkozik (ismertetését l. Magyar Paedagogia 1937, 278—79. l.). A munka beosztása, illetőleg az anyag feldolgozása ezúttal is a már bevált módszert követi. A vallás- és közoktatásügyi minisztériumokhoz intézett 12 főkérdés után rendszeres összefoglaló feldolgozása következik (7—37. l.) az eredetiben közölt miniszteri válaszoknak (39—146. l.). Ezek 45 országot képviselnek: hiányzik Nagybritannia, Olasz- és Finnország, Kanada, Egyiptom és Argentina. Magyarország adatai (84—86. l.) még az 1924. évi középiskolai szervezetre vonatkoznak, utalással az 1934. évben megindult reformra. Sziámban, Iránban és San Domingóban (Kelet-Haiti) nem szerepelnek a klasszikus nyelvek, különlegesség Salvador kis középamerikai köztársaság, ahol a latin nyelvet és a görög gyököket 1935 óta »az anyanyelv jobb megértése érdekében« a középiskolák IV. osztályában heti 2 órában tanítják. Az említett összefoglaló bevezetés négy fejezetre oszlik. I. Felsőbb tanulmá-

nyok, amelyek számára a klasszikus nyelvek ismerete kötelező: az egyetemi karok szerint országonként változnak a követelmények; az Egyesült Államokban általános mozgalom észlelhető ily irányú követelmények elejtése érdekében; az ázsiai országok saját ősi klasszikus nyelvükre szorítkoznak. II. Az oktatás a különböző iskolafajokban a heti óraszámokkal: ezek az iskolák országonként különböző elnevezéssel szerepelnek, ugyanilyen változatosságot mutat a tanítás elrendelése és mértéke; egy nálunk be nem vált kezdeményezésnek tanulságos párjára akadunk Dániában, ahol a mennyiségtan-tantermészettudományi és az idegen élőnyelvi ágazatokban három éven keresztül heti egy órában »az ókor ismerete« címmel a görög és római remekírók műveit dán fordításokban olvassák és a klasszikus kor bölcselétét és művészetét ismertetik. Egyébként megállapítható, hogy a latin nyelv tanításának jóval nagyobb tér jut, mint a görögének. III. Milyen szerep jut ezeknek a nyelveknek a záróvizsgálatokon? Célkitűzések (1900 óta a kulturális cél kerül homlokterbe). Tankönyvek, olvasmányok, segédeszközök; módszerek (kötelező utasítások vagy szabad választás), kiejtés (az angolnyelvű országokban a latinnak a római klasszikus korbéli kiejtésére térnek át). IV. Tanárképzés (rendszerint az egyetemen történik). A tanárok továbbképzéséről a képviselt országok nagyobb fele külön tanfolyamok és külföldi tanulmányok útján gondoskodik. Az I—IV. fejezet részleteit illetőleg az eredeti kiadványra kell utalnunk, amely alapos tájékoztatást ad a középiskolai oktatásnak egyik legtöbbet vitatott kérdéséről.

kj.

Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1938. Genève, 1938. 500 lap. A Bureau kiadványainak 62. száma.

Ez az évkönyv immár hatodik ízben jelenik meg és mintegy keresztmetszetben tünteti fel az egész világ közoktatásügyében a lefolyt évben bekövetkezett változásokat. A 60 állam közoktatásügyi minisztériumai részéről beküldött jelentéseken (Magyarországot l. a 235—39. lapon) kívül felsorolja a földrajzi, pénzügyi és oktatásügyi statisztikai adatokat, mégpedig először közvetlenül az országos jelentésekkel kapcsolatban, majd a kötet végén 1932-ig visszamenőleg táblázatokban. A munka szakavatott szerkesztője, *P. Rossello*, a Bureau aligazgatója, az olvasó szempontjából hálás feladatot végzett, amikor a hivatalos anyag alapján a lefolyt időszakban bekövetkezett újításokat a következő hét jellegzetes pontba foglalta össze.

1. Több év óta első ízben állapítható meg, hogy a hivatalos jelentések nem tartalmazzak újabb költségvetésbeli megszorításokat. Sőt gyakran történik utalás a régi állapotok helyreállítására, esetleg a költségvetés felemelésére. 2. Az oktatásügyi reformhullám valamennyi fokon éppen nincs apadófélben; inkább erősödesre vall és már az eddig tartózkodásra hajló országokat is elérte. Az átalakítás láza terjeszkedik. 3. Számos reform a mellérendelés és egyszerűsítés (racionalizálás) szükségének kíván eleget tenni, az egységesítésre és összpontosításra irányuló rendszabályokban nyilatkozik meg, mégpedig mind a tanügyi közigazgatás, mind a szorosan értelmezett oktatásügy terén. 4. Több állam tanügyi hatósága mind nagyobb érdeklődést tanúsít a

tanítás legalsó fokán követendő »cselekvő módszerek« iránt. 5. A középiskolai oktatás látszólag még mindig neuralgiás pontja az újjászervezésnek; ennek az oktatásügynek képe még ebben az évben sem mutat eléggé határozott irányt, jóllehet az elemi oktatást követő intézmények egymásmellé rendelésére irányuló törekvés érezhetően tért foglal. 6. A tanerők képzésének kérdése ismét napirendre került: a középiskolai típus pedagógiai kiképzése vagy a főiskolai (egyetemi) típus pedagógiai kiképzése? Néhány óvatos kísérlet után az utóbbi rendszerre irányuló törekvések az elmúlt évben meglapultak; egyes országokban mindkét rendszert követik. 7. A tanulók testi nevelésére és egészségére irányuló mozgalom napról-napra erősödik, már túllépte az iskola kereteit, kívülálló intézményeket kapcsolt szolgáltatába és állandóan erőt merít a nemzeti védelemre való előkészítés szükséges voltáról vallott egyetemes hitből.

Mondanunk sem kell, hogy ez az évkönyv páratlanul gazdag és megbízható tartalmánál fogva nélkülözhetetlen mindazok számára, akik a nevelés- és oktatásügy mai állásában eligazodni óhajtanak.

kf.

Új magyar könyvek és füzetek.

Balassa Brunó (szerk.): **Fehérvári iskolahét, 1938.** Székesfehérvár, 1938. Csitány G. Jenő könyvnyomdája. (N. 8-r., 144 l.) Ára 2 pengő 50 fillér.

Böngérffy János: **Nevelés.** Első rész. Elmélet. 19 szövegrajzzal. Bp. 1938. A szerző kiadása. Garab József könyvnyomdája, Cegléd. (N. 8-r., 240 l.) Ára 3 pengő.

Dr. Kiss Tihamér László: **A kátétanítás módszereinek történeti ismertetése.** Szeged, 1938. A szerző kiadása. A Szegedi Új Nemzedék Lapvállalat Rt. könyvnyomdája. (N. 8-r., 96 l.) Ára 2 pengő 50 fillér.

Lemle Rezső: **A németnyelvi tankönyvírás módja.** (Különlenyomat a Cselekvés Iskolája VI. évfolyamából.) Szeged, 1938. (N. 8-r., 20 l.)

Lemle Rezső: **Hogyan valósítható meg a német beszédkészség elsajátítása az iskolában?** Eger, évszám nélkül. A szerző kiadása. Dobó István Nyomda Rt. (8-r., 36 l.)

Nánay Béláné: **Helyes magyar beszéd, helyes magyar írás.** Az elemi népiskolák II., III., IV., V., VI. osztálya számára. Debrecen, 1938. Debrecen sz. kir. város és a tiszántúli református egyházkerület könyvnyomdavállalata. (Öt füzet. K. 8-r., 48 l., 50 l., 64 l., 92 l., 96 l.) Ára 56 f., 60 f., 80 f., 1 pengő 10 f., 1 pengő 10 f.

Nánay Béláné: **Vezérfonal a helyes magyar beszéd, a helyes magyar írás feldolgozásához a II–VI. osztályok számára.** Debrecen, 1938. Debrecen sz. kir. város és a tiszántúli református egyházkerület könyvnyomdavállalata. (16-r., 18 l.)

Lélektani tanulmányok. Második kötet. *Kornis Gyula* és báró *Brandenstein Béla* közreműködésével szerkeszti **Harkai Schiller Pál.** Bp. 1938. A Kir. Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Lélektani Intézetének kiadása. (N. 8-r., 196 l.)

Szántó Lőrinc: A nevelő fogalmárástonítás alapvonalai. (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára. XX.) Szeged, 1938. A Szegedi Uj Nemzedék Lapvállalat Rt. könyvnyomdája. (N. 8-r., 176 l.) Ára 8 pengő 40 fillér.

Váradi József: A magyar állampolgárok nevelésének alapelvei. (Magyar Tanítók Könyvtára 2. Szerkesztik: *Berkényi Károly* és *Sugár Béla.* Megjelent az Előadások a Magyar Tanítók Szabadegyetemén c. kötetben.) Bp. 1938. (K. 8-r., 101—112. l.)

Váradi József: A magyar kisebbség és a kisebbségvédelem. (Magyar Tanítók Könyvtára 2. Szerkesztik: *Berkényi Károly* és *Sugár Béla.* Megjelent az Előadások a Magyar Tanítók Szabadegyetemén c. kötetben.) Bp. 1938. (K. 8-r., 331—344. l.)

Zolnai László: Kultúra, természet, történet. (Dolgozatok a Kir. Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Philosophiai Seminariumából. 23.) Bp. 1938. (N. 8-r., 52 l.)

Zombor Zoltán: A kísérleti lélektan neveléstörténeti jelentősége és a reakciós időmérések pedagógiai vonatkozásai. (Közlemények a Debreceni M. Kir. Tisza István Tudományegyetem Pedagógiai Szemináriumából és Pszichológiai Intézetéből. Szerkeszti: *Dr. Mitrovics Gyula.* XVIII.) Debrecen, 1937. Városi Nyomda. (N. 8-r., 39 l.)

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

1938. december 17-én tartott felolvasó ülésünkön *Pintér Jenő* elnökölt és *Bognár Cecil* olvasott fel *Szülőípusok* címmel.

1939. január 21-én *Pintér Jenő* elnöklésével tartott felolvasó ülésünk tárgya vitéz *Fraknóy József* felolvasása volt: *A kísérlet szerepe a természet-tudományi oktatásban.*

1939. február 18-i felolvasó ülésünkön *Pintér Jenő* elnökölt és *Karl János* olvasta fel székfoglalóját: *A földrajz tanítása a piarista iskolákban az első Ratio Educationis előtt.*

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

Ábrahám és Sugár, Bagó M. és Fia Utóda, Budapest II., Fő-utca 42. — Telefon 152-419.





MAGYAR ÍRÁST A MAGYARNAK!

Korszerű írásmintákat az Egyetemi Nyomda hozott forgalomba ezelőtt tíz évvel. Magyar ábácéskönyvet adott ki a nemzetiségi iskolák számára, melyekbe a sajtó alá rendező Czákó Elemér a müncheni Sütterlin antikvált vette át némi módosításokkal. Ezeket még ma is, katolikus és protestáns iskolákban egyaránt, a legjobb eredménnyel használják minden vezérkönyv és külön átképző tanfolyam nélkül.

Nemzetiségeinknek volt tehát olyan értékű tankönyvük, mint aminőt pl. az erdélyi szászok vagy a felvidéki kisebbségek is használtak. A magyar iskolákban azonban hátrább volt a betűtanítás. Czákó biztatására Luttor Ignác vette kezébe a dolgot. E célra felhasználta a bécsi Legrün »Zsinórirásnak« nevezett betűit szintén némi módosításokkal (l. Alois Legrün: Naturgemässer Schreibunterricht. Lehrerbücherei. Bd. 12.). Luttor apostoli buzgólkodásával nagy érdeklődést tudott iránta kelteni.

Czákó és Luttor azonban abban tévedett, hogy a német betűkultúrának egy-egy másodlagos termékét vette mintául, mert a németeknél nem az antikva a fontos, hanem a fraktur. De míg a hazai németség kielégíthette a Sütterlin-féle változat, a magyar gyakorlatban a Legrüntől való kölcsönzés nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket.

ÚJÍTÓ KÍSÉRLETEK.

A zsinór-reformírás igen alapos elemzésben részesült a budapesti és a székesfehérvári tanügyi értekezleten, legfőképpen pedig a Néptanítók Lapja 1918. május 15-től 1939. január 15-ig megjelent számainak hasábjain és Holló Károly A magyar iskolák írástanításának reformjáról c. könyvében. Az a vélemény alakult ki általában, hogy szükség van az írás megreformálására, de a reformírás jelen formájában még nem kielégítő. Egyszerűsítés helyett sokféleséget hozott.

Ahol kiváló a tanító egyénisége, vagy válogatottabb a növendékanyag, ott »felragyog az eredmény«. A széleken, a vidéken s a tanyákon azonban az oktatás csak munkatöbblettel dőcög előre. Nagy érdeme e kísérletnek, hogy megmozgatta a maradiságot s kinyitotta a kaput az új gondolatok számára. Lényegében azonban az egész kérdést ott kell folytatni, ahol a Magyar Paedagogia már első évfolyamában elkezdette (1902).

A *zsinór* az írásban ugyanis egymagában még nem lényeg. (A zsinór alkalmazása a magyaroknál valamikor értelmi tényező volt, nemcsak dísz; a karon, nyakon és mellen védelmet nyújtott a kardcsapás ellen.) A mai betűvetésben a zsinór inkább díszítmény, olyan műtűrkeféle, melyről egy szerzetestanár azt írta, hogy valóságos pepita-írás, dolgozatjavítás közben belekáprázik a szem. Egy újmet cég Redis-nevű tollának reklámjával ment szét a világba. 8 nyelven jelentetett meg könyveket e gyár a gömbhegyű tollal írható zsinór-betűkről (l. Fr. Leberecht: *Neue Wege des Schreibunterrichts*. Heintze u. Blanckertz. Berlin.). Az angolok már rég csapott hegyű (J) tollal írtak *szalagírást*, nálunk ugyanezt tették az ünnepléses *rond*-tollakkal, melyek voltaképpen a legrégebb nád- és lúd-tollak elipariasított utódai. A hegyes acéltollat viszont kínos gondossággal kényszerítették az iskolákban, hogy a hajszálvonalat nyomással derékban megvastagítsa és *láng-* vagy *árnyékolt* (árnyalt) írást hozzon létre. Szóval az írószerszám, ha stílusnak nevezték is a rómaiak, egymagában nem adja meg a kézírás stílusát.

Sőt a betűk országában az *állóírás* sem döntő jelentőségű. Az Egyetemi Nyomda revíziós irkája világosan rámutat arra, hogy az állóírás csak az egyenesen tartott papírlapnak s az egyenesen tartott hátgerincnek a vetülete.

Marad tehát mint megoldandó probléma a *betűforma*, a *betűfűzés* és a *szókép*. Ehhez azonban nem kellene se betűtornák, se módszertannak nevezett retorikai tornagyakorlatok. A »folyamatos lendületből« sem szabad kényszerítő elvi szabályt csinálni. Nincsenek és nem is voltak a világon a neon-feliratokon kívül megszakítás nélküli szóképek soha, legfeljebb az autogramokban. Ez inkább rajztanári elgondolás a Prang-rendszer szellemében. A zömök törzsek, az elnyújtott térközök, a túlzott felbokrétázás, az ugráló folt-hatások nem illenek a munka emberének hétköznapijához, kinek ajtajánál ma már a gyors- és gépírás versenyző gyakorlatiassága kér bebocsátást.

A betűvetés korszerűsítésében is az evolúció jelent többet a revolúciónál. Aztán még valami! Ismerni kell saját előzményeinket, hogy olyan alapra építhessünk, amely a miénk. Szellemi nagyságaink úgy rögzítették meg gondolataik betűit és szavaik tagolását, ahogy a magyar hangsúly, a magyar ütem megkívánta. Kodály megállapította, hogy a magyar beszéd hanghordozásában, modulációjában benne van a magyar lelkiség. Ugyanez áll a magyar írásra is. Betűformáink felépítésében, szóképeink elrendezésében megtalálhatjuk a nekünk szükséges nemzeti zamatot és értelmet.

Ezek szerint a magyar írás sorsát nem irányíthatjuk csupán külföldi tanulságok bekebelezésével, ismernünk kell népiségünk (ethnikumunk) idevonatkozó megnyilatkozásait is.

MAGYAR BETŰK.

A magyarság a nyugati keresztény kultúrához való csatlakozásakor költörök eredetű rovásírását felcserélte a latin betűvel. Itáliai hatásúak a Szilveszter-korona s a koronázási palást feliratai. Az árpádházi udvarok kancellistái a párizsi egyetemen tanultak latin írást. Nagy Lajos alatt Nápoly, Mátyás alatt Firenze gazdagította kódexeinket. Az első antikva betűcsalád Rómából érkezett a budai nyomdába 1472-ben. Szóval a cirill- és a német (fraktur) betűs szomszédságok ellenére kitarítottunk a latinizálás mellett mindvégig. Még a germanizáló Habsburgok is olyan magyar írásmestert foglalkoztattak udvarukban, mint Bocskay György, akinek 1572-ből való betűremekei ma is a bécsi művészettörténeti múzeumban őrzik: s aki a magyar nemeslevelek és hivatalos iratok betűstílusát századokra szólóan kialakította számunkra (I. Magyar Iparművészet, 1912.). Prédikátoraink is elkerülték a protestantizmus hazáját, Németországot s betűmintákért inkább Hollandiába mentek. Miszótfalusi Kiss Miklós kiadványai fölött az Elzevirek lelke lebeg. Az Elzevirek forrása pedig a velencei Aldus Manutius, ki viszont Petrarca kézírata nyomán alakította a reneszánsz legszebb kurzívját. Nem csoda, ha a mi protestáns iskolamestereinktől tanult nagyjaink (Arany, Petőfi, Kossuth, Jókai stb.) világos és derült gyöngybetűiben olasz lezármazást vélünk felismerhetni. A barokkos cikornyától meglehetősen távol tudta magát tartani még Mikes és Zrínyi Miklós is.

Ugyanezt látjuk népünk korszó-, fejfa-, kapu- s egyéb feliratain. Szóval a magyarság lelkiségének mindenkor a szerkezeti, azaz értelmi szépségű betűk feleltek meg leginkább, amiben van logika és kevés vonallal sokat mond. Ki ne ismerne rá ebben is a magyar gondolkozásmód, világszemlélet, cselekvő akarat jellegzetes megnyilatkozásaira?

Az eliparosodott XIX. század utolsó negyede e kincseket végkép eltemette. Már amikor felcserélték a lúdtollat az acéltollal, előképül a réz- és acélmetszetű póklábbetűk szolgáltak. Ezek a litografus rajzoló kezére jutva olyan »szépírási mintákká« szegényültek, melyeknek formáit kínlódva le lehetett ugyan rajzolni, de ütemezett iskolai írással lemásolni annál kevésbbé.

A sorok megdőltek a régi állóírás helyett (I. Magyar Paedagogia, 1902. Kollmann, Böngérfi és Kárpáti cikkeit): De megdőlt annak a gerince és ízlése is, aki ezeket írta. Zrínyitől Jókaiig legtöbb betűvetőnk állóírással írt. Csak a kiegyezés után, németközvetítéssel kapott régiebb francia minták hatása alatt lett divattá a nekidőlés.

ANGOL ÉS OLASZ PÉLDÁK.

A betűvetés korszerűsítésében ismét csak a német stációnál állottunk meg s nem függesztettük tekintetünket messzibb és széle-

sebb horizontok felé. Pedig a latin írás művelőinek és fejlesztőinek két olyan sikeres példája kínálta számunkra a tanulságokat, mint aminő az angol és az olasz. Mindkettőből lehet tanulni, de utánozni egyiket sem szabad.

Angliában az elemi iskolákban a legszebb régi angol kéziratok betűit másolják le minden betűfűzés nélkül, mint ahogyan a klasszikus görög szövegeket szokták. Utóbb mindenki »kiírja« a betűket a maga egyénisége szerint egyszerűsítve és összekapcsolja a vérmérsékletének megfelelő könnyítésekkel. Ez a rendszer nem ismer sem parancsuralmat, sem egyformásítást. Meghagyják mindenké számára a saját kezeírásának legrszabadabb kifejlődési lehetőségeit a mult legszebb eredményeinek eszményként való bemutatásával. Angliában minden hagyomány szentség, s bár a 12 éves gyermekben már kifejlődik egy életre szóló egyéni írás, az mégis érezhető közös nemzeti sajtáságot tükröztet vissza, a közös mult tisztelete folytán. Nálunk a gyökértelenség miatt mindenki másként ír felnőtt korában, mint ahogyan iskolás korában írt.

Az olaszok 1928-ban kezdték el az írásreformot. A Programma Didattico később készült el s ma sincs még mindenütt bevezetve. Célkitűzései azonban ránk nézve nagyon hecsesek.

Az olasz nemzet régi nagy multjának kincsestárából mindent készen tud meríteni. Mégis új írásával annyira kíván egyszerűsödni, mint helyesírásával. Mindent megkönnyít az emlékezet számára. Kifüstöli a fölösleges díszeket. Betűalakzatai ma már olyanok, hogy a kis- és nagybetűk, továbbá a nyomtatott típusok lehetőleg hasonlítanak egymáshoz s így írásuk és olvasásuk is könnyebben megtanulható. A betűk azonban mégsem tagadják meg szülőanyjukat, a képet. Arányaik, tagozatuk, konstruktivitásuk külön szépséget jelent. Olaszországban is kísérleteztek Heintze és Blanckertz Redistollaival, de ott azért a gömbhegyű toll (*la penna punta tonda*) mellett mindjárt használták a csapothegyű tollat is (*la penna punta tagliata*). Sőt néhol a régimódi hegyes tollal lángírást is írtak.

AZ EGYSZERŰSÍTETT ÉS NEMZETIESÍTETT ÍRÁS.

Amikor tehát mi újítani szeretnénk a betűvetés terén, akkor tanulhatunk az angolok nacionalizmusából, akik a saját multjuk megbecsüléséből indulnak ki, és tanulhatunk az olaszoktól, kik egyszerűsítenek mindent a logika s az értelmi szépség határáig. Nekünk is olyan betűformák kellene, amilyeneket a mi kultúránk képviselői csiszoltak ki a gyakorlati használatra. Ezeket korszerűsítve megkapjuk azokat az iránybetűket, melyek a mi mai lelkiségünknek legjobban megfelelnek és amelyeket mindenki rögtön felfog, mint

a magyar beszédet, s amelyeket viszont mindenki ösztönösen tovább is fejleszt. Ez lesz az az élő betűvetési folyamat, mely a multból fejleszti ki a jelent s melyre azt lehet mondani, hogy jövője is van.

Milyenek legyenek tehát az egyszerűsített magyar nemzeti (racionalizált és nacionalizált) betűk?

Nemzeti jellegűek. Azoknak a nagyjainknak kezeírásából induljanak el, akiknek szellemi öröksége is a miénk. Köznapi használatra »kiírott« alakzataiban megtaláljuk azokat az egyszerű és jellegzetes hajlásokat, rezdüléseket, vonalvezetéseket, formaképzéseket és elrendezéseket, melyekben egyéniségükből is visszatükröződik valami. Egy egyéniség ízlése egymagában véve csak kis patak, de sok kis magyar patakból lesz a nemzet etnikumának nagy folyója. Sütterlin, Barless, Legrün, Pfaltz, Luttor és Jovicza tiszteltreméltó megoldásai helyett jöjjenek segítségünkre a magyar tollnak hősei: Zrínyi, Kazinczy, Lévy, Kossuth, Jókai, Ady s mind ahány, kik a betűk tartalmi részén kívül annak formai megjelenítésével is támogatni képesek. Csokonai vagy kortársa, Katona István történetíró betűiből egymagából a legnemesebb magyar ábécét lehetne összeállítani.

Nem szépírást akarunk, hanem köznapi használatra szánt gondolatrögzítő segédeszközt, amelyet azonban ne csak jól lehessen írni, hanem olvasni is könnyű legyen. Kisebb parádé mellett több értelem legyen benne, s a legegyszerűbb munkásember is erőltetés nélkül birtokba vehesse. Ez a magyar művelődési közösség legszélesebb alapja.

Az oktatás egyszerű legyen. Az illetékes felsőbb hatóságoknak dönteniök kell a felől, hogy mindig csak egyfajta iránybetű legyen kijelölve a tanítás számára. Az élet úgylis módosít mindenben, de az iskola ne legyen zavarok keltője.

Vezérfkönyv és tanfolyam helyett elég egy bőséges magyarázat és mintalap (betűkapcsolással, számjegyekkel és írásjelekkel). A kapcsolásnak csak egy szabálya van: a betűtestek lehetnek különböző nagyságúak, de a betűk közti térfogatoknak azonos területi nagyságuk legyen. Minthogy írni nem könnyű, de olvasni még mindig nehezebb, kívánatos, hogy aki tanít, az maga is tanulja meg a magyar nemzeti betűvetést. Ne csak azért, hogy teljes meggyőződés töltse el, hanem azért is, mert a legjobb tanító mégis a jó példaadás. A megtanuláshoz pedig csupán elhatározás kell, más semmi. Még a felnőttek is csatlakozhatnak a magyar íráshoz maguktól.

A MAGYAR NEMZETI ÍRÁS KIALAKÍTÁSA.

Bokrétába kötöttük a magyar kultúremberek kezeírásából javasolható alapformákat (iránybetűket, betűvázakat).

Ady Endre nagy **A** betűje olyan, mint a kis **a**. Csokonaié karcsúbb: **A**. Eötvösé zártabb: **A**. Kossuthén egy kis dísz is van: **A**. Merőben ellentétei ezek a reformirás gótikus **A**-jának. Az **Aa** formája a görög alfa leszármazottja: **α da**.

Jókai **B**-je kapcsol, Széchenyié nem: **B**. Ugyanígy írják a B-t: Kölcsey, Bethlen István és még sokan mások. Beöthy Zsolt: **B**-je, Kisfaludy K. és Gróf Bánffy M. **B**-je a görög **β**-ből indul el. Alapjában véve a B az **I** és a **3** összetétele.

A **C** Mikes, Czuczor, Csokonai, Cholnoky s még többek írásában ilyen egyszerű.

Domanovszky Sándor **D**-je, Kossuth **D**-je, Irányi D. **S**-je, közül az első a legalkalmasabb. A kis **d** visszája a **e**-nek s a múlt századi reformkorszak és a 48-as idők általánosan használt formája (Jósika, Kossuth, Vörösmarty, Petőfi, Madách, Endrődi S.), bár a **d** betű szebb.

Az **E** Mikes, Arany, Csokonai formája.

f: Deák Ferenc és Herczeg Ferenc használja. **f**: Fáy és Kazinczy zászlócskával írja. Fraknoi. Vilmosé még egyszerűbb: **f**

g: Zrinyinél a felsővonalon az **A**-val egyezik és közel áll a kis **g**-hez. A nagy **G**-t Csiky, Szekfü, Glatz Oszkár is hasonlóan írja. Gárdonyié még egyszerűbb **G**.

H: Aranyé a leggazdaságosabb. **H**: Hóman Bálinté még egyszerűsíthető. A **H** Petőfié. Zrinyi és a Halotti Beszéd nagy **h**-ja nem időszerű.

Jókai **J**-je szép és a nagy író iránti tiszteletből használni lehetne; a kacsaringóban a j pontja van elrejtve. Csokonai is ilyesfélélt ír: **J**.

A **K** Csokonaié, Jókai és Kossuth **K**-ja is közel áll hozzá. A kis **k** írásában Mikes **k**-ja túlságosan különleges, csaknem minden magyar írónk így írja: **k** (Jósika, Berzsenyi, Kölcsey, Petőfi, Madách, Teleki Pál).

Az **L** Móra Ferencé. Csokonai, Ravasz László, Lyka Károly és Liszt Ferenc is hasonlóan írja.

Az **m** és **n** Berzsenyinél fordul elő a legtisztabban a kis **m** és **n** felnagyításaként. De Kisfaludy S., Csokonai, Munkácsy, Bethlen Miklós, Berzsenyi, Madách és Márai Sándor kézírása is hasonló. (Természetesen Mussolini is ezt használja.)

Prohászka **O**-ja könnyen írható s az Ady **A**-jával tartja a rokonságot. Ezt a formát Csokonainál és Vargha Gyulánál is megtaláljuk.

A **P** Pintér Jenőé, a **P** Móra Ferencé és Popovics Sándoré, a **p** Teleki Pálé, a **P** a Halotti Beszédben fordul elő. A kis **p** Rákosié

Jenőé, a *W* Rippl-Rónaitól való. Mind jó.

Az *Q* Jókaié, az *R* Mikesé, az *R* Kölcseyé. Jókarié a legjobb. A kis *r* általánosabb (Horthy, Kisfaludy, Ady, Herczeg), mint az *ŕ*.

S : Petőfié áll legközelebb az írott kis *s* -hez, Arany és Csokonai *S*-je pedig a nyomtatott *S*-hez.

T : Tormay Cecilét fogadhatjuk el. Tisza is így írta nevét *T*, valamint Petőfi így kezdette a Nemzeti dalt: *T*. A kis *t* előnyös, Kölcsey és Zrínyi csak akkorára írja: *t*, mint az *t*-et.

U : Aranynál, Csokonainál és sok másnál fordul elő. Az *ü* betűt Mikes egy vonallal intézi el: *ū*. Talán a hosszú *ü*-re is ki lehetne valamit gondolni: *ū*, hogy ne kelljen a tollat kétszer felemelni.

A *U* Aranyé, a *V* Csokonaié, a *V* Vörösmartyé, a *V* Vas Gerebené, a *W* a Halotti Beszédben fordul elő fraktur izzel.

Aa Bb Cc Dd Ee ff Gg Hh Ii Jj Kk Ll
Mm Nn Oo Pp Qq Rr Ss Tt Uu Vv Xx
Yy Zz ~ 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 ~

Legalább 18 nagybetű olyan, hogy a kisbetűvel csaknem teljesen azonos. Ez nagyban tehermentesíti a tanítást és a tanulást. Végeredményben pedig jó érzéssel tölthet el minden magyar embert, ha az ő betűiről Ady, Arany, Petőfi, Kossuth, Zrínyi, Mikes s a magyar művelődésnek többi világitó szellemei mosolyognak feléje. Ők a magyar írás legméltóbb védnökei. Gyakorlatiasságuk mellett a nemzeti önismeret és öntudat leghatékonyabb erősítői.*

Czakó Elemér.

* Mint a Betűországban (Szentiványi Gábor néven) volt szerkesztője ez ábécét is Voinovich Géza és Úrhegyi Alajos szerkesztőtársaim hozzájárulásával alakítottam ki. A betűanyag összegyűjtésében dr. Borbély Lászlóné segédkezett. A továbbfejlesztés érdekében minden hozzászólást szívesen fogadok, mert e cikk csak indítás akar lenni.

KÖZÖSSÉGI ÉS ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS AZ ÚJ TANTERV SZELLEMEBEN.

Aki valaha megfigyelte az ifjúság hangulatát abban a két boldog hónapban, midőn az ifjú letette az érettségét s most már »kilép az életbe«, tapasztalta, hogy egy bizonyos diadalérzés veti fel a fejét a magasba: elvégeztünk valamit, sikerült valami. De a siker érzésébe beleveggyül egy, kezdetben elhessegetett érzés: most mit kezdjünk, mikor »szabadon« választunk pályát magunknak? Merre tájékozódjunk? A középiskola volt a csendes rév, ámde a láncairól elszabadulni kívánó hajó riadtan ér ki a tengerre, mely viharoktól korbácsolt, sötét és elnyeléssel is fenyeget. Ez a probléma ma és ez volt már több mint egy nemzedék óta. A társadalom mindig ragaszkodik illúzióihoz és kötelezőnek ismer el egy bizonyos optimizmust, amely azt sugallja: hit kell az élethez, bátorság a pályaválasztáshoz. Ez így van jól; azonban egész Európa-szerte jelentkezett egy másik nézőpont is: a hithez és bátorsághoz tapasztalat is szükséges; a tapasztalathoz pedig »érzék«, felfogó hajlam. A tengerre vetődő hajónak tapasztalt kormányosra, azonkívül delejtűre, sőt hajózási térképre is szüksége van. S a pályaválasztás azt mutatja, hogy ez a kormányos nincs sehhol. A *szülők* sokszor vaktában bizakodnak, — a mai társadalom bozótos, alig áttekinthető terep — az *ifjú* vaktában indul a pályaválasztásnak, az *iskola* pedig »elvilleg hallgat«. Ez a helyzet évtizedek óta.

Most az új tanterv új felelősségérzés megszületéséről tesz tanúságot; két új tárgy jelent meg: a gazdasági és a társadalmi ismeretek. Nézzük meg ennek a beállítását, az intencióit, a méreteit és talán a kilátásait is. Az új utasítások nem mondanak meg mindent, de valamit elárulnak; a *végén* ott van ez a tárgyrés: »a pályaválasztás mai kérdései«. Úgy látszik, itt bontakozott ki valami a felszínre, ami értelmet ad a dolgoknak. Itt érezhető, hogy a pályaválasztásban az iskola már nem áll az »elvi hallgatás«, a kötelező némaság álláspontján. Hiszen látta egy évtizede az állástalanok ezreit, látta a meddő torlódást diplomás pályák küszöbén. Célunk kommentálni az új tantervet és utasításokat, amelyek ezúttal szokatlanul rövidek és tömörek.¹ Nézzük meg a fő különbséget a háború előtti és a mai középiskola közt.

¹ Nem éppen áttekinthető ez a közlés *sorrendje* folytán. A »gazdasági és társadalmi ismeretek« külön fejezetben található a 110.—119. lapon (VI. osztály, heti 2 óra), de a »társadalmi« ismeretek külön vannak, *előbb*: az anyag a 109. lapon, a módszer a 84—5. lapon; VIII. osztály vége (= heti 1 ó.).

I. A „jelenismeret” (Gegenwartskunde) szempontja és ennek történeti alapjai.

A középiskola nem a boldogok szigete egy idillikusan összhangzó társadalomban, sem nem menedék egy zajló társadalmi életben, hanem küzdő tényező, alkotó hatalom, s a kérdés: az, miért küzd, minő irányban alkot.

1. A mult század iskolája, mint más, a maga korában él, magának a kornak elveit szívja — öntudatlanul — magába, tehát *liberális* kori intézmény. Ennek a liberális szellemnek csalogató fátyla — az egyre sűrűsödő sötétségben — az *egyéniesség* (*individualizmus*) és a *szabadság* eszméje. Mély és ma már csak részben érthető hit az, hogy az *egyéni szabad érvényesülés* megold minden kérdést. Irracionális mélységekből táplálkozó meggyőződés az, hogy *csak szabadság* kell az egyénnek (vezetés és támogatás minél kevesebb!) és máris elérjük, hogy az értékek és értékes erők »felküzdik magukat» s javára válnak az emberiségnek. Ez a liberális hiedelem páratlanul optimista. Jelszava: *szabad verseny!* Hagyjuk szabadjára az erőket, *laissez faire, laissez passer!* ne vezessünk kézenfogva, *ne gouvernez trop!* Nem sokban különböző a darwinisztikus formula sem: e szerint a létért való harc — a *struggle for life, Kampf ums Dasein* — automatikusan ki fogja selejtezni a hibásat, a selejteset, s megmarad a jó. Az angol kifejezést (amit épp ezért írtunk ki) félreértették: a *struggle* nem pusztán harci küzdelmet jelent, hanem fáradozást, izzadságos vesződést, küszködést; de rossz fordítás (mint a francia *lutte pour l'existence* is) másnak mutatta a dolgot. A »verseny» is kétféle lehet: 1. pozitív, azaz verseny valamiért; pálmáért, célpontért való, »nemes» versengés; 2. negatív, azaz lekonkurrálás, küzdés egymás *ellen*. Akármily szép volt is a verseny nemes eszménye — gondolatban, az átlagos élet, a gyakorlat azt mutatta, hogy a *pozitív verseny minduntalan lesüllyedt a negatív verseny síkjára*. Emberek harcot folytattak egymás *ellen*, könyörtelenül. Mindig *egyesek* versenyére is gondoltak, ezt kívánta az uralkodó individualizmus. *Bellum omnium contra omnes* annyit tesz, mint minden *egyesnek* harca minden *egyessel* szemben; ehhez az állapothoz eléggé közel esett a társadalom fejlődése. Így, a negatív verseny s az individualizmus folytán meg is erősödhetek a harci ösztönök, az egymás legyűrésére való, antiszociális lelki rúgók. Legalább is hátra szorult az az elgondolás, hogy *vállvetve* is lehet sokat elérni, amihez erős közösségi érzések kifejllesztése kell.

Mindezt a mai társadalomtudomány »szociális darwinizmusnak» mondja. Kielezett képét Nietzsche rajzolta meg. A szépnek tetsző individualista liberalizmus mögött ez leselkedett. Harcoljunk, győzzön az egyén, lehetőleg úgy, hogy *ne fogjon kezét társaival*, hanem magamagától haladjon és harcoljon. És magáért is harcoljon.

Kiindulópont az egyéni erő, s a végcél is az egyén, az egyéni előrejutás.

Nézzük most meg liberális iskolánk szellemét. Mikor kibocsátotta az ifjút falai közül, ezt mondta neki: »Most én tanítottalak 8 évig, megerősítettelek. Most már lábra állítottalak. Próbálkozz, s ha elbukol, *a Te hibád!*« Ime, az átlagos liberális gondolat nem eszmélt egy pillanatig sem arra, hogy a társadalmi kaosz példátlanul nagy, és egy *ilyen* nagymértékű kaosszal, ú. n. szabad versenyel szemben az átlagos *egy* ember, aki fel akar törni, példátlanul kicsi és gyenge.

A való tényállás nem is olyannak mutatkozott a 19. század végén, mint aminőnek a liberális elmélet elképzeltette. Az *egyéni* »szabad« érvényesülés csak akkor lehetett volna meg, ha *mindenki* — egyenként — kereste volna meg a maga helyét a társadalomban. Ilyen eset nem volt, legfeljebb csak hasonló az Újvilágban, ahol mérhetetlen területek kínálkoztak a magánkezdeményezés számára. Európában az volt tapasztalható, hogy a verseny kielesedett, főtölgatóvá vált, s mikor az *egy* ember el akart helyezkedni, *szervezett* csoportokkal találta magát szemben. Ezek pedig éppen nem az iskolázottságot keresték. A jó bizonyítvány sokszor csak formai volt, s az ú. n. szabad versenyben nem nyújtott okvetlen előnyt, védettséget. A diploma esetleg nem ért semmit. Az elitképződés gyenge volt, és az elit nem is tudott elég erősen megállani a többé-kevésbé gyakori társadalmi viharban. A kikötőből vihar idején csak a legnagyobb hajókat eresztik ki, a kisebbek kibocsátása istenkísértés, s józan ember erre nem vállalkozik. Az ifjúnak az »életbec«, a szabad verseny viharába való kibocsátása tehát *nem mehet végbe* programmtalanul, előkészületlenül, valami kell a kis hajó kormányosának; ha nincs is még sok tapasztalata, *legalább térkép* kell neki az útjára.

Ime, itt az új utasítás kívánalma: *térképet ad* az útra, »*legalább ...arra kell törekednünk, hogy az életbe kilépő tanuló szemléletes átnézetet, általános tájékoztatást kapjon a mai társadalmi és állami életéről*« (I. 85. 1.).

És ha tudjuk, hogy a mai társadalom immár minő példátlanul széles körben mozgó, nagy és hihetetlenül bonyolult, tudjuk, hogy éppen ez az »általános tájékoztatás« — mondhatnók: ez a *térkép* adás — igen sokat jelenthet a tanuló számára. E térkép adással a mai iskola lényegesen felülemelkedett a liberális iskolán, amely vakon eresztette ki az ifjakat az életbe.

2. A liberális iskola másik sajátossága épp az, hogy a versenyre, erre a szinte »nagy és szent« célra, nem a farsas, összefogódzó érzéseket nevelte az ifjakban, hanem egyoldalúan az *értelmet*; ez egyoldalúsága — az intellektualizmus — az adott alapon világos. Az értelem, a tudás nem öncél, hanem hasznavehető *fegyver* az érvényesülésben. A hideg, számító ész gyakran könyörtelen!

»Nem baj ez, mondták, elég az, hogy a tudás hatalom«. A versenyben a hatalom győz, azaz az intelligencia győz. *Minél több intellektualizmust!* — mondták akkor.

3. Ugyanez az elv összefügg a *hasznosság elvével*, az utilitarizmussal is. Minél több »hasznos« tudást kérünk, hogy az ifjú kiverelkedhessen magának minél többet az életben. Az iskola — mondták szkeptikusan — úgysem tud nevelni; hát csak oktasson, tanítson, fejlessze az intelligenciát, bőséges ismereteket adva neki. Ebből fakadt aztán az anyag túltengése (didaktikai materializmus) is: minél több az »anyag«, annál több hasznos ismeret is akad köztük. Csak *böven adni!*

Ezzel a túlterhelésig eljutottunk. Most az új utasítás sok óvatosságra int. Azt írja, hogy »nem lehet cél sem a kimerítő társadalomtan, sem a rendszeres államtan (pl. az összes államformák és állami berendezések ismertetése)«. Továbbá »kerüljünk minden elvont fejtegetést; lehetőleg jellegzetes és szemléletes *példákat vegyünk szemügyre* a közelmultból és a jelenből« (85. l.). Még ott is, ahol a tananyag körvonalozásáról van szó (109. l.), nem kerüli el, hogy ne hangsúlyozza: »egyes kiemelkedő példákban« kell a széles anyagot a tanárnak áttekintenie. *Non multa, sed multum!* Ném sokat, de jól — ez világosan mutatja, hogy nem új *enciklopédikus anyagról van itt szó*, hanem a történelem végének *jobb megemésztéséről*.

4. Arra röviden utalunk, hogy épp a mult században virágzott a *pozitívizmus*. A pozitív ismeretek mértéktelenül felszaporodtak, kivált a természettudományok terén; szinte kínálták magukat az iskolának. Ez pedig — intellektualisztikus hittel telve — szégyeltevallani: sok ez nekem, illetve a fejlődő ifjúságnak. Új tudomány jött, pl. az ásványtan; helyet neki! Jött a geológia; helyet neki! Legutóbb a biológia kopogott az ajtón. Helyet neki! De ez legalább egyetemes, összefogó, filozofikus tan. A 19. század pedig külön *szaktudományokat* kínált. Az iskola elhalmozódott. A liberális iskola enciklopédikus halmaz lett. A »koncentráció« hívei rádöbentek a bajra, össze akarták kapcsolni az ismereteket, de arra is rájöttek: ha annyi az ismeret, ami koncentrálandó, nincs időnk a *kapcsolásra*, mert arra sincs időnk, hogy épp *ismertessük*: azt, ami kapcsolandó. Az »anyag« óriási lett, tanítása lihegő tanítás lett.

Mindebből azonban semmi sem jutott a társadalmi tájékozódás javára.

5. A tények hangyaszorgalmú gyűjtése a természettudományok *pozitívista* irányában ment végbe, de a *történelmi* tudomány pozitívizmusa is párhuzamos lett vele: ez is »mindenekfölött adatot« jelszóval kutatta a maga tárgyát. Pedig a történelem eredetileg — kivált a romantikus korban — inkább értékbecslés és értékelő újra-

élés volt. A történelem sohasem 'csak adatok tára', sohasem csak a múlt egyszerű felidézése. A múlt században azzá lett: a *historizmus* oly fajává lett, mely adatgazdaságára volt büszke.

Az iskolába ez a historizmus is mélyen behatolt; két tárgy kínálkozott: az irodalom és a politikai történelem. Itt megint csak uralkodói álláshoz jutott a pozitivizmus; rengeteg adat, évszám, esemény, életrajz torlódott egybe. Újból sok lett az »anyag, amit el kell végezni«. Nem tiltakoztak élénken a didaktikai materializmussal szemben.

Azonban újabb baj is felütötte a fejét, szinte automatikusan. A kutatás természetesen időrendben halad, az »elején« kezd, ámde az elejére sok erőt pazarol, mert itt akad a legtöbb homály. Irodalom- és politikai történet terén a régmúlt vett el sok időt az iskolától, egy »antikvarizmus« fojtogatta az iskola túlterhelt levegőjét. Kevés idő »maradt« a közelmultra, sőt — a jelenre. Mindamelllett más volt a helyzet az irodalomban: úgy-ahogy mégis a jelenig ért a tárgyalás² és — *a tanulót belenevelték egy élő, aktuális irodalmi közösségbe!*

A politikai történelem ezzel szemben a jelen iránt érzéketlen maradt. Ismerjük: a háború előtt a világtörténelem megakadt a balkáni háborúnál s a hármas szövetség megalakulásánál (1879). Utána semmi. Mi oka volt ennek?

Egyrészt az a kor stabilis volt. A jelennel csak dinamikus korok szeretnek foglalkozni, amelyekben lendület van, előretörés; amelyek időszerező célok feszítenek; amelyeknek élénk feladattudatuk³ van. Másrészt elhevesedtek a parlamentáris élet tünetei, félős volt — korai is volt! — ezeket feszegetni. Elővették tehát »a történelmi távlat« mindent elhalasztó elvét! Igaz az, hogy a sokat emlegetett távlat kell valaminek mély és alapos megismerésére, de nem az egyszerű tényesorok pusztá megállapítására, pl. az orosz-japán háború, az európai nagy népek gyarmatosítása stb. minden nehézség nélkül volt tárgyalható. Volt is akkor egy »politikai földrajz«, mely

¹ V. ö. A történelmi kultúra útja. 1936. Pedagógiai Szakkönyvek. 3. köt.

² Régebben ez sem! Jellemző, hogy mikor a kétkötetes »nagy Beöthy« (1896-ban először) megjelent, csak a kiegészítés (!) jutott el a tárgyalásban. A nagyon elterjedt középiskolás »kis Beöthy«-ról meg azt írja Körösi László 1895-ben: »gimnáziumokban — ahol egy évre szól — egészen képtelenség elsajátítását kívánni«. Ez az állapot mégis csak megszűnt: a háború után épp az irodalmi oktatás a mintakép abban, hogyan lehet eljutni korunk élő irodalmának megértéséig.

³ Hogy a konkrét-történelmi feladattudat miképp hatol be a középfokú oktatásba, mutatják azok a könyvek, melyek »A mai Itália« címen olasz iskolákban szerepelnek. (Igen érdekes, mennyi látható eredményre tudtak már igen korán hivatkozni.) Pl. *Giovanni Bonacci: L'Italia d'oggi*. 1929. E. Oberli e A. Avelardi: *L'Italia nuova e il mondo*. III. 1930. stb. Ugyanezt az olasz iskolákban úgy is megkísérlik, hogy a legeslegújabb gazdaságtörténelmi fejlődést is felvázolják a tanulók előtt. Kiszámíthatatlan élesztő hatása van ennek az olasz gyermek lelkében.

világképet adhatott — és ezt szerették a hetedikesek. A történelmi »távlat« csak óvatosságra int, de nem tilthat el mindentől, ami jelenismeret. Ehhez járult, hogy egyetemi tanszékeken következetesen hallgattak mindenről, ami *histoire contemporaine*. Végül — kiváltkép nálunk — dinasztikus okok sem javalták, hogy túlságos sokat foglalkozzunk a közjogi ellentétekben mozgó jelennel: így végre nagyon is ráhelyezkedtünk a stabilizmusra. És ha elfordítottuk tekintetünket a jelentől, csak a multba-nézés — egy örökös retrozpektív szemlélet — lehetett üdvhozó. *Egész középoiktatásunkat a multba-nézés mozgatta.*

Az új tanterv most kezdett ráeszmélni annak a követelménynek fontosságára, amit Kornis Gyula találó szóval a *prezentizmus* elvének nevezett.¹ A jelent nem szabad szem elől téveszteni, sőt: állandóan figyelni kell. Amint hiba volna csak a jelent nézni s a multat nem, éppúgy hiba csak a multat átélni, folyton csak történeészkedni s a jelent nem figyelni. A történész maga is egybeveti a multat a jelennel (*korösszehasonlítás*²), csak így látja a jelent is, a multat is jól.

Ennek az észrevételére mutat az új tanterv is, amikor a társadalmi ismeretek helyét kijelöli; ez a *történelmi tanulmányok legvégére esik.*

A németek, akik a legtudatosabb pedagógusok, már határozotlan követelnek ú. n. *jelenismeretet* (*Gegenwartskunde*³). Ha azonban ezt különállónak tartjuk, a multtól elszakítva, akkor ismét hiába esünk, mert a jelent csak a mult világítja meg. Radikális, utópikus elmék hiszik csupán, hogy minden elkezdhető úgy, hogy éppen csak a jelent vesszük tekintetbe. (Persze a »jelen« sem épp csak jelen: jelent 15—20 évet, tehát már ez is mintegy »félíg-mult«, s ezt égynek kell vennünk. A pusztá pillanat csak elméleti síkon »jelen«. A gyakorlat jól ismeri, hogy a jelen többé-kevésbé széles mező mult és a jövő között.) Tehát a *történelem az, aminek el kell jutni a jelenig.* Ezt a multban nem tette.

6. Mi lett a következménye annak, hogy csak *politikai* történelmet tanítottunk? A tanuló megismerkedett az *államok* életével, és ezzel a diák *akaratlan* »állampolgári nevelést« kapott — a történelem keretében.⁴ Azonban »társadalmi« helyzetkép nem alakult ki egy tanuló gondolatvilágában sem. A társadalomszemlélet gyenge virágként fehérlett. Nem több lett a vége, mint egy felfogás, mely mindenütt államot lát és akar látni, vagyis *étatizmus*.

¹ V. ö. Pedagógiai elvek. 1936. Pedagógiai Szakkönyvek. 1. köt.

² V. ö. tanulmányunkat, Magyar Középiszkola, 1910.

³ Ugyanígy az amerikaiak: *Present-Day Problems*.

⁴ Utalhatunk arra, hogy a liberális korban a történelmi oktatásnak *mellékterméke* volt az állampolgári nevelés, azonban ennek keretében a gyermek egy *előző* korban kiemelkedőnek tartott *harci* erényekről hallott a leggyakrabban, viszont édes-keveset hallott a »polgári erényekről« a történelemben.

Sajnos, erre nem mondhatjuk: »Ez is valami!«, mert ez épp egyoldalú látás, torzulás, betegség. Felütötte a fejét az új baj: társadalmi téren tehetetlenségi érzés fogta el az ú. n. »művelt« osztályokat (ami 1918-ban mutatkozott ugyancsak végzetesnek, mikor az uralom kiesett a vezető osztályok kezéből). Veszélyesnek mutatkozott az, hogy mindenki csak az államba tudott kapaszkodni, a maga *öntevékeny*, azaz társadalmi erőit észre sem vette. A maga akaratát nem edzette, a maga szempontjából nem tisztázta: egy szociális kvietizmushoz jutottunk el.

Az utasítás világosan utal arra a veszedelmére, amelyből 1918 óta nagy leckét kaptunk, midőn így szól (85. l.): »... azon kell lennünk, hogy *arányos* képet kapjon a tanuló a mai, bonyolulttá váló életről, *társadalmi* és állami berendezésekről; egészítse ki meglévő ismereteit oly irányban, hogy helyesen tudja *szemlélni* — és *jelentőségükben helyesen tudja felfogni* — a társadalom *öntevékenységekben élő széles köreit; ne uralkodjék gondolatában elzve és állandóan az államra való támaszkodás kívánsága.*«

7. Az új tanterv nemcsak tudatosan épít a prezentizmus elvére, nemcsak tudatosan állítja a társadalmi ismereteket a »jelenismeret« helyére, hanem szem előtt tartja a *honismeret elvét* is (*Heimatprinzip*). Mikor kijelöli az anyagot, kétszer is kiemeli, hogy a társadalmi közösségek, szervezetek, állami berendezések »*különös tekintettel hazánkra*« ismerttetendők, valamint egyes »*jelenkori kérdések*« sem általában kerülnek szóba, hanem amint fellelhetők »*a magyar társadalomban*« népesedési, erkölcsi, gazdasági és politikai erőnk ápolása és fejlesztése terén (utasítások 109. l.).

Tehát nem lehet szó valami kozmopolita államtanról. Hazánk az ismeret központja e téren, mert a tanuló ennek a földnek társadalmába fog majdan beleilleszkedni. A magyar iskola átmenet a családból a magyar társadalomba, nem pedig kivándorlók és kozmopoliták igényeit kielégítő intézmény.

8. Végül, ha szóba hoztuk fennebb, hogy az intellektualizmus túltengése káros az iskolában, természetesen következik a *nevelés*, éspédig a *szociális (közösségi) nevelés* fontossága. Erről az új utasítás igazán keveset szól, de aki tudja, miről van szó, nem kell annak sok szó: »*igyekezzünk felébreszteni a tanulónak feladattudatát, fokozni a közösség életét illető felelősségérzését*« (85. l.). Szinte minden ez, hiszen a felelősségérzésnek a társadalmi kitágulása, egy magasabb, szociális felelősségérzés az új idők átalakulásának egyik legerősebb gyökere.¹ Ehhez csak egy, karakterológiai

¹ Jellemző, hogy pl. az Egyesült Államok nevelésügyi célkitűzésében is gyakori az ily formula: a nevelés »minden egyénben olyan ismereteket, érdeklődést, ideálokat, szokásokat és képességeket fejlesszen, amelyeknek segítségével az egyén megtalálja a helyét a társadalomban, és ezt a helyzetét úgy használja, hogy magát és a társadalmat is mindig a jobb célok felé irányíthassa.«

Kiegészítés járul: »a mai életben *alkotni tudó* és *akaró* ember típusát igyekezzünk *kialakítani*.« Itt is kevés a szó, de nagy és tág a feladat, mely ma iskolánkra vár.

II. „Állampolgári” és „közösségi” nevelés az új tantervben.

1. E kétféle nevelést nem szokták megkülönböztetni a neveléstan irodalomban, holott a *jelenkori* társadalomtan alapján (az alapfogalom már Aristotelesnél megvan) a »közösségnek« oly szűkebb fogalmára kell fejtegetésünket felépítenünk, amely az államot már nem fogja teljesen magába foglalni.

a) A *közösségi* (szociális) nevelés tágabb, az *állampolgári* nevelés pedig szűkebb fogalom, és pedig úgy, hogy az egyik a falazat, a másik a tetőzet, az első az alap, a második a ráépítés.

b) Az idő szempontjából is más a két feladat: a *közösségi* nevelés mindjárt megkezdődik, az *állampolgári* nevelés pedig későbbi, amikor is a gyermekifjú már érettebb s már lényegében fel fogja az állam magasabb és szélesebb feladatkörét. Ez a tapasztalatok szerint meglehetősen későn, a pubertás-kor végén következik be; az új tanterv *kissé* korábban kezdi: a VI. osztályban közgazdaságtannal és a VIII. osztály végén fejezi be társadalomtannal, illetve társadalmi ismeretekkel. Korábbra *tenni* e feladatokat nem lehet, legfeljebb ezeket *előkészíteni* lehet — a *közösségi* nevelés körében. Ami nagyon korai, az csak felszínes, látszólagos eredmény.

De *mi a közösség?* A tanterv elválasztja a *szervezet* fogalmától.¹ Látni fogjuk, hogy az *állam* is más. Így vannak az alakulatok sorában:

A) *közösségek*

B) *szervezetek*
(organizációk)

C) *alaktalan*
(amorfi) csoportok

D. *államok*
(és egyházak)

Az új tanterv csak az A-ről, B-ről és D-ről szól, a C csoportot természetes homályossága miatt kihagyja, mellőzi azért is, mert (a VIII. osztályban heti 1 órában, t. i. az év utolsó harmadában) kevés idő lévén, inkább a fontosakra fordítja az időt. Alapvető különbség van e kettő között, melynek előzetes áttekintése ez:

Közösség

1. természetes alakulat
(pl. család, nép, nemzet),
2. egyetemes, sokféle célú,
3. az egyént teljesen „magában foglalja”,
4. szerves az egyén tagsága,

Szervezet

1. mesterséges, azaz szervezés
eredménye (organizáció),
2. egyféle célú, speciális,
3. az egyént csak egy irányban
„foglalkoztatja”,
4. külsőleges a tagsága,

¹A következő rész rövid vázolata egy készen álló terjedelmesebb műnek, mely nemsokára meg fog jelenni.

- | | |
|--|---|
| 5. az egyén beleszületik és bele-
nevelődik (noviciátus) | 5. az egyén be- vagy kilép, |
| 6. tartós alakulás, rugékony, vihar-
álló, szerves jellegű, | 6. múló alakulás, törekeny, fel-
bomló, gépies jellegű, |
| 7. nem szervezett, de nem laza: me-
leg szolidaritás fűti, | 7. szervezett, mégis laza, mert hideg
„célösszefüggés“ tartja egybe, |
| 8. lassú mozgású (történeti), | 8. gyors mozgású. |

Ezek alapvető különbségek.

2. Ma a társadalom körében figyelmünket a gyors mozgású, élénk életritmusú (mesterséges) szervezetek kötik le; ezek nagy része *gazdasági* szervezet (üzem, cég, pl. részvénytársaság); de vannak *vallásos* egyesületek is, (pl. missziós társulat), vannak *kulturális* »társulatok« (pl. akadémiák, különböző tudományos egyesületek), vannak *egészségügyi* társulások (pl. kórházak, szanatóriumok egyesületek kezén, mint »alapítványok«), vannak *társasági* egyesülések (pl. kaszinók), végül politikai pártok. Ime, ezek a főkategóriák, tevékenységükben sokszor hallatnak magukról. A modern ember a gyorsaságra van berendezkedve, s ha nagyobb akcióba kezd, ily, többé-kevésbé hirtelen megszervezett »*organizációkhoz*« fordul.

3. A *közösségek* egész sorába pedig egyszerre beleszületünk ugyan, de lassan-lassan növünk bele. Minden közösségnek sajátos, történeti jellegű *műveltsége van*, s annak, aki a közösségnek (pl. egy népnek) *valódi tagja* akar lenni, nem elég valaminő egyszerű belépési nyilatkozat vagy úrlapkitöltés, hanem abba a közösségbe (legalább $\frac{1}{2}$ évtizeden át, ez a »noviciátus« ideje) *bele kell nevelkednie*. A következő sorrend tipikusan mutatja, hogy az egyesületeknél mennyivel gazdagabb, teljesebb életformáról van szó, mely »közösségekbe« az egyes ember beleszületik és kulturális tartalmukat lassanként magába veszi. A »közösségek« maguk valódi nevelők, maguk is gondoskodnak, hogy az egyes ember beléjük nevelődjék!

A természetes közösségek sorrendje ez:

- | | | |
|-------------------------|---|-------------------------------------|
| közvetlen
betekintés | } | 1. a család, a rokonság, ismerősök, |
| | | 2. az egyházközség, |
| | | 3. a szülőföld. |

Ez a három alkotja a *nevelési alapkörnyezetet*, mely közvetlenül tárol a tanuló elé; ez ad egységes szellemet; az élet további évtizedei számára »alapot« nyújt, ezért *alapkörnyezet*.

¹A magyar szó (*szervezet*), sajnos, *organizmust* is jelent, ami igen zavaró.

az iskola művelő hatása	}	4. vidék, „tájhaza“ (régió, pl. megye, országrész), ország („helyi közösségek“),	}	nemzetfölötti közösségek
		5. nép és nemzet,		
		6. vallásos közösség,		
		7. kultúrkör,		
		8. emberiség.		

Ezek a közösségek folyton táguló alakulatok; életük már *nem* táruul közvetlen a tanuló elé, »messze« esnek a tanulóktól. Ámde az iskola képes ezek életét és műveltségét ismertetni, tehát nem közvetlenül kapcsolódik beléjük a tanuló, hanem az iskola *által*. Óriási fontosságú tény ez nevelésszociológiai és politikai szempontból. A »nevelési környezetek tana« (pädagogische Milieu-kunde) mely csak most kezd kiépülni ez irányban¹, nemsokára köztudomásúvá teszi az iskola ily irányú kiemelkedő szerepét. Eddig csak azt látjuk: éles harc folyik az iskolákért, népek, államok, felekezetek harcolnak érte; érthető, mert az iskola ezek műveltsége átadásának a szerve.

4. Az állam sajátoskép egyesíti magában a közösségek és szervezetek előnyeit. Ahogy társulatot, úgy államot is lehet máról-holnapra »megalapítani«. Azonban tartós állam nem lehet rögtönzés; van annak tartós, történeti alapja, t. i. vagy *helyi*, vagy *népi*, vagy *vallásos közösségi* alapja az államnak, (az utóbbira legvilágosabb példa a mohamedán-török állam).

5. Látható, hogy az állampolgári nevelés *miért később* találja meg a maga idejét: azért, mert az állam bonyolultabb, közösségi alapon álló »mesterséges« szervezet — és annak szervezetét megismerni, működését jól meglátni nem könnyű. A mesterséges szervezetek kissé távolabb esnek a gyermek lelki világától, viszont annál közvetlenebbül s melegebben érzi magát bele a természetes közösségekbe. Három sík vagy fok van tehát — nevelési sorrend szerint:

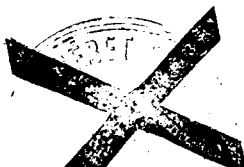
1. a *nevelési alapkörnyezet*, melybe közvetlenül bele tud látni a gyermek; ez a) családi-rokonsági alapú, b) szülőföld-alapú neveléssel jár;

2. az *ország és nép*, melybe a történelem, a földrajz, a néprajz s az irodalom vezet be a tanulót;

3/a. az *állam*, melybe a tanulót a történelem s a »társadalmi ismeretek« vezetik be;

3/b. a *nemzetfölötti* közösségek, melyekbe a történelem, a hit- és erkölcstan, az idegen (modern) nyelvek stb. vezetik be a tanulót.

¹V. ö. pl. a Busemann szerkesztette *Handbuch der pädagogischen Milieu-kunde*. 1932. c. művel. Ily irányban megkíséreltük a vizsgálódást, l. *A városi és falusi nevelőkörnyezet*. Pedagógiai Szeminárium. 1937-i évf. 385—94. l.



Látjuk, egyazon feladat — *közösségi* nevelés — érdekében a tárgyak egész sorozatát mozgósítjuk: 1. magyar, 2. történelem, 3. a gazdasági és társadalmi ismeretek, 4. a föld- és néprajz. Figyelemreméltó, hogy az új tanterv — nálunk először — most rangsorozta a tárgyakat, ez a négy *előbbre került* (megelőzi természetesen a hit- és erkölcsstan) és együvé került. Mutatja ez a magasabb pedagógiai tudatosságot. Mutatja, hogy az »ország és nép« nevelési fokán ezekre *együtt* akarunk támaszkodni.¹ Számításba jön az énektanítás is.²

Ami a modern nyelveket illeti, itt is már tudatossá vált az, hogy

1. a középiskolában minden tárgy *több*, mint a címe jelzi: valósággal csomópontja *különböző* nevelői hatásoknak; ezért

2. a modern nyelvek nemcsak a nyelv (és az irodalom) ismeretét közvetítik, hanem az idegen — és pedig elsősorban a szomszédos — *népeknek* egész műveltségét, jellemét stb., hogy a népek közelebb jussanak egymáshoz, becsüljék egymást. Ez az ú. n. művelődésrajzi szempont a nyelvtanításban.³ Tehát ez is a *közösségi* nevelés céljára való, a felé vezet, minthogy most már kivezétjük a tanuló figyelmét az országhatáron túlra, a szomszédok felé s így a nemzetzen túli életkör felé tesszük meg az első lépéseket.

Végül — last not least — a hit- és erkölcsstant is említettük. Ez bevezet ismét a nemzetek szempontján túlra, a *kultúrkörbe*, mert azok az erkölcsi szempontok, melyeket a hit- és erkölcsstan érint, nemcsak egyes nemzetek szempontjai, hanem pl. nálunk az egész nyugati kereszténységéi, sőt az egész emberiség egyetemes erkölcsének legfontosabb alapjait szolgáltatják. Az új tanterv felismeri, hogy az állam életébe való bevezetés *tulajdonképpen a középiskola végére való*, mert az *természetszerűleg felsőbb fok*. (sőt részben a felsőoktatás körébe átnyúló feladat).

Ha megfigyeljük a fenti, társadalomtani alapfogalmakat, rájövünk, ezekből egy egész sereg pedagógiai következmény önként folyik.

Mindenekelőtt kiderül, hogy *a)* kiki *beleszületik a maga* nevelési alapkörnyezetébe, ez számára *természetes* környezet (mint

¹ Figyelemmel kell lennünk a testnevelésre, cserkészetre és levonteképzésre, melyek szintén nagy segítséget nyújthatnak a fenti célkörben.

² Gyakran figyelmen kívül szokták hagyni, hogy minő nagy szerepe van az *énektanításnak* a *közösségi* nevelésben. Itt csak utalunk erre. Bizonyos, ha nem bízunk többé az intellektualizmus egyedül üdvözítő voltában, az iskolába minél több éneket kell bevinnünk. Az érzelmek fejlesztésében elszegényedett korunk már egyre ritkábban gondol erre. A karénekekben — a zenei tartalom felül — az együttselekedtetésnek is nagy szerep jut. Ami pedig a mai, kiélesedett életharcban az érzelmek eldurvulását illeti, világos, hogy pusztá erkölcsprédikációval nem lehet azok ellen oly mély és magasztos érzelmi ellensúlyokat teremteni, mint a közérthető és magas szárnyalású zene által.

³ V. ö. Pedagógiai elvek. 43. l.

ahogyan az ú. n. közösségek — általában — természetesek) és a gyermek képes arra, hogy ennek az egyszerű — családi-szülőföldi — környezetnek viszonyait felfogja.

«Látja» a környezetét, valósággal szemléli maga körül (ez épp a »társadalomszemlélet«, szociognózis¹ kezdete). Nem kell figyelnie pl. a családra, ott van az maga körül, hiszen ő maga is a családnak természetes tagja, benne élő része. A család vagy a szülőföld élete feltárul előtte, olvas benne, mint egy nyitott könyvben.

Ebbe a kicsiny és átlátszó környezetbe a gyermek lassanként teljesen belenő, asszimilálódik; átveszi a környezete érzületét, nézeteit, sőt tudását. Itt valóban »otthon« van. És mi sem természetesebb, mint az, hogy ez a gyermek későbbi élete számára is az egyetlen kiindulópont. Mindenkin meglátszik a gyermekszoba és szülőföldjének lelki arculata. Beszédén, taglejtésein, szokásain, nyelvjárásán meglátszik a szülőföld, az otthon, a »tájhaza«, azaz a maga vidéke.

A nevelési alapkörnyezet a gyermek »érzületvilágát«² döntően határozza meg. Később, férfikorában is az ember öntudatlanul visszaigazodik arra az alapra, amit »otthon« szerzett. Végül sajátos *lelki birtokká* válik az otthon: ez a gyermeké, az övé; azt jelenti ez, hogy a nevelési alapkörnyezettel való viszony különlegesen szoros,³ a kapcsolat eltipphetetlen.

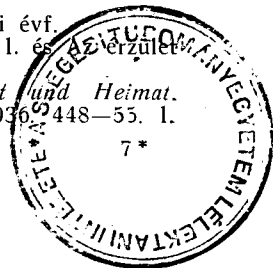
b) A nevelési alapkörnyezeten egyszerre túlmenni nehéz; végre is lehetetlen a tanulóknak egyszerre az »állampolgár« magasabb álláspontjára emelkednie.

Súlyos tapasztalatok állnak mögöttünk. Mivel az állampolgári nevelés iránt azoknak volt érzékük leginkább, akik jogászai műveltségűek, ezek lelkesedtek legjobban az iránt, hogy »már az elemi iskolában« megkezdődjék a leendő állampolgár oktatása. Ezek fel voltak háborodva, ha az elemi iskolás nem ismerte az alkotmány elemeit, s nem tudott pl. különbséget tenni járásbíró (bíráskodás) és szolgabíró (közigazgatás) közt. Beleeröltették tehát az ú. n. alkotmánytant az elemi iskolába. Az eredmény siralmas lett: a tanulóknak ez nem kellett. Vagy: a szülők szegénysége miatt sok tanuló a középiskola IV. osztályával befejezi tanulmányait; ezért — úgy gondolták — az életre nagyon hasznos lesz egy tárgy: »jogi ismeretek«. Az eredmény ismét siralmasnak mutatkozott. Végre is kénytelenek voltunk e tárgyat — e fokon — elhagyni. Avagy: régebben szerepeltek ú. n. »polgári ügyiratok«. Ismét a közéleti műveltségűek — outsiders — ajánlották, hogy »gyakorlati okokból« ez kell, pl. ki kell tölteni tudni egy nyugtát, formába önteni

¹ V. ö. *A társadalom megismerése*. Bpesti Szemle. 1926-i évf.

² Az érzületre vonatkozólag l. *Pedagógiai elvek*, 72—75. l. és *Érzületnevelése*. *Pedagógiai Szeminárium*. 1938. 513—19. l.

³ L. *Spranger* gyönyörű tanulmányát: *Welt, Überwelt und Heimat*. Archives pour la science et la réforme sociale. 13. évf. 1936. 448—55. l.



egy egyszerű szerződéses megállapodást; sőt oly lelkes híve is akadt a polgári ügyiratok eszméjének, hogy követelte: tanuljon meg a tanuló végrendeletet csinálni. Egy 13 éves ifjú, aki köteles immár a halál gondolatával foglalkozni!

A múlt szomorú kísérleteiből látszik, hogy az ú. n. állampolgári nevelés nem látta: lehet valamit egy kissé erőszakolni, de nem akkor, ha az alapot nem adjuk meg. Alap: a *közösségi* nevelés két fokban:

1. alapkörnyezeti nevelés,
2. az ország-nép síkján való nevelés.¹

Csak ezekre épülhet rá az állampolgári nevelés. Ha ezt a fokot mielőbb el akarjuk érni, nem rohanunk be (*sit venia verbo*) ajtóstul, hanem ama magasabb fokot *előkészítjük*, éspedig folytonos és sokoldalú előkészítő munkával.

Azt természetesen nem szabad feltételeznünk, hogy a közösségi nevelés egyszerre véget ér, viszont az állampolgári nevelés egyszerre megkezdődik. Ez utóbbi sok és sokféle *előkészítő uktusra* támaszkodik, pl. a magyarnyelvi olvasmányokban és a történelemben.

Most már arra is feleletet kapunk, hogy mért nem ellentmondó ez a kettő:

1. Az »állampolgári nevelés« egyike a pedagógiai *elveknek*, mely — mint elv — *minden tárgyra nézve* bizonyos követelést tartalmaz²

2. Az állampolgári nevelés *külön tárgyban* megy végbe.

Arról is, külön tárgyról is egyszerre lehet szó. Ugyanis az állampolgári nevelés *előkészítésével*³ — egy általánosabb »közösségi« neveléssel — minden tárgy foglalkozik vagy foglalkozhat. Erre aztán — ha elérkezik az ideje — ráépül egy külön tárgy is, amely *koncentrálja az ismereteket*. Ez a »külön tárgy« tehát mintegy

¹ Az »ország és nép« síkján való nevelés céljára az az anyag, amit »a családi és szülőföldi« nevelés síkján, a pedagógiai alapkörnyezet ad, *már nem elegendő!* Ide okvetlen iskola kell. S az iskolában e téren a honi nyelv és irodalom mellett *oroszlánrészt jut a történelemnek*. Jellemző, hogy az Amerikai Egyesült Államok nekünk hihetetlen mértékű szabadságot engednek a tanulóknak, hogy kedvére választhasson tantárgyakat, de az amerikai történelmet mindenkitől *megkövetelik*, az a nagyon kevés kötelező tantárgy közé tartozik.

² Így H. Wolf írja: »Mindenféle előadás és dolgozat, mindenféle intézkedés ésrendelet értéktelen, ameddig nem hatja át az állampolgári nevelés eszméje az egész oktatást.« (Idézi br. Malcomes Gy.: *Állampolgári nevelés*. 1932. 4. 1.)

³ Igen jellemző némely olasz tankönyvsorozat, melyhez hasonlókat a miénk közt nem találók (erre az ottani helyzet — olaszok más világrészekben is olaszul tanulhatnak — ad indítást); minő a fasizmus VII. évében kiadott sorozat: *Lecture* (a *Libreria dello stato* kiadása), mely külföldi olaszoknak szól (*Scuole italiane all'estero*). A munka *megbecsültetésére* sem találók nálunk oly könyvet, mint Luigi Cremaschi-é: *Lecture* etc. (Collezione Labor). Milano, 1931. *Egyes témákat nekünk is át lehetne venni.*

csomópont, ahol az időben nagyon is szétszórt szálak végre összefutnak. Tudnunk kell: mindig van valami veszély abban, ha valami — ami nevelésügyi szempontból életbevágó, mint pl. a közösségi és állampolgári nevelés — éppen csak mint »elvi« követelmény áll fenn. Így annak nincs gazdája. Így a sok dajka közt elvész a gyermek. Így egyik tanár sem érzi azt *éppen* a maga feladatának.

Az is észrevehető, hogy sok író, így *Kerschesteiner* is¹, volta- képen *nem* éppen csak speciálisan »állampolgári« nevelésre, illetve oktatásra gondolt, hanem *közösségi-erkölcsi* nevelésre². Valóban ez az alap: a közösség. Az állam jelentőségének feltárása csak utolsó akkord a feladatok sorában. S az államot sem csak szervezett »apparátus«-nak, hatalmi készüléknek kell felfognunk, hanem oly testületnek, melynek erkölcsi *alapja van* egy valódi, történeti misztiót hordozó életközösségben. Nagyon fontos, hogy ennek a közösségnek tagjai minő érzéseket táplálnak az állam irányában: az *állampolgári* »nevelés« *első problémája az állam iránti érzület (Staatsgesinnung) kikristályosítása*. És ezt az érzületet is csak akkor lehet megalapozni, ha a tanuló először megérezte és tisztázta a *maga természetes közösségeivel való viszonyát*, tehát kell hogy érezze s lássa (szemléletesen!) a felmerülő kapcsolatok értelmét, súlyát és vonja le *magatartása* szabályait.

Lássunk ez utóbbira, a magatartásra, néhány példát.

Minden közösség mintegy önálló lény gyanánt hordozza és fejleszti a maga hagyományait. A legelső egyéni magatartás a *hagyományok tisztelete*. Ezzel képesek vagyunk megtartani azt a történeti kincsesládát, amit a hagyományok jelentenek. Így a tanuló meggazdagodott lénnyé válik, nem lesz »egy újrakezdett emberiség« tagja, aki hátat fordít előző nemzedékek törekvéseinek s mindent maga akar kezdeni. A legelső, egészséges magatartás ama tisztelet, melyet az ősök hosszú sorának munkái iránt érzünk.

Ámde a hagyományok nem pusztá részei a multnak, amelyek épp megmaradtak, mint értéktelen romok. Van olyan is, amit *túlélő maradványnak (survival)* nevezünk.³ Ezek passzív dolgok, nem jelentenek már semmit, sokszor csak kuriózumok, amik egyikét gyűjtőt érdekelnek. A legtöbb hagyomány nem passzív valami, nem multból eredő rom, hanem aktív dolog, ma is jelentős *érték*.

¹ L. annakidején igen érdemes munkáját: *Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*. Először 1910-ben, azóta több kiadásban.

² Azt írja pl. legutóbbi cikkében (a *Die deutsche Schulreform* c. gyűjteményes műben, kiadja a Zentralinstitut f. Erz. u. Unt. 108. l.), hogy az állam *értékfajtának* számít, s nem egy *adott* államhoz, hanem egy állam-*eszméhez* kell a tanulót hozzánevelni. »Az állampolgári nevelés csak *erkölcsi* nevelés alapján érhető el, hiszen az egy *eszmének* való odaadást jelent.« Ehhez viszont mégis csak hozzá kellene tennünk, hogy az ily nevelés sem tekintheti az államot történeti talaj nélküli absztraktumnak, légüres térben élő szervezetnek.

³ V. ö. *Dékány: A közgazdaságtan és társadalomtan elemei*. Franklin, 1921. 117. l.

A tanuló ezt kell hogy tanulja megérteni s megbecsülni. Második magatartása tehát *értékek tisztelete*. Az értékek sokszor személyekhez vannak kötve, tehát az előbbiekkal jár az (értékes) *tekintélyek* tisztelete is. Igen jó megállapítása *br. Malcomes*-nak¹: »A tekintélyek tisztelője önmagát tiszteli, mert nincs senki, a legcsekélyebb ember sem, aki bizonyos fokig ne lenne részese tekintélynek a maga helyén. Aki magát meggyőződéssel alá tudja vetni a magasabb tekintélynek, az felemeli önmagát.«

Életünk azonban nemcsak mult, hanem jövő is. Vannak akarásaink, kötelezettségeink. A mult is próbálkozott azok teljesítésével, de csak részben ért el célt, részben feladatok maradtak megoldatlanul. Ezen az alapon él bennünk egy újabb magatartás szükség-érzése: a *történeti köteleességek* tudata és akarása. Végtelenül sokféle téren merül ez fel; bele vagyunk ágyazva egy helyzetbe s bizonyos feladatokat vállalnunk kell. Itt felmerül az a szempont, hogy más a *cél* és más a *feladat*. Az első lehet olyan, hogy csak évtizedek múlva kerül rá a sor, ez kevésbé hevíti az ifjúságot. Más a *feladat* — ez máris időszerű s hevíti az ifjakat. Kiemeltük itt: nem elég a történeti szükségleteinket általánosságban, szétfolyóan látni magunk előtt: határozott *feladattudat* kell.

Végül, amit megtettünk, sőt amit elmulasztottunk, az iránt *felelősségérzés* ébred bennünk, felelősség társaink és a magunk sorsának alakítása iránt. Ezt is igen fontos ápolni. A középfokú oktatás szerepe más, mint pl. egy államférfiúé. Amannak felelőssége nem megy oly messze, mint emezé. De az a fontos, hogy kinek-kinek helyzete és képessége szerint a felelősségérzése elég messze menjen. Ostorozzuk tehát az önzést (egocentrizmust), a szűkkeblűséget, a szűk látást; ellenben hirdetjük a társainkkal való együttélés szükségét. Az egyén látókörét ki kell tágítanunk, közösségi szellemet kell meggyökereztetnünk. A szülők, a szülőföld, az egyház, a nép és a nemzet, az állam stb. iránt magasrendű, »szent« kötelezettségben élünk; értük felelősséggel tartozunk.²

Íme, néhány példa a legfontosabbak közül. A példákat folytathatnók formális irányban. Sok oly *beállítottság* kell ma, ami nélkül a közösség élete kátyúba jutna, a közösség sorvadásnak indulna. Ilyen »általános« beállítottságok (diszpozíciók, hajlamok) a közösség életében: a *szolgálatkészség* (általában), az *igazságosság* iránti »érzék«, az igazság szeretete, mások *véleményének* keresése és tisztelete stb.

¹ *Allampolgári nevelés*. 1932. 24. 1. 777-778. o.

² »Teljesen hiábavaló, ha a növendékeknek a felelősségérzésről csak beszélünk. Gyakorlati úton kell őket rászoktatnunk« (Foerster). Ebből következik, hogy egy erkölcsi lecke, a közösségre nevelés közepett, *mindig konkrét esethez* fűződjék. Nagy szerep jut *történeti példákra* való rámutatásnak: ily példákat *tüzetesen* kell megbeszélni, átélelni a dolgot, s ne nagyon hivatkozzunk arra, hogy nincs rá idő. Ami életbevágó, arra kell időt szakítani, inkább csökkentsük az anyagot«.

A fent felvázolt társadalomtani alapfogalmakból kiderül, hogy a tanuló látóköre fokozatok szerint lesz egyre szélesebb. A család után következik a szülőföld, majd a tájhaza (vidék), a haza vagy ország, a nép, illetve nemzet és — végül (alapos történelmi ismeretek alapján) a nemzetfölötti közösségek foka.

Nem lehet itt egy fokot sem átugrani, nem lehet a dolgot el-sietni. Az igazi pedagógus tudja, hogy mi való a tanulónak a maga színvonalához képest. Erre utal a fejlődési sorrend elve,¹ azaz a fokozatos haladás elve. Hogy igazi pedagógiai érzelme van-e valakinek, ez mutatja meg. E szerint nekünk is fokozatosan kell egyre tágabb és tágabb környezetképbe beleszoktatnunk a tanulót. A látszólagos eredmény öncsalás, mint ahogy alkotmánytanból is jól felel — szaval — a kis elemi iskolás, de ez nyomtalanul leperreg róla, mert nem illik még bele a maga lelki fejlődési fokába.

Szoktak (kivált az Egyesült Államokban²) pedagógusok úgy is gondolkozni: mindent lehet minden fokon, csak épp megfelelő módszert kell találnunk; tehát akár alkotmánytan is lehet a leg-
elemibb fokon. Erre azt felelhetjük: sok minden dolgot lehet gyermekeken előadni, de aligha érdemes. Kár a fáradságért, mert a lényeg mégis csak kárba vész. Pl. magasztaljuk a parlamenti kormányrendszert és a városi önkormányzatot. Ezért a gyermekekkel magukkal eljátszatunk választásokat, parlamenti vitákat, döntéseket, szabályalkotásokat, bíraskodásokat.³ Lehet, hogy ügyes pedagógus kezében itt is sok minden sikerül. Alapjában véve azonban a látszólagos eredményektől óvakodni kell. Kiderült, bár a *School city* körében úgy látszott, mintha mindent a gyermekek csinálnának, voltaképp a háttérből a tanító irányított sok mindent. E módszernek is van jelentősebb helye az iskolában, ha nem túlozunk. Nem minden múlik a módszeren. Végre is a matematikusok nem kívánnak — bármennyire lelkesednek is tárgyukért — algebrát az elemi iskolákban; szépen megvárják, míg a tanuló 13 éves lesz. Mi se kívánjunk elemi iskolai alkotmánytant, várjunk vele. Elérkezik a serdülés vége, s a tanuló maga fog érdeklődni az alkotmányjog iránt,⁴ maga is keresi szemhatárának a kiszélesítését, maga is a

¹ V. ö. Pedagógiai elvek. 2. kiad. 1939. 7. fejt.

² A régebbi irodalomból felhívom a figyelmet A. W. Dunn munkájára: *The Community and the citizenship*. Boston, 1909. Az újabb írók közül I. R. W. Hatch: *Training in citizenship*. New York, 1926. Cabot-Andrews, Mabel Hill és Mc Skimmon: *A course in citizenship and patriotism*. 1914. Revised edition (év n. 1918.). Almack: *Education for citizenship* (év n. 1924.). Hangsúlyozni kívánom, hogy e téren nem lehet hasznos semminő külföldutazás. Új tárgyunk szellemének is, módszerének is hazai talajból szervesen kell kinőnie.

³ Erre igen színes leírások Fr. W. Foersternél a magyarra is lefordított: *Iskola és jellem* c. munkában. 1913. 151—171. l.

⁴ Hatch joggal írja a középiskolásokról (i. m. 46. l.): It would be a grievous blunder if any of our young citizens should leave the VIII-th Grade without a knowledge of our forms of government.

»világpolitika« tágasságában kezd nézdelődni, amint a VII-ikes, hibásan félretett ú. n. politikai földrajz esete évtizedekkel ezelőtt jól mutatta.

Mondanunk sem kell immár az előzők után, hogy az új terv minő sokat jelent a közösségi és az állampolgári nevelés szempontjából. Ez utóbbi csak »mellékterméke« volt a történelmi oktatásnak. Most önállóan, behatóan lehet tárgyalni legalább *saját országunk* államát. S ez a legtöbb ember számára elégséges.

Igen jellemző, hogy az állampolgári nevelésnek (ezen belül az ily irányú oktatásnak) minő *elvi alapjait* keresték a liberális korban. Ilyenek: a szabad (egyéni) *verseny* elfajul, elvtelen gázolássá válik; ki kell tehát fejleszteni a tanulóknban a tisztesség követelményeinek, azaz normáinak tiszteletét. Avagy: az uralkodónak hitt *demokrácia* nem valósulhat meg a nélkül, hogy az átlagpolgár — aki majdan szavazni fog — ne ismerje meg (már iskolás korában?) azokat a főkérdéseket, melyek törvényhozás tárgyává válhatnak; ez tehát a leendő szavazópolgárt tartja szem előtt (nem sajátlagos nevelői szempont). Avagy: az uralkodó, közéleti szabályokat meg kell tanulni, főbb vonásaiban megismerni és saját akaratából (autonóm módon) követni, különben csak külsőlegesen, kényszer hatása alatt fog valaki cselekedni (ebben látható, az önálló egyént tekintik a társadalom alapjának, individualizmusra építene). Avagy: meg kell tanulni kritikával fogadni a sajtó pergőtüzét. Még oly — szintén a kor helyzetéből fakadó — követelményt is felsorolnak, hogy meg kell tanulni helyesen viselkedni a hivatalokban, mert a tisztviselők idejét nem szabad rabolni (időökönómia), helyesen kell viselkedni külföldön, ahol akaratlanul abban a helyzetben van az utazó, hogy egy nemzet »képviselőjéül« tekintik, az ő egyéni viselkedéséből ítélnék meg egy közösséget stb. Mindez többnyire helyes megfigyelésből fakad, azonban ügyelnünk kell arra, mi fakad »nevelői« nézőpontból, mi az, amit az iskola — mely végre is zártkörű, zárt életformájú intézmény — megvalósíthat. Csak azt vegyük programmba, ami *szerves* része lehet az iskola munkájának.

III. Az állam növekvő fontossága s az új „államérzület“.

A liberális felfogás szerint az *államismeret* (nem pedig az állampolgári *nevelés*) volt a fontos: egyszerűen hasznos tárgy lehetett az a gyermekre nézve, a szempont tehát utilitárius. Így »állampolgártanok« (pl. Bernheim: *Staatsbürgerkunde* stb.) keletkeztek. Most pedig az állampolgári *nevelést* hangsúlyozzuk, azaz az érzületek fejlesztését. Mi az oka ennek? Talán most megfordult a kocka: azelőtt azt nézték, mi »hasznos« az egyénnek (vagyis az ifjúnak) — ez megfelelt egy individualista kor szempontjainak. Most megváltoztak az idők, azt nézzük, mi válik az államnak —

ennek a csodálatos, sokszor érzékeny történeti műalkotásnak — az üdvére.

Ma a helyzet ez: felismertük, hogy az állam nem valami »előkelő idegen« a polgári életben, hanem velünk minden gondját-baját megosztja. Másfélszáz év óta lényegében kétféle államnak a képe (típusa) lebegett a nagyközönség, a széles néprétegek szeme előtt.

Az első a *felvilágosodott abszolutista* állam. Ez az állam valóban a »rólunk nélkülünk« elvet vallotta; alapmeggyőződése volt, hogy a polgárok felnőtt gyermekek, akik helyett az államnak kell gondolkodnia, az állam pedig a fő gondolkodó (racionális) szerv, az észszerűség letéteményese, a világtörténet lelke, a racionalizmus gyakorlati alakja. Ő van felül, ő ad irányt, szab törvényt, bocsát ki kötelező rendeleteket. Minden okosság csak felülről eredhet; a polgárok nem tehetnek jobbat, mint (a saját érdekében) pusztán engedelmessé válnak. Ennek a felvilágosodott állami önérzetnek sok jó következménye van, de sok káros is: az alattvalók folyton pórázon érzik magukat; mindent az államtól kérnek, mint valaminő misztikusan dúsgazdag lénytől. Mindenért az államot érzik felelősnek (magukat nem), az államot folyton bírálgatják. A felvilágosodott abszolutista elv ez: az állam maximálisan aktív, viszont a polgár maximálisan passzív. Ez a feltételezés baj a polgárra nézve. Az állam maximálisan racionális, viszont a polgár maximálisan irracionális. Tehát e feltételezés alapján örökké a polgárok fegyelmezésével kell törődnie az államnak; baj ez ránézve, mert sok és őrlő gondot jelent az állam számára. A jogi életfelfogásban hatalmas arányokban maradt fenn — Közép-Európában — a közigazgatási jogban ama felfogás: az államnak atyáskodnia kell, mert a polgárok nem tekinthetők valóban racionális lényeknek; így vált a közigazgatás voltaképp fegyelmező-gátló tényezővé, mely az irracionális — szenvedélyek és magánérdekek rabjaként viselkedő — polgárokat rendben tartja, fékezi. (Ma — Nyugaton — a közigazgatás már — érzülete szerint — szolgálat, t. i. *service publique*, azaz oly arcot mutat, hogy mindenképp segíteni, nem pedig pusztán fegyelmezni, »rendet teremteni« akar.) Az atyáskodó és szigorú állam arcát A. France úgy örökítette meg, hogy az állam olyan, mint egy mogorva hivatalnok.

A másik államtípus: a *liberális állam*; ebben a korban a polgárok maguk — minél több egyéni szabadság érdekében — azt kívánják az államtól, hogy csak a békére, a csendre ügyeljen, szerte az éjjeli őrre (*Nachtwächterstaat*). Az állam — az előző típussal ellentétben — semmibe se avatkozzék bele. *Laissez faire, laissez passer!* Mire kell a beavatkozás, mikor most már éppen a polgárok lettek önérdektudatos, azaz racionális lényekké? *Ne gouvernez trop!* Hagyjon békét az állam a polgárságnak, tud az magától mindent, tudja az érdekeit. A polgár józan, megfontolt és szorgalmas. Mi kell több? Az állam ily módon az előkelő idegen szerepébe

jut; oly valami, ami szükséges rossz; végre is kell valaminő csend-biztos. De ha ez a csendet és rendet megteremti, már az elég; s több nem kell. Az állam ily alapon nem is lehet rokonszenves; Paulsen (kétszer is kiírja ezt etikájában) arra az eredményre jut, hogy »az államot nem lehet szeretni«.¹

A fő tény, melyre itt súlyt vetünk a továbbiakra tekintettel, az, hogy mindkét esetben *lelki szakadás keletkezik az állam és a polgárság között*, s ezt a szakadást a liberális államfelfogás szinte szívesen látta. Íme, ez a háború előtti fejlődésnek államérzületi képe.

A történeti fejlődés más képet mutat, melyet egész röviden vázolunk fel.² Általában a fejlődés folyamán világosan jelentkezik: egyre többféle célja lesz az államnak.

a) Minden állam első célja az, hogy biztosítsa magát a szomszédokkal szemben; első cél a *külpolitikai* államcél. Ranke mint történész hangsúlyozza, hogy a belpolitika is a külpolitikától függ (ez a »külpolitika primátusának« felismerése). Ha a külpolitika nincs rendben, akkor semmi sincs rendben. Ez soha világosabban meg nem mutatkozott, mint napjainkban.

b) A *belpolitikai államcél* kettős: közigazgatás és bírászkodás. Itt aztán csodálatos fejlődésnek vagyunk szemtanúi: egyre több a hivatalnok, mert a nagyközönség egyre többet vár és kér az államtól. Egyre többről mondják el, hogy az erről és arról való gondoskodás az állam »kötelessége.«

A többi államcél itt csak felemlítjük. Fokozatosan előtérbe lép az államnak

c) *gazdaságpolitikai* szerepe (pl. az Árpádok földbirtokpolitikájától, az adományrendszertől kezdve a merkantilizmusig és napjaink árvizsgáló rendszeréig stb.);

d) majd az állam *kultúrpolitikai*³ érdekeltsege következik (»az iskola politicum«, mondják már a 18. században);

e) a *szociálpolitika* a 19. század végén kezdi foglalkoztatni az államot (munkanélküli segély, munkások betegséglegyezése stb.);

f) napjainkban az állam kénytelen volt végül is nagyarányú »népegészségügyi« feladatokat vállalni magára.

¹ Az állammal szemben való hidegségnek számos jele maradt fenn a liberális korból nyelvünkben is. *Br. Malcomes* (i. m. 8. l.) pl: felfigyel arra, hogy a *haza*, a *hon* szóval együtt bizonyos érzelmi velejárók jelentkeznek, minő a »hazafiúi bánat« (viszont nem hallunk »állampolgári bánatról«), avagy »honfiúi önfeláldozás« (viszont nem olvasunk »állampolgári önfeláldozásról«) stb. Jellemző a liberális korbéli »jogállam«-eszmére, hogy az állammal kapcsolatban leggyakrabban ily kifejezések szerepelnek: állampolgári kötelességek avagy állampolgári jogok.

² Dékány: *A kultúrpolitikai állam eszméjének kialakulása*. Társadalomtudomány, 1929-i évf.

³ V. ö. Kornis Gy.: *Az államcélok elmélete és a kultúrpolitika*. Értekezések a filozófiai és társadalomtudományok köréből. IV. köt. 3. (1931.) és *Kultur als Staatszweck*. Archiv für Rechts- und Wirtschaftsphilosophie, 1933.

Mennyi minden volt ezekből régen »magánügy«! Az egészség az egyes emberek és családjuk ügye volt, éppúgy, mint a műveltség megszerzése vagy a gazdasági boldogulás biztosítása. Röviden végezzünk: ami ú. n. magánügy volt (az volt egykor még a bírásokodás is, t. i. önbírásokodás), abban voltaképp egy-egy kisebb közösség volt érdekelve (t. i. rokonsági vagy helyi közösségek). Lassan, évszázadokon át az egyes (kisebb!) közösségek ily irányú ambíciói elhalványodnak, tehernek érzik a rendfenntartást, a beavatkozásokat mások dolgába. Így maga a közösség az, mely fokozatosan visszavonul s a közfeladatokat egyre nagyobb mértékben az államra hárítja át. Mindennek oka 1. a régi vágású közösségek elernyedése; ehhez azonban lényegesen hozzájárul 2. az állam szervezőképességének emelkedése!

A 20. században új kor következik el: a tömegek és a gyorsaság kora. Tömeges feladatokat — és gyorsan — immár csak az állam tud egy országban megoldani; így alakul ki a 19. század végétől kezdve a sui generis modern állam, mely — egyre inkább túl van terhelve, hiszen boldog-boldogtalan az államhoz fordul, ha bajban van. Az állam ez ellen alig tud védekezni.

Angliában járja e mondás: »Ne kérj semmit az államtól, mert ügyis te vagy az, aki fizetsz.«¹ Itt hagyomány az, hogy előbb mindent a társadalom próbál megoldani (pl. az iskoláztatást, a munkásbiztosítást) s csak végső esetben fordulnak az államhoz. Nálunk fordítva van.

A túlterhelt állam most két út előtt áll. Vagy tovább adóztat s növeli a bürokráciát, vagy a társadalomhoz fordul — szolgálatokért, melyek ingyenesek és önkéntesek. Mindkét út nehezen járható.

Hirtelen, a világháború után, új rohamperiódushoz jutottunk: az események rendkívül sietnek. A belpolitikában túlterhelt állam külpolitikái (azaz katonapolitikái) téren is kétséget kizárólag újabb, alig elhárítható túlterheléshez jutott, s az adóemelés, a bürokrácia fejlesztése nem sok kilátással kecsegtet. Ebben a helyzetben az állam szemmeláthatólag kezd népies politikát követni, az egész néppel törődni, annak mindennemű gondját — még az egészséget is — magáévá tenni.

Rendkívül jellemző: az állam megszűnik idegen lenni! Az állam nemcsak rendet biztosít, hanem keresetet is a lakosság számára. Megérezik már, hogy ha az állam nincs a kereső (!) mögött, magára hagyatva gyengévé válik. »Megszállott« területen vált egyre átlátszóbbá, hogy bizonytalan a vagyoni, de a munka is, ha nincs védő és pártoló állam a maga erejével. Most már új államérzet:

¹Avagy (olvassuk egy amerikai iskolás könyvben): »Amerikában a legkiválóbb emberek egyike Franklin. A helyett, hogy azt mondta volna: »mit kellene tenni?«, azt mondta: »mit tudok megtenni magam?« Megtalálta azt, amit megtehetett. És megtette.«

kezdi sarjadni: az állam mindinkább egybevágó lesz a népnek, a közösségnek csaknem minden érdekével. Ez akaratlan étatizmus. Ide jutottunk el a történet folyamán.

Mindezek után: a nevelés kérdésében most új célpont villan fel. Ha az állam a maga bürokráciáját elégtelennek érzi (a bürokrácia nem is mindenféle ügy elintézésére alkalmas) és kénytelen a társadalomhoz fordulni, akkor a felnövekedő ifjú nemzedéket át kell hatni a társadalmi feladatok súlyának érzésével. Íme — a mai helyzetben — ez a főrűgője még az »állampolgári« nevelésnek is. A közösség érdekeit, eszményeit szolgálni! — ez alól immár senki ki nem vonhatja magát.

Dékány István.

CSEHSZLOVÁKIA MŰVELŐDÉSPOLITIKÁJA ÉS A MAGYAR KISEBBSÉG.

Tárgyilagosan, őszintén és elfogultság nélkül kívánok áttekintő képet adni a világháború után a győztes hatalmak által megteremtett Csehszlovákia művelődési viszonyairól s az odakerült magyarság önvédelmi harcáról. Ennek a húsz évnek a története rendkívül érdekes és tanulságos, s nézetem szerint mulasztás volna, ha mi, magyarok le nem vonnók belőle a következtetéseket.

Amíg a világháború alatt a magyar nép legjobbjai a különböző harctereken véreztek, az alatt a cseh és szlovák politikusok, közigazdászok, jogászok, pénzemberek, tanárok tervszerűen készítették elő az új csehszlovák állam belső szervezetét, törvényeit, rendeleteit, s minden fontosabb állásra előre kijelölték a szerintük alkalmas és megbízható embereket. Az új állam megteremtői tudták, hogy nagy és nehéz feladatra vállalkoznak, amikor oly nemzeti államot akarnak teremteni, amelyben a lakosság különböző, egymással szemben ellenséges érzületű nemzetekből és nemzettöredékekből tevődik össze.

A Csehszlovákiához csatolt magyarságot az államfordulat teljesen készületlenül találta. A nemzet vezetésére hivatott magyar középosztály tanácstalanul állott az új helyzetben s nem tudott eligazodni a nemzetiségi kérdés szövevényes utain. A parasztság szervezetlen volt, a munkásság pedig a marxista eszmékre esküdött és külön osztályt alkotott, amely kezdetben nem az uralkodó, többségi nemzettel, hanem a magyar középosztállyal és a földműves társadalommal szemben épített ki harcvonalat.

Nagy erőpróbája volt ez a húsz év a Csehszlovákiában élt magyarságnak. Idegen állam keretében kellett zsenge erőit összefogni, nemzetvédelmi szerveit kifejleszteni s védekezni mindenemű elnemzetietlenítés ellen.

I. A csehszlovák állam megalkotói nemzeti állam megteremtésére törekedtek, jóllehet ismerték azokat a nehézségeket, amelyek ennek útjában állottak.

Az antant államférfiainak megnyugtatóására írta meg Benes azokat az emlékiratokat, amelyekben ígéretet tett, hogy a csehszlovák államba bekebelezett nemzetiségek teljes egyenjogúságot és messzemenő művelődési szabadságot kapnak, az új köztársaság alkotmánya demokratikus szellemű lesz és az államot svájci mintára rendezik be.

A köztársaság első kormánya kötelezte magát, hogy a békeszerződés kisebbségvédő pontjait beveszik az alkotmánytörvénybe; ez meg is történt. Ezek a pontok a nyelvi, gazdasági egyenjogúságot, a közhivatalokban való arányos részesedést, kisebbségi iskolák, szociális intézmények létesítését és állami támogatását tartalmazzák, s a kisebbségek közigazgatási, művelődési és gazdasági önkormányzatának megvalósításában kiindulópontul szolgálhattak volna.

Az évek folyamán e kisebbségvédelmi követelések körül elkeseredett harcok indultak meg az úgynevezett központosító irányzat és a nemzeti kisebbségek között, s a kettő között a szakadék egyre mélyült, míg végül is bekövetkezett a csehszlovák állam összeomlása.

Ezen húsz év alatt a csehszlovákiai magyarság nagy életiskolán és érdekes lelki átalakuláson ment keresztül. Ezt nem lehet letagadni, s nézetem szerint — aki az ottani politikai küzdelmekben, szervező és művelődési munkában kezdettől fogva a legutolsó időkig cselekvő részt vettem — ez a húszéves önálló élet a bennünket ért anyagi és szellemi veszteségek dacára sok tekintetben előnyös volt, s az egyetemes magyar szellemi, gazdasági és művelődési életben hasznosítani is fogjuk.

Az idegen uralom alatt jobban ráeszméltünk hibáinkra, gyengéinkre, erősödött bennünk a nemzeti öntudat, a nemzeti összetartás érzése, megtanultunk önállóan határozni, cselekedni, s oly politikai iskolán mentünk keresztül örökösen veszélyeztetett helyzetünkben, hogy méltóan kapcsolódhatunk bele az egyetemes nemzeti munkába.

A csehszlovák állam vezetői a köztársaság belső megerősödését és a nemzetiségek meghódítását nagyszabású és átgondolt művelődéspolitikai tevékenységgel igyekeztek e húsz év alatt megvalósítani. Ebből a célból mindjárt az államfordulat után nagyfontosságú törvények jelentek meg iskolaügyi és népművelési téren.

A népiskolák szervezéséről a 189/1919. sz. törvény gondoskodik, amely kimondja, hogy amely községben legalább 40 iskolaköteles gyermek jelentkezik, ott a jelentkező gyermekek számára elemi iskola létesíthető, amelyben a gyermekek anyanyelvén kell tanítani. Ahol legalább 300 elemi iskolás gyermek van, ott polgári iskola szervezhető, mégpedig hasonló értelemben. E mellett a törvény biztosítja az állam részére azt a jogot, hogy a gyermekek szá-

mára való tekintet nélkül állíthat *államnyelvű iskolát* bármely közösségben. Ezen az alapon épültek fel azután a nemzeti kisebbségek által lakott területeken a csehszlovák nyelvű ú. n. kisebbségi iskolák százai, amelyek egyrészt a cseh és szlovák kisebbség — pl. a telepések — gyermekei részére biztosították az anyanyelvű oktatást, másrészt a nemzeti kisebbségekhez tartozó gyermekek elnemzetietlenítésének szolgálatában állottak.

1919. márciusában jelennek meg a közművelődési bizottságokról és tanfolyamokról, valamint a községi könyvtárak létesítéséről szóló, igazán mintaszerű népművelési törvények, amelyek a nemzeti kisebbségek művelődési igényeit is figyelembe veszik.

Ezzel egyidejűleg megkezdődik az összes fajtájú iskolák átszervezése, melynek során a nemzeti kisebbségek iskoláinak százait szüntetik meg a vegyes nyelvterületeken és oly magyar vagy német községekben, amelyekről egyoldalúan megállapítják, hogy a lakosság többsége elmagyarosodott vagy elnémetesedett szláv.

A szlovenszkói iskolaügy átszervezését a Pozsonyban székelő »teljes hatalmú minisztérium« — amely kibővített hatáskörrel megfelelt a mi jelenlegi tárca nélküli minisztériumunknak — Stefanek Antal közművelődési előadóra bízta, aki erre a feladatra teljes hatalmat kapott és másfél év, tehát aránylag rövid idő alatt elvégezte az átszervezést.

Az átszervezés következtében a szlovák iskolák száma e másfél év alatt 2000-rel szaporodott, s a hiányzó tanerőket Csehországból áthelyezettekkel pótolták; számuk kb. 500 volt. A magyar megyei tanfelügyelők helyett járási tanfelügyelőket állítottak a népoktatás élére, kezdetben 46-ot. Ezek a tanfelügyelők kivétel nélkül tanítókból kerültek ki, ha szlovák szempontból megbízhatóknak tekintették őket és ha azelőtt is szlovákoknak vallották magukat. Az északi szlovák területre cseh nemzetiségű tanfelügyelőket is kineveztek. A magyar népiskolák felügyeletével magyarul tudó, de szlovák érzelmű tanfelügyelőket bíztak meg. A csehszlovákiai magyarság állandóan sérelmezte is, hogy a tanfelügyelők között nem volt egyetlen magyar nemzetiségű egyén sem. Mivel a csehországi népoktatásügy, ahol a népiskolák legnagyobbbrészt állami jellegűek, lényegesen különbözött a szlovenszkói helyzettől, azért a szlovenszkói népoktatás alapja mindvégig a magyarországi 1868. évi XXXVII. tc. maradt.

A szlovenszkói iskolaügy átszervezése az államfordulat után nagymértékű volt. Néhány számadat kellőképpen megvilágítja a helyzetet:

Az 1920/21. iskolai évben 3682 *népiskola* működött Szlovenszkóban 6229 tanerővel. Ebből 2611 szlovák tannyelvű, 115 ruszin, 110 német és 748 magyar. 98 népiskola vegyes nyelvű. Az iskolásgyermekek száma 421.364. Ebből 275.706 szlovák, 108.728

magyar, 15.823 német, 11.816 ruszin, 9.116 zsidó, a többi megoszlik. A magyar tanítók száma 1582.

Az 1937/38. tanévben összesen 4297 népiskolát mutat ki a hivatalos statisztika Szlovenszkóban. Ebből 3277 szlovák tannyelvű, 136 ruszin, 129 német, 754 magyar s 1 francia. A 11.709 osztályból 1879 osztály magyar és 9142 szlovák. A magyar tanítók száma 1860, a szlovák tanítóké 8973. A magyar elemi iskolák növendékeinek száma 85.507, a szlovák elemi iskolák növendékeié 412.596.

A magyar iskolát látogató gyermekek száma tehát csökkent, s némi csökkenést mutat a szlovák iskolák növendékeinek száma is. Amíg a magyar iskolák száma 16 év alatt mindössze 6-tal szaporodott, a szlovák iskolák száma 2611-ről 3277-re emelkedett.

A szlovák tannyelvű népiskolák fejlesztésében nagy szerepet játszott a Slovenska Liga nevű iskolaegyesület, amely 1920. óta körülbelül 270 szlovák iskolát állított fel és jórészt maga is tartotta fenn őket.

Rohamos fejlődést mutat a *polgári iskolák* gyarapodása. Ez Csehországban kedvelt iskolafaj és a cseh népművelésben nagy szerepet játszik évtizedek óta.

Az államfordulat óta Szlovenszkóban 164 szlováknyelvű polgári iskolát létesítettek, holott a magyarságnak az 1937/38. iskolai évben mindössze 14 önálló és 10 vegyes tagozatú polgári iskolája volt. Az összes polgári iskolák száma 1938-ban 232. A növendékek nemzetiségi megoszlása a polgári iskolákban az 1937/38. tanévben a következő: szlovák 60.014, magyar 6216, német 2853, zsidó 1500. Az összes polgári iskolai tanerők száma 1884.

A szlovák *középiszkolák* felállítása hasonlóképen gyors iramban indult meg. Az 1919/20-i iskolai év végén már 33 szlovák tannyelvű iskola működött; számuk azóta 38-ra emelkedett, s 18 tanítóképzőt kell még hozzávinnünk. Ez a gyors átszervezés csak úgy vált lehetségessé, hogy a csehországi tanügyi kormányzat 300 cseh középiszkolai tanárt bocsátott Szlovenszkónak rendelkezésére.

Szlovenszkóban a magyar tannyelvű középiszkolák száma 7 volt, továbbá még 2 tanítóképző (1 állami és 1 zárdai). Legújabbban Komáromban a róm. kat. és a református egyház is nyitott tanítóképzőt a felekezeti iskolák számára.

A középiszkolai növendékek száma az 1931/32. tanévben 23.614 volt, ebből 4781 magyar nemzetiségű.

Ebben az iskolai évben az állam és egyéb intézmények a középiszkolákra összesen 250 millió cseh koronát, tehát (6-tal számítva) kb. 42 millió pengőt adtak ki.

A középiszkolák igazgatását Szlovenszkóban az úgynevezett iskolaügyi referátus végezte, amelyet a prágai iskolaügyi minisztérium kirendeltségének kell tekinteni. Az iskolák ellenőrzését az országos iskolafelügyelők gyakorolják, akiket általában főigazgatóknak ne-

veznek, rangjuk és fizetésük kb. megfelel a magyarországi tanterületi főigazgatókének. Szlovenszko részére 3 ilyen országos középiskolai inspektori állás volt szervezve.

Az államfordulat után a pozsonyi iskolai referátus 10 szlovák tannyelvű kereskedelmi iskolát s egész sor különféle szakiskolát állított fel. Ezekben az iskolafajokban a magyarság korántsem kapta meg a számarányának megfelelő számú intézetet. Összesen 3 magyar tannyelvű szakiskola volt: a pozsonyi kereskedelmi akadémia és kétéves tanfolyam, a kassai fiúipariskola és az érsekújvári női szakiskola.

A népiskolai oktatás terén két fontos törvényt alkotott a csehszlovák parlament. Az egyik a 226. sz. s az 1922. évből való úgynevezett kisiskolátörvény, amely megállapította, hogy az elemi és polgári iskolai látogatási kötelezettség a gyermek betöltött hatodik életével kezdődik és teljes nyolc évig tart; utána még továbbképző iskolák és tanfolyamok létesítendőek a 14—16. év közti korban levő ifjúság számára.

Az elemi és polgári iskolák növendékeinek legnagyobb számát a törvény az egyosztályos iskolákban 50-ben, a többiben 60-ban állapítja meg. Ezt a számot az 1936/37. iskolai évben 45-re csökkentették. Kellő pénzügyi fedezet híján a törvénynek ezt a részét nem lehetett eddig megvalósítani, s különösen a kisebbségi tannyelvű iskolákban nem egy helyen 70—80 gyermek szorongott egy-egy tanteremben.

A második jelentős törvény a körzeti polgári iskolákról szóló, 1935. évi 233. számú törvény volt; célja a polgári iskolai oktatásnak a szélesebb, elsősorban a falusi néprétegekre való kiterjesztése. Ez a törvény lehetővé teszi, hogy több község 5 kilométeres körzetben együtt polgári iskolát állítson fel a polgári iskolaköteles gyermekek részére. Az iskola dologi kiadásait egyharmadrészben az érdekelt községek vállalják, egy-egy harmadrészben pedig a politikai járás és a tartomány fedezi. A személyi kiadások az államot terhelik. A törvényt nagy lendülettel igyekeztek végrehajtani, azonban az őszi államfordulat ezt megakasztotta és a százon felüli körzeti polgári iskolák sorsa Szlovenszkoában ma egészen bizonytalan.

Amint már jeleztem, a csehszlovák állam vezetői átgondolt, nagyvonalú művelődéspolitikával kísérelték meg a nemzeti kisebbségeket meghódítani és egy központosító, erős hivatali gépezetre támaszkodó nemzeti államot felépíteni. E tekintetben a világháború előtti ausztriai nemzetiségi harcokban felnevelkedett nemzedékre, fegyelmezett közvéleményre és hatalmas közművelődési szervezetre támaszkodtak.

A hivatalos művelődéspolitikai kétirányú volt: támadó és védekező. Egyrészt ügyes módszerekkel és közigazgatási intézkedésekkel bénították és nehezítették a nemzeti kisebbségek művelődési életét,

másrészt anyagilag és erkölcsileg hathatósan támogatták mindazon intézményeket, amelyek a csehszlovák művelődéspolitika végrehajtói voltak. A cseh társadalom e téren rendkívül mozgékony és tevékeny volt s készségesen vállalta mindazon feladatokat, amelyek az államhatalom közegeire nézve kellemetlenek és a nemzeti kisebbségek részére támadási felületet nyújthattak volna.

A csehszlovák állam művelődéspolitikai célokra hatalmas összegeket áldozott és mintaszerű szervezeteket tartott fenn. Az iskolaügyi minisztérium évi költségvetése átlagban egymilliárd cseh korona körül mozgott, ez körülbelül 170 millió pengőnek felel meg. Az iskolafejlesztés és az iskolák fenntartása a húsz év alatt a csehszlovák államnak majdnem $3\frac{1}{2}$ milliárd pengőjébe került. Iskolapolitikai téren a legnagyobb veszedelmet az ú. n. csehszlovák nyelvű kisebbségi iskolák jelentették a nemzeti kisebbségek számára. Ezek az iskolák veszedelmes versenytársai lettek a magyar és a német iskoláknak s az alsóbbrendű nép gyermekeire nagy vonzóerőt gyakoroltak, mert az oda beiratkozott gyermek tandíját nem fizetett, tankönyvet ingyen kapott s a mellett felruházták és sok helyen élelmeztek is.

Ilymódon a kisebbségek gyermekei minden különleges erőszak alkalmazása nélkül fokozatosan elnemzetietlenedtek, s a magyar iskolák sok helyen elnéptelenedtek. Természetes vonzóerejük volt a modern, egészséges, államnyelvű iskolapalotáknak a szegényes magyar iskolákkal szemben, amelyekben sok helyen 70—80 tanuló szorongott egymás hátán.

A magyar iskolaépületek az elmúlt húsz év alatt a visszacsatolt területen bizony nagyon leromlottak, s az államnak, de különösen az egyházaknak igen sok pénzébe fog kerülni az iskolák rendbehozatala, kibővítése, új épületek emelése.

II. A csehszlovák állam művelődéspolitikájának célja a nép általános műveltségi fokának emelésén kívül a beolvasztás (asszimiláció) volt, bár a hivatalos körök állandóan tagadták. Ennek a művelődéspolitikának eszközei az iskola és a népművelési, nemzetvédelmi szervezetek voltak.

A hivatalos körök minden áldozatot meghoztak az iskolaügy fejlesztéséért, hogy elsősorban az iskola segítségével formálják át a fiatalságot és nyerjék meg a csehszlovák állameszmének. Ne ringassuk magunkat ábrándokban, hogy ez az iskolapolitika nem hozott a csehszlovák állam részére kézzelfogható eredményeket. Részletekbe most nem bocsátkozom, csak megjegyzem, hogy évek hosszú és rendszeres munkájára lesz szükség a csehszlovák nyelvű iskoláiban nevelkedett ifjúság lelki és szellemi átfarmálására.

A csehszlovák állam lázas sietséggel fejlesztette ki hivatalos és nemhivatalos szervei útján a nemzeti kisebbségek által lakott területeken a cseh és szlovák nyelvű iskolák egész hálózatát, nem

riadva vissza semmiféle áldozattól, s legjobb tanerőit küldte oda, nemzeti munkájukért meg is jutalmazta őket. Találónan mondotta 1933. decemberében Benes, akkori külügyminiszter Kassán tartott előadásában, hogy az idő a csehszlovák állam javára dolgozik, és ha ennek az államnak még 30 nyugodt éve lesz, akkor a nemzetiségi kérdés Csehszlovákiában önmagától megoldódik. Való igaz, hogy a csehszlovákiai magyarság két-három évtized alatt jelentéktelen, erőtlén kis néptöredékké zsugorodott volna össze.

A magyar nemzeti vagyón egyre fogyott, a magyar népállomány csökkent, a magyar középosztály létének alapjaiban volt meg-támadva. Hogy milyen nehézségekkel járt az önvédelmi munka ott, csak az tudja megmondani, aki résztvett benne.

A már-már elalélni látszó nemzeti öntudatot a nyugatról felénk áradó nacionalizmus erősítette meg, lobbantotta új lángra s öntött reményt a csüggedőkbe, kétségbeesettekbe. Az utolsó két év már az újjászületés jegyében zajlott le, és az őszi események elfeled-tették a küzdelmes napokat.

III. Csehszlovákia művelődéspolitikájában jelentős szerepe volt a társadalmi és közművelődési szervezeteknek, s ezen a téren gyakran mérték össze erejüket a csehszlovák többség és a nemzeti ki-sebbségek intézményei.

A csehek kisebbségvédelmi szervezeteiket még a múlt század ötvenes éveiben fejlesztik ki. Kezdi a cseh iskolaegyesület meg-alakításával, amely 1880-ban már országos szervezet. Célja az, hogy társadalmi úton támogassák a cseh iskolákat, s ahol szükséges, óvodákat, népiskolákat létesítsenek saját erejükből. Az egyesület nagy lendülettel fog hozzá a munkához s a harmadik évben már 14 népiskolát és 12 óvodát tart fenn. Ez az iskolaegyesület 1900-ig, tehát két évtized alatt 73 óvodát, 102 népiskolát és 1 polgári iskolát állított fel. Az államfordulat után működési terét a német vidékre tette át s ott kb. 700 óvodát szervezett. 1936-ban a következő isko-lákat tartotta fenn: 2 középiskolát, 7 női szakiskolát, 12 népiskolát és 223 óvodát. Erre a célra az egyesület évente kb. 15 millió koronát adott ki s a belföldi csehnyelvű iskolákon kívül még a külföldi cseh iskolákat is támogatta.

Ezen iskolaegyesület mellett még más nemzetvédelmi egyesüle-tek, az ú. n. *Jednoták* is működtek Csehország területén. Így pl. az északcsehországi Nemzeti Egység szervezete már 1885-ben meg-alakult, s 1911-ben 611 helyi csoportja volt 50.000 taggal. Főkép a német vidéken cseh telepítéssel foglalkozott a világháború után. E mellett 300 cseh kisebbségi iskola gyermekeit látta el tanköny-vekkel, ruhával, cipővel, vasúti jeggyel s népkönyvtárakat állított fel a vegyes és német területeken. Ilyen volt a sumvai Nemzeti Egység szervezet is, amely német területeken felépített cseh iskolák pártfogását, fenntartását vállalta magára.

A morvaországi *Jednota* különösen iskolaügyekkel foglalkozott behatóan a legutolsó időig. 1935-ben 69 óvodát, 85 népiskolát és 20 polgári iskolát tartott fenn saját erejéből. Ezenkívül a népkönyvtáraknak egész sorát állította fel a falvakban. A délmorvaországi Nemzeti Egység szervezet 32 csehnyelvű polgári iskolát, 125 népiskolát és 85 óvodát tart fenn, ezzel terhet vesz le az állam válláról és a nemzeti közművelődés munkájának szolgálatába állítja a társadalmi erőket.

Ezekhez hasonló cseh közművelődési és társadalmi szervezet működik még Csehországban. A világháború előtt cseh kisebbségvédelmi célokat szolgáltak, a világháború után pedig a csehszlovák uralmi törekvés szolgálatában állottak, s ez a németeket hasonló eszközökkel és módszerekkel dolgozó önvédelmi munkára kényszerítette.

A szudétai németek nemzetvédő szerve Csehszlovákiában a Kulturverband, a német közművelődési egyesület volt. Egész Csehszlovákia területén bámulatos gyorsasággal terjeszkedett, száz meg száz szervezetet létesített és sok százezer tagot gyűjtött össze. Az utóbbi években átlag évi 10 millió koronás költségvetéssel dolgozott és milliókat áldozott német iskolák létesítésére, fenntartására, segélyezésére. Így többek között 1934-ben 5,3, 1935-ben 5,9, 1936-ban 6,3, 1937-ben 6,4 millió koronát áldozott német iskolai célokra. Nem feledkezett meg a szlovenszkói németekről sem. Ezen a területen évi bevétele 260.000 korona volt, mégis pl. 1937-ben 800.000 koronát költött a szlovenszkói német iskolaügyre és társadalmi segélyekre. Alig van német község Szlovenszkóban, ahol ez az egyesület nem nyújt segítséget a német iskolák fejlesztésére és fenntartására.

A régi Csehszlovákia területén százon felüli népiskolát tartott fenn és biztosította a tanítók fizetését. Gondoskodott 108 óvoda fenntartásáról, 25 óvónőnek biztosította a fizetését és 89 óvodának a működését állandó anyagi támogatással tette lehetővé. Szegény gyermekek részére 50 napközi otthon tartott fenn, 104 napközi otthon anyagi támogatásban részesített, 22 alkalmazottat pedig más intézmények által fenntartott napközi otthonokban fizetett. Ezenkívül figyelme kiterjedt az iskolával kapcsolatos minden ügyre: telkeket vásárolt, terveket készített, kölcsönöket szerzett, vasúti jegyeket adott a vidékről bejáró gyermekeknek, ellátást biztosított a szegényeknek, internátusokat létesített, ösztöndíjakat osztott ki német főiskolások között.

Hosszú volna részletesen felsorolni mindazt, amit a német közművelődési egyesület a német iskolákért s egyúttal a német ifjúságért tett. Napi kiadása átlagban 26.000 korona volt, de a német áldozatkészség, amely bámulattal töltött el mindenkit, összegyűjtötte a pénzt, mert végeredményben német nemzeti célt szolgált.

Ez a példaadó áldozatkészség tette lehetővé, hogy a *Kulturverband* segítségével az elmúlt 20 év alatt 40.000 német gyermek járhatott a szövetség által fenntartott vagy segélyezett iskolákba, óvodákba, menedéket talált a napközi otthonokban, s ilyképen megmentették őket a német nemzet számára. A szövetség ezenkívül még nagyszabású népművelő munkát is végzett, de erre hely híján nem térek ki.

IV. Szlovenszkóban is megindult az államfordulat után a közművelődési szervező munka szlovák részről. 1920-ban Srobár miniszter és társai megalakítják a Slovenska Liga nevű társadalmi szervezetet, amelynek célja az alapítók szerint az, hogy visszaszlovákosítsa az elmagyarosodott szlovákokat, erősítse a szlovák nemzeti öntudatot és együttműködjék a csehekkel. Ezt a célt a Liga a következő módszerekkel igyekezett elérni: 1. a magyar nyelvterületen szlovák és cseh telepítésekkel, 2. megbízható cseh és szlovák hivatalnokoknak magyar vidékeken való elhelyezésével, 3. magyar nyelvterületeken csehszlovák tannyelvű iskolák felállításával.

Ennek a munkának oroszlánrészét a Slovenska Liga vállalta. Milliós segélyeket kapott hozzá s az állami és közigazgatási szervek hathatósan támogatták.

A Slovenska Liga évi költségvetése átlagban 5—6 millió csehszlovák korona volt. Egyes években, mint például 1929-ben az iskolai kiadásai maguk meghaladták a 6 milliót. 1930—37 között a Liga szlováknyelvű iskolákra 12.5 millió koronát adott ki. A szervezetek száma 1937 végén 430 volt, s a jubileumi évben százzal akarták szaporítani. A legtevékenyebb helyi csoportok a magyar nyelvterületen voltak. A Liga megalakulásától kezdve 277 népiskolát és óvodát létesített, s ezek legnagyobb részben magyar községekbe kerültek. Ezekből az iskolákból a Liga maga 112-t a saját erejéből tartott fenn, ami évi 600.000 koronájába került.

Ez a céltudatos munka kétségtelenül elnemzetietlenítési célt szolgált, hisz oly községekben is állítottak szlovák iskolákat, ahol szlovákok egyáltalában nem laktak. A bécsi döntés következtében Magyarországhoz visszacsatolt területen 150, a Liga által szervezett iskola maradt, amelyek most a magyar állam tulajdonába mennek át és magyar népiskolák céljaira használhatók fel.

V. A magyarság már az államfordulat utáni első években felismerte a csehszlovák iskolapolitikában rejlő nagy veszedelmet és azonnal védekezni kezdett. Sajnos, ebben a harcban egyenlőtlen fegyverekkel folyt a küzdelem. A magyarság fegyvere csupán a jog és a törvények voltak, a csehszlovák kormánynak pedig rendelkezésére állott az államhatalom ereje, a hivatalos szervek és korlátlan anyagi eszközök, azonkívül számos társadalmi szerv is támogatta. A parlamenti vitákban részünkről állandóan felvetődtek az iskolai sé-

relmek, a magyar sajtó állandóan foglalkozott velük. Az interpellációkra adott hivatalos válaszok azonban úgyszólván sohasem ismerték el a panaszok jogos voltát. A magyar törvényhozók panaszaikkal többször fordultak a Népszövetséghez is, de onnan még választ sem kaptak.

Ez a merev iskolapolitika azonban mégsem hozta meg a csehszlovák állam részére a várt eredményt. A magyarság nagy veszteségeket szenvedett ugyan a harcban, de nem tört meg és népállományát nagyrésztben megtartotta. Az Egyesült Magyar Párt különösen az utolsó két-három évben rendszeres iskolavédelmi munkát folytatott és megkísérelte a hiányzó magyar iskolák megszervezését. Ellenőrizte az iskolai oktatást, tájékoztatta a magyar falvak és városok lakosságát, az iskolaszékeket az iskolai ügyekben való eljárás bonyolult kérdéseiről s minden fontosabb iskolai kérdésben eljárta az iskolai hatóságoknál. Ez volt a tulajdonképpeni feladata a párt pozsonyi kultúrreferátusának, ahol mindezeket a kérdéseket szakszerűen feldolgozták.

A párt törvényhozóinak és tartományi képviselőinek beszédei, interpellációi és közbelépései beszédes bizonyosságai annak a nagy *iskolavédelmi munkának*, amely magyar-résztől Csehszlovákiában megszakítás nélkül folyt és amelyre nemzetvédelmi érdekből nagy szükség volt.

Az idők folyamán a magyarság politikai megerősödése lehetővé tette, hogy a pártszervezetek keretein kívül is megindulhatott a rendszeres, országos magyar közművelődési munka.

Ezt a feladatot vállalta a Szlovenszkói Magyar Kultúregyesület, a SZEMKE. Hosszas szünetelés után, aminek elsősorban a pénzhiány és a legtöbb helyen a hatóságoknak ellenséges magatartása volt az oka, kb. három évvel ezelőtt az újjászervezett kultúregyesület nagyarányú szervező munkába fogott, úgyhogy ez év tavaszán a főtítkári beszámoló már 180 helyi szervezetről emlékezhetett meg.

A SZEMKE hivatása elsősorban kulturális szervezés és népművelés. További célul a magyar iskolásgyermekről való gondoskodást, tanszerekkel, tankönyvekkel való ellátásukat tűzte ki. Fontos hivatás volt ez, s nem szűnik meg a jövőben sem azokon a területeken, amelyek most Magyarországhoz visszakerültek, valamint azokon a magyar szigeteken, melyek Csehszlovákia területén maradtak.

Voltak ezeken az országos szervezeteken kívül helyi jellegű közművelődési egyesületek is, pl. a pozsonyi Toldy-Kör, a kassai Kazinczy-Társaság, a komáromi Jókai-Egyesület, ahol a megpróbáltatás nehéz éveiben sem szünetelt a művelődés munkája és az irodalom ápolása. Előadások tartásával, könyvek, folyóiratok kiadásával, hangversenyek rendezésével szolgálták a magyar közművelődést Csehszlovákiában. Azokban a városokban volt különösen szük-

ség erre a tevékenységre, ahol az állandó beszivárgás folytán egyre erősödött a csehszlovák elem.

A magyarországi közművelődéstől élszakítva, sajátos magyar művelődési élet fejlődött ki ez alatt a húsz év alatt az elcsatolt magyar területeken.

A csehszlovákiai Magyar Színpártoló Egyesület a kisebbségi magyar művelődési életnek fontos szerve volt. A hivatalos kormánykörök határozott ellenségei voltak a magyar színészetnek. Megszüntetni nem merték a magyar színházak működését, de olyan módszereket alkalmaztak, amelyekkel gyökerében támadták meg és lassú kihalásra ítélték.

A magyar áldozatkészség sokáig lehetővé tette, hogy a magyar színészet méltóan tölthesse be hivatását. Azonban a szlovák nacionalista körök nem bírták elviselni, hogy a magyar színészet magasabb fokon álljon, mint a szlovák. Először az egységes szlovenszkói magyar színi kerületet osztották ketté. Azután a magyarországi színészek beutazását korlátozták, majd a pozsonyi és kassai színi évadot rövidítették meg annyira, hogy rendes társulat eltartása lehetetlenné vált. A cseh és a szlovák színtársulatok milliós pénzbeli támogatásban részesültek és az évadbeosztásban ők intézkedtek, a rosszabb helyzetben levő magyar színtársulatok ellenben csak kis segélyeket kaptak. A pozsonyi magyar színi kerületet a magyarság vezetőinek és az Egyesületnek minden tiltakozása ellenére oly egyénnek juttatták, akivel szemben a magyarság kezdettől fogva bizalmatlan volt és semmiféle kezeséget nem látott személyében arra, hogy a magyar színészet sorsát komolyan a szívéen viseli.

Ezekben a nehéz esztendőben az Egyesület erkölcsileg is jelentékeny összegekkel támogatta a magára hagyott magyar színészetet, s a magyar pártok törvényhozóival és tartományi képviselőivel válllvetve védte e folytonos válságokkal küzdő intézmény érdekeit a nyilvánosság és a hatóságok előtt.

A csehszlovákiai magyar művelődési élet az elmúlt húsz év alatt a fejlődésnek több korszakán ment keresztül. Az államfordulat utáni első években magyar közművelődési szervezetek hiányában és az állam hivatalos tényezőinek merev magatartása miatt magyar művelődési élet csupán a múltból megmaradt helyi jellegű közművelődési egyesületekben, kaszinókban, társadalmi körökben volt. A magyar művelődési élet védelme, a magyar iskolaügyek ellenőrzése, a jelentkező közművelődési törekvések felkarolása, a hatóságok előtt való képviselés, a népművelés, a sérelmek gyűjtése és feldolgozása: mindezek a feladatok a magyarság politikai pártjaira és szervezeteire hárulnak.

Ez a munka az évek folyamán egyre bővül és az új magyar művelődési élet fokozatosan fejlődik, erősödik. Ezt a folyamatot a hivatalos körök is észreveszik, s a kormánykörök részéről az

emigráció segítségével megindulnak a burkolt és nyílt támadások mindennemű magyar közművelődési megmozdulással szemben, hogy ezek tulajdonképpen a magyar ellenzéki politika céljait szolgálják és államellenes, irredenta körök vak eszközei.

A magyar közélet vezetői, látva, hogy a fellendülő magyar művelődési életet veszedelem fenyegeti az államhatalom részéről és hogy a közművelődés munkásai riadtan vonulnak félre, elhatározzák a művelődési élet és a pártpolitika kettéválasztását, természetesen az egységes nemzeti szempontok kölcsönös tekintetbevételével.

A művelődési életnek országos viszonylatban való megszervezését a Szlovenszkoói Magyar Kultúregyesület vállalta, a művelődéspolitikai tevékenység pedig továbbra is a magyar pártok hatáskörében maradt.

Minthogy a közművelődési feladatok egyre szaporodtak és a munka egyre bővült, a SZEMKE elsősorban a népművelésre és az iskolavédelemre összpontosítja erejét, tevékenységét, mint legfontosabb munkakörökre. Az irodalmi és művészeti törekvések támogatására 1937-ben, tehát már a legutolsó időben megalakult az Irodalmi Szövetség. A fiatal magyar szellemiség legjobbjai a Prágában megjelenő Új Szellem c. folyóirat körül csoportosulnak. A katolikus fiatalság közlönye az Új Élet nevű havi szemle.

Ebben a természetszerű és a viszonyok által diktált fejlődésben a helyi jellegű egyesületek tevékenysége lassan háttérbe szorul, és életerős, országos közművelődési szervek alakulnak, amelyek nagy feladatokat tűznek ki célul maguk elé s ezek megvalósítására alkalmasak is, pl. Országos Dalosegyesület, Járási Közművelődési Testületek, Szülői Szövetség.

A Csehszlovákiából Magyarországhoz visszacsatolt területek lakossága ezeket az önerejéből felépített, hatalmas politikai, közművelődési és társadalmi szervezeteket magával hozza az anyaországba. Hosszú évek fáradságos, rendszeres, aprólékos munkájának gyümölcsei és értékes eredményei ezek, meg kell őket becsülni és fel kell használni a megnagyobbodott Magyarország újjáépítésében. A szervezeteken kívül azonban ott vannak a húszéves munkában megedzett, élettapasztalatokkal és kellő gyakorlattal rendelkező politikai és közművelődési vezetőemberek, tisztviselők, akikben elsőrangú munkaerőket kap a magyar közélet. A húszéves, fárasztó kisebbségi élet is megteremtette a maga gyümölcseit, kitermelte a maga értékeit.

Az elmondottakkal csupán vázlatos képet adtam a csehszlovákiai művelődési politikai harcokról és az ott működő, közművelődési célokat szolgáló intézményekről. Tanulni nem szégyen még az ellenféltől sem, és mi őszintén bevalljuk, hogy az ott átélt húsz év alatt sokat tanultunk a többi nemzettől. Kisebbségi helyzetünkben a

művelődés terén nem maradtunk le a versenyben, s olyan mód-szereket sajátítottunk el iskolavédelmi és művelődési téren, amelyeket itt saját hazánkban népünk művelődési színvonalának emelése érdekében sikerrel alkalmazhatunk.

Itt is szükség van nagyvonalú művelődéspolitikára, hogy a magyar nép széles rétegeinek ellenállóképessége fokozódjék. Mi is nagyrabecsüljük a kiváló egyéni teljesítményeket a tudományok, a művészet, az irodalom terén. De a kisebbségi helyzet megtanított bennünket arra, hogy erős Magyarország csak úgy teremthető meg, ha népünk életszínvonalát emeljük és műveltségét fokozzuk. A magyarság a Dunamedence népei között csak úgy tudja történelmi hivatását betölteni, ha ennek a nemzetnek minden tagja sorsközösséget érez egymással szemben.

Mi a húszéves kisebbségi életben elvetettük a jelszavas, csak külsőségeken megnyilatkozó nacionalizmust, megszüntettük a nemzeti összetartozás legfőbb akadályát, a társadalmi és osztályrétegződést s helyükbe a nemzeti öntudatot, a szociális gondolkozást, a közösségi szellemet és az erkölcsi felelősségérzetet állítottuk vezérelvekkül. Az idegenből visszakerült magyar már nem fut ködképek után, hanem a valóság alapjára helyezkedik. Egyaránt megbecsüli a szellemi és a testi munkást, s mindegyikben nem egy társadalmi osztály képviselőjét látja, hanem a nemzettestvért.

E fejtegetések során nem feledkezhetem meg a kisebbségi élet önzetlen, odaadó munkásairól, a Csehszlovákiában működött és most visszakerült magyar tanári és tanítói karról sem. Ez a testület nagy egységében megállotta ott a helyét, ezért magyarországi nemzettestvérei és kartársai részéről jogosan megilleti őket a hála és elismerés, mert az elmúlt húsz év alatt ők voltak a csehszlovákiai magyar ifjúság gondozói, nevelői, tanítómesterei, s nélkülük ma nyelvben és szellemben idegen fiatalságot talált volna a visszacsatolt területen Magyarország népe.

Befejezésül meg akarom állapítani még, hogy a visszacsatolt területek magyarsága nagyon jól tudja, hogy az anyaország magyarsága is sok szenvedésen és nagy lelki válságokon ment keresztül az elmúlt húsz év alatt. Ezért mi nem akarjuk magunkat mártíroknak feltüntetni és a kisebbségi sorsban eltöltött időért nem kívánunk magunknak kiváltságokat vagy kivételes elbánást. Mi mint nemzeti kisebbség az idegenben is csak kötelességünket teljesítettük azon a helyen, abban a környezetben, ahová a Gondviselés állított bennünket. A visszatérés számunkra azt jelenti, hogy erőnket, szorgalmunkat, tudásunkat és szerzett tapasztalatainkat a magyar haza, a magyar jövő szolgálatába állítsuk.

Fleischmann Gyula.

A KÍSÉRLET SZEREPE A TERMÉSZETTUDOMÁNYOK TANÍTÁSÁBAN.

A természet jelenségeivel kapcsolatos ismeretek tanítása olyan régi, mint az oktatás maga. A gyakorlati élet, a megélhetés rákényszerítette az emberiséget arra, hogy korán megszerezze azokat az ismereteket, amelyekre a természetben való eligazodáshoz, a megélhetéshez szüksége volt. Ha a természettudományok kialakulását tanulmányozzuk, mindenütt azt látjuk, hogyan fejlődtek ki a természettudományok a gyakorlati ismeretekből lassan, századok, sőt évezredek alatt tudományos rendszerré. Az évszázados megfigyeléseket és tapasztalatokat terjesztették tovább az utókorra. Minden kor csiszolt a kapott anyagon valamit és tett hozzá a maga módja szerint.

A természettudományok fejlődésében Galilei korát szokták fordulópontnak tekinteni. Ettől a kortól számítják a rendszeres természettudományos megfigyelések és kísérletek felhasználásának kezdetét. A tudományok fejlődésében azonban nincsenek éles fordulópontok. Így a természettudományok fejlődése terén is már sokkal régebben található tervszerű megfigyelések és kísérletek. Való igaz azonban, hogy Galilei működése és vizsgálódásai nagyban hozzájárultak az egyszerű természetszemlélet, az észrehevés és a szándékolt, tervszerű megfigyelés között levő különbség általánosabb felismeréséhez és a kutatásban való felhasználásához.

Ha a természettudományos ismeretek tanítása a régibb iskolában külön nem is szerepelt, a természettudományok fejlődésével mind nagyobb szerephez jut az iskolában is. Eleinte a természet szemléletével kapcsolatos volt az egészen elemi ismeretek megszerzése, később az ismeretek szaporodása arra vitte a tanító mestert, hogy ezeket az ismereteket — a természet szemléletétől elvonatkoztatva — egyszerűen csak közöljék, megtaníttassák a tanítványaikkal. Ez a verbalizmus felé való hajlás ösztökélte a nagy pedagógusokat, Comeniust, Pestalozzit és másokat, hogy a szemléltetést, a valósággal való megismerkedést hirdessék. Ma ezt a kérdést a németek az életközelség elve névvel jelölik meg.

A természettudományoknak az alsó- és középfokú iskolákban való oktatásában fordulópontot jelent Herbartnak és követőinek kora. A »nevelő oktatás« fogalmának kialakulása kifejlődésében sok olyan kérdést vetett fel, amelynek hullámai még napjainkban is éreztették hatásukat. Herbart követőivel kapcsolatban indul meg annak a kérdésnek közelebbi vizsgálata, vajjon a természettudományokkal való foglalkozásnak vannak-e nevelőértékei és hogyan kell ezeket az ismereteket tanítani, hogy nevelőhatásukat legjobban kifejthessék.

A 18. században az elemi iskoláktól kezdve a középiskolákon át az egyetemekig érezhető a gyakorlati élet kérdéseivel való kö-

zeledés, ami nálunk a Ratio Educationis rendelkezéseiben is megnyilvánult és meglehetősen magán viseli a hasznossági elv bélyegét. A 19. század közepétől kezdve mindig erősebb lesz az a követelmény, hogy a természettudományokat éppen a nevelőértékükért tanítsák. A természettudományok legfontosabb nevelőértékének tekintették a megfigyelőképesség fejlesztését. A megfigyelés szándékolt és tervszerű természetszemlélet, tehát az észrevevéstől, az önkénytelen szemlélettől elsősorban a szándékoltág különbözteti meg. Az egyszerű szemlélet nagy terjedelmű lehet, pl. az egész égboltot vagy annak nagy részét nézhetem, szemügyre vehetem a széles nagy mezőt, az egész erdőt. A megfigyelés csak tervszerűen megszűkített részre, esetleg egyetlen csillagra, egy növényre vagy állatra vonatkozik. A megfigyelés mindig gondolkozással kapcsolódik össze és erre kell ránevelnie az ifjúságot is. Már a legegyszerűbb megfigyelés alkalmával ott van az analízis. Minden megfigyelt tárgyat vagy jelenséget elemeire bontunk, mert csak így tudjuk valamely másikkal hasonlítani. De mindig ott van a tervszerű természetszemléletnél, a megfigyelésnél — ha nem is mindig teljesen tudatosan — a szintézis is. Amikor Kirchhoff a színekben pl. a nátrium D vonalának helyzetét a Fraunhofer által megfigyelt sötét vonalakkal összehasonlította különböző nappali világítás mellett, megfigyeléseiből arra a következtetésre — szintézis — jutott, hogy talán minden izzó és világító gáz azokat a sugarakat nyeli el alacsonyabb hőmérsékleten, amelyeket maga magasabb hőmérsékleten kisugároz. Ezután jöttek csak az igazoló kísérletek, amelyek ezt a szintézist csakugyan meg is erősítették. Gondoljunk csak arra, hogy klorofilt tartalmazó növények asszimilációjánál a fény és a klorofil szerepének tisztázására mennyi pontos részletmegfigyelés volt szükséges, amíg a részletek teljes szintézise kialakult egy kutató agyában.

Míg a 19. század közepéig magáért a művelődési anyagért tartották fontosnak a természettudományok tanítását, később a megfigyelés és a velejáró gondolkozás volt sokak szemében az az érték, amelyért a természettudományok tanítását az emberi nevelés szempontjából is előnyben részesítették. Ekkor egy kissé túlmennek a valódi helyzet keretein is. Azt kezdik hirdetni, hogy a természettudományokkal való foglalkozás általában neveli a megfigyelőképességet, tehát alaki képzőereje túlmege az illető természettudomány keretein is. Bár az ú. n. *transfer* (átvitel) kérdésének ilyen irányú vizsgálata éppenséggel nem mondható ma sem befejezettnek, egyszerű tapasztalat megmutatja, hogy az alaki képzés ilyen mértékű kiterjesztése nem helyes. A festő pl. kiváló megfigyelőképességgel rendelkezhetik az emberi test vonalainak, színeinek megfigyelése közben, de esetleg teljesen csődöt mond egy növény metszet mikroszkópi megfigyelésekor, mert nincs elég ismerete ahhoz, hogy a megfigyelés közben szükséges gondolkozási munkát elvégezhesse. És

amint megfigyelés nincs gondolkozás nélkül, úgy gondolkozás sincsen egyszerű megfigyelések nélkül.

Ezek a megfontolások vezették a pedagógusokat a 19. század közepétől erőteljesebben és nagyobb arányokban arra a követelményre, hogy a legelemibb foktól kezdve kössék össze a természettudományos ismeretek tanítását a megfigyeléssel, a kísérletekkel. Az »erőteljesebb« és »nagyobb arányokban« szavakat hangsúlyoznunk kell, mert a szemléltetés, megfigyelés követelése minden komoly pedagógus követelése volt, de a megvalósításban bizony világszerte távol állottak az elvi álláspont magasságától. A 19. század közepétől kezdve mintegy propagandaszerű áramlat indul meg ezen a téren és felbecsülhetetlen eredményei vannak. Ez a mozgalom tisztázta a természettudományos oktatás nevelőértékeit, de egyúttal ilyen irányú oktatásunk módszerét is.

Már a Herbart—Willmann-féle tárgyalásban az oktatás célja a ránk hagyott műveltségnek az utókorra való átszármatatása, de olyan módon, hogy utódainkat képessé tegyük az átszármatatott műveltségnek továbbfejlesztésére. Ez pedig csak úgy lehet, hogy már az ifjúságot rávezetjük arra az útra, amelyen ezeket az ismereteket szerezték és amelyen a tudomány halad. Jelen esetben megmutathatjuk nekik, hogy lehet ismereteket szerezni a természettudományok területén. Azaz nemcsak az eredményeket kell megismerniök, hanem azt a módot is, hogyan jutottak el elődeink a tudományos eredményekhez. Nagy különbséget jelentett ez a tanításban is. Míg a régebbi időben megelégedtek azzal, hogy a megtanított tananyag igazolására vagy legjobb esetben a megtanítandó anyag illusztrálására néha-néha volt egy-egy bemutatás, kísérlet, néha hetekkel az anyag megtanítása után, addig ma már követeljük a népiskolától kezdve minden iskolafajon át, hogy a megfigyelés, a kísérlet előzze meg mindazokat a fogalmi és törvényszerű megállapításokat, amelyekre tanítványainkat meg akarjuk tanítani.

Eleinte bizonyára idegenszerűnek tetszhetett a múlt század második felében az a követelmény, hogy ne csak a tanító és tanár végezzen kísérleteket, hanem maguk a tanulók is. Ők boncolják fel a virágot és állatot, maguk végezzenek kémiai és fizikai kísérleteket és méréseket. Az 1900-as évek körül a módszertani irodalomban — csaknem az egész világon — már hatalmas munkásság fejlődik ki a tanulók természettudományi gyakorlataival kapcsolatban. Az egyik rész elvi alapon vitázik és a tanulók öntevékenységre akar mindent építeni az oktatásban. A másik rész gyakorlati útmutatásokat ad és a munka finom részleteibe vezet be. Ebből az időből valók a legjobb angol, német és francia módszeres kézikönyvek.

A világháborút követő forradalmi hangulat még csak növelte a már addig is meglevő zavart az elvi kifejlődés terén. A munkaiskola fogalmában egyszerre csak a kézi foglalkoztatás — a *manuali-*

lás —, az eszköz kezd fontos szerepet játszani. Az eszközből cél lett! A háborút követő kor ideges hangulatában az eddig is elhangzott kívánságokhoz különösen Amerikában és Németországban hozzájárul a tanuló önálló munkásságának erősebb hangoztatása is. Eleinte csak bizonyos hibák, elgépesítő törekvések ellenzéseképpen hangzik fel az önálló munkálkodás kívánalma, de aztán az orvosságból, az eszközből itt is cél lesz, az önálló munka követelménye alapfeltétellé lesz bizonyos rendszerekben.

Egypár éve a politikai helyzet, úgy látszik, változást hozott, legalább is a német pedagógiai irodalomban. Elleneztek minden olyan törekvést, amely a szocialista-marxista világban vert gyökeret. Úgy történt ezen a téren is, mint a túlságosan buzgó gyomlálóval szokott történni, a dudával és gyommal együtt kihúzogatták a virágpalántát is. Egy ideig megokolatlanul keményhangú cikkek jelentek meg német folyóiratokban a munkaiskolai elv és a tanulók öntevékenysége ellen. Minthogy földrajzi és művelődési helyzetünk-nél fogva a német birodalom mindig nagy hatással volt ránk, szükségesnek látszik, hogy ezeket a véleményeket megfelelő kritikával fogadjuk.

Az eddig kifejtettek szerint minden időre érvényesnek kell mondanunk azt az elvet, hogy a természettudományi ismereteket kellő szemléltetéssel kell tanítani.

Ez a követelés gyökeret vert és megvan a népiskola utasításaitól kezdve minden fajú iskola tantervi utasításában. Módot kell adnunk minden tanulónak arra, hogy a lehetőséghez képest érzékeit és gondolkodását a megfigyelés révén gyakorolhassa. Nem követelhetjük meg már a népiskolában, hogy minden kísérletet a tanuló önmaga végezzen el, talán nem is tudná elvégezni, talán nincs is ehhez elegendő felszerelés. De nagyon sok alkalom van arra, hogy künn a természetben, a fák, az állatokon, közhasználatú tárgyakon figyeljünk meg dolgokat, jelenségeket a tanulókkal. Nem is kell mindig újkeletűeknek lenniök a megfigyeléseknek. Talán már ismerik is őket, azaz már régebben megfigyelték vagy hallották valakitől. Ilyenkor csak felújítjuk az ismereteket és ezek alapján megismertetjük a legegyszerűbb alapfogalmakat és ismételt megfigyelésre buzdítjuk a tanulókat. Már itt is el kell utasítanunk egypár újlónak azt a kívánságát, hogy ne tanítsunk olyat, amit nem tudunk bemutatni a valóságban. Ha valami kis igazság van is az ilyen követelésben, t. i. ha lehetőségünk van rá, mutassuk meg, de általában a követelés nem teljesíthető. Vannak bizonyos alapfogalmak, dolgok, jelenségek, amelyeket talán nem is tudunk egykönnyen minden iskolában szemléltetni, de ismeretükre mégis szükség van. Így pl. kevés helyen lehetne az oroszlánról, a pálmákról vagy a rádiumról szólni, ha a valóságban is be kellene mutatni őket. Ilyenkor a rajz, a kép pótolja a valóságot. Persze nagy hiba az, ha mindent a kép, rajz óhajt pótolni.

A 6—10 éves korban még annyira fejletlen a gyermek fogalomvilága, hogy csak igen alapvető dolgokra terjedhet ki a megfigyelés közben az analízis. Ebben a korban a gyermekek ügyessége és érdeklődése is gátat vet annak, hogy nagyobb önálló megfigyelést és kísérletet bízhatnánk rájuk. De már mindenképpen itt van az egyszerű analízis kezdete, ezt szolgálják az egyszerű rajzok is, amelyeket pl. a népiskolában a növény részeinek (levél, virág, szírom, gyümölcs) vagy állatoknak stb. lerögzítésére használunk.

Utána következik a 10—14 éves kor, amikor a tanuló a legnagyobb tevékenységre hajlik. Nagy kár volna, hogyha ebben a korban nem adnánk módot az ifjúságnak arra, hogy saját maga is részt vegyen a megfigyelésekben és kísérletekben. Ebben a korban a gyermeket ösztöne hajtja arra, hogy mindent megtapintson, megvizsgáljon, mert ezzel fejlődnek érzékei és képességei. A minden irányban érdeklődő megfigyelésével használja fel a gyermek eddigszerzett alapismereteit. Ebbe a korba esik a gyűjtőkedv lezajlása is. Jó ezt is kihasználni a megfigyeltetésben is. Ebben a korban készítik a gyermekek növény- és bogár-lepkegyűjteményeiket. Jól ki lehet ezeket is használni a tanításban. Igaz, hogy még ebben a korban nem képesek elmélyedni, mert csak igen könnyű absztrakciókra hajlandók, és azokra is csak akkor, ha konkrét alapon a tényeket előzetesen eléjük tárjuk. Ezért ajánlatos kerülnünk ebben a korban a nagyon összetett kísérleteket és bemutatásokat. Ezért kell ebben a korban mindent modellekben és részleteiben is bemutatni és megmagyarázni, mert a nagy berendezésekben, gyárakban a gyermek ebben a korban képtelen meglátni a lényegét, és ezért inkább teher, mint tanulság számára a kellőképpen elő nem készített gyári látogatás. A növényeknél is, az állatoknál is az egyszerű részletek, inkább az életjelenségek érdeklik.

Az ifjúság a serdülés lezajlása után, a jellem kialakulása kezdetén már megmutatja különleges hajlamait. A legtöbb ifjú hajlamos az elmélyedésre, a nagyobb összefüggések megértésére. De ugyan ebben a korban sokakat már untatnak a részletek, az olyan eredmények kísérleti vizsgálatait, amelyeket ők logikusan belátnak minden vizsgálat nélkül is.

A gyermeki lélek fejlődésének és érdeklődésének ismerete az anyag kiválasztására és a módszerre értékes vezetéspontokat szolgáltat. Voltak olyan pedagógusok is, akik az anyag kiválasztását és a tanítás módszerét teljesen a tanuló érdeklődése szempontjából tették függővé. Ezt is túlzásnak kell minősítenünk. A természettudományos ismeretanyag kiválasztásában amúgy is elég nagy szabadságunk van, de az ismeretanyag mégis csak összefüggő logikus rendszert alkot, tehát az anyag sorrendjét teljesen felforgatni, lényeges részeket kihagyni nem lehet, mert az ismeretek megjegyzésében, megtanulásában éppen a logikusan összefüggő rendszer támogat

bennünket. A fiatalabb korban, amikor még nem alakult ki annyi ismeretanyag, a rendszerbefoglalás iránt nincs is meg a fogékonyság, ezért nem okvetlenül szükséges az ismeretanyag túlságos rendszerezése. Ez az oka annak, hogy különösen Amerikában *general science* címen a nálunk megszokott keretektől eltérő sorrendben tanítják a természettudományos ismereteket. Van ebben növénytan, állattan, egészségtan, kémia, fizika vegyesen. A jelenségek globális szempontból állanak a tanítás középpontjában. Bár ők — ahol csak lehet — minden kísérletet a tanulóval igyekeznek elvégeztetni, bőven mutatnak be nehezebb kísérleteket — *classroom experiment* — a tanárok is. Nálunk a népiskolában van meg ez a fok, de a felső osztályokban ott is szakosodik az ismeretanyag beosztása. A polgári iskolákban is külön van növénytan, állattan, kémia stb. Ennek egyik oka a tanárképzésben rejlik. A tanárképzés tudományszakonként, rendszeres sorrendben történik, és részben ezért ragaszkodnak a megszokott sorrendhez az iskolákban is. Másrészt azonban tény az, hogy nagyobb anyag bevésése, elvégzése logikusan rendszeres sorrendben sokkal könnyebb. A tanterrevíziók folyamán többször történt már próbálkozás, hogy elméleti, neveléslelektani szempontból a fiatalabb — 10—14 éves — korosztályokban a globális színezetű természettudományos oktatást vezessék be. Ez azonban a fentebb említett két okból igen nagy nehézségbe ütközött. És ha a természettudományok tanításának az előadás elején kifejtett és a középiskolákban fenntartani óhajtott tudományos, gondolkodást fejlesztő célzatát szem előtt tartjuk, ezt természetesnek is kell találnunk.

Sok-sok évtized telt el nálunk, amíg valahogyan elértük azt, hogy a természettudományos ismeretek tanításának középpontja a bemutatás, a megfigyelés, a kísérlet lett. Tudom, hogy még hosszú idő fog eltelni addig, amíg odajutunk, hogy a tanulók minden iskolában maguk fogják végezni az egyszerű kísérleteket, amelyeket saját maguk is el tudnak végezni. Tapasztalatból állíthatom, hogy azok a túlzók, akik mindent a tanulóval akartak elvégeztetni, inkább ártottak a célnak, mint használtak. Eleinte csak Amerikában, de később, úgy 1920 után nálunk Európában is elterjedt egyes országokban az a kívánság, hogy mindent a tanulóra kell bízni: a kísérlet kitervezését, elvégzését és értelmezését is. Ezzel szemben éppen egy amerikai íróra, E. Hall-ra, a harvardi egyetem tanárára hivatkozhatom, aki *Teaching of physics* c. könyvében világosan megmondja, »hogy nemcsak a fiatalság élete, hanem az egész emberi élet is túlságosan rövid ahhoz, hogy mindent a saját tapasztalatunk útján tanuljunk meg. Amennyire szükséges tehát az, hogy a tanuló a természettudományok tanításának nevelőértéke szempontjából maga is résztvegyen — alkalmas esetekben — a kísérletek végrehajtásában, annyira lehetetlen az az állítás, hogy mindent csak a tanuló saját tapasztalata alapján taníthassunk meg, és másodkéz-

ből — azaz magyarázat alapján — ne jusson a tanuló semmihez.« A gyermeknek jól tesz a mérsékelt gyaloglás, mert izmait gyakorolja és ezzel erősödik éppen a későbbi nagyobb feladatokra. De aki távolabbra akar eljutni, az bizony sokszor fogja a gyorsabban közlekedő vonatot vagy autót felhasználni ott, ahol ez könnyebben visz előre. Viszont lesznek ismét helyek, ahol nem lehet vagy nem tanácsos ilyen módon előrejutni, és ahova csak már az előző módon ifjúságában megedzett ember tud feljutni.

Igy van ez az oktatásban is. Szükség van néha a tanuló öntevékenységére, arra is, hogy kísérletet maga végezzen el, hogy ezáltal képessé váljék a későbbi gyorsabb és nagyobb munkára. Egyik-másik kísérlet azonban nem való a tanuló kezébe, egyrészt azért, mert talán veszélyes, másrészt azért, mert nagy gyakorlottságot követel.

Végezetül néhány ellenvétést szeretnék az életből felvonultatni. Jóakarátú, szorgalmas és munkájukat figyelő pedagógusok többször mondták nekem, hogy elszomorodva látták a tanulók tudásának rossz eredményét, pedig mindent bemutattak nekik a természetben is, kísérletekben is. Nem mult el óra bemutatás vagy kísérlet nélkül, nem sajnálták az előkészület idejét és fáradtságát, és mégis azt látták, hogy egyesek már hetek multán sem tudták elmondani a lényeges dolgokat, bár igen nagy figyelemmel nézték a bemutatást. Valahányszor az ilyen eseteket a helyszínen megvizsgáltam, jellegzetesen a következő hibákra akadtam. A kísérlet bemutatása a legtöbbször nem volt tárgyilag kellőképpen előkészítve. Tudnunk kell, hogy minden bemutatás, kísérlet tulajdonképpen kérdés a természethez. A természet felel is minden helyesen feltett kérdésre, de a feleletet csak az érti meg, aki a kérdés feltevését is érti, azaz tisztában van azzal, hogy mit kell megfigyelnie. Ha azonban csak a szép berendezést, látványosságot nézi a kísérletben, akkor igaza van Kerschensteinernek, hogy nagy figyelemmel gyönyörködnek a kísérletben, de éppenséggel nem ösztökéli őket gondolkozásra. A tanulóknak tehát pontosan tudniok kell, miről van szó, mit figyelnek meg, és nekik kell azonnal beszámolniuk a megfigyelt eredményről is. Hozzá kell szoktatni a tanulókat ahhoz, hogy merjenek is hozzászólni a kísérlethez, a megfigyelt tüneményhez. Nagy munka ez számukra, amíg az analízis folyamán a lényegest a lényegtelentől elválasztják, és észreveszik azt a változást, amelyet éppen meg kellett figyelniök. Nem minden tanuló elég gyors megfigyelőképességű, ezért a tanárnak ismételnie kell a kísérletet is. A gyengébbek így a jobb előkészítés után végre is meglátják a kívánt eredményt.

Ezután következnek az eredmények lerögzítése, vázlat, rajz, rövid pár szóban való leírás. Az így megállapított eredményt sokoldalú asszociációkkal hozzá kell kapcsolni a régi ismeretekhez és alaposan be kell gyakorolni. A begyakorlás folyamán a megfigyelés, a kísér-

let szempontjaira ismételten ki kell térni annak a gondolatsornak útján, amellyel az illető eredményhez eljutottunk. Gondoljunk mindig arra is, hogy nem minden tanuló látásos emlékezetű, tehát nehezen emlékszik vissza az ilyen kísérleti berendezésekre és vele kapcsolatos eredményekre. E. Hall szavai nyomán csak egytől óvakodjunk, ne közöljük előre a tanulókkal, hogy mit kell látniuk, észrevenniök, mert akkor fölöslegessé tesszük a megfigyelést, lerontjuk az egésznek éppen a nevelőhatását, a gondolkodásra való késztetést. Ennyi fáradsággal az egészet elmondhatnánk a tanulóknak, a legtöbbje úgylis elhiszi megfigyelés nélkül.

Elismerem, hogy az ilyen módon való tanítás nehéz munka, de éppen ezen a nehéz munkán alapszik a természettudományi tárgyak nevelőértéke és eredménye is. A tanulókkal is meg kell értetni, hogy ez a munka a bevésést elősegíti, de magát a tanulást nem teszi fölöslegessé.

Egy másik hasonló ellenvetés az szokott lenni, hogy a tanulók kísérletei sok időt vesznek igénybe. Érdemes-e az anyagból részeket elhagyni azért, hogy a tanulók öntevékenykedésére időt nyerjünk? Erre a magam és mások tapasztalatából azt felelhetem, hogy igen; érdemes, csak elégedjünk meg eleinte szerényen 10—15 értékes feladat elvégzésével. Ezeken már sokat nevelődnek tanítványaink, több eredménnyel vesznek részt a tanár bemutató kísérleteiben és a megfigyelt változások értelmezésében.

Többek által hangoztatott ellenvetés, hogy nem látnak az ú. n. munkáltató tanításnál, ahol tehát a tanulók öntevékenységének tágabb tere nyílik, különösen jobb eredményt, a tanulók feleletei — állítólag — nem jobbak az olyan osztály tanulóinak feleleteinél, amely nem munkáltató tanítással végzi feladatát. Ezeknek igazuk is lehet, ha az osztály előhaladásának és szellemi fejlettségének megállapításában a folyékony leckefölmondást használjuk mérőeszköznek és összehasonlítási alapnak. Ellenben mindjárt kitűnik az előbbi módszer előnye, ha a tanulókhöz a megfigyelésre, a dolgok és tünetek lényegére és a gondolkodóképességre vonatkozó kérdéseket intézünk. Pedig éppen ezek az értékek azok, amelyekért a természettudományi oktatást elsősorban művelnünk kell. Ha még nincs is eldöntve teljesen az ú. n. *transfer* (átvitel) kérdése, mégis hiszünk abban, hogy ezek az értékek bizonyos tekintetben a fejlődő fiatal lélek képességeinek kifejlődésében nagyobb területen is éreztetik hatásukat, nem csupán abban a tudományágban, amelyben éppen kifejleszteni óhajtottuk.

Vitéz Fraknóy József.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

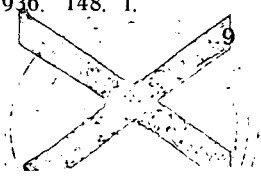
Az új középiskola felé.

A világháború után Európa-szerte megindult közoktatásügyi reformtörekvések a *középiskola* átalakítását tekintették mindenütt egyik legfontosabb feladatuknak. Ez teljesen érthető is, hiszen: egy-egy kor művelődésügyi értékbecslése ebben az iskolafajban: tükröződik vissza leghívebben, s így a korszellem változására is ennek kellett legérzékenyebben visszarezdülnie. A nevelésügyi reformok útja ma már sokkal gyorsabb, mint hajdanában volt, midőn az új eszméknek évtizedekig, sőt egy évszázadig is kellett kopogtatniok az iskola kapuján, míg bebocsátották. A modern élet rohanó üteme áttörte az oktatási intézmények hagyományos konzervatívizmusát: egy-egy szabályozás nem olyan időálló útjelzője többé a nevelésügy fejlődésének, mint régebben volt. Nálunk is, az 1924. évi középiskolai törvény megalkotása után, alig telt bele tíz esztendő, s újabb rendezés következett be. A gimnázium-realgimnázium-reáliskola hármaskör alakja helyébe az egységes középiskola eszméje lépett, a nemzeti nevelés követelményének fokozott hangsúlyozásával. Az 1934. évi törvény megindította középiskoláink újabb átalakulását s e fejlődés szakaszai sok érdekes, részben még megoldásra váró problémát vetettek fel.

A gimnázium időszerű kérdéseinek megvitatásában különös figyelmet érdemel azoknak szava, akik a törvények és rendeletek holt betűit valósággá átformalni vannak hivatva. Bizonyára ez a gondolat vezette a szegedi tankerület neves és tevékeny főigazgatóját is, midőn a hatósága alá tartozó középiskolák tanári testületei elé néhány fontos tárgyat tűzött ki megbeszélésre. A beérkezett válaszokat, egy-egy előadó összefoglalásában, az igazgatóknak külön ebből a célból egybehívott értekezlete hányta-vetette meg.¹ (Hasonló eszmecserék folytak a nép-, polgári- és szakiskolai igazgatókkal is.) A tárgyalásra kitűzött öt tétel az oktatás személyes tényezői: a tanár és a növendék köre sorakozott s a következő volt: A középiskolai tanárképzés. A középiskolai tanár szakképzettsége, pedagógiai készsége és általános műveltsége. Az igazgató feladata a kezdő tanár továbbképzésében. A selekció. Az osztályozás.

E kérdések közül kétségtől a *tanárképzés* ügye a legnagyobb jelentőségű. Ma már örvendetes módon, szinte pedagógiai közhellyé lett az a tétel, hogy a jó tanár teszi a jó iskolát. Jeles művelődés-

¹ Középiskolai kérdések a szegedi tankerület középiskolai igazgatóinak értekezletén. Közveteszi Kisparti János dr. Szeged, 1936. 148. 1.



politikusaink, elmélkedőink mindig ezt vallották, Ürményitől, Eötvös-től kezdve Treforton, Kármánon, Schnelleren, Beöthyn és Fináczyn át egészen ma is munkálkodó tudósainkig. Főlemelő látvány, hogy középiskolai tanáraink maguk is mennyire át vannak hatva ettől a meggyőződéstől. Elmélkedéseik sarkpontja a tanárképzés régi, mindenkor fennálló nagy problémája: a tudományos és a pedagógiai képzés kettőssége, a tárgyszeretet és az alakításvágy, a tanulási szabadság és a megkötöttség ellentéteinek kiegyenlítése. A tanári testületek véleménynyilvánítása annál érdekesebb, mert az országos felsőoktatásügyi kongresszus bölcsészettudományi szakosztályát — néhány hónappal később — ugyancsak ez a kérdés foglalkoztatta elsősorban, s így a kétféle álláspont egybevetése értékes tanulságokkal járhat. A középiskolai tanárok nézeteinek mérlegelésében azonban nem szabad felednünk, hogy a ma állásban lévők nagyrésze még a tanárképzés rendezése előtt végzett, s így ennek előnyös hatását már nem érezhette meg.

Hogyan vélekedik az érdekelt tanárság az eddigi képzésmódról? Mindenekelőtt egyöntetűen megállapítja azt, hogy a szaktudományi ismeretek túltengenek benne a bölcséleti, neveléstudományi, lélektani tanulmányok rovására. Magában a szakkiképzésben is, nézetük szerint, a középiskolai anyag nagyon kevésbé jut szóhoz, pedig feldolgozása fontos volna a legfőbb tudományos elvek és a nevelésitanítási eljárás szempontjából. Az egyetemi szemináriumok szintén csak a tudósképzést szolgálják, s az ú. n. tanárképzőintézeti előadások sem felelnek meg sajátos céljuknak. Az egyetemi tanárok közül nem egy sohasem működött középiskolában. Az oklevél megszerzésében a jelölt gyakorlati ügyessége alig tesz számot; gyakorló középiskola kevés van, s így a beosztottak nagyon összezúfolódnak egyben-egyben.

Hogyan lehetne e hiányokon segíteni? A panaszoknak megfelelően valamennyi javaslattevő legsürgősebb teendőnek a pedagógiai ismeretek elmélyítését jelöli meg. E célból egyrésztük hat évre emelné föl a tanárképzés idejét: az első négy év szolgálna a szakműveltség megszerzésére, az ötödik bölcséleti és neveléstan tanulmányokra, a hatodik esztendő pedig volna a gyakorlati év. Egy másik csoport elégnék tartja a mai képzési időt is, ha az 1924. évi tanárképzésről szóló törvénycikk rendelkezéseit pontosan végrehajjták. Vannak, akik négy esztendőre szállítanák le a képzés időtartamát. Akadnak merészebb javaslatok is. Az egyik a többi kar mintájára külön pedagógiai (tanárképző) fakultást állítana föl, a másik szerint magát a bölcséleti kart kellene átalakítani tanárképző-intézetté, s a kisszámú tudósjelöltek számára külön intézményt teremteni. A harmadik terv együtt képezné ki az összes nevelőket hároméves pedagógiai akadémián: ennek elvégzése alsófokú iskolákban való tanításra képesítene; további másfél-

másfél esztendei szaktanulmány jogosítana azután a középfokú iskolák alsó, illetőleg felső tagozatában való működésre.

Ezekhez sorakozik még néhány, általánosnak mondható kívánság. Ilyen mindenekelőtt a tanári pályára törekvők megrostálása, vagy mindjárt az egyetemre való felvételnél, vagy az első esztendő után. Óhajtnák pedagógiai szemináriumok szervezését, valamint azt, hogy a főigazgatóságok székhelyein is legyenek gyakorló-iskolák. Oszsanak be más, nem gyakorló-iskolához is jelöltek. A tanárképző-intézeteket kössék egybe internátusokkal, s fejlesszék ki szervezetüket a középiskolai tantárgyak szerint. Igen fontosnak minősítik a tanár továbbképzésének lehetőségét (jó tanári könyvtár, folyóiratok, vezérkönyvek, nyári tanfolyamok, utazási segélyek stb.).

Az értekezleti előadó (a szegedi áll. leányliceum igazgatója) ahhoz az állásponthoz csatlakozik, amely az 1924. évi tanárképzési törvény tökéletesebb végrehajtásában látja a kérdés megoldását. Rámutat különösen annak fontosságára, hogy a tanárjelöltek négyéves egyetemi tanulmányaik során szaktárgyaiknak minden lényeges ágazatával tervszerű sorrendben megismerkedhessenek, mint a törvény a bölcsészeti karnak köteleességévé is teszi. A középiskola és az egyetem közti úr áthidalásául bevezető előadások rendszeresítését kívánja. Az elnöklő főigazgató összefoglalásában célszerűnek látja bölcséleti alapvetés nyújtását az egyetemi tanulmányok kezdetén, de a pedagógiai tárgyakat inkább a szakképzés utáni időre tenné. A tanári képesítő-vizsgálatot, a hozzászólások figyelembevételével, kettéválasztaná elméleti és gyakorlati részre; ez utóbbi hatéves tanárképzés esetén a hatodik év végén volna. Ő is helyesli azt a kívánságot, hogy a főigazgatóságok székhelyein szervezzenek gyakorló-gimnáziumokat. Ezek munkáját a tervezett tanterületi közoktatásügyi tanácsok kísérhetnék figyelemmel.

A középiskolai tanárság most ismertetett véleményét — mely jól beleilleszkedik a tanárképzés kérdésének eddigi fejlődésmenétébe — tanulságos egybevetnünk a felsőoktatásügyi nagygyűlés említett tárgyalásaival.¹ A bölcsészeti kar még 1934/35-ben reformjavaslatot dolgozott ki a tanulmányok tárgyában; ezt vette alapul az előadó *Németh Gyula* professzor *A bölcsészethari oktatás és a középiskolai tanárképzés reformja* c. tételének kifejtésében. Nézete szerint a kari oktatás reformjára szükség van; a hallgatókat a tanulási szabadság lehető megóvása mellett elmélyedőbb munkára kell szoktatni s az erre nem alkalmasakat kirostálni. E célból a tanulmányi időt egy előkészítő év beiktatásával öt esztendőre kellene felemelni. Ez első év anyaga volna a kari javaslat szerint tudományelméleti bevezetés, művelődésemélet, bevezetés a választott szaktárgyakba és idegen nyelvek tanulmányozása. (Az előadó maga

¹ Magyar Felsőoktatás III. Bp. 1937. 9—62. 1.

bölcséleti tárgyak beiktatását az első esztendőre nem tartja célszerűnek; ezt az időt egészen a szaktárgyi alapvetésre fordítaná.) Az első év végén kötelező vizsgálat lenne; tanulmányait csak az folytathatná, aki ezt a vizsgálatot sikerrel megállta. A második és harmadik év a szakképzésre szolgálna; a negyedik és ötödik évben a szakelőadások hallgatása korlátozódna, s a jelöltek bölcséleti és neveléstani tanulmányokkal foglalkoznának behatóbban. A hatodik esztendő a gyakorlásé: a kari javaslat erre vonatkozóan nem látja szükségesnek az eddigi szabályok módosítását, de kívánatosnak jelzi elegendő, jól felszerelt gyakorlóiskola létesítését. A karra csak jól érettek legyenek felvehetők (5% erejéig egyszerűen érettek is). A hallgatók kötelező heti óraszámát ne legyen nagy. A kötelező kollokválást fenn kell tartani. Tanári alapszolgálat a hatodik félév végén, szakvizsga a tizedik félévben legyen. A tanári kinevezéseknél vegyék figyelembe a jelölt tanulmányi minőségét, esetleges doktori szigorlatát és tudományos munkásságát. Nagyon fontos volna internátusok felállítása a tanárjelöltek számára s ifjúsági tudományos olvasóterem létesítése. A javaslat a bölcsészeti kar és a tanárképző-intézet viszonyának célszerűbb elrendezéséről is gondoskodik. Hangsúlyozza, hogy a tudósképző előadásokat a tanárképző feladatköréből ki kell kapcsolni; a tanárképzőintézet előadások mindenkor szorosan a középiskolai tanítás anyagához alkalmazkodjanak.

Az előadáshoz hozzászóló professzorok sok értékes eszmét pendítettek meg. Az előkészítő év rendszeresítését s a jelöltek kiválogatását (a szelekciót) általában helyeslik. A debreceni egyetem bölcsészeti karának a kongresszuson előterjesztett határozata lényeges pontjaiban megegyezik a budapesti javaslattal: szintén tíz félévi tanulmányt kíván, rostavizsgával az első év végén. A tíz félév alatt a tanszékek tárgykörének egész anyagát elő kell adni; a tanárvizsgálatokon meg kell követelni a középiskolai tananyag pontos ismeretét, de megfelelő tankönyvekről is kell gondoskodni. Bölcséleti és neveléstudományi tárgyak a negyedik és ötödik évben legyenek, esetleg csak a gyakorlati évben (!). *Förster Aurél* a tudományos és a pedagógiai képzés összevegyítését nem tartja szerencsésnek: legyen az ötödik évben elméleti neveléstani, a hatodikban gyakorlati kiképzés.

Különös figyelemre tarthat számot az értekezleten felszólaló bölcséleti és neveléstudományi professzorok véleménye. *Br. Brandenstein Béla* helyesli a filozófiai és pedagógiai ismereteknek a tanulmányi idő második szakaszába való helyezését, de tudományelméletet — a tudományos gondolkodásba való bevezetés szüksége miatt — az első évben kívánna előadatni. Alaposabb lélektani kiképzésben is kellene részesíteni a jelölteket. *Bartók György* az első négy évet szintén elsősorban a szaktanulmányoknak szánja,

az ötödik és hatodik évet pedig bölcséleti-neveléstudományi ismeretekre és a gyakorlatra. A gyakorlás megosztását ajánlja a különböző — nemcsak tanárképzőintézeti — középiskolák között. *Halasy-Nagy József* (v. ö. cikkét is a Magyar Paedagogia 1930. évi 1—2. sz.-ban) csak kis heti óraszámot tenne kötelezővé. Nem tartja helyesnek, hogy a hallgatót nem szakjába vágó kiegészítő előadások egész tömegével elárasztják. A jelölt alapos világnézeti, tudományelméleti és szaktárgyi bevezető tanulmányokkal kezdje meg egyetemi pályáját, s ezekből az első év végén tegyen vizsgát. Ő is két esztendő-t jelölne ki a neveléstani és bölcséleti ismeretek tüzetesebb elsajátítására és a gyakorlatra. Az ötödik év végén volna az elméleti, a hatodikban a gyakorlati vizsga. A tanárok intézményes továbbképzését kívánja. *Mitrovics Gyula* (cikke a M. Paedagogia 1937-i 9—10. sz.-ban) rámutat arra, hogy a középiskolai tanárság szaktudása eddig is megfelelő volt, pedagógiai készsége azonban annál hiányosabb. Ő is a hatéves képzés mellett foglal állást, az ötödik és hatodik esztendőben már teljesen csak neveléstani és bölcséleti tanulmányokkal. Az utolsó évben volna egyszersmind a tanítási gyakorlat is. Ellene van annak, hogy a tanulmányi idő felemeléséből eredő két félévnyi többletet a szaktárgyakra fordítsák. A második félév végén teendő válogató vizsgálatnak nem híve.

A bölcsészeti javaslatához igen figyelemreméltó észrevételeket fűzött *Melich János* (M. P. XLVII, 158—60.) professzor, a budapesti Tanárvizsgáló Bizottság ügyvezető alelnöke, a Tanárképző-intézet elnökhelyettese (I. a Budapesti Szemle 1937-i márciusi sz.-ban). Megállapítása szerint az 1924. évi törvény a tanárképzésben jól bevált, de egyrészt a kirostálás és a bölcsészeti doktorátus szigorítása miatt, másfelől a tanulmányok jobb elosztása s a bölcséleti kar és a tanárképző-intézet viszonyának helyesebb elrendezése céljából bizonyos módosításokra van szükség. Ő az első év végén megkívánt rostavizsgát magában nem tartja hatásos kiselejtező eszköznek, hanem inkább az előadások látogatásának ellenőrzését s a jelölteknek félévvégi kollokválásra való kötelezését. Nem helyesli a tudós- és a tanárképzés szembehelyezését; a kettőt egymástól elválasztani nem lehet. Nem szabad elfelednünk, hogy az egyetem bölcsészeti kara elsősorban mégis csak középiskolai tanárok kiképzésére szolgál; közülök aztán kiválhatnak tudósok is. Idézi *Fináczy Ernő* megállapítását, hogy az egyetem a szakoktatás körébe tartozik, mert tudós műveltséget feltételező életpályákra vezet el hallgatóit. Igen fontos volna a tanulmányi anyag rendszeresebb besztása; ez a többi karon már megvan, a bölcsészeten is a természettudományokban. Ehhez azonban szükséges, hogy a szellemtudományi tanszékekhez is megszervezzék az adjunktus- és tanársegéd-személyzetet. A létesítendő reformok tárgyában meg kell hallgatni a gyakorló-középiskolák vezető-tanárainak, sőt maguknak a jelölteknek véleményét is. Ügyelni kellene arra, hogy a kari óra-

rend ütközésektől mentes legyen. Egyet semmiesetre sem szabad megváltoztatni: az egyetemi tanár tanítási szabadságát.

E vázlatos ismertetésből is kitűnik, hogy a tanárképzés kérdésében a két érdekelt fél: a középiskolai tanárság és az egyetemi professzorok véleménye sok egyező vonást mutat s könnyen összehangolható. A bölcsészeti kar javaslat legfontosabb pontja: a képzésnek hat esztendőre való felemelése már tíz évvel ezelőtt benne volt az egyetemes tanügyi kongresszus középiskolai szakosztályának határozatában. Ma is emelkednek ugyan hangok ellene szép számban; ez azonban gyakorlati okokból könnyen megérthető, s ily természetű kérdésekben elkérülhetetlen. A fejlődés iránya egyébként is a tanulmányok kiterjesztése felé halad: a tanítóképzés két évvel, a polgáriiskolai s ezzel kapcsolatban a tanítóképzőintézeti tanárképzés egy-egy évvel nyúlt meg azalatt, míg a középiskolai tanárképzés ideje változatlan maradt. A döntő azonban természetesen nem ez, hanem a pálya belső szellemi szükséglete: megkívánja-e ez a tervezett meghosszabbítást vagy sem? Mi erre a kérdésre igennel felelünk, de mindjárt hozzátesszük, hogy az így nyert időtöbbletet nem a bölcsészeti kar javaslatának megfelelően kívánók felhasználni, hanem a bölcséleti és neveléstudományi professzorok állásfoglalásának értelmében. Láttuk, hogy a középiskolai tanárok pedagógiai és filozófiai tudásuk hiányai miatt panaszkodnak legjobban. Szakképzettségükön is van még minden bizonnyal tökéletesíteni való — a reformnak kell ezen is jobb elrendezéssel segíteni, — de az aránytalanul nagyobb hézagok neveléstudományi, bölcséleti és lélektani ismereteik terén mutatkoznak. Pedig ezek nélkül hivatásukat éppúgy nem tudják helyesen gyakorolni, mint ha szaktárgyi műveltségük nélkülöznék a kellő megalapozást. Ha a két félévnyi időnyereséget — habár csökkentett mértékben is — ismét a szakismeretek gyarapítására fordítjuk, a helyzet nem fog megjavulni. A tizedik félévben leteendő szakvizsgálat éppúgy el fogja vonni a jelölteket a nem szakirányú tanulmányok folytatásától, mint eddig. A multnak éppen ilyenmű tapasztalatain okulva rendelte el a Gazdasági Szaktanárképző-Intézet vezetősége, hogy a felsőkereskedelmi iskolai tanárjelöltek szakvizsgájuk letétele után még egy évig beiratkozzanak az egyetemre s ez idő alatt nevelésügyi és bölcséleti tárgyakat hallgassanak. Ugyanerre kellene fordítani a középiskolai jelöltek ötödik egyetemi évét is.

A kari javaslatban tervezett tudományelméleti bevezetést bizonyára szívesen látnák az egyetemre lépő hallgatók. Mindnyájan éreztük felsőbb tanulmányaink megkezdésekor ily tájékoztatás szükségét, mely megismertessen a tudomány és a tudományos munka fogalmával és módszereivel, s mintegy átvezessen a középiskola padjaiból az egyetem világába. Emelné a tanárképzés színvonalát a kötelező előadáslátogatás és kollokválás is; ahol komoly szak-

munka folyik, ez a rendszer uralkodik. Az alacsonyra szabott heti óraszám s a csak a főkollégiumokból kötelező félévvégi beszámolás mellett maradna elég idejük a jelölteknek tudományos hajlamaik és érdeklődésük kielégítésére is. Nagyon megszívlelendőnek tartjuk azt a kívánságot, hogy meg kellene szabadítani a hallgatóságot minden fölösleges előadáshallgatási tehertől.

A hallgatóság megróstatásának szükségében teljesen egyetért a középiskolai tanárság az egyetemi professzorok véleményével. Ugyanígy osztozik felfogásukban bevezető előadások tartása, inter-nátusok létesítése, gyakorlóiskolák szaporítása tekintetében is. Ez utóbbi különösen azért volna kívánatos, mert megosztaná a mai, túlságosan központosított tanítási gyakorlatot, és módot nyujtana minél több értékes tanári egyéniségnek a képzésbe való bevonására. (A hazai felfogás ilyenirányú alakulására nézve I. *Imre Sándor*, *A középiskolai tanárok előkészítése a gyakorlatra*. Magyar Paedagogia, 1904. évi 3—4. sz.) A gyakorlati évnek nem gyakorló-középiskolában való eltöltésére a tanárképzésről szóló törvény is lehetőséget ad. Ez a törvény — *Fináczy Ernő* jól átgondolt alkotása — egyébként is számos fentebb hangoztatott kívánságot már másfél évtizeddel ezelőtt magáévá tett, csak a végrehajtás nem követte mindenben a törvénybeiktatást, mint erre többször rámutattak. A legfontosabb ilyen, még részben megvalósításra váró követelmény az előadások tervszerűbb beosztása. (I. *Melich János* cikkét), a Fináczytól hangsúlyozott kellő tanulmányi rend, mint a tudományos képzés eredményességének alapfeltétele.

A bölcsészeti javaslat egyik pontja szükségesnek mondja, hogy »a tudósképzést illető előadások a tanárképző-intézet feladatköréből teljesen kikapsoltassanak és a tanárképző előadások mindenkor a középiskolai tanítás anyagával álljanak szoros kapcsolatban.« Ehhez jól csatlakozik a középiskolai tanárságnak az az óhaja, hogy a tanárképző-intézet szervezetét a gimnáziumban tanított tárgyak szerint kell kifejleszteni, s a tanítást középiskolában működő vagy működött tanároknak bízni. Megfontolást érdemel a pedagógiai vizsgálat kettéosztásának eszméje is.

Az eddig vázoltak bizonyítják, hogy a szegedi tankerületi tanárság termékeny és figyelemreméltó gondolatokat vetett fel a tanárképzés célszerű továbbfejlesztése szempontjából. Az előbbiekhöz hasonló szelleműek és tartalmúak azok a fejtegetések is, melyekben a szakképzettség és a pedagógiai készség kérdését világítják meg. Itt is hiányolják, hogy az egyetem és a tanárképző-intézet nem adja kellőképpen a tanárvizsgálatok és a középiskola tananyagát, s hogy a jelöltek gyakran nem tudnak szaktárgyaikkal a szükséges tudományos összefüggésben megismerkedni. A pedagógiai készséget nélkülözhetetlennek vallják, sőt egyes testületek szerint ez a legfontosabb. Erősen hangsúlyozzák azonban a ráter-

mettség szükségét is. A mai pedagógiai képzést itt is egybehangzóan elégtelennek minősítik. Helytelenítik, hogy a nevelési tanulmányok az alap- és a szakvizsga közé vannak beékelve; ekkor a jelöltek nem érnek rá a bennök való elmélyedésre. Azt kívánják, hogy továbbképző tanfolyamokat ne csak a szaktárgyakból szervezzenek, hanem a gyakorlati pedagógiából is. Az egyetemi félévek végén legyenek kötelező kollokviumok. Az előadó igazgató, javaslatai során, a tanárképzésre nézve azt ajánlja, hogy válasszák el a tudósképzéstől; a tanárképzés főműhelyei a képzők legyenek, az egyetem pedig csak kiegészítőjük.

Bármily kiváló azonban a tanárképzés, kétségtelen, hogy a műhelyéből kikerülő ifjú nevelő még egyáltalán nem kész tanáregyeniség. Ezzé csak fokról-fokra érlelődhetik, hosszú évek folytonos és fáradságos öntökéletesbítő munkája után. A magasabb értelemben vett tanárképzés tovább folyik lelkében hivatalos működésének megkezdése után is. Különösen fontosak az őt érő első hatások, mert ezek sokszor döntően befolyásolják nevelői érzületének kialakulását. Ebből érthető meg az igazgató szerepének jelentősége a kezdő tanár továbbképzésében. A tanári testületek világosan látják is ezt, s gondos vonásokkal igyekeznek megrajzolni a helyes vezetés és a jó vezető képét. Az előadó körültekintő gyakorlati tanácsokba foglalja össze az igazgató ezirányú teendőit; helyesen hangsúlyozza, hogy a kezdő tanárt egyéniségének és a körülményeknek figyelembevételével kell gyámolítani és útbaigazítani. Világos azonban, hogy az igazgató e szép hivatásának csak akkor tud megfelelni, ha kellő érkezése van rá, vagyis ha az iskola nevelési irányítását tekintheti legfontosabb feladatának. Bár a helyzet javult a multhoz képest, ma ez még nincsen így, ezért köznevelésünk elmélyítését nagyon elősegítené, ha a fejlődés mindinkább ebbe az irányba terelődne.

Az iskola jósága elsősorban a tanároktól függ, de nem csekély súllyal esik latba a *tanulósereg* minősége sem. Tudjuk, milyen különbséget mutat az egyes osztályok szellemi szintje ugyanazon tanár kezében, ugyanolyan iskolai körülmények között is. A társadalmi emelkedés vágya sok oda nem való elemet erőszakol a gimnázium falai közé, ezek aztán ólomsúlyként akadályozzák a jobb képességűek haladását. A kiválogatás, kiostálás szükségét minden illetékes tényező elismeri, legnagyobb erővel maga a középiskolai tanárság hangsúlyozza. A bökkenő nem is ez elv elismerésében van, hanem alkalmazási módjában, a megvalósításban. Két kérdés merül itt fel: van-e tárgyias, egységes, megnyugtató bizonyosságú mérték-eszközünk a gimnáziumba való alkalmasság elbírálására; ha van, érvényt tudunk-e szerezni minden körülmények közt a belőle folyó követelményeknek? Úgy véljük, egyik kérdésre sem felelhetünk határozott igennel. Bármennyire haladt napjainkban a pszichotechnikai vizsgálatok módszere, tagadhatatlan, hogy sok nehézség-

gel kell megküzdenie még az aránylag könnyebben ellenőrizhető értelmi folyamatok elemzésében is. Még inkább áll ez a finomabb és szövevényesebb érületi, erkölcsi, akarati összetevők megítélésére, pedig ezek éppoly fontosak a jövőnd vezető réteg kiválasztásának szempontjából, mint amazok. Hozzájárul ehhez az a veszély is, hogy a részletek aprólékos kutatása közben esetleg elsikkad az egységben látás szempontja, meggyengül a lelki alkat egészének megismerésére irányuló törekvés. A képességvizsgálat tehát minden becses eredménye ellenére sem kielégítő eszköze a rátermettség elbírálásának. Még sokkal kevésbé alkalmasak erre a szokásos iskolai felvételi vizsgálatok. Mi tehát a teendő, minthogy a kiválogatást szükségképen mégis csak el kell végeznünk? Nézetünk szerint e kérdés megoldására leghelyesebb volna előkészítő osztályt szervezni a gimnáziumban, a mai első osztály megfelelő átalakításával. Egy esztendő alatt mégis csak sokkal megbízhatóbb képet lehetne szerezni a tanuló szellemi minőségéről, mint egy sok esetlegességtől függő vizsgálat alapján. Az így szerzett közvetlen tapasztalatokat természetesen hasznosan kiegészíthetnék a tudományosan megalapozott pszichotechnikai próbák. Éppen ezért az előkészítő osztályban működő, minél kisebb számú tanárnak lélektanilag jól képzett egyénnek kellene lennie. Ez az osztály egyzersmind a sokszor kívánt átmenetet is megadná az elemi iskola és a gimnázium között. Bizonyos, hogy a javasolt kiválogatási módból nem volna kiküszöbölhető minden alanyi elem, de még így is szilárdabb alapot nyujtana az elbírálásra, mint a többi megoldás. Tévedések minden ilyen eljárásba belecsúszhatnak, de ezek — figyelembe véve, hogy később még kiigazíthatók, — elenyésző jelentőségűek ama nagy haszonhoz képest, amely a gimnáziumra áramlik öncélúságának érvényesítéséből. A második rostálásnak a IV. osztály végén és az V-ben kellene bekövetkeznie. Az érettségi bizonyítványnak egyetemi tanulmányokra jogosító hatálya — amiről az 1934. évi középiskolai törvény rendelkezik — kényes probléma a középiskolai tanárság számára. A felsőbb tanulmányokra való alkalmasságot talán célszerűbben meg tudnák állapítani maguk az illetékes egyetemi karok és főiskolák. Érdemes megemlítenünk néhányat a tanártestületektől ajánlott rostálási módozatok közül is. Szükségesnek tartják a magánközépiskolák fokozott ellenőrzését, a magán-, felvételi és különbözeti vizsgálatok megszigorítását. A középiskolák számát véleményük szerint felül kellene vizsgálni s újakat csak föltétlenül szükség esetén szervezni. Bukási százalék ne kösse meg a rostálni akaró tanár kezét. A rátermettség elbírálásában ne csupán az értelmi képességek számítsanak, hanem a tanuló egész lelki alkata. Az alkalmatlan elemek kiszorítása magában csak feleszköz a gimnázium megjavítására, ha nem párosul a tehetségeknek minél hathatósabb támogatásával. Különösen a középiskolához nehezen hozzáférő falusi lakosság gyermekeit kellene felkarolni.

A legüdvösebb kiostáló intézkedések is csak úgy teremthetik meg gyümölcsüket, ha valóban érvényesülni tudnak a gyakorlatban, ha képesek legyőzni az eléjük tornyosuló akadályokat. Ilyen akadályok, tudjuk, nem kis számban vannak, éppen ezért az illetékes tényezőknek egyik fontos feladata volna, hogy ezeket a lehető legkevesebbre csökkentsék, s így minél eredményesebbé tegyék az iskolának a tanulmányi színvonal emelésére irányuló fáradozásait. A tanárság maga minden bizonnyal a legjobb lelkiismerete szerint fog élni a kezébe adott hatalommal, s a közösség és a gyermek jól felfogott érdekére egyaránt tekintettel lesz. Ez a kettős szempont meg fogja óvni attól, hogy tévesen értelmezett emberisésgből olyanokat tartson vissza a középiskolában, akik ott csak a maguk és mások kárára foglalhatnak helyet.

A fentiekben a magyar értelmiség kialakító műhelyének: a gimnáziumnak néhány fontos kérdésével foglalkoztunk. A tárgyalt három kérdésből három követelmény tárul elénk, mint a középiskolai nevelés szükséges feltétele: a jó tanárképzés, a pedagógiai szellemű vezetés és a tanulói ifjúság kiválogatása. Minél tökéletesebben tudjuk ezeket megvalósítani, minél szervezesebben sikerül mint eszközöket a kitűzött nevelői cél szolgálataiba állítanunk, annál szilárdabb alapokra helyeztük középiskolánk jövőjét. Ma már, miután a gimnázium szervezeti reformjainak korszaka lezárult, kettőzött figyelemmel kell fordulnunk belső tartalma felé, hogy szellemi és erkölcsi értékeit minél jobban kibontakoztathassuk. Ha erre a feladatra gondolunk, újból oda jutunk vissza, ahonnan fejtegetéseinkben kiindultunk: az élő és ható tanári személyiség jelentőségének felismeréséhez. Az ő munkálkodásán fordul meg a középiskola sorsa, ezért legfontosabb teendő e tevékenység feltételeinek biztosítása.

Hajdu János.

I R O D A L O M .

Kornis Gyula: Kölcsey Ferenc világnézete Budapest, 1938. Franklin-Társulat. 117 lap.

A lefolyt esztendőnek nyarán, pontosabban 1938. aug. 24-én volt szászendeje annak, hogy legszebb nemzeti imádságunknak, a *Himnusz*nak költője, egyúttal a XIX. század első felének kiváló magyar filozófusa, politikusa és nemzetnevelője — határozott és szigorú egyénisége ellenére is nemzete szeretetétől és közbecsüléstől övezve — eltávozott az örökkévalóságba. Az egész magyarság ószinte fájdalmára és gyászára férfikora delén itt hagyta »a hont«, melyről ihletetten dalolta, hogy »Árpád vére győzelemben csorga szent földjére«, s mely neki életében annyi bűt, gondot, átvirrasztott éjtszakát és oly kevés nyugalmat, reményt és boldogságot juttatott.

Ez az évforduló a nagyjelentőségű eseményekben rendkívül gazdag 1938. év változatos folyamában sem maradt elfeledve a nemzeti kegyelet előtt. Emlékünnepélyek sora idézte újra szemünk elé Kölcsey fennkölt, nemes alakját, ünnepi ódák és irodalmi tanulmányok, hivatalos szónoklatok és alkalmi cikkek egész tömege foglalkozott nagy és gazdag szellemének méltatásával. Az alkalmi emlékezők és sorozatán azonban messze túlemelkedik és a nemzet ünnepelt fiának nagyságához méltó piramisként áll az. 1938. év Kölcsey-irodalmának élén egy valódi és maradandó értékkel bíró alkotás, Kornis Gyulának könyve *Kölcsey Ferenc világnézetéről*, melyben a reformkorszak tudós filozófusáról, bölcs államférfiáról és céltudatos nemzetnevelőjéről a XX. század kongeniális fia szól hozzánk, a mélyreható filozófiai tanulmányokon nevelődött és nagyra nőtt tudós politikus és higgadt államférfiú, ki mint pedagógus és nemzetnevelő is a legelső sorában áll. Tárgy és szerző ritkán találkozott tudományos irodalmunkban szerencsésebben, mint ebben az esetben. A Kölcseyt mindenkor nagy tisztelettel övező utókor fiai emelkedett érzések között, büszke megelégedéssel és hasznos tanulsággal olvashatják a szerzőnek ez újabb művészi munkáját, mely a Pázmány Péter-ről, Petőfi Sándorról, Apponyi Albertről szóló jeles tanulmányokban kialakult módszerrel boncolja és elemzi egy száz évvel ezelőtt ellobbant nagy magyar egyéniségnek bonyolult lelki világát.

Kölcsey Ferenc sötét, nyomasztó, remény és kilátás nélkül való korszakban kezdte meg írói és közéleti pályáját. Akkortájtban zajlott le mindenütt, egész Nyugat-Európában a nagy társadalmi és gazdasági átalakulás, mely hivatva volt nagyszerű lendületre és nemzeti virágzásra vinni Európa népeit. Csak a rendületlen rendiségben élő Magyarországra látszott halálos tespedés nehezedni. Az 1790-ben, éppen Kölcsey születésekor összeült reformszellemű országgyűlés felbuzdulása teljesen elült, mire Kölcsey ifjúvá nevelkedett. A korszerű reformokra törekvés úgyszólván kihalt az újra elnyomott és tespedésre kárhoztatott nemzet lelkéből, s bár akkor már egész Nyugat-Európa lerázta ósdi hagyományait és szellemi megkötöttségét, úgy látszott, hogy a szörnű bécsi nyomás alatt Magyarország végleg megkövesül a rendiségben.

Kölcsey ebben a szomorú időben lépett a pályára a magyarságnak abból a kis középnemesi rétegeből, mely a Széchenyivel rokonszenvező kicsiny számú arisztokráciával szövetségben pótolta nálunk a más nyugati nemzeteknél oly nagy és döntő szerepet játszó polgárságot, s mely elhatározta, hogy Széchenyiékkel együtt megdönti, megsemmisíti a régi Magyarországot s a legnemesebb értelemben vett liberális világnézettől eltöltve megveti az új Magyarország szilárd alapját. Kölcseynek eszménye is, melyet az élet minden szakában, pályája minden fordulatanál, mint nemzete hivatásán töprengő kultúrfilozófus, nagyműveltségű politikus és nemzetnevelő érvényesített, az új Magyarország volt, a kornak új szükségleteihez alkalmazkodó állam és társadalom. A kornak azon kevésszámú fiai közé tartozott, akik kristálytisztán látták a magyarság létének célját és értelmét: az ezer év óta tartó s talán örökre ránk mért nagyszerű küzdelmet egy magasztos közép európai hivatásért az emberiség érdekében. Sokrétű, összetett, kivételes:

tehetség volt, magabazárkózó gazdag szellem, melynek mélységeit bűvár kedvvel fölmérni, legrejtettebb kincseit is megismerni szép és nagy feladat a lelki élet kutatójának. A jubiláris alkalmon kívül a lélekbúvárnak ez a tudós szomszár tehát a másik tényező, mely Kornis Gyula legújabb könyvének szülödjévé lett. Az érdekelte könyvünk szerzöjé, mi az oka, hogy bár Kölcsey *Vanitatum vanitas* c. költeményének művészi bizonyosága szerint a szomorú elmúlásnak költöje volt, mégis fölényesen diadalmaskodott a mindent letipró időnek tovarohanó árján. Fölvette magában a kérdést: »Mi kölcsönzi szellemének ezt a múltó lét fölötti, valóban supraexisztenciális jellegét, a nemzet lelkében való szilárd megmaradását, egyben történeti vonzóerejét?« A felelet e kérdésre egyszerű és világos a lélekbúvár és pedagógus előtt. Könyvünk szerzöje így állapítja meg: Kölcsey szellemének metafizikáját, történeti vonzóerejét biztossá, helyzetét a nemzet lelkében szilárddá teszi, »hogy az elvek embere volt, biztosan kiépített világfelfogással, amelynek értékrendszerét tehetsége és jelleme önzetlenül és állhatatosan a nemzet közjává törekedett megvalósítani«. S az, hogy sokoldalú írói és közéleti tevékenysége mögöl elvszerű háttér, tudatosan kidolgozott világnézet körvonalai bontakoznak elénk. Kölcsey veleszületett lelki alkatánál fogva filozófustermészet volt, akit állandóan s mélyrehatóan foglalkoztatott a gondolat: miért van ez a világ s miért van ő ezen a világon? mi a világ s mi rajta az emberiség rendeltetése?

Epen ennek a filozófustermészetnek vizsgálatában akarja tehát szemügyre venni könyvünk szerzöje azt a szellemi struktúrát, amely Kölcseyt a bölcselő magatartásra, a műveiben megnyilatkozó elvi látásra képesítette. Érdekelte szerzöket s könyvbe foglalta megfigyeléseit: hogyan hatolnak át Kölcsey egyéniségének közegén a világ benyomásai? »Milyen tükör az ő szubjektív mivolta, mely már eleve sajátyszerű benső alkata szerint fogja fel a világ s az emberi élet sugarait? Ennek az egyéni tükörnek milyen fokú a görbülete, amelynek szögéböl a rázúduló jelenségeknek értelmet, jelentést ad? Hogyan vetíti rá a költő-filozófus és politikus a maga egyéniségét a világra, milyen az elvi stílusa világképének kiformalásában? Miképen fogja fel, éli meg, dolgozza át és értékeli az őt körülrajzó életet s miképen iparkodik ezt a maga érték-kategóriái szerint átalakítani, szebbé, jobbá és igazságosabbá formálni?« Más szóval, érdekelte: milyen Kölcsey világnézete?

Kornis Gyula a XIX. századeleji nagy magyar költő-filozófus-politikusnak egységes és harmonikus egyéniségére vonatkozó tanulmányát, mely a sokoldalú vizsgálat és a tárgy gyökeréig ható érdeklödéssel folyamán testes kötétté, nagy monografiává nött, Kölcsey költői mivoltán túli hármasságának megfelelően három főfejezetre osztotta.

Az első, legterjedelmesebb fejezetet *Kölcseynek, a filozófusnak* szenteli. Történetileg megrajzolja világnézetének fejlődését, érzélgösségét és pesszimizmusát, miket gyermekkorától fogva a magány, a gyenge testi szervezet, félszemének hiánya, bátortalan természete magyaráz. Kölcsey borongós érzelmeivel korán átítatja a világot, terméketlen és akarathéító szenti-

mentalizmusra hajlik, amely sokszor mindent sötétben látó és semmire értékelő pesszimizmussá fokozódik. Szerzőnk fejtegetéseinek e szakaszában szép esztétikai magyarázatát és értékelését kapjuk annak a Kőlcsey-versnek, mely a világirodalomban az emberi kultúrának egyik legmaróbb kritikája: a *Vanitas vanitas* c. bölcselő költeménynek. E borús és fájdalmas lelki adottságnak ellensúlyát egyébként abban a hatásban látja meg könyvünk szerzője, melyet a neohumanisztikus szellem gyakorolt a magabazárkózott, szentimentális, pesszimizista költői lélekre. Megállapítja, hogy Kőlcsey világnézete görög nyomon esztétikai jellegű, igazi emberi ideálja a kalokagathia. Az így mutatkozó paradoxon feloldása a tárgya könyvünk egyik szép részletének. Kőlcseynek a filozófusnak jellemzéséhez szorosan hozzátartoznak a további fejtegetések világnézetének és a nemzeti hagyománynak összefüggéséről és a megfigyelések arra vonatkozólag, hogy világnézetének a romantika történeti iránya: a nacionalizmus és a hisztorizmus ad határozott jelleget. E részletek olvasása közben világosan érzékelhetjük, hogy alig van mai irodalmi életünknek tudós tagja, ki szerzőnknel jobban, mélyrehatóbban ismerné Kőlcsey lelki világának minden rezdülését, úgy, amint az munkáiban nyilatkozik. Pedig Kőlcsey írásai nem tartoznak a könnyen elintézhető olvasmányok sorába. Épen ezekből mutatja ki Kornis, mennyire vonzódott a költő a történet filozófiájához, a történettudomány ismeretelmélete mily közel állott érdeklődéséhez. Kornis fejtegetéseinek ez a szakasza különösen érdekes és becses olvasmány, mert annak a tudós tollából való, ki *Történelem és pszichológia* c. értekezésében 1914-ben és *Történetfilozófia* c.-monografiájában 1924-ben mint avatott bűvár leszállt már az e téren jelentkező problémák mélységébe. Élesen megvilágítja a Kőlcsey elé toluó kérdéseket, hogy »mik a javak, melyeknek magvai vad népek kebelében még észrevétlen szenderegnek?« s. »e magvak miért indultak fejlődésnek az egyik s miért senyvedtek el a másik nemzetnél?« »mi az oka a kulturális fogékonyság különböző mértékének? Miért hágott a műveltség oly magas fokára az egyik nép, míg a másik a középszerűség lépcsőin maradt, sőt éppen a fejlődés alsó pontján már megállott? Mik az okai a kultúra vándorlásának Keletről Nyugatra, Délről Észak felé? Hogyan vált lehetségessé, hogy a történet színterének bizonyos pontjain hatalmas és művelt nemzetek régi nagyságának romjai felett ma vad népek fészkelnek?«

Szerzőnk kimutatja, hogy ezekre a kérdésekre Kőlcsey a históriának egészéből várja a feleletet. S bár korának szűk történeti láthatáráról panaszkodik, mégis mennyi fölemelő tanulságot és örömet talál benne. Kimutatja továbbá, hogy a fentemlített és azokhoz hasonló kérdések során jut el Kőlcsey a történet metafizikájához, vagyis a vallás szerepéhez a történelemben. És ime e téren is újra szinte nyugtalanító kérdések merülnek föl lelkében, melyekre kielégítő választ keres elmékedéseiben. Kutatja a szabad vizsgálódásnak viszonyát a hithez. A vallás igazi gyökereit a lélek mélyebb rétegeiben, az észnél sokkal konzervatívabb érzelmekben keresi. A vallást elsősorban érzelemben feloldó elmélete s erre vonatkozó meggyőződése kétségkívül a korában uralkodó német filozófiai szellemből, Herder, Schleiermacher, Fichte műveinek olvasásából táplálkozik, amit Szontagh Gusztáv

már Kölcsey életében megállapított a Muzáron egyik kritikai cikkében, 1829-ben. Szemére veti Kölcseynek, hogy ő, a kiváló magyar műkritikus, aki bírálatait az ész fáklyája mellett írja, kálvinista ember létére a katolicizmusnak művészi oldalához annyira vonzódó német romantikusok hatása alatt áll s most az ész ellenében a vak érzelem szószólója, sőt híve a német miszticizmusnak, mely a filozófiában ugyanaz, mint az álszentszentalizmus a költészetben.

További vizsgálódásaiban arról szól Kornis Gyula, hogy Kölcseyt nemcsak a történet filozófiája, hanem a filozófia története is mélyen érdekli. Meglepi a részletekig menő jártassága és alaposága ebben. Végül a *Parainesist* tárgyalja filozófiai szempontból, mint a költő-filozófus világnézetének elvi és gyakorlati értékfelfogását s életbölcseiségének közvetlen nyilvánulását, melynek akusztikája abban hangzik ki, hogy az ember avégre van a földön, hogy elsősorban az erkölcsi értékeket és elveket valósítsa meg. E nemes akkorddal fejezi be szerzőnk a Kölcsey világnézetéről szóló szimfóniájának első tételét.

Különös kedvvel rajzolja Kornis, mint maga is a mai politikai élet legmagasabb ormainak egyikén álló államférfiú, Kölcsey világnézetének politikai elemeit. Hivatástudatának és politikai értékrendszerének jellemzése után a szabadság és alkotmány viszonyára, a szabadságnak hármasszálladumára: a szólásszabadságra, sajtószabadságra és vallásszabadságra vonatkozó nézeteit fejt ki és összegezi a rendelkezésre álló gazdag irodalmi anyagból, főleg Kölcsey országgyűlési beszédeiből és országgyűlési naplójából, melyek értékre nézve méltán versenyezhetnek egyéb írói alkotásai legjavával, sőt jelentőségre és jellemző erőre nézve felül is múlják azokat. Kitűnő inegvilágításban látjuk szerzőnk fejtegetései során Kölcsey politikai lényének alapjaként a hisztorizmus és a politikai relativizmus nemes vegyületét egész lelki világában. Különös rokonszenvet kelt a politikus-költőnek vonzódása az irodalom és tudomány, egyszóval a gondolat szabadsága iránt, mely az ő világnézetének individualista-liberális természetéből folyó követelménye. S bármily időszerűtlennek és elavultnak hangzik is ma kimondanunk: megnyugvással olvassuk Kornis könyvében egy-két lapon át Kölcsey legnemesebb, legtisztább idealizmusának, az ő alkotó jellegű, feddhetetlen, megróhatatlan, megtámadhatatlan és tekintélyét minden mai ellenáramlattal szemben is csorbíthatatlanul megőrző liberalizmusának diadalmas rajzát. »Kölcsey, — mondja szerzőnk — az összes szabadságjogokért való politikai küzdelemben minden ízében a *liberalizmus* híve: az egyénnek természetes joga, hogy kibontakoztassa a benne rejlő erőket. S ha rosszul, a társadalomra nézve veszélyes erőket fejleszt ki? Akkor önként ellenerők lépnek föl, amelyek amazokkal megküzdenek s így az erők szabad játéka magától megteremti a társadalom összhangját«. Kornis, a filozófus, Kölcseynek ebben a politikai hitvallásában szinte Leibniz *praestabilita harmoniájára* emlékeztető optimizmusra ismer. Fájdalmas dolog, hogy szerzőnknek történeti távlatból, helyesebben a mai korszellem szemszögéből tekintvén Kölcsey politikai világnézetét, néhány egyébként higgadt és bölcs, mérsékelt és szelid hangú megjegyzésben elítélő kritikával kell illetnie a költő-politikus ideális állásfoglalását.

E tekintetben azonban a távolabbi jövődre, más szóval: a történelmére kell bízunk a pártatlan igazságszolgáltatást. A jelen sohasem megbízható — bármily dinamikus is — saját harcainak megítélésében. Bizonyos, hogy Kölcsey, mint más korok fiai is a maguk idején, szíve mélyéig át van hatva a korszellemnek politikai, művelődési és gazdasági követelményeitől, ezek pedig világszerte a reformszellemű tiszta liberalizmus értelmében határozódnak meg. Olvasván e lapokat, valóban megértjük Kölcsey nagy irodalmi ellenfelének, Berzsenyinek egy másik akkori politikusról szóló szárnyas ígét: »A derék nem fél az idők mohától, a koporsóból kitör és eget kér. S érdemét a jók, nemesek s jövőndő századok áldják!«

Szerzőnk könyvének második nagy fejezete a továbbiakban Kölcsey demokratizmusát mutatja, mely a költő lelkében a liberalizmussal egy töről fakad. Ezzel kapcsolatban egyúttal — teljesen új dologként — mint az *első rendszeres falukutatót* méltatja. Véleményünk szerint ez talán a könyv legérdekesebb s legidőszzerűbb részlete mai szempontból tekintve. Kölcsey nacionalizmusának és a nemzeti nyelv szerepéről való politikai felfogásának ismeretése után naplójából és leveleiből összeállítható politikai pszichológiáját, a politikai lélek ismeretére vonatkozó, Kölcseynek saját tájékozódását szolgáló megfigyeléseit állítja össze és tárja elénk, hogy végül a politikai pesszimizmusban való elmerülésének költői termékeire, a *Rákos*, *Himnusz*, *Zrínyi dala* és *Zrínyi második éneke* c. költeményeinek lélekbe markoló, szívünket számra nézve sötét strófiára utaljon. Megrendülve idézi 1835-ben kelt prózai sorait is, melyek panaszosan mondják: »A remény oly messze van, hogy talán nem is remény az, ami int, csak óhajítás heve által támadó képzemény. Mondanám, imádkoztatok e népért, de ezért talán már imádság sem használ. Mert hiszen önmaga miatt akar elveszni!« A fájdalmas politikai pesszimizmusnak e beható rajzával végződik Kornis könyvének második, bizonyára legaktuálisabb főfejezete.

A harmadik és utolsó fejezet, bár témájánál fogva legközelebb áll folyóiratunk tárgyköréhez s így leginkább érdekelhetne bennünket, legrövidebben végez feladatával. Nem azért, mintha kevésbé értékes adalékokkal szolgálna Kölcsey világnézetének megismeréséhez, hanem bizonyára azért, mert e téren számra nézve kevesebb tárgyi adat áll rendelkezésére. E fejezet *Kölcseyről, a nemzetnevelőről* szól. Kölcsey Ferenc nem volt gyakorlati pedagógus, hacsak -unokaöccsének és gyámfiának, a hazájáért később, az 1848/49-i szabadságharcban, Komáromnál hősi halált halt Kölcsey Kálmánnak gondos és sikeres erkölcsi és hazafias nevelését effajta tevékenységnek nem minősítjük. Voltaképen a pedagógia tudósa, elméletírója sem volt, de szerzőnk könyvének harmadik fejezete épen azt fejt ki, hogy Kölcseyt gazdag egyéniségének ezernyi nemes vonása öntudatlanul vagy önkénytelenül a nemzet esztétikai és politikai nevelőjévé tette, mert sikerült neki a világfelfogásában rejlő esztétikai és politikai értékeket és eszményeket a közlélekbe belesugalmazni. Kritikai-esztétikai munkái útján el tudta ismertetni, mint célt, az eredeti, a nemzet hagyományaiból fakadó, főszyökeresen magyar lelkű irodalomnak eszméjét az addig jórészt idegen utánzásban kimerülő

irodalommal szemben, politikai téren pedig szónoklatai az országgyűlés s-rajta keresztül az egész nemzet számára mind művészi formájuk, mind a bennük rejlő nemzeti reformeszmék szempontjából nagyhatású és maradandó-nevelő művek. Ily értelemben véve Kölcsey azonban nemcsak működése útján hatékony gyakorlati nevelője a nemzetnek, hanem egyszersmind kiváló nevelési elmélkedője is. Számos munkája és elsősorva található nyilatkozatai olyan elméleti pedagógus körvonalait tárják elénk, aki a művelődésnek elvi kérdéseit élményszerűen átéli és gyökereiben ragadja meg. Lelkében, mint művelődési eszmény, a görög esztétikai kultúra élt, de mindig szemmel tartotta, hogy Magyarország földművelő ország. A gimnázium általános műveltségét mezőgazdasági szakismerettel akarta kiegészíteni. Magát sem tartotta kivételnek a neveltetésükben hiányos magyar honfiak közül s beismerte, hogy szántóföldjei béreseinek bölcsességétől függnek. Az akkori nemzeti ifjakat a magyaróvári gazdasági intézetbe való beiratkozásra buzdította, azt hangoztatva, hogy a nemzet ereje a tudomány fejlettségétől függ, mert a modern élet a technikán, a technika pedig a tudományon alapszik.

A továbbiakban kifejtette Kornis, hogy Kölcsey a tragikus ember típusa volt, aki mindenben a problémát keresve, sohasem talált igazi megnyugvásra a nemzeti nevelésére vonatkozó gondolatvilágában sem. De azért ma is nemzetének fátylahordozója és lelkiismeretébresztője a magyar éjtszakában s trianoni siralmunk közepette erős lélekkel neveli Mohácsnak balsorstépte népét eszményeihez híven, munkáinak egész szellemével, neveli a szenvedések erőselekké elviselésére és a belőlük való fölemelkedésre.

Kornis Gyula könyve, az elmondottak szerint, mikben csak vázlatosan tudtuk áttekinteni gazdag tartalmát s csak főbb vonásaiban kiemelni és értékelni jelességeit, élesszemű pszichológiai megfigyeléseivel, mélyreható elemzéseivel, általában az egész könyvön végig gondolatainak hatalmas árfával, ellenállhatatlanul ragad meg bennünket. Olvasása tiszta lelki élmény s vigasztaló olvasmány a mai élet politikai és társadalmi, erkölcsi és érzelmi kaoszában. Az ilyen olvasmányok, minőket néhány év óta már többször nyújtott szerzőnk a politikai, helyesebben mondva: közéleti gondolatkörhöz tiszta lélekkel vonzódo és csak komoly irányú, bölcs politikát kedvelő művelt magyar közönség kiválasztottjai részére, legmagasabbrendű köz-irodalmunknak, a szó klasszikus értelmében vett publicisztikánknak s egyben művészi essayirodalmunknak nemcsak nyereségei, hanem díszai is. Ezek sorában fogja elhelyezni Kornis Gyulának Kölcsey-könyvét tudományos irodalmunk története.

Gyulai Ágost.

Pintér Jenő: Magyar iparosok nyelvvédő könyve. Férfi-iparágak. 2 részben. 16-r., 80+96 l. Budapest, 1939.

Pintér Jenőnek kereskedelmi és ipari nyelvünk megmagyarosítására irányuló mozgalma újabb jelentős alkotást eredményezett: megjelent a férfi-iparágakat felölelő rész is, s ezzel teljessé vált az előző két kötettel megindult sorozat (I. Magy. Paed. XLVIII, 68—69.). Nem kétséges, hogy ipari szavaink és kifejezéseink között igen sok a nem-magyar, s a beavatkozás itt éppoly sürgős volt, mint a köznyelv magyartalanságai tekintetében. Ipari

nyelvünk idegen elemei nagyrészt a régebben németnyelvű városi lakosság hagyományaként maradtak ránk, s e hatástól az ősi magyar foglalkozások nyelve sem tudott mindig megszabadulni. A fenti két kiadvány legnagyobb részét, a dolog természete szerint, most is az idegen szavak megfelelői töltik ki; ezt bevezeti néhány fogalmazási tanács s a legbántóbb magyartalanságokat kijavító fejezet. Végigtekintve az alapos és kimerítő szójegyzékeken, most is szinte megdöbbenően hat ránk az elcsavart formájú idegen szavaknak ez a hatalmas áradata, de megnyugvással tölt el, hogy mindegyikükre van használható, sőt legtöbbször igen jó magyar szó. Újból hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a mesterségek nyelvének megmagyarosítása csak akkor sikerülhet igazán, ha már az inasiskolában fogjuk meg a dolgot. Ott kell a tanulókat rászorítani arra, hogy a fogalommal együtt jó magyar megjelölését is elsajátítsák, mert csak így lehet remélnünk, hogy a hatás maradandó lesz.

A fenti két kötettel Pintér Jenő nyelvművelő kiadványainak száma hatra emelkedett. Ha meggondoljuk, hogy mindez rövid egy esztendő leforgása alatt jött létre, méltányolni tudjuk azt a buzgó és lelkes munkát, melyet szerkesztőjük közrebocsátásával végzett. Azt kell kívánnunk, hogy a könyvecskék tartalma és tanítása minél fogékonyabb talajra hulljon, mert ezzel nagyot haladna előre a magyar nyelvhelyesség és nyelvtisztaság ügye.

h.

A 250 éves budapesti királyi egyetemi katolikus gimnázium 1687—1937.

Közléteszi a tanintézet vezetője, *Horváth Jenő* egyetemi rendkívüli tanár. (I. rész. A gimnázium története. Írta *Dr. Szalay Gyula*, a gimnázium tanára. II. rész. Az intézet igazgatói, nevesebb tanárai és tanítványai. Írta és összeállította *Patonay József*, a gimnázium tanára.) Budapest, 1937. VII+300 lap.

E sorok írója különös kegyelettel veszi kezébe újra meg újra a fenti címmel megjelölt iskolatörténeti művet, mert a tanintézetben, melynek történetével a könyv foglalkozik, töltötte boldog ifjúságának legszebb idejét, 8 évét, mint a gimnázium tanulója és ezenkívül tanári működésének első 6 esztendejét is. Nem szükséges azonban mindezen emlékek befolyása alatt kedvezően elfogultnak lennie sem magával a mindenkor kitünőnek elismert s ezredéves művelődésünk történetének utolsó negyedében állandóan nagy és előkelő szerepet játszott iskolával szemben, sem e 250 esztendő művelő munkának történetével, mint magyar tanítás- és neveléstani irodalmunk értékes alkotásával, vagyis a mű íróival szemben sem. Mert az iskola valóban értékes művelődési szellemtől vezetett működésének kitünő történetírói képességekkel, művészien és lebilincselő érdekességgel megírt története a nemzeti kultúra minden barátját érdekelheti s minden olvasója egyet fog érteni e sorok írójával a monografia jelességeinek és tudományos értékének megállapításában.

A testes köteté nőtt monografiát nemcsak közzétette, hanem igen jó magyarázó előszóval, helyesebben bevezetéssel az intézet jelenlegi igazgatója, *Horváth Jenő dr.*, a magyar történetírásnak hivatott művelője és egyetemi tanára látta el, fölhíván benne a szaktudósok és egyben a művelt nagyközönség figyelmét is arra, hogy mi a jelentősége a főváros e legrégebb,

valóban nemes patinás középiskolájának a magyar közoktatásügy sokszázados fejlődésében és felvirágzásában s hogy a fennállásának negyedmillenniumát jubiláló intézet ünnepi alkalmán kívül minő közművelődési értékek adnak jogcímét e monografia létrejöttére.

A gimnázium, melynek történetéről szó van, a budai várhegynek Pest felé néző lejtőjén áll messze ellátszó hatalmas épületben. Az előttünk levő monografiából tudjuk meg, hogy ugyanezen a helyen, ahol jelenleg áll, a tatárjárás pusztító viharai után a dominikánusok buzgalmából olyan iskola született a XIII. században, mely több századot, sőt Mátyás királyunk korszakát is, ez utóbbit már egyetemi rangban, túlélve, magára vonta Európa művelt nemzeteinek figyelmét.

Buda elestével és török kézre jutásával 1541-ben kihúnyt a fáklafény, melyet ez intézet főnállása jelentett, de a kéz, mely a nemzetet Buda felszabadulásával e pusztulásból kiemelte, újra szellemi fegyvert adott az új életre kelő nemzet kezébe ugyanezen a helyen, s rövid idővel azután, hogy 1686-ban a török uralom az ország fővárosában véget ért, a régi hagyományos »szent hegyen«, a dominikánusok egykori főiskolájának és Mátyás király budai egyetemének romjai fölött, Budának ormán, az újra kelő diadalmas magyar Nap szimbolumaként, a művelődésnek új világossága és fényforrása gyúlt ki Széchenyi György primás nemes adományából. Ez immár 250 esztendő közművelődési alkotásnak történetét ismerjük meg szakaszokint a *Szalay Gyulától* nagy odaadással, fáradhatatlanul és lelkiismeretesen egybegyűjtött bő anyag alapján, kitűnő módszerrel és áttekinthetően fel dolgozott oknyomozó előadásban.

Az 1687-ben megalapított gimnáziumban először jezsuiták tanítottak 1773-ig, vagyis majdnem száz esztendeig. 1773-ban világi jellegű királyi katolikus gimnázium lett az intézet s ilyen maradt 1777-ig, vagyis világi iskolává lett mint királyi gimnázium, de megtartotta katolikus jellegét, 1776-ban pedig »archigymnasium« rangjára emelkedett. E néhány év csak átmeneti időt jelent az intézet történetében, a Ratio Educationis megjelenését megelőző, pedagógiailag rendezetlen korszakban. Nemsokára világi intézettel való átalakulása után ugyanis Mária Terézia királynő kitüntető kegyelme Mátyás király örökebe vezette vissza e tanintézetet, amikor Pázmány Péter nagyszombati egyetemét 1777-ben Budára helyezte át és evvel az iskolával kapcsolta egybe. Azóta viseli ez az intézet az »egyetemi gimnázium« elnevezést s mint »királyi egyetemi archigymnasium« működött ismét rövid ideig, 1777-től 1784-ig; azután mint »királyi egyetemi katolikus gimnázium« az immár Józseftől, a kalapos királytól Pestre áthelyezett egyetem keretében elég sokáig, 1784-től 1832-ig végezte nemzetművelő munkáját. Nagy érdeklődéssel olvassuk s vesszük tudomásul szerzőink monografiájából, mint a könyvben Szalay Gyula kutató buzgalma révén főlhalmozott számos történeti újdonságnak és sok eddig ismeretlen adatnak egyikét, hogy ennek az iskolának a jezsuiták helyébe alkalmazott világi tanárait ugyanaz a Kollár Ádám vizsgálhatta le, akinek — Csóka Lajos pannonhalmi főiskolai tanár kutatásainak eredménye szerint — az 1777-ben kibocsátott közoktatásügyi kódex nagyrészt

keze munkája volt. A budai gimnázium ekkortól kezdve, a többi tanintézetnél eltérőleg, közvetlenül a magyar királyi helytartótanács felügyelete alá tartozott, költségvetése azonban az egyetem költségvetésében szerepelt, a gimnázium vezetője pedig az egyetemi szenátus tagja volt; pecsétje a mai Pázmány Péter tudományegyetem 1780-i alapítólevelén a rektor és a négy dékán pecsétjei között foglalt helyet, mert a diploma szerint a tanintézet az egyetem ötödik fakultását alkotta. Az intézet előkelő rangjánál fogva vezetője a magyar közoktatásügyet intéző helytartótanácsban a középiskolai ügyek előadója és az 1806-ban közzétett második tanügyi kódex megalkotója volt.

Megint új korszak kezdődött intézetünk történetében akkor, amikor az egyetem elnöke az immár 48 év óta Pesten működő gimnáziumot a kegyes tanítórendnek adta át, bár az egyetem a gimnázium fenntartási költségeihez továbbra is hozzájárult. A kegyesrendiek valóban nagy odaadással és áldozatkészséggel feleltek meg hivatásuknak az intézet vezetésében 1832-től 1851-ig, amiről hálával és kegyelettel emlékezik meg a monografiát közlétező Horváth Jenőnek bevezető előszava. Átvészelték a szabadságharc zavaros éveit, sőt az ezt követő abszolútizmus első rémuralmi évét, 1850-et is, mindaddig, míg 1851-ben — hála a Gondviselésnek, csak tíz esztendeig, 1861-ig — német nyelvű csász. kir. gimnázium nem lépett a hazafias kegyesrendiek tanintézete helyébe. Voltaképeni korszakalkotó mozzanat az intézet történetében az volt, amikor az 1848-ban kinévezett első felelős magyar királyi kormányban a vallás- és közoktatásügyi tárcát ennek a tanintézetnek kiváló növendéke, Eötvös József báró vette át, aki a középiskolai reformot már 1848-ban ennek a budai gimnáziumnak a tanáraival kívánta előkészíteni. Ugyanez volt a kívánsága 1867-ben, amikor a közoktatásügyi tárca ismét az ő kezébe került, de csak a népiskolai törvénnyel tudta nevét az oktatásügy terén megörökíteni.

Mint hogy 1832-ig majdnem egészen, sőt 1851-ig is jórészt latin volt a tanítás nyelve ebben a gimnáziumban is, azután pedig tíz évig a német, a voltaképeni magyar nyelvű királyi egyetemi főgimnázium történetét csak 1861-től kezdve számíthatjuk. Ezt a korszakot tárgyalja monografiánk szorosán vett történeti részének VIII. és IX. fejezetében a tudós szerző, Szalay Gyula is, két szakaszban a szerint, amint az intézet 1861-től 1876-ig a régi, várbeli történelmi épületben, 1876-tól 1937-ig, illetőleg a mai napig a várhegy Pest felé néző meredek lejtőjén emelt új, emlékszerű épületben folytatta hazafias oktató és nevelő munkáját.

S itt újra vissza kell térnie az intézet minden személyes barátjának, de a magyar közoktatásügy dicső hagyományai iránt érdeklődő olvasónak is a legnagyobb magyar közoktatásügyi miniszternek, Eötvös József bárónak emlékéhez, mert az a hatalmas épület, melyben az intézet ma dolgozik, az ő alkotásaként lett az egyetemi gimnázium díszes hajlékává. Ezt az akkoriban még szokatlanul fényes iskolai épületet, nagystílusú palotát kifejezetten azért akarta ilyen egyszerű alakban és környezetben felállítani, hogy egykori alma matere iránti tanítványi háláját tanúsítsa, másrészt, hogy a magyar királyi kormányzat székhelyén, sőt közvetlen szomszédságában felállított magyar középiskolát mintaként mutathassa meg a külföldi kultúrebereknek és államférfiaknak, kik hazánkat meglátogatják.

Hat évtizeddel ezelőtt, 1876 szeptemberében ebben a díszes hajlékban kezdte meg életének legújabb szakaszát az ősi iskola és indult újabb virágzásnak, közben 1889-ben helyet juttatva a korszak nagy uralkodójától alapított: s nagyjából a bécsi Teréziánumnak megfelelő intézménynek, a m. kir. Ferenc József-nevelőintézetnek. Ilyen módon a virágzásnak egy újabb kiváló-korszakát indította meg a magyar állam gondoskodása s elvezette az intézményt negyedmillenniumának fölemelő ünnepéig, alkalmat adván e könyv szerzőjének egy jeles művelődéstörténeti emlékmű megalkotására.

Szalay Gyula művét, mely több évi széleskörű és körültekintő, mindenképpőlött lelkiismeretes tudós kutató munkának eredménye, épen azért teljes elismerés illeti meg, mert közoktatásügyünk fontos korszakaiba egy nevezetes, hatása nagyságára nézve úgyszólván versenytárs nélkül álló közművelődési intézménynek teljes életrajza révén enged bepillanttanunk. Harmadfélszázadon keresztül több mint tízezer képzett magyar ifjú indult el erről a helyről, hogy a magyar nemzet érvényesülésének és történelmi hivatásának egyszerű harcosává, de nem egy esetben kimagasló apostolává legyen.

Az intézet viszontagságos életének rajzában bemutatott kor- és művelődéstörténeti jelentőségű bőséges fejezetek után kiegészítésül a hozzáfűződő személyi kapcsolatokról, az intézetben működött igazgatókról, jelesebb tanárokról és a műzsák asztalához járult tanulókról is kapunk életrajzi és egyéb érdekes adalékokkal fűszerezett lajstromot, melyet szorgalmas kutató eljárással — csak itt-ott tévedve kisebb jelentőségű adatokban vagy apróbb hiányokat mutatva — *Patonay József* állított össze, részben további történeti forrásműgyanánt.

Az emlékszerűnek nevezhető mű a millennium évében programmszerűen nagy arányokban megindult iskolatörténeti irodalomnak egyik, félszázaddal későbbi hajtása, mint ilyen azonban minden bizonynal legértékesebb alkotása: az akkor fölmerült tudományos törekvésnek, nemcsak magának a tárgynak különlegességénél és nevezetességénél fogva, hanem azért is, mert szép-bizonyítéka és eredménye annak a nagyértékű művelődési szellemnek, mely az ősi intézet falai között mindig lakozott.

Mint a magyar pedagógiai irodalom szerény munkása is az egykorú intézeti tanár hálájával és kegyeletével köszöntöm ez alkalommal, oknyomozómódon megírt történetének megjelenésekor, az ősi alma matert és e jeles mű megalkotóit is.

Gyulai Ágost.

Lemle Rezső: *Hogyan valósítható meg a német beszédkészség elsajátítása az iskolában?* Eger, é. n. A szerző kiadása. 36 lap.

Lemle Rezső: *A németnyelvi tankönyvírás módja.* Különlenyomat a Cselekvés-Iskolája pedagógiai folyóirat VI. évfolyamának 9—10. számából. Szeged, 1938. 20 lap.

Lemle Rezső ezzel a két újabb tanulmányával a lelkes és a nyelvtanítás-tökéletesítésének és sikeresebbé tételének vágyával telített gondolkozó tanárjóakaratával igyekszik a nyelvtanítás keserves útján haladó kartársainak segítségére lenni. Első tanulmánya főleg a gyakorlati emberekhez, az utóbbi

a tankönyvírókhoz szól. A tanulmány első része történelmi visszpillantás az eddigi eljárásokra és azok hibáira, a másik rész pedig arra a kérdésre akar feleletet adni, hogy milyen legyen a jövő nyelvtanítás. Foglalkozik a szó-készlet kérdésével és annak feldolgozásával, valamint az olvasmány és az olvasmánytárgyalás kérdésével és végül a tanítási módok vázlatait adja az egyes osztályokban. Helyszüke miatt nem térhetünk ki az egyes fejezetek ismertetésére és megbeszélésére. Sok jó tanácsát a gyakorlati emberek figyelmeibe ajánljuk.

A tankönyvírás módjáról szóló tanulmányát a tankönyvírók bizonyára nagy érdeklődéssel vették kezükbe, mert a cím alapján arra kell következtetni, hogy hogyan kell német tankönyvet írni. A tanulmány azonban nem azt fejegeti, hogy hogyan kell tankönyvet írni, hanem mi legyen a tankönyv tartalma és eljárási módokat ismertet a mondatfajták tárgyalására. A tankönyvíró mindjárt meglepi a tanulmány első mondata, amely így szól: »Eddig a németnyelvi tankönyvírás főcélja az volt, hogy irodalmi és művelődésrajzi ismereteket közöljön a középiskola növendékeivel.« Ez nagy tévedés! Ez nem a tankönyvírásnak, hanem a tantervnek és az utasításoknak volt a főcélja. A tankönyvírás főcélja az volt, hogy minél teljesebb mértékben megfeleljen a tantervnek és az utasításoknak, amelyek megszabták az anyagot és a tanítás módját, mert ha a tankönyvíró szem elől tévesztette ezt a célt, akkor tankönyvét nem engedélyezték. Ha a fiú-középiskolai utasítások megszabták, hogy a tanár tartozik elvégezni (bár csak szemelvényesen) »a nagyobb klasszikus művek közül Schiller Wilhelm Telljét, Wallensteinjét és Goethe Faustját, esetleg Iphigenie auf Taurisát«, hogy a tanuló a drámáról nyert poetikai oktatását ezekkel kiegészítse, ha továbbá az említett utasítások úgy rendelkeztek, hogy »a felsőbb tanulmányokra való előkészítés érdekében is nagy súlyt kell vetni a német tudományos stílus megismerésére. Ezt a célt szolgálják alkalmas s nem nehéz szemelvények Herder, Alexander v. Humboldt, Kant, Jakob Grimm, Ranke és Mommsen műveiből«, akkor a tankönyvíró kénytelen volt ehhez ragaszkodni. Kétségtelen, hogy klasszikusok és filozófusok munkái nem alkalmasak nyelvtanításra, de esetleg alkalmasak az illető nép irodalmának és műveltségének megismerésére. A tankönyvírók tehát kénytelenek voltak oly szövegeket felvenni könyveikbe, amelyekről igen jól tudták, hogy nem alkalmasak nyelvtanításra, és ezért nem igazságos a szerzőnek az a megállapítása, hogy »tiszteletreméltó, lelkes idealizmusában olyan színvonalat teremtett (a tankönyvírás), mely sem a szókincset, sem a nyelvtani palotát nem tudta visszamenőleg kellőképpen ellenőrizni.« Hogy mennyire meg volt és meg van most is kötve a tankönyvíró keze, arra csak egy példa. Mindenekelőtt meg volt szabva a tankönyv terjedelme. Azután egy példa a tantervből; a leányközépiskola VII. osztálya számára a következő anyag volt előírva: Szemelvények a Nibelung- és a Gudrun-énekből, Hartmann von Aue műveiből, Wolfram v. Eschenbach Parzivaljából és ezzel kapcsolatban a Gral- és az Artus-mondák, Gottfried v. Strassburg Tristan und Isoldéjából, Walter v. der Vogelweide dalaiból, Klopstock műveiből, Lessing Laokoonjából és a Hamburgische Dramaturgie-ből, Wieland Oberonjából, Herdernek mint a Sturm und Drang vezérének műveiből, Goethe

Hermann und Dorotheájából és Schiller Wilhelm Telljéből, heti 3 órában? Ha csak ezt vette fel a tankönyvíró, már megtelt a rendelkezésére álló hely..

A szerző azt kívánja, hogy a jövőben a tankönyvek úgy legyenek szerkesztve, hogy bennük »párhuzamosan haladnak egymás mellett az úgynevezett művelődésrajzi és irodalmi olvasmányok egészen a tanulmányok befejeztéig.« A művelődésrajzi olvasmányokat a tankönyvírók írják s ebben érvényesítenék a szókészletre és a nyelvi formákra vonatkozó kívánalmakat. A tankönyvnek feltétlenül ki kell terjeszkedni arra is, »hogy a szavaknak, egy-egy szónak különböző nyelvi formája legalább is egyszer előforduljon«. De »elsőrangú kötelességet teljesít a tankönyv, ha a szókészletet mondattípus-táblázatokban is feldolgozza«. Ha ezekre és még a tanulmányban foglalt többi követelményre is tekintettel van a tankönyvíró, akkor véleményem szerint kitűnő vezérkönyvet kaphatunk, ennek a terjedelme azonban messze felülmúlja azt a terjedelmet, amelyet tankönyv számára engedélyeznek. Az elmélet és a valóság itt igen messze esik egymástól.

Lux Gyula.

Willi Schohaus: Schule und Beruf des Lehrers. Frauenfeld und Leipzig, 1937. 44 lap.

A tanítói hivatásért lelkesedő, azt alapjában ismerő szerző, a (svájci) Kreuzlingenben tanítóképző igazgató, ebben a könyvecskében saját bevallása szerint tanítójelölteknek és már hivatalban levő tanítóknak tapasztalatai-gazdag tárházából útbaigazítást és segítőkezet kíván adni arra, hogy a mindennapi élet viszontagságai közepette miként felelhetnek meg legjobban hivatásuknak és mi módon igyekezzenek megtalálni azt a lelki egyensúlyt, amely hivatásuk minél sikeresebb betöltésére képesíti őket. Ritka éleslátással és elfogulatlansággal, mélységes gondolkodással és meleg szívvel elemzi a címbeli két fogalmat, a tanító lelkét és hivatását; ügyes, rövid cikkek keretében teszi szóvá a tárgyával összefüggő sokrétű tényezőket, amelyeket példákkal szemléltet, érveléseivel tudatosít, hogy az olvasót ezzel annál biztosabban ráeszmélésre bírja. Mellőzi a tanítóképzéssel kapcsolatos, vég nélküli tárgyalást (agyontárgyalást?) szervezeti, tantervi és módszertani kérdéseket és minden igyekezetét a személyi tényezőkre összpontosítja, amelyekkel szemben amazok a valóságban is háttérbe szorulnak. Eközben bevilágít a tanítói hivatásnak nem egy olyan rejtekhelyére, amely mellett hagyományos megszokásból és kényelemszeretetből némán szoktunk elhaladni, nehogy megbolygatásukkal lelkiismeretünket felkeltsük és nyugtalanítsuk. Ezek a meglepetésszámba menő új meglátások (l. alább) a munkának legérdekesebb és legértékesebb részei. Mindvégig tanulságos adatokkal járul az élethű pszichológiai tanító- és tanártípusok problémájához: jól ismerjük őket és abban a gazdag képcsarnokban, amelyet róluk felvonultat, kiki megláthatja önmagát, aminthogy az »Ismerd meg tenmagadat!« imperatívusa az egész munkánévigvonalul. Nem kertet, hanem mindenben az igazságot keresi, az életvalóságot tartja szem előtt; a dolgok elevenjére tapint még akkor is, amikor kellemetlen és fájó. Skylla és Charybdis között óvatosan lépkedve, jobbadán negatívumokat tár elénk, amelyek már-már pesszimizmust kelthetnének az-

olvasóban, ha a szerző egyetemes emberi irányánál fogva nem igyekeznék azt tompítani és a bizakodó megnyugvásnak útját egyengetni (lásd »Az erkölcsi túlkövetelések önmagunkkal szemben«, »A túlságba vitt eszmények«, de főleg az utolsó »A nevelői hivatás sajátosságáról, szépségéről és méltóságáról« című fejezeteket).

Bevezetésül és egyúttal a tárgyalás-fonaláról való tájékoztatás érdekében szerzőnk rámutat a következő központi tényezőkre, amelyek a tanítónak különleges hivatásbeli lelki magatartását (*Haltung*) döntően befolyásolják. Ezek: 1. Az a tény, hogy bizonyos alkatú egyének vonzalomból választják ezt a pályát. 2. A sajátos hivatásbeli kiképzés, amely határozott irányban kihathat a jellemre. 3. A hivatás gyakorlása, amely szükségképpen szintén jelentékenyen befolyásolja a tanító jellemét, de célelles elferdítéssel is járhat. Ez az érdekes *Berufsdeformierung* még később is szóba kerül azzal a megmerevítéssel (*Verknöchern*) kapcsolatban, amely az erőszakolt, idegenül érzett módszer nyomában jelentkezik.

A következőkben mintegy madártávlatból adunk ízelítőt a szerző fejtegetéseiből, amelyek tárgyi közelségünknel fogva számunkra is felette tanulságosak. Kezdi a pályaválasztás indítóokainak elemzésével. Ezeknek közvetlen kiderítése érdekében 200 tanítójelölttel írásbeli dolgozatot készíttetett erről a kérdésről: »Hogyan kerültem a képzőbe? Pályaválasztásomnak belső és külső okai.« Az eredményeket a következő 7, majd újabb 2 pontba foglalja össze: szülők és hozzátartozók döntése, a tanító társadalmi állásából eredő vonzalom, biztos megélhetés, gyengébb testi szervezetnek is megfelel, kényelemszeretet, azonosítás egy nagyrabecsült tanító személyével, hatalmi ösztön. Ezeket a személyi indítékokat kiegészíti két tárgyi jellegű: az iskola szeretete és a 20 évnél idősebbeknél az elhibázott pályaválasztás kiegyenlítésére irányuló törekvés, az átnyergelés. Ezek után szomorúan kellett megállapítania, hogy azok az esetek, amikor a pályaválasztás igazi hivatottsággal párosul, csak kivételszámba mennek.

A képzőbe való felvételtkor a pályaválasztásnak épügy, mint a helyes és megbízható kiszemelésnek fő, szervezeti akadálya abban rejlik, hogy azt 16 éven aluliaknál nem lehet a képességek tárgyi megállapítása alapján eldönteni. Ezen csak olyan szervezeti reformok lendítenének, amelyek a pályaválasztást legalább a 18–19. életévig kitolnák. E tekintetben nálunk a liceum megalkotása szerencsés megoldást jelent.

A képzőben töltött időt illetőleg a szerző helyesen utal rá, hogy annak tanárai általában nagyobb emberi megértést, részvételt és nevelési érdeklődést tanúsítanak a jelöltek iránt, mint a szakiránybeli foglalkoztatástól áthatatott gimnáziumi tanárok a maguk növendékei iránt. A tanítás gyakorlati irányban hat a jellem kialakulására és közvetve a tanító lélektanára. Ebben közreműködik: 1. viszonya a környező társadalomhoz, 2. a tanulókhöz, 3. viszonya önmagával, vagyis egyéniségének kiegyensúlyozására irányuló törekvése. Szerzőnk behatóan foglalkozik e tényezők mindegyikével, amiből egy-egy különösen jellemző részletet ragadunk ki. Jóllehet, úgymond, a tanító társadalmi helyzete a multhoz képest javult, polgártársai között még ma is a

legszorgosabb megfigyelésben részesül, vele szemben nagyobb igényeket támasztanak, kevésbé számít »magánembernek«, s ez idővel könnyen nagypúpúságra csábítja.

Hogy a gyermekekkel szemben helyes viszony fejlődhessen ki, szüksége van esztetikai és vallásos magatartásra, amiben a hatalmi és szeretetbeli ösztönnek jut döntő szerep: amaz idővel zsarnoksággá fajulhat, az utóbbinak *pedagógiai* szeretetté kell finomulnia. A gyermekekkel való szüntelen foglalkozással kapcsolatban rámutat egy, az iskola és az egyén érdekeit egyaránt veszélyeztető, eddig alig említett jelenségre, amely tanítóknál gyakrabban jelentkezik, mint a gyermekekben inkább kielégülést nyerő tanítónőknél. Ez az iskolai foglalkozással járó kimerültség, telítettség, beteltség (*Schulüberdruss*) valamely mellékfoglalkozásba, kedvtelésbe való menekülésben keres enyítést és kárpótlást, ami nem ritkán különcködéssé, vesszőparipává fajul. Ám ezzel szemben nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy az iskolának változatlanul a központi érdeklődés helyét kell elfoglalnia. Amikor a szerző rátér arra, hogy a tanítónak önmagával is tisztába kell jönnie, megegyezésre kell jutnia, rámutat arra a veszedelemre, amely a szüntelen reformokból, a technikai újítások uralmából és az egyedül üdvözítő módszerbe vetett hitből származik, ha ezek a tanító szellemi-lelki tulajdonságait, érzületét szinte egészen háttérbe szorítják. Az újabb pedagógiai irodalom és hatása alatt korunk szelleme — írja — rokonszenvez egy dogmatikus nevelési kódexszel, amely minden képzelhető esetre kész szabályt, *receptpedagógiát* tart késznélben. Ez az élet eltechnizálására, a növendék személytelenítésére és a pedagógiai viszony és helyzet lelketlenítésére vezet. Már-már megfelelnek róla, hogy a tanítási módszer éppolyan személyhez kötött dolog, mint a kézírás és a stílus. Ezért mindenkinek magának kell saját módszerét felfedezni, kialakítani: azt, amely természetes folyománya saját pedagógiai akarásának, összhangban van a gyermekhez való sajátos viszonyával és legjobban megfelel különleges közlési tehetségének.

A fentiek élethű és kimerítő képet adtak azokról a súrlódási felületekről: a tanítói pályával kapcsolatos, sajátos lelki feszültségekről, egyéni meghasonlásról és társadalmi összeütközésről, amelyek lépten-nyomon felmerülhetnek és állandó készültséget feltételeznek. E megpróbáltatások közepette a tanító csak akkor állhat helyt, ha a pálya megválasztásában a nevelői jellemnek három főtulajdonsága vezérelte: okosság, jóság és derű.

A derék munkának magyar kiadását ajánljuk a képzők illetékes köreinek figyelmébe. kf.

Ferdinand Dückler: Die Eingliederung psychologischer Untersuchungsmethoden in das Ausieseverfahren der Schule. Würzburg, 1937. 60 lap.

A müncheni tudományegyetem bölcsészeti kara részéről elfogadott értekezés, amely a kiválogatás (szelekció) érdekében az iskolába beillesztendő lélektani vizsgálatok módszerével foglalkozik. A szerző rövid bevezető történeti visszapillantásban utal rá, hogy a selejtezésre irányuló törekvések nyomai a régi görögökön kezdve évszázadokon keresztül kimutathatók. Ám

ezek: felvételi, záróvizsgák, a tanulmányi eredményeket feltüntető bizonyítványok, vizsgadolgozatok nem oldották, nem oldhatták meg a bonyolult kérdést, mert híján voltak a lélektani belátásnak és kutatásnak. Ez utóbbiak történeti fejlődését ismerteti a kutatók sorrendjében a következő fejezet. Münsterberg volt az első, aki tanulókon pszichológiai vizsgálatokat végzett (1891), következett Binet úttörő tesztjeivel (1904), ugyancsak tesztekkel Ziehen, Bobertag, Meumann, Kehr és W. Stern rendre összehasonlító elemzéssel. A következő fejezet (»Pszichológiai vizsgálatok eredményeinek értékesítése a tanulók kiválogatásában«) áttekinthető ismertetést ad az idevágó jelentősebb gyakorlati kezdeményezésekről: mannheimi iskolarendszer (1901), berlini tehetségvizsgálatok (1917 és 1919), ugyanez Boroszlóban (1918), Hamburgban (1918 és 1925) és még több német városban. Figyelemreméltó az 1920-i birodalmi iskolaértékellet állásfoglalása: vezető pedagógusok és pszichológusok hangsúlyozzák a kiválogatás fontosságát nem csupán az iskolákba való beutalás szempontjából, hanem a német népnek gazdasági és társadalmi felépítése érdekében is. E végből nem tartják kielégítőeknek az iskolai teljesítményeket, a szülők és gyermekek vallomásait, hanem megkövetelik a hajlamok és képességek pontos lélektani vizsgálatát, a növendékeknek a tanítók által készíthető jellemrajzait, ami a tanító részéről természetesen pszichológiai készültséget feltételez és arra képesíti a tanítót, hogy megfigyeléseit és tapasztalatait az egész iskolázás tartama alatt a növendék jellemlapjába bejegyezhesse (*Beobachtungsmappe*). Ennek érdekében Bobertag és Hylla a berlini *Zentralinstitut* megbízásából vizsgálati anyagot és utasításokat szerkesztett, Hylla pedig külön kérdőívet állított össze az iskolában végzendő hivatásbeli pszichológiai megfigyelések számára. Ilyen kérdőíveket kisebb-nagyobb eltérésekkel több helyen kipróbálták. Elvi jelentőség illeti meg A. Huth »Grundsätze einer exakten Persönlichkeitsforschung« (Erfurt, 1930) c. tanulmányát, amely minden hivatásbeli kiszemelésnek sikerét az *egész személyiségre* kiterjedő vizsgálatoktól teszi függővé: *Persönlichkeitsforschung und -struktur*. (Szerintünk ez eszményi célkitűzés, amelyet azonban legjobb esetben csakis rátermett házi nevelő képes egy-két növendékévé megvalósítani, a tömegosztályokban robotoló tanító, tanár azonban nem.)

A szerző a szakirodalom lelkiismeretes felhasználásával — a jegyzékben 86 munkát sorol fel — összehasonlító alapon áttekinthető képet tár elénk azokról a változatos kezdeményezésekről, amelyek az iskolai lélektani vizsgálatok körül újabban német földön lefolytak és, mindmáig arról tesznek tanúságot, hogy itt a kísérletekre és kísérletezésekre kedvező és a világháború után fokozott mértékben megmunkált talajjal van dolgunk. Ám mindez az iskolák gyakorlatában csak részben értékesíthető. Ezt az elfogulatlan szerző maga is beismeri: »Mind ezek a javaslatok és kísérletek világosan mutatják, hogy az iskola közreműködésének a lélektanilag helyes pályaválasztási útbaigazításban a tanulók általános lélektani feltételeire kell szorítkoznia. Az iskola ne akarjon ennél többre vállalkozni, mert nem állapíthatja meg a tanulónak alkalmasságát valamely pályára« (49., 52. l.). Valami úton-módon egyszerűsíteni kellene tehát az eljárást és olyan módszerben megállapodni, amely biztosítaná azt, ami a gyakorlatban valóban el is érhető.

Az utolsó fejezetben — amint a mostani írásokban rendszerint tapasztaljuk — a kérdésnek a nemzeti szocializmussal való kapcsolata, kihatása kerül szóba. Ebben vezető gondolat: a népközösség sorsának az egyén fölé való helyezése és a művelődésnek olyan szétágaztatása, amely az egyén lelki alkatának legjobban megfelelően, egyúttal legjobban szolgálja a német népi közösséget, hogy a német lélek szükségleteinek megfelelően alakítsa. Ennek legfontosabb biztosítója egyrészt a vezetésre hivatott egyén (*Führernatur*), másrészt a teljesítményekre támaszkodó kiválogatás (*Leistungsprinzip*).
—m—

Internationale Zeitschrift für Erziehung. 1939. 1—2. szám.

Az első szám élén egy német nyelven írt nagyszabású tanulmány első részét olvassuk két filozófus, az amerikai Emerson és a német Nietzsche viszonyáról. Ezt a kérdést, amelyről a német tudósok eddig megfeledkeztek, szerzőnk a francia Andlernek Nietzsche-ről írt hatkötetes munkája alapján vizsgálja behatóan. Megállapítja, hogy Nietzsche-nek reinkarnációs eszméje Emerson befolyására vezethető vissza. — Egy angolnyelvű cikk a bennszülöttek kezdetleges nevelésével foglalkozik 30 idevágó munka alapján. Főleg a következő két kérdésre igyekszik felelni: Milyen értelemben lehet szó »nevelésről« fejtlen népeknél és milyen tagozatok, csoportok lehetnek ennek a nevelésnek közvetítői? —»A tanítók illetményei a különböző államokban.« címmel Franke összefoglalóan ismerteti a genfi Bureau kiadásában megjelent: *La rétribution du personnel enseignant primaire* (1938. 332 l.) kiadványát, amelyről mi is külön emlékezünk meg. — A folyóirat bejelenti, hogy ezentúl ötévenként rendszeresen szándékozik ismertetni a neveléstudományi irodalom állását a különböző országokban. Ezek a jelentések azután külön kötetben is meg fognak jelenni, amely nemzetközi áttekintést fog adni az 1933—39. évi neveléstudományi irodalom állapotáról. Elsőnek ezúttal Sganziñi berni egyetemi tanár ismerteti 9 lapon részletesen a svájci viszonyokat (a bibliográfiai rész egymagában 114 munkát sorol fel). Az érdemes kezdeményezés értéke ellen irányuló legcsekélyebb szándék nélkül rá kell mutatnunk arra, hogy egy ország pedagógiai életéről az irodalom egymagában nem adhat teljes képet. (Ugyanígy a tanár értéke nem ítélné meg pusztán irodalmi tevékenységéből). Erre elengedhetetlen még az élő szervezetek: intézetek, intézmények működésének, úgyszintén a folyamatban levő reformoknak ismerete is. Mindezekről időről-időre hitelesen tájékoztatnak a genfi Bureau Annuaire-jei és Bulletin-jei. — A kisebb közlemények közül az egyik angol cikk vitatkozó jellegű és az amerikai tanítóképzéssel kapcsolatos, a másik az 1938. évi német tanulócsere-t ismerteti, amely a politikai feszültségek ellenére helytállt. Ebben a mozgalomban összesen 5094 fiú- és leánytanuló vett részt, akik 25 országban helyezkedtek el. Első helyen Angolország áll, ahova 888 tanuló ment, Magyarországra 117-en jöttek. — A füzetet, mint rendesen, irodalmi rovat és rövidebb hírek fejezik be, ez utóbbiak között hazánk is szerepel hárommal.

A 2. szám részünkről különös méltatást érdemel egy hazánkra vonatkozó közlemény kapcsán, amelyért a szerzőnek és a szerkesztőségnek egyaránt hálások lehetünk. Az 1. számban megjelent svájci cikk folytatásaként ezúttal a lefolyt öt év magyar neveléstudományi irodalmáról kapunk szakavatott összefoglaló áttekintést. A 18 lapra terjedő munkát szerzője *Loczka Alajos*, aki a kiszemelt 104 kiadványról a következő hat fejezetben számol be: 1. Neveléelmélet. 2. A nevelés és iskola története. 3. Általános és különleges tanítástan. 4. Jellemtan- és ifjúságtanulmány. 5. Családi nevelés. 6. Külföldi nevelésügy. Ezt követi két lapon a munkák magyar címeinek felsorolása (a hibátlan magyar szedésért a nyomdát külön elismerés illeti). Az egyes munkáknak tartalmáról a szerző a *bibliographie raisonnée* szellemében egy-két sűrített mondatban, esetleg idézettel számol be. Szerintünk az érdekes munka értékét és érdekességét csak fokozta volna, ha a 6. fejezet (külföldi nevelésügy) keretében a szerző egyrészt megemlékezett volna a németből magyarra és viszont magyarból németre fordított pedagógiai munkákról, másrészt legalább jelezte volna, hogy honi törekvéseink mennyiben és miben képesülődnek külföldi mozgalmakhoz. — A füzetnek első helyén közlik azt az előadást, amelyet *Scholars or Soldiers?* (Tanulók vagy katonák?) címmel Th. Wilhelm tartott az angol nottinghami egyetemen. Ebben a külföld számára a nemzetiszocialista nevelés céljait és eredményeit világítja meg és mindenekelőtt szembeszáll azzal a téves és torz magyarázattal, amelyet ott a *Nazi, Gleichschaltung, Kampf, Blut und Boden, Faschismus* fogalmakkal szemben használnak. A német nevelésről táplált eme félreértésnek mélyebb okát abban látja, hogy a külföldi neveléstudomány és filozófia még mindig a felvilágosodás korabeli szókinccsel dolgozik, míg a nemzeti szocializmus az avult racionalisztikus kategóriák helyére új nyelvet és embereszményt állított. Ezután részletesen ismerteti az új német iskola, főleg a középiskola és tanítóképzés szervezetét. Végül azt a külföldön elterjedt hírt, mintha a mai német nevelésnek »militarisztikus« jellege lenne, a következő érvekkel igyekszik megcáfolni: 1. A német *soldatisch* (katonás) jelzőt összetévesztik az angolszász *military*-vel (katonai), 2. a világháború folyamán lábrakapott németellenes propaganda, 3. ugyancsak összetévesztik a nevelésnek és a politikának feladatát. (A háborúnak elhárítása sohasem lehet a nevelés feladata, hanem csak a politikáé!) — Az élő nyelvek tanítása a világ iskoláiban 1908-tól 1938-ig: számos táblázattal kísért, részletekbe menő, alapos tanulmány, amely a genfi *Bureau*-nak rokon kiadványát minden irányban kiegészíti. Ime néhány főbb megállapítás: 50 országban 1908-ban kötelezően tanították a franciát az iskoláknak 27.3 százalékában, az angolt 43.3, a németet 15.2, az olaszt 0.6 százalékban, a világháború végén: francia 29.4, angol 44, német 11.1, olasz 0.5%; a harmadik birodalom megalapítása után (1932): francia 25.1, angol 46.4, német 13, olasz 0.7%; 1938-ban: francia 23.3, angol 48, német 12, olasz 1.3%. Befejezőleg a szerző megállapítja, hogy a francia nyelv uralma letűnt, az angol sem tekinthető a világnyelvnek, mert legalább Európában a német vele egyenrangú. Az ókori világ kétnyelvű, a középkori egynyelvű volt, a mai európai világ pedig háromnyelvű.

La rétribution du personnel enseignant primaire. Genève, 1938. 332 l. A Bureau kiadványainak 61. száma.

A közművelődésnek és közgazdaságnak szerves kapcsolatát ma már egyetemesen elismerik. Ez utóbbi szolgáltatja az amannak fenntartására és fejlesztésére szükséges eszközöket: a szellem mintegy az anyagból táplálkozik és — viszont megfordítva. Ez adja meg ennek a kiadványnak is fontosságát, jogosultságát. Három lapon sorakoznak fel azok a fő- és mellék-kérdések, amelyekre 48 állam elismerő készséggel adott többé-kevésbé részletes válaszokat. Ezek a következő pontokat ölelik fel: 1. Illetmények. 2. Pótlékok és segélyek. 3. Mellékfoglalkozások és díjazásuk. 4. A munkaidő szabályozása. 5. Nyugdíjügy, betegség, munkaképtelenség és munkanélküliség. 6. Idegen tanerők. 7. A felsorolt tényezők a magániskolában. 8. Vegyesek (kiegészítő adatok).

A munka szerkesztője bevezetőleg 77 lapon dolgozza fel az említett szempontok sorrendjében a közoktatásügyi minisztériumok részéről beküldött jelentéseket (Magyarország 181—184. l.), anélkül azonban, hogy az összehasonlításnak kényes és nehéz, mert bonyolult útjára lépne. Ezt az olvasónak alkalmi érdeklődésére bízva, aminek megkönnyítése érdekében a kötet végén táblázatban közli valamennyi képviselt állam pénznemének árfolyamát a svájci frankhoz viszonyítva 1938. január 1-én. Minthogy ilyen természetű munka »tartalmának« összefoglalása még kivonatossan sem igen lehetséges, a különböző tárgyi szempontokkal kapcsolatban csak egy-egy jellegzetes részlet közlésére szorítkozunk.

Az országok többségében a tanítók élethossziglan kinevezett tisztviselők, illetményeiket az államtól, tartományoktól vagy községektől kapják. Ott, ahol fizetési fokozatok vannak, azok a megélhetési viszonyokhoz, szolgálati időhöz, tudományos képzettséghez és vizsgálatokhoz alkalmazkodnak. Korpótlékokkal csaknem valamennyi államban találkozunk. Két országban pénzügyi megtorlásokat alkalmaznak olyan tanítókkal szemben, akiknek tanítása nem kielégítő. Az igazgatók rendszerint pótlékokat élveznek vagy magasabb fokozatokba tartoznak, amire nézve az osztályok száma irányadó (fizetésük esetleg eléri a tanítókének kétszeresét). Franciaországban kétféle előléptetés van: szolgálati évek és szolgálati érdem szerint. A legmagasabb fizetést általában 24 szolgálati év után éri el. Nagybritanniában az igazgatók alapfizetése olyan, mint a tanároké, a pótlék a tanulók számához igazodik. A német tanítók évi fizetése 2.800—5.000 márka, a svájci (zürichi) 4000—8600 frank között mozog. A soronkívüli előléptetésekre egyes államokban még a következő ténykedések jogosítanak: versenyvizsgálatok, jó tankönyvek szerkesztése, kiváló közszolgálatok. Egy spanyol-amerikai országban négy szolgálati évet írnak annak a tanítónak javára, aki igazolja, hogy 50 felnőttet megtanított írni-olvasni. A helyi pótlékok vidékek szerint különbözők és főleg családos tanítók számára vannak fenntartva; a családi pótlékok a gyermekek számához igazodnak; a lakáspénz néhol a fizetésnek 30%-áig emelkedik. Kedvezmények a tanítók gyermekeinek iskoláztatására, utazásokra (Lengyelország 30%, Franciaország 50%). Érdekesek a tanítók mel-

lékfoglalkozását szabályozó intézkedések: csak olyanok folytathatók, amelyek nem ellenkeznek a tanítói hivatással vagy azt nem befolyásolják károsan; tilos pl. a kereskedelem, az ügynökösködés, ellenben szabad tanítani a továbbképző, esti és népfőiskolákban, el szabad vállalni saját intézetén kívül álló tanulók magántanítását. A heti tanítási órák száma 20 és 36 között mozog (Belgium és Angolország 20, Olaszország 25, Német- és Franciaország 30, Dánia 36). A legtöbb országban a tanítók kötelesek a tanítás előtt és után a tanulókra felügyelni, a tanításra lelkiismeretesen készülni és az írásbeli dolgozatokat kijavítani. A szünidők tartama (a törvényes ünnepek kivételével) Angolországban 50 nap, Olaszországban 61, Dániában 73, Franciaországban 80, Németországban 85, Lengyelországban és Svájcban (Genf) 90, Portugáliában 102, Görögországban 122 nap. A nyugdíjat ott, ahol nincs aggkori biztosítás, rendszerint az állam folyósítja, amely erre a célra a havi fizetésnek 1,5—10%-át levonja. A nyugállományba való helyezés ideje az 50—60 éves életkor, a nyugdíjra való jogosultság a 10. és 40. szolgálati év között mozog. A nyugdíj nagysága, illetőleg megállapítása felette változatos módon történik. A legnagyobb nyugdíjat (100%) Magyarországon, Romániában, Lengyelországban és néhány tengerentúli államban folyósítják.

Már ezek a kiragadott adatok is meggyőzően szemléltetik ennek a tanulásos kiadványnak gazdagságát. Méltó és kiegészítő párja lenne az, amely a középfokú és főiskolai tanárok, valamint a közoktatásügyi miniszterek illetményeit tüntetné fel.

k/f.

VEGYES.

Magyarország a BIÉ tagja. A genfi Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal (*Bureau International d'Éducation*) végrehajtó bizottsága 1938. december 10-i ülésén felvette tagjai közé Magyarországot, illetőleg a magyar vallás- és közoktatásügyi minisztériumot. Az ülésen a svájci *Lachenal* elnök örömet fejezte ki, hogy Magyarország tagja lett a Nemzetközi Nevelésügyi Hivatalnak, mert ezáltal az intézet még jobban hasznára fordíthatja Magyarország évszázados nevelésügyi tapasztalatait, valamint a magyar közoktatásügyben most yégbemenő különféle újításokat. Megállapította, mily bátorító ösztönzést lehet meríteni azokból a szakadatlan erőfeszítésekből, melyeket a magyar nevelésügy vezéralakjai gyakran igen nehéz körülmények között végeztek. Megemlékezett Szent Istvánnak, az első magyar királynak iskolaalapító tevékenységéről, Apácai Csere Jánosról, a kiváló tanárról, Bethlen Gábor fejedelemről és Pázmány Péter bíborosról, a nagyenyedi kollégium és a nagy-szombati egyetem alapítójáról, továbbá Brunsvík Teréz grófnőről, aki a svájci Pestalozzimitól tanult és 1828-ban felállította az első magyar kisdudóvót. Rámutatott arra, milyen sokoldalú újjászervező munka folyik ma a magyar közoktatásügy területén. Kiemelte Magyarország korszerű tanyai iskolarendszerét, az írástanítás megújhodását, a gyakorlati középiskola meg-

teremtését, végül a cserkészlet intézményének páratlan fellendülését, melyben nagy része van Teleki Pál grófnak, az akkori vallás- és közoktatásügyi miniszternek.

Ezután *Piaget* genfi egyetemi tanár, a Hivatal igazgatója fejezte ki köszönését mindazoknak, akik előkészítették Magyarországnak e nemzetközi munkába való bekapcsolódását, elsősorban *Teleki Pál grófnak*, azután *Velics László* svájci magyar követnek és *Bartók László* követségi tanácsosnak, valamint *Baranyai Zoltán* miniszteri tanácsosnak, továbbá *Kerékjártó Béla* egyetemi tanárnak, aki egyik alelnöke volt a VII. nemzetközi közoktatásügyi értekezletnek. Végül megemlékezett egy kiváló magyar pedagógusnak, *Kemény Ferenc* nyugalmazott reáliskolai igazgatónak és c. főigazgatónak a kormányközi közoktatásügy mozgalmában kifejtett nagyérdemű úttörő munkásságáról. Kemény Ferenc ugyanis már a múlt század vége óta több művében, majd a nemzetközi oktatásügy első alapvető munkájának tekinthető, Ostendében 1914-ben megjelent *L'Enseignement international* című könyvében rámutatott az oktatásügygel foglalkozó szervek nemzetközi együttműködésének nagy fontosságára.

A jelenlévő kiküldöttek közül Németország, Lengyelország, Argentína, Franciaország és Románia képviselője üdvözölte meleg szavakkal Magyarországot felvételét. A felszólalásokért *Velics László* követ mondott köszönetet. Megemlékezett Magyarországnak Genf városával és a genfi egyetemmel fenntartott évszázados szellemi kapcsolatairól és méltatta *Klebensberg Kunó* grófnak, a háború utáni magyar közoktatásügy nagy újjászervezőjének érdemeit, az 1777-i Ratio Educationishoz hasonlítván Klebensberg nagyszabású, egyetemes terveit. *Piaget* felszólalásával kapcsolatban örömmel állapította meg, hogy a Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal maga is egyik szellemi alapítójának tekinti *Kemény Ferencet*, aki valóban sok éven keresztül fáradozott egy nemzetközi nevelésügyi szervezet megvalósításán, s ezzel bizonyosságát adta annak a buzgólkodásnak, odaadásnak és lelkesedésből fakadó hitnek, amely minden igazi nevelőnek legfőbb ismertetőjele.

Az emlékezetes ülés után — genfi híradás szerint — *Piaget* a következő üdvözlő táviratot küldte Keménynek: *Au moment où ministre Hongrie en Suisse appose signature statut Bureau, je suis heureux apporter mon témoignage ému au pionnier collaboration intergouvernementale domaine instruction publique. Piaget directeur Bureau International Education.*

N.

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Schneller István.

(1847 — 1939.)

A Magyar Paedagogiai Társaságnak s vele az egész magyar pedagógiai életének gyásza van. Örökre elköltözött körünkből — bár Isten áldásával elért pátriárkai életkor betöltése után — Schneller István, a magyar pedagógusok nagyrabecsült nesztora, az utóbbi években legnagyobb élő alakja, a pedagógiának volt egyetemi tanára a Ferenc József-tudományegyetemen, egyúttal utolsó rektora az egyetemnek Kolozsvárról való emigrálása előtt. Schneller István Társaságunknak 1896 óta rendes, 1919 óta tiszteleti tagja s az 1916—1928. évben az egyetemek és főiskolák köréből választott alelnöke is volt. A kapcsolatoknak sok szála fűzött tehát bennünket, a pedagógia elméleti és gyakorlati munkásait, a köztiszteletben álló férfiúhoz remes élete utolsó pillanataig.

Schneller István legszebb emberi erényekkel felruházott, kedves, megszívó és megnyerő egyéniségének örök eltávozása még inkább megértette és megérezte mindenkivel, aki ismerte őt, hogy mily nagy érték volt szelleme és működése a magyar művelődés életére nézve. Tudás és jellem, tehetség és egyéniség, lelkesedés és munkaszeretet eszményi módon egyesült benne s tette valóban istenáldottá egész lényét a közegi, csendes, áhítatos evangélikus papi szülői háztól kezdve a kolozsvári és szegedi díszes, tudós egyetemi katedráig. *Személyiség és szeretet:* e két legértékesebb nevelői motívumban érlelődött meg és tükröződött, elméleti és gyakorlati tevékenységében egyaránt, filozófiája és pedagógiája. Ezek közül az első új színt, a második benső hangulatot adott nevelői gondolkodásának s legjobbjaink közé emelte őt. Schneller István önálló gondolkodó volt. A nevelés céljául és elvéül Jézus Krisztus követését és a »jobb én« felismerését és kifejlesztését jelölte meg. Nem a tanítási módszer volt fontos az ő pedagógiai rendszerében, hanem a személyiség, aki a módszert kialakította és alkalmazta, és a személyiség, melyet a nevelői munka révén kellett kialakítania. Erről egész nevelélméletét »a személyiség pedagógiájának« nevezte. Felfogása szerint »a személyiség vagy tiszta Éniség az érzéki és történeti Éniség fölé emelkedve, a nevelés végső célja volt« — mondotta róla 90. életéve betöltésének ünnepésekor Kornis Gyula. Az a tőle szerkesztett személyiségfogalom ez, melynek tiszta és nemes megtestesülését figyelemreméltóan benne szemlélhettük, éppen ma, mikor világszerte erős a törekvés arra, hogy az egyén merőben uniformizáltassék s a társadalom gépezetének csupán személyi vonások nélkül, mechanikusan működő alkotórésze legyen. Ennek a nevelési elvnek kifejtésében vezette őt a pedagógiai eros, a szeretet, melyet korának merev értelmiségi szellemével szemben nevelélméletének másik-nagy alap-elvevé avatott.

És Schnellert szerették az istenek, mikor pedagógussá tették. Kevés tudós, különösen magyar, érte meg azt, hogy még életében s mégis a történelem távlatában élete műve, tudományos rendszere ne csak kritika, hanem

magasabbrendű, tudományos vizsgálódás és fejtegetés tárgyává legyen. Schneller István e szerencsés emberek közé tartozott. Nemcsak elhintette eszméinek magvait, hanem megláthatta új színű és új irányú nevelői gondolatainak felsarjadását, kalászba szökkenését is. A volt kolozsvári, a mai szegedi egyetemnek pedagógiai tanszékén Schneller egy emberöltőn át hirdette pedagógiáját, elméletét hagyományossá tudta tenni szeretett egyetemének egész eddigi életére, mert ennek keretében iskolát alapított eszméivel, azonkívül Kolozsvárt teljesen új rendszerű gyakorló középiskolát szervezett elgondolásainak megvalósítására.

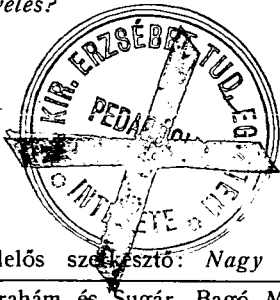
Schneller István szorgalmas tanári és írói munkásságának végső alkonyán, midőn neveléstudományi írásainak hatalmas gyűjteményére, a *Paedagogiai dolgozatok* három tekintélyes kötetére s az azon kívül megjelent számos neveléelméleti és neveléstörténeti tanulmányára és értekezésére visszatekintett, avval a nemes öntudattal pillanthatta meg az elmúlás órájában az örök világosság égi sugarait, melyek felé, az igazi krisztusi erkölcsi világ irányában, filozófiai idealizmusa és vallásos érzülete egész életén át vezette, hogy maga is e szerint élve végig egész életét, helyesen határozta meg neveléstani rendszere folyamán, a *Paedagogiai dolgozatok* I. kötetében *«személyiséget»*: »Önzetlenül, kedvvel, örömmel, egyszóval szeretettel a másét keresni; az igazság szellemi erejében a történeti hatalmak határozó befolyása alól felszabadulni, de a szabadság felemelő tudatában soha arról meg nem feledkezni, hogy mit köszönünk másoknak; szerényen elismerni mások érdemeit, s a jó, a közös ügy érdekében mások jóra törvő irányzatát támogatni és ápolni.«

Életének nemes lángja kilobbant, szép és nagy eszméi azonban élni s bizonyára hatni fognak még sokáig. Legyen áldás emlékezetén!

Gyulai Agost.

1939 március 11-én *Pintér Jenő* elnöklése alatt tartott felolvasó ülésünkön *Fleischmann Gyula* olvasott fel ezzel a címmel: *Csehszlovákia művelődéspolitikája és a magyar kisebbség.*

1939. április 15-i felolvasó ülésünkön *Mosdóssy Imre* elnökölt és *Dékány István* olvasta fel tanulmányát: *Miért időszerű a »közösségi« és »állampolgári« nevelés?*



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

Ábrahám és Sugár, Bagó M. és Fia Utóda, Budapest. — Telefon. 152-419.

ÚJ VILÁG, ÚJ EMBEREK.¹

Tekintetes Társaság!

Tudományos üléseinken, irodalmi előadásainkon nem ritka a műfajtévesztés, még gyakoribb az időérzék hiánya. A fölolvások nem tudják, hogy tárgyukat milyen elemi törvények szerint dolgozzák föl, visszaélnek hallgatóságuk türelmével, nem lehet őket korlátozni fejtegetéseik hosszadalmasságában. A sok balfogás esetei között legalább a neveléstudomány művelője fegyelmezze önmagát. Az elnöki megnyitó beszéd legyen rövid s ne fulladjon a műfajtévesztés hínárába.

Egyik folyóiratunk nemrégiben közölte *Egy kezdő tanár följegyzéseit*. Az álnév mögé rejtőző kezdő beszámolt belső világáról; elmondta, hogyan látja pályáját. »Hivatásérvést kovácsolok s azon töprengök, van-e munkánknak értelme a mai feldúlt világban?« Végzem — úgymond — a rámbízott munkát, de az iskolán kívül reménytelen gondok zaklatnak. Tanításomban azt hirdetem, ami távol áll tőlem s állandóan kínoz a tudat, hogy komédiás vagyok, szellemi csepürágó. Gyötör ez a megtévesztő szerepjátszás, ez az undok tettetés, ez az arcomra forrasztott álarc. Félek az eltanárosodástól, gondolkodásom megbénulásától. A tanárkodás elfojtja bennem az indulatot, megbénítja lelkem lendületét. S a vidéki környezet! Átok a kisvároson, sodródás a pusztulás felé, fertőzött világ. Tehetetlenül állok, néha kétségbeesem; nem élet ez, csak vergődés. »Aki itt fel nem lázad, az érzéketlen pimasz. Aki pedig lázad és elégedetlen, mint én is, az a legtisztább európai ügy védelmezője: egy nemzet elsüllyedésének siratója.«

Igy siránkozik az álnevű szerző, a fiatalok harcias élcsapatának nagyobb dicsőségére. Szidja a rendszert, megvetéssel beszél arról a társadalomról, amely kenyeret ad neki. Ne áltassuk magunkat. Ha kevesen vannak is az ilyen megtévelyedettek, de vannak! S ezek az árulók nem veszik észre, hogy a nemzetnek ők a süllyesztői, nem a gúnyosan emlegetett rendszer, nem a műveletlen közöny, nem az elviselhetetlen vidéki élet.

Mi sem vagyunk elégedettek sok mindeinnel, bőven tudnánk javítani számos kiáltó megrögzöttségen, de azért nem állunk tehe-

¹ Elnöki megnyitó a Magyar Paedagogiai Társaságnak 1939. május 20-án tartott közgyűlésén.

tetlenül és kétségbeesetten kötelességeink teljesítése előtt. Ha bonyolult közoktatási rendszerben is, ha száz oldalról támadható nevelésügyi elgondolások útvesztőiben is, — munkánkat azért bizakodó lélekkel végezzük. Mert ha folyton akadékoskodunk, még azt a szerény eredményt sem valósíthatjuk meg, amelyet a legszövevényesebb hivatalnoki utasítások mellett is el lehet és el kell érünk.

A magyar kritizáló hajlamú faj, minden inkább, csak nem nyájnép. Szükség esetén ő is tud ugyan alkalmazkodni, de magánéletében annál inkább szabadjára engedi kritikáját. Kesernyésen tekint a vezető személyekre, nem bízik a rendeletek okosságában, megszól és bírál mindenkit és mindent. Olyan, mint a magyar paraszt, aki a török idők óta megszokta, hogy az urak mindig csak bajt okoznak s ezért semmi sem jó, ami tőlük jön.

Amikor a kritika az egyén okos tetterejével párosul, nem kell félni tőle; a baj ott kezdődik, ahol a romboló irányú bírálgatás a csüggedés, fásultság, kishitűség, lemondás, züllés bomlasztó mérgét hinti szét. Lelkesedés nélkül a pedagógus senki és semmi. Társadalmi szemlélődései közben és felnőtt barátai társaságában talán lehet pesszimista, de nevelői munkája nem tűri a borús látást. Az optimizmus bizakodó szelleme nélkül nem képzelhető el egészséges nevelés és jóra való tanítás.

Fiatalságunk egy részének, úgy látszik, nincs jó véleménye az idősebb nemzedékről. Egyik folyóiratunk kezdő munkatársa néhány hónappal azelőtt megállapította, hogy szellemi életünk a legújabb időkig beporosodott utakon keringett, de a szellem-tudományok művelői gondoskodni főgnak a kor hívó szavára adandó feleletről. A tudományok belső megújulása — mondotta — máris bekövetkezett, amióta a szellemtörténeti irány szakított a szokásos levéltári bogarászással s megdöntötte a tizenkilencedik század balvéleményeit. »Am ugyancsak 1920 körül született meg az az irányzat, amely a magyarság fogalmi voltát feloldotta, azt halovány, határozatlan képpé bizonytalanította, diszparát képzetek köteggé lomposította, ahol álom és valóság, hit és tudat, mese és tárgyilagosság fonódik össze tarka egyveleggé. A tudományos egyszerűségből csattanós szólam lett, a logika egymásutánjából az érzelmek ingatag viharja, a tárgyias alkatból egyénies elmeszülemény és a nemzeti önismeret nemzeti exhibicionizmussá változott.«

Megvallom, nehezen tudom megérteni az effajta stílust, csak azt veszem ki belőle, hogy a szerző nagyon lelkesedik a szellemi fordulatokért s azt gondolja: most érkezett el végre a csodák korszaka! Megnyugtathatjuk. Ha szerényebb szavakkal és világosabb beszéddel is, de az 1920-as évek előtt munkálkodó emberöltők szintén megtették a maguk kötelességét a szellemiek terén.

Azok előtt pedig, akik nem felületes képzelődéssel szólnak az ilyen nagy kérdésekhez, hanem gyökeres történeti iskolázottsággal vizsgálják a fejlődés menetét, az is világos, hogy az említett emberöltők a tudomány legtöbb ágában hatalmasabb teljesítményekkel dicsekedhetnek, mint a most hangoskodó, ködösen képzelgő esztendők.

Az új nemzedék hevesebb öntudatú csoportja azt hiszi, hogy egyedül ő hivatott vigasztaló távlatok nyitására. Valahogy úgy képzeli, hogy régebben — harminc-negyven esztendővel ezelőtt — nem volt semmi kezdeményező erő, európai műveltség, szellemi ragyogás az akkori magyarok között. Látták volna a régi tanári karokat! Hallották volna a tudományos viták elmeszikiráit! Sohasem kívánok mélyrehatóbb elméket és emelkedettebb szíveket, mint az akkori tanárokat, bár nem vonom kétségbe és közvetlen tapasztalatból tudom, hogy a mai testületeknek is megvannak a maguk értékes egyéniségei.

Ezen az ülésünkön a rég letűnt idők egyik közoktatásügyi kitűnőségének emlékét fogjuk fölidézni, tanulsággal a jelennek, például a jövőnek. Kegyelettel áldozom Erődi-Harrach Béla pályájának oltárán s neve említésével nyitom meg a Magyar Paedagogiai Társaság negyvenhetedik évi közgyűlését.

Pintér Jenő.

VISSZAEMLEKEZÉSEIM ERŐDI-HARRACH BÉLÁRA.¹

Emlékezzünk régiekről!

Idézzük fel újból a magyar tudomány és nemzeti nevelésügy egy kimagasló alakjának áldott emlékét, mely tartósan összeforrott a kiegyezés utáni boldog, félszázados békekorszak nemzeti életével. E virágzó nemzeti életnek Erődi-Harrach Béla számos téren jelentős exponense volt: mint kiváló orientalista, nyelvtudós, geografus, útleíró, közíró s kivált mint kitűnő pedagógus és tanügyi szervező, aki a középiskolai oktatás és nevelés kérdéseiben irányadó szerepet töltött be Társaságunkban is, melynek húsz éven át ügybuzgó alnöke volt.

E számos téren kiváló vezérférfiúnak életrajza általánosan ismeretes. Nekem most mint évtizedeken át szerény munkatársának csak az a feladat jut, hogy visszaemlékezéseimmel néhány új eleven egyéni színnel járuljak hozzá élete harmonikus összképéhez.

Erődi Bélára vonatkozó visszaemlékezéseim igen hosszú időre, teljes hatvanhét év távlatára nyúlnak vissza. Most hatvanhét éve, az 1871/72. tanévben az akkor még a várban elhelyezett budai kir. kat. egyetemi főgimnáziumban a VIII. osztály tanulója voltam,

¹ Az 1939. május 20-i 47. közgyűlésen tartott előadás.

amikor Erődi Béla három évi konstantinápolyi és törökországi tanulmányai után hazatérve ugyanazon intézetnél mint helyettes tanár nyert alkalmazást. Nekem nem volt tanárom, de az akkor 25 éves, daliás megjelenésű ifjú tanár — az akkori idők divatja szerint dús fekete szakállal körített, öntudatos férfierélyt kifejező arcával — mély benyomást tett ránk fiatal tanulókra.

Magam még e tanév végén lettem az érettségit; ő pedig a következő évben az akkori zergeutcai — most Horánszky-utcai — községi főreáliskolában a magyar nyelv és irodalom tanára lett.

Már egyetemi hallgató koromban a hír csakhamar szárnyára kapta a fiatal tudós tanárt, aki mint műfordító, földrajzi író és közíró már akkor jelentős tevékenységet fejtett ki. Különösen jelentős szerep jutott neki a magyar-török szellemi kapcsolatok terén. Akkoriban a Török Birodalom válságos napjait élte s a magyar nemzeti közvélemény ösztönszerűen érezte, hogy a török válságot követni fogja az Osztrák-Magyar Monarchia s vele a magyar nemzet válsága. Mikor 1876-ban orosz biztatásra a szerbek fellázdak a török uralom ellen s *Abdul Kérim* pasa győzelmet aratott felettük, a magyar ifjúság díszkardot küldött a győztes hadvezérnek. Viszonzásul a törököknek egy sofrákból, vagyis fiatal hittudósokból álló küldöttsége jelent meg Budapesten. Ezt a küldöttséget Erődi Béla fogadta és kalauzolta s ezzel széleskörű népszerűsége tett szert, kivált a lelkes ifjúság körében.

De tanársága tíz éve alatt tudományos és irodalmi téren is nagy sikereket aratott. Már akkor ismerte a főbb keleti és nyugati nyelveket; egyforma könnyűséggel fordított török, perzsa és arab költőkből és e szépirodalmi működéséért a *Petőfi-Társaság* már alakulásakor (1876-ban) 30 éves korában megválasztotta rendes tagjának. A sokat utazott, világlátott férfi figyelme a földrajz felé is fordult: Törökországban, a Balkán-félszigeten, Egyiptomban tett utazásait élelen színekben ismertető, vonzó útleírásai előbb a lapokban, majd *Török mozaik* címen önálló kötetben is megjelentek. Az 1872-ben alakult *Magyar Földrajzi Társaság* (melynek később elnöki tisztségét is viselte) már két év múlva, 28 éves korában titkárává választotta; a társaság által kiadott *Földrajzi Közlemények* minden száma közölte hosszabb-rövidebb cikkeit és ismertetéseit; 1881-ben pedig állami megbízásból ő rendezte a *velencei nemzetközi földrajzi kiállítás* magyar osztályát.

Ennyi magas színvonalú, fáradhatatlan tevékenység a már általánosan ismert nevű jeles tanár felé irányította a legfelsőbb tanügyi hatóság figyelmét. Akkoriban a zseniális *Trefort Ágoston* volt közoktatásügyi miniszterünk, Magyarország nagy szerencséjére. E széles látkörű, európai műveltségű államférfi, aki Erődit a velencei földrajzi kongresszusra is kiküldötte, őt szemelte ki egy fontos, országos érdekű tervének megvalósítására.

A miniszter ugyanis a fiumei m. kir. középiskola és állami tanügy újjászervezését határozta el, hogy ezzel szorosabb kapcsolatba hozza a fiumei olasz műveltséget a magyar kultúrával.

Addig a fiumei olasz ifjak a középiskola elvégzése után az abszolutizmus idejében felvett szokás szerint Grácban vagy Bécsben végezték felsőbb tanulmányaikat; ami keveset tanultak a magyar nyelvből és történelemből, azt elfelejtették; az anyahazát, Nagymagyarországot, annak életét, intézményeit, kultúráját egyáltalán nem ismerték. Az állami középiskolában különben is anarchikus állapotok uralkodtak. A tanárok az osztrák-olasz tartományokból verődtek össze — még fiumei sem volt köztük egy sem; rájuk nézve akkor még teljesen idegen volt a magyarság. Ez a középiskola egyébiránt teljesen különleges, felemás jellegű volt, nem is viselte a gimnázium címet, hanem »középtanoda« néven szerepelt. Volt reáliskolai tagozata is, hogy a húszezernyi lakosság minden igényének megfeleljen, az V. osztálytól kezdve három »reáltanodai« osztállyal. (E tagozatnak egy évben az V. osztályban két tanulója, a VI.-ban egy sem, a VII.-ben egy tanulója volt.) A németet a lakosság kívánságára már az első és második osztályban is rendkívüli tárgyul tanították, de arra valamennyi tanuló beiratkozott. A városi hatóság a pár ezer forintnyi községi hozzájárulás fejében felügyeletet gyakorolt az állami intézmény felett, egy háromtagú felügyelő bizottság révén, mely egy orvosból, egy gyógyszerészből s egy ügyvédből állott; ezek látogatták és bírálták az előadásokat. Az igazgatóságnak és a tanári karnak nem volt tekintélye sem a tanulók, sem a közönség előtt. Rossz kalkulások ellen az elkényeztetett szülők egyenesen a kormányzóhoz mint főigazgatóhoz fellebbeztek. Volt rá eset, hogy egy már kiállított bizonyítványban az elégtelen tanjegyet elégségesre kellett javítani.

Ezért határozta el a nagynevű miniszter, hogy ez intézetet újjászervezi egy erélyes igazgató és több olaszul tudó magyar tanár kinevezésével. Célja az volt, hogy a fiumei középiskolát olasz tannyelve meghagyása mellett a magyar gimnáziumok típusa szerint szervezze meg és ezáltal szorosabb kapcsolatba hozza a város olasz műveltségét az anyahaza magyar kultúrájával.

Az akkor még csak 35 éves Erődi Bélát széleskörű nyelvtudása (a nyugati nyelvek közül a németen és francián kívül olaszul is jól tudott), nagy munkabírása, eddigi irodalmi és tudományos működése, kiváló szervezőképessége úgyszólván predestinálta a fiumei igazgatói székre. Amikor a miniszter őt 1881-ben a velencei földrajzi kongresszusra kiküldte, már egyúttal ki is szemelte erre a fontos állásra és alkalmat adott neki, hogy Olaszországban kiszélesítse olasz nyelvi tudását. Ugyanez időben az olasz nyelvben való teljes jártasság megszerzésére kiküldött három gondosan megválogatott okleveles tanárjelöltet, köztük magamat

is. A római egyetemre iratkoztunk be, hogy ott tanulmányainkat olasz nyelven folytassuk s magunkat az olasz nyelvben tökéletesítsük.

Felejthetetlen marad első személyes találkozásom azzal a férfiúval, aki később egész pályafutásom folyamán oly nagy szerepet játszott az én életemben is. Rómában egy ízben a Piazza Navonán levő vendéglőben ebédeltem, amikor is figyelmessé lettem arra, hogy egy szomszéd asztalnál két úr magyarul beszél egymással. Odamentem, bemutatkoztam. Az egyik úr Erődi Béla volt, a másik id. Szinnyi József. De akkor még nem tudtam, hogy jövődöbéli igazgatómmal állok szemben: küldetésünk célja egyelőre hivatalos titok volt. Természetesen így is nagyon megörültünk egymásnak, a nélkül, hogy tudtam volna, milyen folytatása lesz az ismeretségnek.

Végre 1882 nyarán (57 évvel ezelőtt) megjöttek a kinevezések. Már Fiumében láttam viszont, mint újonnan kinevezett rendes tanár, Erődi Bélát, mint rendes igazgatót.

S most erélyesen megindult a fiumei főgimnázium — most már nem »középtanoda« — újjászervezése a tetterős, tekintélyt parancsoló új igazgató alatt, aki tüneményes munkabíráásával csakhamar legendás alak lett. Gyakorta már hajnali négy órakor ott volt a gimnáziumban, ott dolgozott egyfolytában fáradhatatlanul hivatalos teendőinek szigorú ellátása mellett irodalmi munkáin is. A pontosságot, lelkes munkát szigorúan megkövetelte tanártól és tanulótl egyaránt, de époly szigorú volt magával szemben is. Legfőbb pedagógiai elve a példaadás volt. Nemsokára a kormány, felismerve Erődi kivételes munkaerejét, megbízta az összes fiumei állami iskolák — elemi iskolák, polgári iskola, felsőbb kereskedelmi és leányiskola — felügyeletével s így Fiume egész állami tanügye az ő irányítása alá került.

A fiumei olaszok egy része eleinte félreértette szándékait, valamint a magyar kormány szándékait is; erőszakos magyarosítástól tartott, holott az olasz tanítási nyelvű gimnázium működése az ő vezetése alatt nem volt egyéb, mint állandó törekvés az olasz-magyar kultúrkapcsolatok szorosabbra fűzésére; voltaképp embriója volt a mostani olasz-magyar kultúrai egyezménynek. Maga Erődi hét évi fiumei direktorsága folyamán számos ízben átrándult Olaszországba, ottan tett utazásairól vonzó útleírásokat írt, s alaposan tanulmányozta az olasz közoktatási intézményeket; e tanulmányai eredményéről irodalmilag is beszámolt. Senki nála jobban nem ismerte Magyarországon az olasz nevelésügyet.

Nemsokára a fiumeiek is kezdték érdeme szerint értékelni Erődi működését. Mikor tisztelői ünnepséget rendeztek 25 évi írói jubileumára, *Zichy Ágost gróf* kormányzó mellett Fiume város podestája, a nagynevű *Giovanni Ciotta* is részt vett az ünnepségen.

Mindenki érezte már ekkor, hogy e kiváló tanügyi férfiú még nagyobb feladatokra van hivatva. Mikor a kolozsvári tankerület főigazgatói állása megürült, erre a miniszter Erődi Bélát szemelte ki, aki mint Erdély szülőtte és az ottani viszonyok ismerője erre az állásra különösen alkalmas volt.

Egyidőre bár — hét évi szoros együttműködés után — elváltunk egymástól; de nem sokáig. Újabb két esztendő múlva a közoktatási kormány már Budapestre szólította mint a székesfővárosi tankerület főigazgatóját, egyúttal rábízva a *Ferenc József Nevelőintézet* kormányzói tisztét.

Ettől kezdve évről-évre lelátogatott Fiuméba, mint az ottani érettségi vizsgálatok hivatott elnöke; így a szellemi kapcsolat nem szakadt meg köztünk s csakhamar még szorosabbra vált, mikor a kormány engem áthelyezett az akkor már a *Ferenc József Intézet*t kapcsolatos II. ker. kat. egyetemi főgimnáziumba, ahonnan mindkettőnk pályája kiindult. Ott mindig örömmel néztem eléje főigazgatói leckelátogatásainak s élvezettel és tanulsággal hallgattam a főigazgatói konferenciákon bölcs megállapításai és tanácsai mintaszerű előadását; egyúttal alkalmam volt megfigyelni intézeti kormányzói működését, a példás rendet és fegyelmet, melyet az intézetben meghonosított. Ez időre esett *Ferenc József* király emlékezetes látogatása a róla elnevezett intézetben, ahol Erődi Béla kormányzó fogadta, a nagy alkalomhoz méltó formában.

Következett a nemzeti millennium éve: 1896. A sors úgy rendelkezte, hogy ez évben visszakérültem Fiuméba, Erődi egykori igazgatói székébe. De ezzel az a bensőséges kapocs, mely már annyira idő óta hozzáfűzött, nem szakadt meg, inkább még szorosabbá vált. Tizenöt éven át évről-évre ő jött le elnökül régi intézete érettségi vizsgálataira. Megelégedéssel láthatta, hogy a gimnázium elérte az általa kitűzött célt; a jelöltek immár magyarul feleltek a magyar történelemből és irodalomból s úgyszólván kivétel nélkül a magyar főiskolákon folytatták tanulmányaikat. Még most is számos fiumei tanár, mérnök, orvos, jogász van, aki Magyarországon szerezte diplomáját. Két fiumei tanár a magyar klasszikusok sikerült olasz fordításaiival kiérdemelte a Petőfi-Társaság tagságát. Így a magyar-olasz szellemi kapcsolatok mind szorosabbra váltak.

Rám nézve mindig ünnepszámba ment, mikor Erődi hivatalos küldetésben megjelent a gimnázium ódon épületében, melyhez oly számos kedves emléke fűződött, meggyőződést szerezni arról, hogy az intézmény híven követi azt az irányt, melyben ő annakidején elindította. E látogatásai közben egyre szorosabbra fűződött köztünk a meghitt baráti viszony. Egy ízben az érettségi után együtt utaztuk be Boszniát az ő avatott kalauzolása mellett; itt alkalma nyílt török nyelvi tudását érvényesíteni, mert a bosnyák mohamedán előkelőségek még Iszlanbulban szerezték törökös műveltségü-

ket. Együtt látogattuk meg a Narenta-torkolati Metkovicból kiindulva Mostart, Hercegovina fővárosát, Ilidzsét, a híres bosnyák fürdőhelyet, Sarajevót, Jajce várát és Banjalukát.

E tizenöt év alatt a millenniumot követő nagy nemzeti fellendülés idején a székesfővárosi tankerület arányira fejlődött és gyarapodott, hogy még Erődi közismert óriási munkabírásával sem volt képes az összes ügyeket saját meglegedésére lelkiismeretesen ellátni.

Akkor még nem volt meg a szakfelügyelői intézmény; a főigazgató rendszeres látogatásaival személyesen ellenőrizte az intézetek működését s a tanárok tanítási módját, s mivel ez az intézetek nagy száma mellett hovatovább lehetetlenné vált, Erődi szükségét érezte annak, hogy egy segítőtársat vegyen maga mellé. A kormány elfogadta ily irányú javaslatát s az ő ajánlására nekem jutott a megtisztelő feladat, hogy vele megosszam a főigazgatói teendőket. Ez 1911-ben történt, három évvel a világháború kitörése előtt. Most újabb hét éven át voltam vele közvetlen kapcsolatban mint hivataltársa. Nekem főként az iskolalátogatás nagyobb része jutott feladatul; a kerület hivatalos igazgatása az ő kezében maradt. A háború csakhamar kemény próbára tette rendkívüli munkaképességét; a fiatal tanárok hadba vonultak; nemsokára a tanulók is az iskola padjairól a harctérre kerültek; az intézetek nagy nehézségekkel küzdöttek a tanárhiány, anyaghiány s a tanulók családi viszonyainak megromlása következtében. A megmaradt tanárok anyagi gondokkal küzdve, fölemelt óraszámmal, a fűtetlen termekben tanították a rosszul táplált, nélkülözésektől elgyengült, folytonos izgalmak légkörében felnövekvő zsenge fiatalságot. Hogy mindemellett nem állott be a fővárosi tankerület teljes csődje, az ismét Erődi érdeme volt. Azért mikor 1916-ban elérte hetvenedik életévét s egyúttal budapesti főigazgatósága 25 évi szolgálati jubileumát és a kormánynak felajánlotta lemondását, azt a miniszter nem fogadta el, s így töretlen akaraterővel és munkakedvvel megmaradt állásában a háború utáni politikai és nemzeti összeomlásig, 72 éves koráig.

Jött a szomorú emlékü Károlyi-kormány. Bennünket beidéztek a minisztériumba, hogy fogadalmat tegyünk az új rezsimnek. Miután a fogadalom elhangzott, Erődi bizalmasan hozzám fordult e jellemző idézettel: »*Adveniunt novi; veteres migrate colonis*» (Megtörttek az új megszállók, ti régiétek mehettek). E jóslatszerű idézet csakhamar valóra vált. A főigazgatóságot, melynek immár 27 éven át élén állott, rajtaütésszerűen elfoglalták az új kormányzatnak sötét homályból előtörő csatlósai; az irattárat társzekéren elszállították.

Az igazgatókra és tanárookra ezentúl már nem főigazgatók, hanem a tanuló »ifjú munkások« ügyeltek fel, ellenőrizve »elvtársi« megbízhatóságukat.

Én már régebben kifejeztem Erődi előtt azt az óhajtasomat, hogy vele együtt vonulok nyugalomba. Ez óhajom tehát teljesült. Még tizennyolc évet együtt töltöttünk öreg nyugdíjasokként. De baráti kapcsolatunk ezután sem szakadt meg, sőt még bensősége-sebbé vált; sokszor találkoztunk. Nem is volt még teljes a pihenésünk. A proletárdiktátúra bukása után új közös munkateret is talál-tunk, mely tulajdonkép folytatása volt a régi fiúmeinek; mikor a boldog emlékü *Berzeviczy Albert* a magyar-olasz kulturai kapcsolatok ápolására életre hívta a *Corvina* egyesületet, mindketten be-álltunk munkatársainak. Ekkor írta meg Erődi *Dantéről* szóló ér-tékes tanulmányát, mellyel megmutatta, mily mélyen behatolt az olasz szellemi élet tanulmányozásába. Később, mikor egészsége hanyatlani kezdett, még sokszor összejöttünk, felelevenítve régi köz-ös kedves emlékeinket. Egy ily alkalommal mutatta meg nekem baráti bizalommal összes kitüntetései és érdemrendjei kincsesházát, egy oly gazdag gyűjteményt, aminővel diplomatáink közül is csak kevés dicsekedhetik. Benne volt a gyűjteményben a hazai kitüntetések között a nemesi levélen kívül a *Ferenc József-rend*, a *Vas-korona-rend*, a *Magyar Érdemrend* II. osztálya; a külföldiek közül a török *Medzsidje-rend* I. osztálya, a *Francia Becsületrend* tisztí jelvénye, az *Officier d'Instruction Publique* jelvénye s a portugál *Villa Viciosa-rend*.

A mult kedves emlékein merengve érte meg a ritka halandónak megadatott *kilencvenedik* életévét. Pár napra rá elköltözött az élők sorából. A végtisztességén megjelent nagyszámú válogatott közönség részvéte bizonyosága volt az általános tiszteletnek, mely őt oly számos oldalról környezte, mint a magyar tudományos élet, a magyar irodalom és a nemzeti nevelésügy számos téren maradandó nyomokat hátrahagyott kiváló művelőjét.

Úgy érzem, hogy benső hívó szózatnak tettem eleget, mikor, mint a megboldogultnak hosszú évtizedeken át hűséges munkatársa, sírjára baráti kegyelettel elhelyezem emlékeim hervadatlan ciprus-ágaiból font eme szerény koszorúmat.

Fest Aladár.

A FÖLDRAJZI OKTATÁS A PIARISTA ISKOLÁKBAN AZ ELSŐ RATIO EDUCATIONIS ELŐTT.

A XVIII. század közepén a hazai katolikus jellegű felsőbb tanintézetek háromnegyed részében a jézustársaságiak és a kegyesrendiek tanítottak. A jezsuiták mögött magyar földön akkortájt némi megszakítással majdnem kétszázados mult állott.¹ Iskoláik legnagyobb részét az ország nyugati városaiban, a Felvidéken, Erdélyben és Horvátországban találjuk.² Ismeretes, hogy oktatásuk egyik jellemző vonása az egységre való törekvés volt. Ez megnyilvánult abban is, hogy a gimnáziumi oktatást csupán az ismeretek teljességét (*universitas scientiarum*) nyújtó egyetem egyik részének tekintették. Ennek megfelelően iskolarendszerükben az alsó fokozat (*studia inferiora*) mellett, amelynek főcélja a latin nyelv elsajátítása, megkülönböztethetjük a középső vagy filozófiai fokozatot (az előbbivel együtt *facultas artiumnak* is nevezik). A tanulmányok betetőzését a teológia jelentette. A tanulmányi rendet mind a három fokozatban sokáig a Ratio Studiorum szabályozta. Az osztrák örökös tartományokban és hazánkban a XVIII. század első felében egyre követelőbbben jelentkező korkivánalmak hatása alatt a Ratio részben helyet engedett a Molindes-féle változatnak. Az új típus engedményeket tett részben a gimnáziumban fellátható osztályokra, részben a tanítandó tárgyakra vonatkozólag. Megengedte, hogy a teljes ötosztályú, illetőleg az előkészítőül szolgáló *parvá*-val együtt hatosztályú gimnáziumok mellett összevont osztályúakban is történhessék a tanítás s az eddigi tárgyak mellett a gyakorlati jellegűek, közöttük a földrajz, szintén szóhoz juthassanak. Egyébként a Ratio intézményeit, ifjúsági szerveit mindenütt megtartotta. Ennek következtében továbbra is megmaradtak a Mária Kongregációk és az annyira kedvelt ifjúsági színelőadások, az Akadémiák és disputák, legfeljebb azzal a változással, hogy a hazai történelemből, a csillagászatból és a földrajz köréből vett tételek fejtegetésével új szín jelentkezett bennük.

A jezsuiták első megtelepedése után magyar földön nyolc évtizedre jelentek meg a piaristák. Az ellenreformáció hatalmas szellemi áramlata érezhető a XVII. században megalakult első négy piarista iskolán. A podolini, privigyei, breznóbányai és pozsony-szentgyörgyi intézet minden kiválósága mellett is nemzeti művelődésünknek akkoriban csupán még szerény tényezője.³ A század-

¹ Molnár Aladár: A közoktatás története Magyarországon a XVIII. században. Budapest, 1881. I. k. 195. l.

² Hets J. Aurelián: A jezsuiták iskolái Magyarországon a 18. század közepén. Pannonhalma, 1938. 15. l.

³ Friedreich Endre: A piarista iskola a XVII. században. Magyar Középiskola, III. k. 425. l.

fordulón, 1701-ben megnyílik ötödik intézetükként a nyitrai. Ezzel azután kétirányú szerencsés fejlődés indul meg. Egymásután alapítják újabb és újabb iskoláikat, főleg az alföld nagy paraszvárosaiban (Nagykároly, Debrecen, Kecskemét, Kalocsa, Szeged). Az újonnan létesült intézetekben pedig az oktatást gátló felkelések és országos járványok után egyre fokozódó és mélyülő munka vette kezdetét, amely III. Károly és Mária Terézia alatt mindinkább a nemzeti szellemű irányzat szolgálatába szegődött. 1766-ban a rendnek hazánkban már 14 teljes gimnáziuma van. Míg a XVII. században az iskolák külső szervezete, az osztályok elnevezése, száma, az ifjúsági színelőadások rendszeres gyakorlása és ugyancsak az ifjúsági Mária-Társulatok még teljesen a jezsuita iskolákra emlékeztettek, a XVIII. század első negyedétől kezdve egyre több bennük az új vonás. Jelentkezett ez egyrészt a gimnáziumi tanfolyamra előkészítő *parvista* tagozat felosztásában. A szegedi iskola *Catalogus Juventutis-a* 1728-ban már *maiores et minores parvisticae*-ről tesz említést. Hozzájuk csatlakoztak csakhamar a még alsóbb tagozatot képviselő *conjugisták* és *comparatisták*, akik a mai tanulmányi rend szemüvegén át nézve bizony kissé furcsa közösséget alkothattak, mert az egykorú írások szerint nyolc és tizenhat év közötti növendékek tartoztak közéjük. Nagy előnyére vált a piarista iskoláknak az is, hogy a nevezett század közepétől kezdve egyes kiválóbb tagjai, pl. a két Cörver testvér, Bajtay Antal¹ rendszeresen látogatták az olasz és francia egyetemeket, honnan nemcsak alapos tudást hoztak magukkal, hanem megismerkedtek a külföld pedagógiai mozgalmával is. A tapasztalatból, azaz iskolai gyakorlatból és a külföldön látottak kritikai mérlegeléséből született meg 1753-ban a Bajtay-féle *Methodus*², amely az első tanügyi kódexünk, a Ratio Educationis előtti idők egyik legfigyelemreméltóbb alkotása, majd négy évvel később, 1757-ben Cörver *Methodus instituendae juventutis apud Scholas Pias-a*. Ebből, valamint a 9 évvel később megjelent *Norma Studiorum*-ból,³ mint a helytartótanács rendeletére válaszul adott hivatalos okiratból eléggé megállapíthatjuk a jezsuiták és piaristák tanító eljárása közötti különbséget. A kor nevelésügyi mozgalmainak tanulmányozói ismételten rámutattak már arra, hogy ez főleg a számtannak, a hazai történelemnek és a földrajznak fokozottabb mértékű tanításában jelentkezett. Minket ezen a helyen közelebbről a földrajz érdekel.

A XVIII. század közepén a földrajzban különben is jelentős változás észlelhető. Már az előző században megkezdődik a külön-

¹ A. Horányi: *Scriptores Piarum Scholarum*, Budae, 1808. Pars I. 76., 388., 584. l.

² Részletesen ismerteti *Miskolczy István*: A piaristák 1753-i tanügyi reformtervezete. Magyar Középiskola, III. k. 87—93. l.

³ *Fináczy Ernő*: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. Budapest, 1899. I. k. 150. l.

bőző címek alatt megjelent kompendiumokban a *Geographia veteris* és a *Geographia nova* elkülönülése. Ennek megfelelően a Pomponius Melát, Ptolemaioszt és Pliniust változatos kommentárokkal kísérő tankönyvekben egyre több helyet foglaltak el elsősorban a politikust és historikust érdeklő újkori részek. Ennek a fejlődésnek beszédes bizonyítéka a haderwicki, majd később leydeni tanárnak, Georgius Horn-nak,¹ aki különben magát még *professor Historiarum, Politices* et *Geographiae*-nek nevezi, klasszikus *Orbis Pictus*-a, de még inkább a lipcei egyetem volt növendékének, később a hamburgi iskola tanárának, Johannes Hübner-nek: *Kurtze Fragen aus der Alten und Neuen Geographie biss auf gegenwärtige Zeit* c. munkája.² Ez az elkülönülés a XVIII. században még inkább kiélesedik. A hasznossági, utilitarisztikus szempontoktól és elvektől irányított életszemlélet ugyanis a földrajzban is éreztette hatását a feldolgozásban és a tanításban egyaránt. Büsching szelvében ismert és korában sokat forgatott *Erdbeschreibung*-jét »Von den Nutzen der Erdbeschreibung« c. fejezettel kezdi. Az olvasó úgy érzi, mintha Tomka—Szászky *Introductio in orbis hodierni Geographiam Praecognitá*-jának sorait hallaná: »Usus Geographiae est multiplex. 1. Historicus, cum, in historiarum lectione, tum, in narratione rerum novarum, percipitur. 2. Politicus, partim, in notitia status civilis, partim in bellica observatur expeditione. 3. Oeconomicus, non solum in negotiatione, verum, in artium et opificiorum tractatione etiam, obtinetur. 4. Sacer, in historia Biblica et ecclesiastica, pervidetur. 5. Litterarius, in notitia rei litterariae et peregrinatione erudita, animadvertitur.«³

A XVIII. század közepén tehát az előző időkkel ellentétben a földrajz már szélesebb körökben az általános műveltség és érdeklődés tárgya. Részben ezzel magyarázható, hogy az iskolai tárgyak sorában is egyre gyakrabban szerepel. Márki Sándor szép tanulmányban foglalta össze az erre vonatkozó adatokat. Ezek figyelembevételével állíthatjuk, hogy a soproni és eperjesi protestáns iskolák filozófiai,⁴ tehát felső tagozatán már a XVII. század végén tanítottak geográfiát. A XVIII. században pedig a grammatikai és humanista, tehát az alsóbb tagozatokban hazánk legkülönbözőbb iskoláiban földrajztanítás is folyt. Így pl. a sárospatakiról Csécsi

¹ Hans Mewes: Beiträge zur Geschichte des geographischen Unterrichts an der Universität Leipzig von der Gründung bis zum Ende des 17. Jahrhunderts. M. Dittert Verlag, Leipzig, 1938. 55—57. l.

² Kurt Himer: Geographie im Schulunterricht des 18. Jahrhunderts. Geographische Zeitschrift, 1935. 101—111. l.

³ Szépen elemzi ezt a változott szemléletet E. Wisotzki: Zeitströmungen in der Geographie. Leipzig, Duncker Verlag, 1897. 110—112. l.

⁴ Márki Sándor: A földrajz tanításának története Magyarországon. Földrajzi Közlemények, 19. k. 1891. 268—288. l. és Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története. Budapest, 1927. 317—19. l.

János és Vecsei Pap István, a besztercebányai és a pozsonyi iskoláról Bél Mátyás nevével kapcsolatban említik ezt. A debreceni kollégium kiváló professzora, Maróthy György 1741-ben terjesztette elő *Opiniones*-ét¹ s ebben azt ajánlja, hogy szerda és szombat délután játék helyett az ifjúságot aritmetikával, históriával, geografiával és művészi énekléssel lehetne foglalkoztatni. A kollégiumnak 1770-ben jelenik meg a *Methodusa*. Ez általános utasításokat ad a tanításra vonatkozólag és tantervkészítési elveket sorol fel. A tanítás sorába felveendő tárgyak között már a földrajz is szerepel. A földrajz tanításával akár mint kötelező, akár mint rendkívüli tantárgyval különben a jezsuita iskolákban is találkozunk. A rend vezetése alatt álló zágrábi iskola számára Phiaczevich Jakab, az intézet tanára már 1714-ben *Compendiosae Explicationis Geographiæ* címen kisebb kompendiumot ad ki. Nagyszombatban pedig 1745-ben ismeretlen szerzőnek *Geographia Globi Terraquæsi Synopsis* címen jelenik meg munkája. Églegendő azonban végiglapoznunk a lapalji jegyzeteket, máris meggyőződünk róla, hogy ez szintén jezsuita tanár munkája s a földrajz iskolai tanítását célozza. Adataink vannak továbbá arra vonatkozólag is, hogy az ú. n. ifjúsági akadémiák előadásai során földrajzi tartalmúak is szerepeltek,² így pl. Pozsonyban 1739-ben, Nagyszombatban pedig 1742-ben.

Ezek után tehát semmi különösét sem találhatunk abban, ha a piarista iskolákban ebben az időben már földrajzot tanítottak. Megtették ezt más iskolákban is. Így kívánta a korszellem. Vannak adataink arra vonatkozólag, hogy egyes iskolaalapítók ezt nyíltan is megkövetelték. Migazzi Kristóf bíboros pl. 1762-ben, amikor megnyitja az általa alapított Collegium Pauperum Nobiliumot, a piarista atyáknak átadja az intézet magakészítette szabályzatát. Az abban tanítandó tárgyak sorában a földrajzot is felsorolja. Tanítását azzal indokolja, hogy a tanulók olyan dolgoknak az ismeretével gazdagszanak, amelyek nem tudása illetlen volna egy nemes ifjúhoz, továbbá olyanokéval, amelyek az ország bármely részében foglalatostkodó ember számára ha nem is szükségesek, de nagyon hasznosak.³ Mária Terézia pedig a piaristák vezetésére bízott váci Teréziánium alapítólevelében kiköti »ut non modo ad docendas humaniores Scholas, verum ad altiora etiam studia, præcipue autem Philosophicum, Mathematicum, Chronologicum, Geographicum et Heraldicum tradenda vel maxime idonei Professoris seligantur.«⁴

Egészen más jelentőséget nyer azonban a piaristák földrajzi oktatása, ha a vázolt körülmények és keretek között azt vizsgáljuk,

¹ L. bővebben Nagy Sándor: A debreceni református kollégium. I. k. 1933.

² Hets J. Aurelián i. m. 62. l.

³ Kispartú János: A váci Theresianum története. Vác, 1922. 29. l.

⁴ Kispartú János: i. m. Mellékletek, V. 1.

hogy mit tanítottak. Erre vonatkozólag az előbb idézett Methodus ad felvilágosítást, továbbá a váci Teréziánium tanterve, amelyet az alapítólevélben jelzett tárgyak figyelembevételével szintén a piaristák készítettek. Éppen ez az utóbbi szolgálhat egyúttal bizonyítékul abban az irányban, hogy ezen a téren a rendben volt már egy kipróbált és bevált rendszer. *E szerint a földrajzot már az alsó, ú. n. grammatikai tagozaton tanították és Magyarország földrajzával kezdték.* Ugyanitt tanították a hazai történelmet. A Methodus azonban megkívánta, hogy a történelemtanítást előzze meg a földrajzé. A földrajzból — míg jobb könyvet nem írnak — a Szászkyét lehet használni, de le kell fordítani magyarra, illetőleg németre, hogy a fiúk ne küszködjenek a latinnal, melyet még nem értenek. A földrajzba Magyarországnak megyékre osztott térképét kell beilleszteni s az ország politikai földrajzát is mellékelni. Az iskolákban nagy falitérképeket kell kiakasztani. A poézis osztályában, tehát a középső tagozaton hetenkint háromszor előadandó a kozmografia, négy térképen a világ négy részének a felosztása.¹

Ezek szerint tehát a piarista iskolákban a földrajz tanítását hazánk ismertetésével kezdték. Ezt kívánta már egy századdal előbb Comenius, ennek fontosságát hangoztatta a nagy nevelők közül Pestalozzi és Salzmann, a geografia régi írói közül pedig Neander és Gedicke. Érdekes, hogy egy negyedszázad múlva a Ratio Educationis is ezt rendeli el. A piarista iskolák e szerint ezen a téren megelőzték első tanügyi kódexünket. Kérdés most már, mi indíthatta a szabad oktatás virágzása idején a rend akkori tanárait a tananyaguk ilyen modern elvek szerinti elrendezésére. Kétségtelen, hogy szerepe volt benne az újkori nevelésügyi elméleteknek, amelyekkel a rend külföldön tanult tagjainak volt alkalmuk megismerkedni. Sokkal inkább közrejátszott azonban a gyakorlati, mindennapos élet szükségleteinek kielégítése. Ha összevetjük a XVIII. századból származó Catalogus Juventutisok statisztikai adatait más iskolák megfelelő kimutatásával, bámulatos egyezést találunk a tanulók tagozatonkénti eloszlására vonatkozólag. A parvisták és principisták osztályaiba, tehát a kezdő tagozatba még sokan járnak. A grammatista és syntaxista osztályokban azután a létszám hirtelen megcsappan. A szegedi iskolában pl. 1728-ban 43 parvista iratkozott be, principista már csak 16, grammatista pedig 14. 1748-ban a parvisták és principisták osztályaiba 160 tanuló jár, míg a másik kettőbe, nevezetesen a grammatista és a syntaxista osztályba már csak 67. 1777-ben a megfelelő adatok 170 és 60. Ezek a számok még érdekesebbé válnak, ha egyúttal a tanulók származására is tekintettel vagyunk. Ezen tagozatok tanulóinak túlnyomó többsége ugyanis az iskola székhelyéről való. Nagyon tanulságos, ha ugyanakkor a magasabb osztályokat, tehát a poeták és rhetorok

¹ Miskolczy István i. m. 91. l. és Kisparti János i. m. 60. l.

osztályát nézzük ebből a szempontból. Itt a helybeliek számban már alulmaradnak, helyüket átadják a távol vidékekről jötteknek, akik a kisebb városok kevesebb osztályú iskoláit elvégezve olykor messze földre vándoroltak tanulmányaik befejezésére. Mikor tehát a piarista iskolákban az alsó tagozaton Magyarország földrajzát tanították, akkor éppen annak a társadalmi rétegnek földrajzi ismeretkörét gyarapították, amely az írás, olvasás és számolás elemeinek elsajátítása után a gyakorlati, tehát iparos, kereskedő és mezőgazdasági pályákon helyezkedett el. Mai szemmel nézve mindenestre sokkal helyesebben jártak el, mint azok a korabeli iskolák, amelyek földrajz címén ezen a fokozaton Európát és az idegen világrészeket tanították. Hogy a legtöbb helyen, ha egyáltalában tanítottak rendszeresen földrajzot, ez az utóbbi eljárás dívott, annak bizonyítására szolgálhat Márki Sándor idézett értekezésén kívül Tomka—Szászky említett munkája, amely bevezető, általános földrajz után mindjárt Európával ismerteti meg a tanulmánygyót. Magyarország földrajzának a kezdő fokon történő tanításában végül nem szabad megfeledkeznünk arról az erős hazafias szellemről sem, amely éppen az időtájt jelentkezett erősebben a honi földrajzi irodalomban. Találónak mutat reá Csaplár Benedek az akkori idők piarista iskoláinak hazafias szellemére. »A többi közt egy compendiuma Magyarország földrajzának — írja — homlokán viseli a jelmondatot: *O cara Patria, quae me genuisti, dulcis Pannonia*. Bél Mátyás pedig, — folytatja — ki az ily honismét tárgyaló művek kutfőjéül szolgált, Prodromusában Cicero eme mondatával buzdít a honisme tanulmányozására s megszívlelésére: »Cari sunt parentes, cari liberi, propinqui, familiares, sed omnes omnium caritates patria una complexa est.«¹ Azt hiszem, hazánk földrajzának és történelmének már az alsó tagozaton történő rendszeres és ilyen szellemű tanításával a piaristák szintén hozzájárultak ahhoz, hogy a nemes patinájú »hazafias« jelzöt a közvéleményben kiérdemeljék.

Tankönyvül Magyarország tanításához a Methodus — miként említettük — Tomka—Szászky Jánosnak latinnyelvű földrajzát ajánlja, amely 1748-ban jelent meg Pozsonyban. Ennek előszavát a barokk kor legnagyobb geografusa írta, Bél Mátyás, aki különben a szerzőnek tanára is volt. Benne felsorolja azon külföldi munkákat, amelyek alapján az Introductio készült. Ezek alapján meggyőződhetünk, hogy a kor színvonalán álló, komoly munka. A magyarországi rész megírásában a szerző Bél Mátyás *Notitiae Hungariae Novae*-ját és *Kurtze Einleitung zur Geographischen Kenntniss von Ungarn*-ját használta. Korszerűsége, tudományos tartalma és megbízhatósága mellett különben az is bizonyítékul szolgálhat, hogy a

¹ Csaplár Benedek i. m. 29. 1.

Ratio Educationis is ezt ajánlja, s a magyar nyelven megjelent későbbi földrajzokban, pl. Ferenczy János (Buda, 1825) vagy Váradi Baranyi László (Pest, 1795) művében még mindig kimutatható a hatása. Magyarországot, Erdélyt és Horvátországot a 433—543. lapon, tehát 110 sűrűn nyomott nyolcadrétű lapon ismer-teti, ami megtanulásra egy kissé sok. Csakhogy nagyszerű módszerrel van megírva. Minden egység végén ugyanis jelezve van, hogy mi a *pensum minus* és a *pensum minimum*. Bars megyét ismertető részében pl. 17 helységet említ a rávonatkozó tudnivalóval. Ebből azonban a *pensum minus* csak 9, a *pensum minimum* csupán 3 adatot kíván. Semmi kétségünk sem lehet aziránt, hogy a tanárok ebből a könyvből csak a *pensum minimum*okat s itt-ott a valamivel nagyobb *pensum minus*okat diktálták le s követelték meg tanítványaiktól. A jobb tanulók azután e *compendium*okhoz csatolták az olvasmányok alapján készített kivonataikat, amint más tárgy keretében is szokás volt.¹ A tanultakról gyakran az ifjúsági akadémiák keretében a nagyközönség előtt is számot adtak. A szegedi *Catalogus Juventutis*ban olvassuk pl. az 1756. évről a grammatikai osztállyal kapcsolatban: »*hos docuit P. Emmanuel Perez, cum quibus produxit Actionem, item 3 Academias Historico-Geographicas, quibus addidit totidiem dialogos.*«

Az akadémiákról szólva feleletet adhatunk mindjárt a következő kérdésre: Milyen volt a poéták osztályában a földrajzitanítás. Az akadémiák ugyanis a piarista iskolákban kezdettől fogva fontos szerepet játszották. A rend alapítója nem helyeselte az iskolai színjátékok rendezését, ezért helyettük az akadémiákat ajánlotta, ahol a tanulók végzett tanulmányaik alapján különféle dolgozataikat adták elő, majd vitatkozásokat tartottak.² Az ünnepélyesebbekre meghívták a város előkelő közönségét, néhány lapnyi nyomtatványon tájékoztatást adtak a szereplő személyekről s a tárgyalás alá kerülő tételekről. Az akadémiákon olykor földrajzi tételek is szerepeltek. Petrik ismert bibliographiájában is említ egy földrajzi akadémiát.³ Volt tanárom és rendtársam, boldogult Német Károly gyűjtéséből került hozzám egy ilyen, amely a szakemberek előtt eddig még nem ismeretes. A negyedrétű, négy lapnyi, szép kiállítású nyomtatvány a jezsuiták nagyszombati nyomdájában készült 1754-ben. Címe: »*Academia Geographica in qua ex Prolusione, Doctrina Globorum, Coelestis, & Terraquaei: item Tabularum universalium Geographicarum, atque ex Resolutionibus nonnullorum Problematum Cosmographicorum Examen publice sustinent Anno MDCCLIV. Mense Augusto Die VIII. Nitriae. Convictus Mattyasovszkiani nobilissimi.*«

¹ *Csaplár Benedek* i. m. 29. l.

² *Prónai Antal*: A piarista iskolák kezdete. Budapest, 1899. 70. l.

³ *Petrik Géza*: Magyarország bibliographiája 1712—1860. Budapest, 1888. 12. l.

alumni ordíne, ut sequuntur.« A helyzet megértéséhez tudnunk kell, hogy Mattyasovszky László szepesi származású nyitrai püspök 1705-ben kelt végrendeletében 6000 arany forintot hagyományozott azzal a céllal, hogy abból Nyitrán konviktust építsenek Liptó, Trencsén, Turóc, Szepes és Árva megyékből való elszegényedett nemesi családok fiai részére. A konviktus vezetését a kegyesrendiekre bízta.¹ Az említett évben ennek a nemesi konviktusnak növendékei közül 17-en rendezték a földrajzi tárgyú akadémiát. A szereplők között két Keglevits gróf, az Andrássi, Schaffrath és Barthodeczky bárói családok egy-egy tagja s még 12 nemes fiú szerepelt, közöttük nem egy, még ma is ismert család tagja (pl. Rédeki, Rakovszki, Szentiványi, Kencsei).

Hetven tétel került megbeszélésre, mégpedig négy csoportban. Az első hat kérdés bevezető jellegű volt s a tanév folyamán tanul-takról akart rövid áttekintő, összefoglaló vázlatot adni ilyen kérdések feltevésével: Mi a különbség a kozmografia, geografia, chorografia, topografia és hidrografia között? Melyek a földrajz segédtudo-mányai? Kik voltak a görögök, rómaiak, franciák, spanyolok és belgák nevezetesebb geografusai? Feltűnő, hogy a németek nincsenek megemlítve. Talán magyarázatát adja némileg a következő kérdés: A XVI. és XVII. század folyamán mennyi idő alatt és kiknek vezérlete alatt hajózták körül a Földet? Úgy látszik tehát, hogy geografusok néven itt elsősorban utazókról és felfedezőkről lehetett szó. A következő 23 kérdés a csillagászati és matematikai földrajz-nak akkoriban igen kedvelt területére vezet. A kérdéssorozat a föld és éggömb — sphaera armillaris — közötti különbség feltevésével kezdődik s folytatódik a csillagászati alapfogalmak meghatározását puhatólókon át (pl.: Mi az egyenlítő, délkör, állatöv, napéjgyenlőség, valódi és látszólagos horizont, zenit és nadir, szélességi és hosszúsági kör?) a csillagászaton alapuló időszámításig. Majd az földgömbre térelődik a figyelem, és sorra kerülnek a következő fogalmak: tengely, sark, térítőkörök, éghajlati övek, a mellett- és ellenlákók (*perioeci, antioeci*); milyen övekben élhetnek azok, akik egy év folyamán ascii-k, amphiscii-k és heteroscii-k, azaz délben nincs árnyékuk, az árnyékuk az év egyik részében észak, máskor meg dél felé mutat s végül akiknek az árnyékuk állandóan a déli, illetőleg északi irány felé mutat? Az idetartozó kérdéseket befejezik a földrajzi helyek hosszúságát, szélességét és sarkmagasságát tartalmazók, azaz a helymeghatározásra vonatkozóak. A harmadik csoport 43 kérdése az évi anyag zömét, dandárját óhajtja felvázolni, a világrészekről tanultakat szándékozik bemutatni. Hogy ezt sikeresen megtehesse, először az alapfogalmak bemutatását tűzi ki célul. A növendékeknek választ kell adniok ilyesfajta összetartozó kérdésekre: Mi az óceán, tengérszoros, öböl, sziget, félsziget, hegy-

¹ Csösz Imre: A kegyestanítórendiek Nyitrán. Nyitra, 1879. 132. 1. Magyar Paedagogia XLVIII. 3.

fok, estuárium, zátony és szirt, vagy pedig: mit nevezünk imperiumnak, regnumnak, republikának, civitasnak, urbsnak, metropolisnak, emporiumnak, oppidumnak, pagusnak, coloniának és végül villának? Ezeket hallva az embernek önkénytelenül a múlt század végének földrajzi szemléltető táblái jutnak az eszébe, ahol mindezek természetes környezetükből kiszakítva és egymás mellé zsúfolva voltak ábrázolva. Az alapfogalmakat követi a kontinensek bemutatása. A kérdésekre adott feleletekből megtudjuk a földségek nevének jelentését, a földségek alakját, világhelyzetét, éghajlati övekbe való tartozását, a legkisebb és legnagyobb sarki magasságukat, azaz a legdélibb és legészakibb pontjukat, hosszukat és szélességüket mér-földekben kifejezve. Folytatólag a kontinenseket felosztjuk politikai szempontból. Elsoroljuk császárságaikat, királyságaikat és fejedelemségeiket, szemlét tartunk határaik és folyóik felett. Megenlíttjük nevezetesebb tengerszorosaikat, félszigeteiket, szigeteiket, hegyeiket, tűzhányóikat és vadonaikat (*sylvas*). Befejezésül lakóik eredetéről, szokásairól, nyelvéről és vallásukról nyerünk tájékoztatást, az idegen világrészeknél természetesen még a kereszténységgel való kapcsolatukról. A kérdéseknek negyedik csoportja a földgömbbel és térképpel végezhető gyakorlatokkal foglalkoztatja a szereplőket. Ki kell számítaniok pl. valamely adott hely földrajzi helyzetét, két hely egymástól való távolságát, meg kell mutatniok a Nap helyét a tavaszi és őszi napéjegyenlőség idején, az egyik hely óraidejéből ki kell számítaniok egy másik helyét, meg kell mutatniok a földgömbön valamely helynek a mellett-, ellenlakó és ellenlábás pontjait. Mindez természetesen csak úgy volt lehetséges, ha a megfelelő szemléltető eszközök is rendelkezésre állottak.

Áttekintve ezt a földrajzi anyagot, első észrevételünk az, hogy aránylag sok benne a *doctrina sphaerica*. Ez különben a földrajzi oktatást hosszú századokon át jellemezte. A XIII. században a Szigetország York grófságában állította össze először Joannes de Sacrobosco, Ptolemaios arab közvetítésű Almagestje és a hozzá-készült szintén arabnyelvű kommentátor, az Alfagán alapján. A XIV. század folyamán Megenburgi Konrád átdolgozásában már a német iskolákban is tanítják. A XVI. században Melanchthon a *Libellus de Sphaerá*ról nagy elismeréssel nyilatkozik és úgy találja: »necesse est eum rebus optimis refertum esse«. Hatása érezhető a XVII. század két elterjedt könyvén, nevezetesen Blebel Tamás *De sphaera seu Primi mobilis Rudimentis Libellus*-án és a jezsuita Riccioli *Novum Almagestum*-án. Nem csodálkozhatunk tehát, ha a XVIII. század iskoláiban még mindig ilyen bőven tanítják. A Ratio Educationisban azután már alig szerepel a földrajzzal kapcsolatban. Módszertani szempontból a második érdekesség, hogy a földségeket már bizonyos rendszer, szisztéma, szkéma szerint tárgyalja. A földrajzi oktatásban ez a törekvés a XVI. század végével indul meg, Michael Neander *Orbis terrae partium succinta ex-*

plicatio-jával (Lipcse, 1582). Itt minden egyes megtanulandó földdarab bemutatása ú. n. dicsérettel (*laus-szal*) kezdődik. Ezt követi a terület felosztása részekre, politikai, közigazgatási alapon, majd a nevesebb városok, folyók és hegyek elsorolása s végül a néprajzi tudnivalók felsorakoztatása. A következő században elmarad a bevezető *laus*, a vezérszószerűen elsorolt természeti tényezők mellett, minők a hegyek, folyók, éghajlat, már bővebb méltatásban részesülnek az ember és alkotásai, főleg a gazdasági és katonai vonatkozásúak. A XVIII. század második felében azután megjelennek már a »divisiones naturalesek« és egy század mulva az ezeket alkotó elemekben a vizsgálódó elme az okozati összefüggéseket keresi. A fenti vázlat azonban meggyőzhet arról, hogy ez a törekvés a középiskolai földrajztanításban a Ratio Educationis előtti időkben még nem volt meg. A földségek és országok területi beosztása még mindig közigazgatási és politikai alapon történt.

A vázolt tananyaggal kapcsolatosan érdeklődésünk tárgya lehet még, hogy milyen tankönyvre támaszkodtak. Erre határozott választ nem adhatunk. Hübnernek külföldön szélében elterjedt, 36 kiadásban csaknem 100.000 példányban megjelent s angol, holland, francia és orosz nyelvre lefordított tankönyve semmiesetre sem, hisz ezt a magyarországi könyvrevizorok a tiltott könyvek közé sorolták. Tomka—Szászky fentebb említett munkája pedig más tárgyalási sorrendet követ a földségek bemutatása során. Legvalószínűbb, hogy a délnémetországi jezsuita iskolák számára készült Rudimenta geographicá (Augsbug, 1738) használhatták.

A grammatikai és poetikai osztályokon kívül néhány piarista iskolában filozófiai tagozat is volt. Ebbe a rendi növendékeken kívül világiak is jártak. A tanított tárgyak között a földrajz már külön nem szerepel. A középponti helyet a bölcelet foglalta el. Fináczy Ernő *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában* c. munkájában a piarista iskolákban tanított filozófiát részletesen ismerteti. Fejtegetéseit abban foglalja össze, hogy ez a korabeli többi szerzetesiskolákban tanított filozófiától lényegesen különbözött. Inkább eklektikus volt, mint új rendszer. Igyekezett Galilei, Gassendi, Cartesius, Newton, Wolff és Leibniz tanait² a régiekével összeegyeztetni, oly módon azonban, hogy sem az egyházi dogmákkal, sem pedig a szentatyák tanításával nem került összeütközésbe. Törekvésüknek meg is lett a kellő sikere. Hatásuk alatt a hatvanas évektől kezdve már a jezsuita iskolák is kezdték tanítani, főleg a logikai és fizikai részét. Mellékesen megjegyezzük, hogy ezt az összeegyeztetést célzó filozófiát a magyar piaristák olasz testvéreiktől tanulták. Corsini Edward olasz piaristának, a nápolyi, később

¹ Franz Pahl: Geschichte des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts. Verlag Quelle & Meyer. Leipzig, 1913. 231. l.

² Fináczy i. m. 160—163. l.

a római egyetem bölcelettanárának volt tanítványa Cörver Elek és Bajtay Antal. Ők hozták hazánkba s kezdték először tanítani.

Mit tartalmazott ez a studium? Erre feleletet adhatunk részben a nyilvános ünnepélyek keretében bemutatott ú. n. védelmezett tételek alapján. Fináczy Ernő is ismertet ilyen *Selectae positiones*-eket tartalmazó nyomtatványt. Német Károly gyűjtéséből hozám került két piaristának, Cetto Benedeknek és Lihan Paulinnak egy-egy ilyen vitatételcsoportha; amelyről Petrik munkája szintén nem tesz említést. Érdemes mindkettőt összevetni a Fináczy könyvében közölttel. A tartalmi beosztás nagyjában megegyező. Kezdődik a logikával, majd a metafizikán és fizikán keresztül eljut a matematikához. Földrajzi szempontból sok figyelemreméltó részt tartalmaz. Lihan Paulin növendékei pl. a matematika keretében ilyesfajta földrajzi tételeket vitatnak meg: »Telluris figura est sphaeroidalis, II. Quo major est distantia Stellae a Tellure, eo minor est illius parallaxis. III. Invenire quantitatem diametri telluris, VI. Mappam geographicam particularem delineandi modum demonstrari, VII. Distantiam duarum stellarum observare.« *A Physica generalis* és *Physica particularis* c. fejezet is telve van olyan részletekkel, amelyekkel tárgyunk tanulmányozói ma az általános földrajzban találkoznak, így pl. a légkör magasságának, a köd képződésének, a források keletkezésének, az eső létrejöttének, a villámlásnak, az üstökösöknek, a föld mágneses tűneményének s hasonlóknak kérdésével. Egyik-másik tétel megfejtése még ma is helytálló. Pl. a 103. tételé: »At de fontium origine longe luculentior est ratio: nam cum multis argumentis, tum Hydrostaticis principiis convicti eam plerumque ad vapores, pluvias et nives revocamus.« Az ilyesfajta tételek fejtegetésével nagyszerű alkalom kínálkozott, hogy a régebben tanult földrajzi anyagot felfrissítsék s egy nagyobb szerves egységbe beilleszthessék.

Fejtegetésünk összefoglalásaként a következőket mondhatjuk. A Ratio Educationist legalább is negyedszázaddal megelőzve a piarista iskolákban már rendszeres földrajztanítás volt. Kezdődött.

¹ Az egyiknek címe: »Benedicti Cetto Cler. Reg. e. scholis Piiis phil. et math. prof. publ. Propositiones Philosophicae et diversae matematicum quas publice defendit et demonstravit eruditus, ac pereximus dominus Joannes Farkasdi illius auditor Pestini in auditorio publico Scholarum Piarum, Anno MDCCLXIII. ad VIII. Kal. Sept.« A nyolc lapnyi nyomtatvány Eitzenberger Antal nyomdájában készült. A másiknak a címe: »Propositiones ex Universa Philosophia Selectae, quas in Collegio Magno-Karoliensi Clericorum Regularium Pauperum Matris Dei Scholarum Piarum Publice propugnabant. Martinus Kruzi a S. Urbano, Eusebius Risinger a S. Aloysio, Bartholomaeus Francz a B. J. Calas., Tobias Mohoritz a S. Raphaelae, Glicerius Schwartzl a S. Joann. Bapt., Stephanus Pallya ab Assumpt. B. M., ex institutionibus P. Paulini Lihan a Nativitate B. V. M. philosophiae, et geometriae professoris Anno MDCCLXI.« A 20 lap terjedelmű nyomtatvány Pap István nyomdáját dícséri.

az alsó grammatikai tagozaton hazánk tárgyalásával, folytatódott a poeták osztályában a világrészek geográfiai képének az akkori módszer szerinti megrajzolásával és a csillagászat elemeinek közléseivel. Betetőzést nyert a filozófiai tagozaton egy bölcséletileg megalapozott világkép nyújtásával, amely ellenmondás nélküli egységben igyekezett szemlélni a megszentelt multtal szervesen összefüggő, folyton újabb és újabb ismereteket nyújtó környezetet.

Karl János.

AZ ÉRTELMI NEVELÉS KÖZÉPISKOLAI FELADATAI.

A nevelés feladata az, hogy a tanulót erőinek és képességeinek összehangzatos kifejlesztésével az élet céljainak megvalósítására alkalmas, értékhordozó, művelt személyiséggé alakítsa. Az erre szolgáló tudatos nevelőhatások között döntő jelentőséget azoknak a tevékenységeknek tulajdonítunk, amelyek az értelem útján töreksenek a személyiség kialakítására. Az értelemre ható nevelői tevékenységeket, amelyeknek ilyenképen a nevelés területén uralkodó és középponti helyzetük van, az értelmi nevelés fogalmával jelöljük. A lelki egység és a nevelés egységének gondolatából következik azonban, hogy ez a jelölés csupán az értelmi jelenségek szempontjából való csoportosításra vonatkozik, és nem célja az, hogy a nevelésnek ezt az ágazatát mérőben elkülönítse.

Az értelmi nevelés elsősorban a nevelés szolgálatába állított tanítás, röviden nevelő-tanítás vagy oktatás útján történik. Ez abban különbözik a pusztán tanítástól, hogy az ismeretanyag elsajátítását nem tartja végső célnak, hanem a nevelés eszközének.

Az értelmi nevelésnek tulajdonítjuk elsősorban az értelem kifejlesztését. Ide tartoznak azok a léleknevelő mozzanatok is, amelyek az oktatás folyamán az oktatás tárgyául szolgáló művelődési értékekből áramlanak a tanulóra.

Az oktatás mint az értelmi nevelésre irányuló tevékenység kétféle feladatot tűz maga elé: a tárgyi és az alaki képzés feladatát. Az előbbinek célja azoknak az ismereteknek közlése és elsajátítása, amelyekre a tanulónak az általános műveltség megszerzése, valamint a felsőbb tanulmányokra való előkészület szempontjából szüksége van. Az alaki képzés célját a lelki tevékenységek gyakorlásában, a szellemi erők kifejlesztésében, tehát a lelki magatartás formálásában jelölhetjük meg. Ez a két feladat kölcsönösen kifejlesztíti egymást és egységes hatásában a további szellemi munkára való nevelés szolgálatában áll. Az oktatásnak nem lehet célja, hogy minden szükséges ismeretet közöljön, fel kell tehát ébreszteni a tanulóban a készséget, fogékonyságot, ki kell fejleszteni a képességet arra, hogy önálló szellemi munkával egészíthesse ki ismereteit,

gyarapíthassa szellemi kincseit. De meddő volna a szellemi munkára való pusztá hajlam és érzék, s nem érvényesülhetnek a legjobbképességek sem, ha nem kapcsolódnának olyan tárgyi ismeretekkel, amelyek a művelődésnek nélkülözhetetlen pillérei. Az elsajátításra érdemes szellemi értékek birodalmában való tájékozottság és ott-honosság új kérdések és feladatok kitűzésére vezet és további munkára, értékek gyűjtésére, hordozására, átélésére és továbbfejlesztésére serkent. Ennek a lelkiségnek kialakításában ilyenformán az alaki és tárgyi képzésnek egyenlő a szerepe és jelentősége.

A gyermek értelmi képessége, »tehetsége« veleszületett lelki alkatának legfőbb tényezője. Az értelmi nevelésnek az az igazi feladata, hogy a veleszületett képességeket kibontakoztassa és fejlessze. A tehetség nagyobb fogyatkozásainak pótlására a középiskola nem vállalkozhatik, s csupán az egészséges lelki alkatú és a középiskola célkitűzéseinek megfelelő képességű tanulók lelki erőinek ébresztésére és kifejlesztésére van hivatva.

Az értelem fejlesztésének feladatait a lelki tevékenységek irányai szerint csoportosíthatjuk. Így beszélhetünk a szemléletnek, a megfigyelésnek, az emlékezetnek, a képzeletnek, az ítélő- és következtetőképességnek fejlesztéséről. Minthogy azonban a tanuló lelke egységes egész, azért ezeknek a tevékenységeknek gyakorlása és fejlesztése sohasem történhetik elszigetelten, hanem csak állandó és folytonos kölcsönhatásban. Gondunk lehet azonban arra, hogy ezeket a tanuló fejlődési korának és értelmi fejlettségének megfelelőleg fokozatosan munkáljuk és ennek alapján egyik vagy másik mozzanatot jobban kidomborítsuk.

Az első lépés az értelmi képzés útján a *szemlélet* gyakorlása. A gyermeket rá kell nevelni érzékszerveinek helyes használatára. A gyermek szemléletének uralkodó vonásai ugyanis a hézagosság, érzelmi befolyásoltság és nagyfokú alanyiség. Ki kell tehát fejlesztenünk benne a tárgyilagosságra, hűségre és pontosságra való törekvést. Ezt jól választott, gyakori, de túlzásoktól mentes szemléltetéssel, saját megfigyeléseiknek bírálatával, de leginkább a tárgy iránti érdeklődés felkeltésével és ezzel kapcsolatban az összpontosított figyelem gyakorlásával érhetjük el. Az érdeklődés keltette figyelemnek kiemelkedő szerepe van az oktatás egész területén, mert minden céltudatos szellemi tevékenységnek ez az alapja.

Az érdeklődésnek nemcsak abban van a jelentősége, hogy a tanuló munkáját megkönnyíti és az ismeretek megtartását elősegíti, hanem főként abban, hogy az összpontosított *figyelem* felébresztésével és gyakorlásával szellemi erőfeszítésre, elmélyedő szellemi munkásságra nevel. Az összpontosított figyelem képessége ugyanis nemcsak feltétele és kiindulópontja a szellemi munkásságnak, hanem eredménye is. Erre különösen az alsóbb osztályokban kell tekintettel lenni. A kisebb tanulók zsenge akaratereje ugyanis nem

elég erős még arra, hogy a figyelmüket elterelő külső és belső hatásoknak és ingereknek ellene tudjanak állni. Ezért ebben a korban elsősorban az érdeklődés felkeltette önkénytelen figyelemre építhetünk. A szándékos figyelem nevelésének éppen az önkénytelen figyelemből kiinduló gyakorlás és fokozatos fejlesztés az útja. A tanuló lelki alkatának ez az átalakítása, lelki erőinek ez a kifejlesztése az értelmi nevelésnek egyik legszebb gyümölcse.

Az érdeklődés felkeltésének a nevelőértékek befogadása szempontjából is igen nagy a fontossága. Ha azt akarjuk, hogy a feldolgozott ismeretek ne holt adathalmazként nehezedjenek a tanulóra, hanem nevelőértékeként a lélekalakítás eszközeivé váljanak, akkor mindenekelőtt növendékünk érdeklődési körébe kell őket állítanunk. Az élettelen és érdektelen ismeretek nem ragadják meg a tanuló lelkét, ennél fogva a nevelés szempontjából közömbösek és értéktelenek lehetnek. Érdeklődés által tárul ki a lélek azokra a hatásokra, amelyek nemcsak pillanatnyi tevékenységre, hanem odaadásra és elmélyedésre készítetnek. Az ilyen benyomásokat nemcsak befogadja és felhalmozza a tanuló, hanem lelkében feldolgozza, sajátjává teszi. Így válik a lélekgazdagodás a lélekformálás legfontosabb tényezőjévé.

Téves úton járnak azok, akik mesterséges eszközökkel, csupán külső indítékokkal, jutalom és büntetés ígéretével vagy merő játékosággal kívánják a tanulókat érdeklődésért, figyelmért és munkásságát biztosítani. Az egészséges gyermeki lélek tevékenységre, erőfeszítésekre törekszik. Nem idegenkedik a nehézségek leküzdésére irányuló munkától és keresi az alkalmat a cselekvésre. Ezért az érdeklődés felkeltésének természetes módozatai közül a legfontosabb a tanuló tevékeny közreműködésének biztosítása. Az osztályfoglalkoztatás néven megjelölt régi pedagógiai követelmény ennek a szolgálatában áll. E szerint az oktatásnak egyetlen ténykedésében sem szabad a tanulókat tétlenségre kárhoztatni. A feldolgozandó ismeretanyag legyen a közös iskolai munkának az a gyújtópontja, amelyhez a kialakult munkaközösség minden tagjának éles figyelme tapad. Az érdeklődés gyújtópontjába állított feladat megoldásába a tanár irányításával és vezetésével mindenki bekapcsolódik. Egyesek hozzászólásukkal, mások az átvett és magukban továbbfűzött gondolatokkal vagy otthon végzett munkájukkal, legtöbbször tehát szellemi tevékenységgel, de egyes tárgyakban olykor esetleg cselekvő közreműködéssel, munkálkodással hordják össze az ismeretek építőköveit. A művelődési értékeként elismert és megbecsült ismereteknek ilyen módon vonzó hatásuk is van. Az ilyen értékek nemcsak az egyesek érdeklődését összpontosítják, hanem arra is alkalmasak, hogy a közös élmények révén a munkaközösség tagjait szorosabb egységbe fűzzék. Olyan egységbe, amelynek minden tagja át van hatva a művelődésre és tökéletesedésre való törekvés-

től. Az értékélmények egysége a tanárt és növendékeit is benső lelki kapcsolatra hozza. Ez a kapcsolat és a nyomában kialakult osztályszellem az értelmi nevelésnek, a nevelő hatások érvényesülésének legbiztosabb alapja.

Említést érdemel az érdeklődés felkeltésének egy másik fontos mozzanata, a való élettel való kapcsolatok szüntelen megteremtése is. Az élettől elvonatkoztatott, elvont ismereteket nehéz a tanuló érdeklődési körébe vonni. Számon kell tehát tartani minden lehetőséget, fel kell használni minden alkalmat, hogy a tanult ismereteket valósággyökerekkel fűzzük a való élet talajához. Hasonló éberséggel kell az időszerűségekre és az alkalmyszerű vonatkozásokra figyelni, mert ezek jobban foglalkoztatják a tanuló lelki világát, tehát rendkívül alkalmasak arra, hogy érdeklődésüket lekössék és figyelmüket megragadják.

A tanulók fejlődési fokának és életkorának megfelelőleg késsőbb a szándékos, erőfeszítéssel járó figyelmet is meg kell kívánunk. Az értelmi nevelés eredménye a lelki fegyelmezettség, amelynek egyik folyamánya az, hogy figyelmünket olyan tárgyra is képesek vagyunk tartósan ráirányítani, amely előzőleg nem keltette fel érdeklődésünket. A felsőbb osztályokban nem nélkülözhetjük az elmélyedő, felsőbbrendű szellemi munkának ezt a múlthatatlan követelményét.

A figyelem a kész ismeretek megszerzésének, a *megfigyelés* pedig az önálló ismeretszerzésnek alapfeltétele. Ezért nemcsak figyelni, hanem megfigyelni is meg kell tanítanunk növendékeinket. Ennek különösen egyes tárgyakban, leginkább a természettudományi tárgyakban van nagy jelentősége. Ebben áll a munkáltató oktatás időnkint való alkalmazásának fontossága. Az ilyen munka közben ugyanis a tanulók maguk teszik meg az utat a megfigyeléstől a való igazság megállapításáig, ennek nevelőhatását pedig nem kell bizonyítani. Egyes tárgyaknak, például a lélektannak tanításával kapcsolatban az önfigyelésre is ráirányíthatjuk a tanulók figyelmét.

Az értelmi nevelés tárgyi célkitűzéséből következik az, hogy a feldolgozott ismeretanyag megőrzéséről és alkalmyszerű felidézéséről is gondoskodnunk kell. Ápolnunk és fejleszteniünk kell tehát az *emlékezetet* is. A jó emlékezet a műveltségnek egyik fontos és elengedhetetlen feltétele. Tartózkodni kell azonban attól, hogy jelentőségét túlbecsülve az értelmi nevelésnek legfőbb vagy éppen egyetlen célját az emlékezet csiszolásában lássuk. A kiművelt személyiség kiegyensúlyozottságának követelménye alapján ugyanis arra kell törekednünk, hogy az emlékezetet a többi lelki képességgel összhangban igyekezzünk fejleszteni.

Az emlékezet igénybevételeiben és megterhelésében tapasztalható túlzások egyébként ritkán állnak az emlékezetfejlesztés szol-

gálatában, hanem gyakran éppen ellenkező hatással járnak és ártalmára vannak az emlékezetnek és minden más lelki képességnek egyaránt. Tartózkodnunk kell tehát az emlékezet egyoldalú és aránytalan megterhelésétől, ügyelnünk kell, hogy önkénytelenül se éljünk vissza ezzel a fontos lelki képességgel. Ezért az oktatás folyamán csak ott és olyan mértékben építsünk az emlékezetre, ahol és amennyiben a művelődés szempontjából s az emlékezet célszerű rendeltetésének megfelelőleg szükség van rá. De gondolni kell az emlékezeti munka célszerű támogatására és észszerű, előnyös alkalmazására is. Az emlékezet lelki törvényszerűségeinek figyelembevételével gondoskodni kell a felújítási készségek szilárd kapcsolatairól s általában a bevésés és felidézés összes feltételeinek lehető legkedvezőbb alakításáról. Figyelmünket a tanulók házi munkásságára is ki kell terjeszteni és meg kell őket a gazdaságos tanulás módozataira is tanítani. A tankönyv szövegének szó szerinti emlékezetbevésése általában nem helyeselhető. Szó szerinti emlékezetbevésésre csak az irodalom remek mintái, jeles idézetek, valamint egyes tudományágak legszükségesebb alapvető meghatározásai érdemesek. Itt is nagy lelkiismeretességgel kell ügyelni arra, hogy az emlékezetbevésést okvetlenül megelőzze a tökéletes megértés.

Az értelmi neveléshez tartozik, ennél fogva nem hanyagolható el a *képzelet* kibontakoztatása és fejlesztése sem. A képzelet nemcsak a művészetek alkotó eleme, hanem a tudománynak, minden szellemi munkának, sőt az erkölcsi cselekvéseknek is hatalmas erőforrása. A tanulók lelki erőinek szabad kibontakozását bőven kísérik a képzelet fejlődését tanúsító megnyilatkozások. A képzelet korlátlan csapongása viszont túlzások okozója is lehet, s ez nem egyeztethető össze a nevelés céljával. Ezért kell a tanárnak ebben a körben is vezetőnek, gondozónak és irányítónak maradnia. A fékevesztett csapongásnak itt is a megelőzés, a lelki erők rendezése, felhasználása és foglalkoztatása az egyetlen ellenszere. A rendezett és gondozott képzelet pedig hasznos támasza és serkentő ereje az oktatás munkájának, elhanyagolása a célul tűzött eredményt is színtelenné, szárnyaszegetté, tehát fogyatékosná tenné. Fel kell ezért használnunk minden alkalmat, amely a tanuló képzeletének fejlesztésére alkalmas. A rávezető tanítási alak alap gondolata nem kis mértékben éppen a tanulók képzelőerejének felhasználásából indul ki. Képzelőerejük teszi őket képessé az összehasonlításra, az ismeretek közti kapcsolatok és összefüggések felkutatására, elbeszélte események visszaidézésére stb. A képzelet munkájának természetesen az önkifejezés megnyilatkozásaiban, az élményi dolgozatokban, tervező rajzolásban stb. van a legtagabb területe. Nagy hiba volna mindezekben a megnyilatkozásokban a képzeletnek szükségtelenül gátat vetni. Nem helyeselhető a tanuló képzeletből fakadó őszinte, bár nem találó hozzászólásának

könyörtelen letorkolása vagy — ami még rosszabb — kigúnyolása sem. A képzelet fejlesztése ellen vét az a tanár is, aki az iskolai munkában nem értékeli a tanulók eredeti, egyéni gondolatait, hanem megokolatlanul is mereven ragaszkodik a maga elgondolásaihoz. Az élményi dolgozatok elbírálásában sem helyes erre az álláspontra helyezkedni. Amilyen szilárdnak és állhatatosnak kell a tanárnak lennie elvi dolgokban, olyan alkalmazkodó, megértő és méltányoló simulékonyossággal kell ilyen területeken növendékeihez igazodnia.

Az *ítélő- és következtetőképesség* már a gondolkodás szövevényesebb lelki tényeihez tartozik. Ebbe a magasabbrendű értelmi világba fokozatosan és gondosan kiszemelt úton vezessük be tanítványainkat. Az alsó fokon a gyermeki lélek kifelé fordult lelki alkatának megfelelőleg még keveset várhatunk ebből a belső lelki munkából. Ebben a korban a válogatás nélküli, mohó és sokirányú érdeklődés uralkodik. Bírálatra, ítéletre, mélyebb vonatkozások felkutatására kevés a gyermek hajlama. Mégsem mondhatunk le ezekről a lelki tevékenységekről, meg kell azonban találnunk a kellő mértéket és módot, amellyel célt érhetünk. A serdülő kor befelé fordult lelki képe is meggondolásokra készlet. Ezért a gondolkodásnak magasabbrendű munkásságát csak a felsőbb osztályokban állíthatjuk fel követelmény gyanánt, az alsóbb osztályokban jórészt a »kézenvezetés« eljárásához kell folyamodnunk. Ebből következik, hogy az oktatásnak az alsóbb osztályokban főképp az iskolai munkásságon van a súlypontja, a házi munkásságra már csak olyan feladatot bízhatunk, amely a tanuló lelki alkatával és képességeivel teljesen összhangban van és nem követel önálló gondolkodást, ítéelő- és következtetőképességet vagy éppen leleményességet. A közös iskolai munka folyamán ápoljuk és fejlesztjük ki felelősségérzésüket, hogy megóvja őket az elhamarkodott és felületes ítéletektől s helytelen következtetésektől. Itt nevelhetjük őket önmaguknak, magatartásuknak megbírálására is és ezzel kapcsolatban erkölcsi világuk biztos kifejlésztésére.

A művelt embernek jellemző tulajdonsága, hogy szellemi tevékenysége közben tapasztalatainak, ismereteinek és tanulmányaiknak körében határozott készsége van a jelentősebb mozzanatoknak, a lényeges részleteknek meglátására és *kiemelésére*. A kezdő fokon a tanulóknak hiányzik ez az érzékük és hajlamosak arra, hogy a dolgokat rendezetlen egyformaságban lássák. Erre az alsóbb osztályokban folyó oktatásban különös gondot kell fordítani. Itt a tanár feladata az, hogy elválassza a lényegest a lényegtelenről. Erre a fontos tevékenységre azonban a tanulókat is rá kell fokozatosan nevelni. A lényeges mozzanatok hangsúlyozásának nemcsak az új tanítási anyag feldolgozásában van nagy jelentősége, hanem az összegezések, ismétlések és összefoglalások alkalmával

is. Ennek a szolgálatába állíthatjuk a munkafüzetekbe írt vázlatokat, a számonkérést, sőt sok esetben az iskolai dolgozatot is. A kiemelkedő ismereteknek meglátása és nagyobb egységbe foglalása az értelmi képzettségnek magasfokú követelménye. Az erre való törekvés az értelmi nevelés legszebb feladatai közé tartozik.

Az iskolai munkaközösségben folyó feldolgozás számtalan alkalmat ad a szellemi munka minden ágának gyakorlására. A felvetett problémákkal szemben való állásfoglalás, fogalomalkotás, rendezés, az egyes kérdések megoldásakor felvetődő akarati indítás, kezdeményezés stb. bonyolultabb értelmi tevékenység megnyilatkozása. Ezeknek kibontakoztatása a hivatott tanár munkásságának magasrendű és értékes feladata.

Az értelmi nevelést és oktatást a tanuló egyéniségéhez, *lelki alkatához* kell idomítani. A fentiekben többször volt utalás a tanulók életkorához, fejlődési fokához való alkalmazkodásra. Nagy hiba volna a legalsó osztályok kezdői között a felsőbb osztályokban otthonos eljárásokkal, módszerekkel és bánásmóddal kísérletezni. Ezek a kicsinyek a népiskolából jöttek a középiskolába, ott pedig nagyrészt játékos, mozgékony, cselekvő alkatuknak megfelelően szabadabb mozgással és állandó cselekvéssel kapcsolt tanítási módszerhez szoktak. Ehhez hasonló eljárással kell velük a középiskolai munkát is elkezdni, és csak fokozatosan, testi-lelki fejlődésük figyelembevételével lehet a középiskolai módszerekre áttérni. A legfelsőbb osztályok felserdült ifjúságának vezetésében és oktatásában pedig figyelemmel kell lennünk arra, hogy a tanulóknak nagy része főiskolákon fogja tanulmányait folytatni. Ha a gimnáziumban nem honosíthatók is meg a főiskolai oktatási módszerei (előadás, kollokválás), mégis célszerűnek látszik az átmenetnek olyan módon való áthidalása, hogy a tanulók házi munkásságának és a nagyobb terjedelmű tanulmányokról, szélesebb körű összefüggésekről való beszámolásnak itt mind nagyobb teret engedünk. Az egy-egy fejlődési fokozathoz tartozó csoportokon, osztályokon belül kívánatos, hogy a tanár kinek-kinek lelki alkatát vagy legalább típusának jellemző összetevőit is tekintetbe vegye. Népes osztályokban ez nem mindig lehetséges. Az egyjellegű típuscsoportok megismerésére mégis törekedni kell. Csak így lehetséges, hogy a tanár eljárásában legalább váltakozva alkalmazkodjék a megismert lelki tulajdonságok jellegzetességeihez. Különösen a középső osztályokban van ennek nagy jelentősége. Az érés korszakát közvetlenül megelőző dackorszak más jellemző tünetekben mutatkozik, mint magának a serdülésnek első időszaka. A serdülés egyes szakaszai pedig újabb változásokat okoznak a ki-fejlődő lelki alkat egyes uralkodó vonásain. Ezeknek a sokféle-ségeknél pusztá megismerése is nagy feladatot ró a tanárra, figyelembevételük pedig erős próbára teszi képességeit, tapintatát, türelmét és lelki felülemelkedettségét.

A serdülés korszakát követő időszakban nem ritka az egyéni hajlamoknak, egyes tanulmányágak és ügyességek iránti komoly érdeklődésnek lassú vagy gyorsabb ütemű, bizonytalan vagy határozottabb kialakulása. Ennek első jelei sokszor az oktatás folyamán, az iskolai vagy házi munkásságban való komoly elmerülésben mutatkoznak. Később a tanuló szabad idejét is szívesen tölti kedves foglalkozásával. Minden siker újabb indítást ad további kifejlődésére, s ez végül is kedvező körülmények között létrehozza a hivatottság érzését, a hivatásszeretetet és ezzel az értelmi nevelés legnagyobb kiteljesedését. Ezeknek a hajlamoknak feltárása, felismerése, ápolása és kifejlesztése a tanári munkának legértékesebb eredményei közé tartozik.

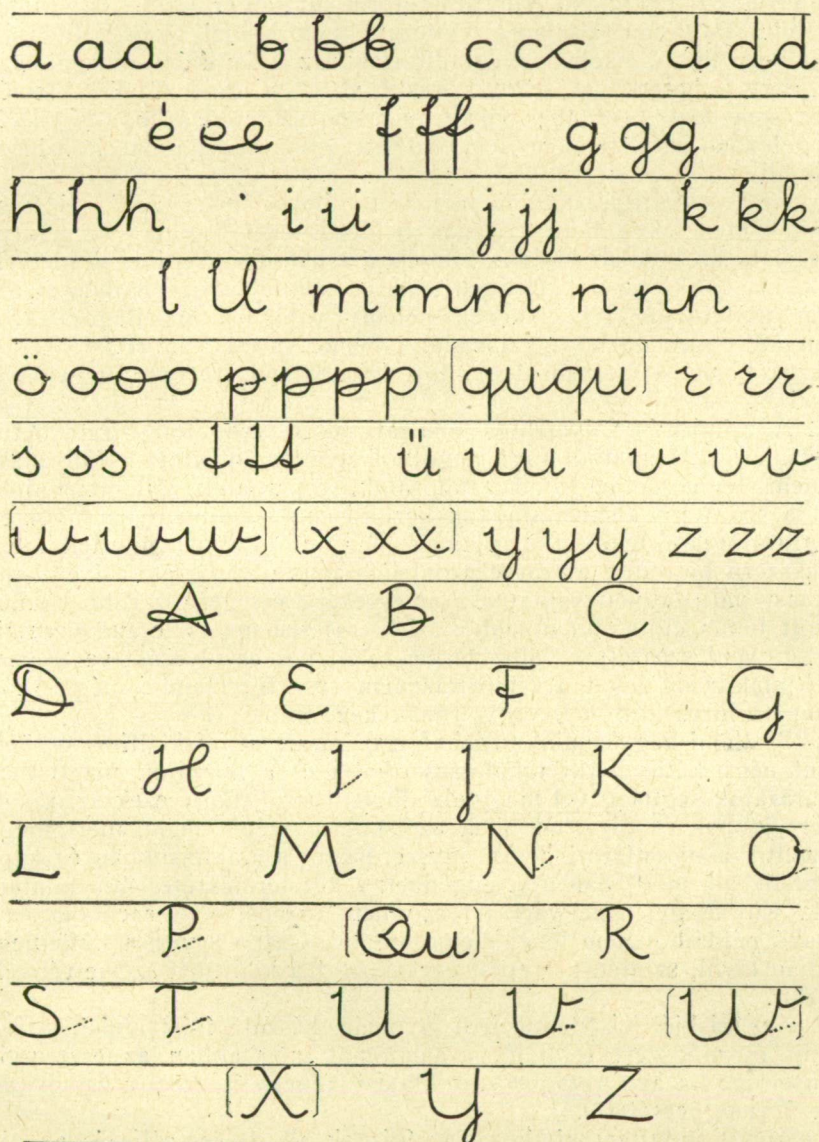
A gimnázium a fejlődő emberi lélek változatos átalakulásának színtere. Az egészséges alkatú tanuló lelki fejlődését személyiséggé alakulása közben fel-feltörő erők hullámozása kíséri. A nevelésre nem könnyű feladat vár, amikor ezekkel az erőkkel való gazdálkodásra vállalkozik. Az értelmi nevelésnek pedig ez a rendeltetése. Fel kell használnia és magasztos célkitűzéseinek szolgálatába kell állítania a tanuló lelki erőit. Csak így tud megfelelni a lélekformálás feladatának. Mert az elhanyagolt, félresiklott, kósza erők rendszerint ott keresnek érvényesülést, ahol a nevelés eszményének leginkább ártalmára lehetnek. Így nemcsak elveszett, hanem ellentétes hatású erőkkel is számolni kell, s nem csoda, ha ilyenkor a nevelés eredménytelen. De nemcsak a pazarul jelentkező, fölös erők okoznak gondot. Az értelmi nevelés szolgálatába állított erőkkel is gazdálkodni kell. Minden könnyelmű tékozlás, minden hiábavaló túltelhelés vagy célszerűtlen korlátozás és a gazdaságos fejlődés alkalmainak minden elmulasztása megbosszulja magát, mégpedig nemcsak az értelmi fejlettség fogyatékoságaiban, hanem nem ritkán a lelki egészség későbbi megrokkolásában is.

A fejlődő emberi lélek erőivel tehát nagy felelősséggel kell gazdálkodnunk. Nemcsak egyeseknek érdeke ez, hanem a nagy közösségé is. A nemzet időálló és értékálló gazdagságát kell ezekben a szellemi kincsekben óvnunk és gyarapítanunk. *Róder Pál.*

A ZSINÓRÍRÁS MAGYARSÁGÁNAK KÉRDÉSE.

A Magyar Paedagogia áprilisi számában *Magyar írást a magyarnak!* címmel cikk jelent meg az írásreformmal kapcsolatban. A cikk írója, Czakó Elemér bírálja a zsinórirást és szerinte magyarrabb írást ajánl helyette.

Az *adiatur et altera pars* elve alapján legyen igazságos az olvasó és nézzen a dolog mélyére: miről is van szó? Mit kíván a gyakorlati élet? Alaki és módszeres szempontból kielégítő-e a Luttor-féle új írásmód? Ismeri-e az olvasó egyáltalán a Luttor-féle új írásmódot, hogy összehasonlíthassa Czakó betűivel? (1. ábra.)



1. ábra. Ilyenféle az egyszerűsített betűfűzés a hivatalos zsinórirásban. A folyamatos írást jelképező összefűzött betűpárok előtt lévő önálló betűalakokat — az *r* kivételével — és a nagybetűket a római alapírásból átfuttatással fejlesztjük ki. Ezek az »átmeneti« betűk a folyamatos írás kezdőbetűi. (Néptanítók Lapja. 1939. III. 15. — 207. lap.)

Ismeri-e az egész magyar írásreform hátterét? Tud-e a Budapesten, 1930-ban általam rendezett nemzetközi íráskiállításról, amellyel tulajdonképpen megindítottam az írásújítási mozgalmat?

Ezt a határkövet jelentő íráskiállítást például Czákó Elemér meg sem nézte, különben cikke meg sem született volna, és cikkét megelőzően más tereken sem indított volna mozgalmat a zsinórírás ellen.

Az íráskiállítás ugyanis azt bizonyította, hogy az igazi írástanítás nemcsak a betű rajzának beidegzésével foglalkozik, hanem foglalata az írásbeli világos kifejezés, tehát a szövegírás alapelveinek. Ha Czákó az íráskiállítást látta és tanulmányozta volna, akkor nem tüntethetné fel cikkének néhány valóban tárgyilagos elvét sem újdonságnak, mert valamennyi benne van a zsinórírásban, sőt érezné benne a csak most ajánlott írásalkotási »recept« megvalósítását is.

A zsinórírás folyamatos fokozatának Czákó által bírált betűi ugyanis nem németből vagy angolból átvett módosított betűformák, hanem legnagyobb íróink, tudósaink, főpapjaink, államférfiaink, sőt a sokat író kishivatalnokok kezeírásának tanulmányozásából és a grafológia értékelési alapjainak megfontolásából születtek meg. Szakszerű bírálaton átszűrve azonban csakis olyan alakítási és kapcsolási változatokat mutatnak, amelyeket a legegyszerűbb nyomtatott betűs előtanulmányokból bárki saját maga is le tud vezetni.

Egyéni szeszélyre valló, természetellenes és olvasást veszélyeztető alakításmódokat a zsinórírás nem vesz figyelembe még akkor sem, ha híres költőnek vagy írónak keze műve.

Szellemi nagyságaink szóbanforgó írásait az íráskiállításra több mint négy hétig bárki tanulmányozhatta és a hozzájuk fűzött magyarázatok segítségével meggyőződhetett arról, hogy ezek az írások azért jobbak és olvashatóbbak az iskolás »szépírásnál«, mert megközelítik a nyomtatott betűk egyszerűségét s alakításukban és kapcsolásuk módjában utat engednek a kéz természetes mozdulatainak. Különleges »magyar« ízt azonban, sajnos, sem ezekből, sem Czákó példáiból nem lehet megállapítani. Czákó kézírása különben, tudtán kívül, szintén szerepelt ezek között a kiállított szemelvények között.

Az íráskiállítás tanulságai nyomán készült írástanítási, tehát betűt és módszert felölelő javaslatomat még abban az esztendőben elfogadta az Országos Közoktatási Tanács és ezzel a zsinórírás sorsát megpecsételte.

Abból indultam ki, hogy az írásnak alapja is, célja is az olvasás. Az írástanítás megújítására, a kezdők számára tehát nem folyóírást, hanem csak egyszerű betűknek nyomtatásszerű sorakoztatását ajánlottam. A betűforma megegyezik azzal, amit a tanuló olvasni is tanul. Az egyszerű és vastagvonalú betű erőteljes benyomást kelt. Ezt bizonyítja a reklámpszichológia is, amely például

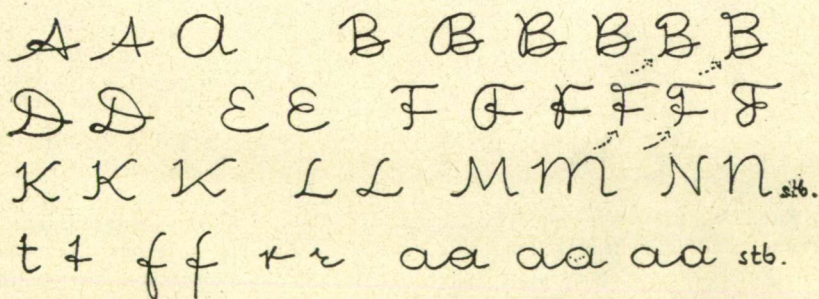
a plakátok számára ilyenféle betűket választ ki, hogy még az alacsonyabb iskolai végzettségű, keveset olvasó emberek is gyorsan és biztosan fel tudják fogni.

A zsinórirás tovább már nem egyszerűsíthető — római származású — alapbetűinek alakját, arányát és célszerű, rövid menetű alakítását bárki, tehát a gyermek is egy pillanat alatt megérti és megtanulja. Így tehát az írás nemcsak időben, hanem alakilag is tökéletesen együtt halad az olvasással. Az azonos betűk erőteljes kölcsönös hatásának eredménye: az egész életre kiható mély beidégzés.

Az azonos betűalak felhasználásában rejlő előnyt Czakó is vallja, azonban csupán az írott jellegű nagy- és kisbetűk egyező alakítását tartja fontosnak. Felfogása tehát nem egészen helyes, mert nem hatol az írásfolyamat gyökeréig.

A kezdő tanulónak ugyanis általában nem sok könnyítést jelent a nagybetűvé előléptetett kisbetű alkalmazása. Ez csupán a mozdulatlekezelést mentesítené a megterheléstől, ugyanakkor azonban mint kezdőnek külön kellene rá gondólnia arra, hogy az olvasni tanult nyomtatott betűk helyesírási rendjétől eltérően hogyan is léptesse elő az írott kisbetűt nagybetűvé. A szükséges mozdulatot tehát mégis külön kell felidéznie, bármennyire ismeretes. Ez pedig kezdőnek gátlást jelent.

Más a helyzet a haladóknál, akikben az írásfolyamat, a kéz munkája már független a szemtől. Írásukban minden jól olvasható vagy legalább is megérthető formai változatot elfogadunk. Ezek a formai változatok viszont benne is vannak a zsinórirásban! (2. ábra.) Czakó azonban elhallgatja őket és javaslatát úgy tünteti fel, mintha csupa újdonságot hozna.

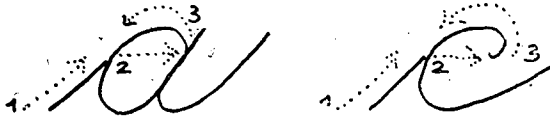


2. ábra. Alakítási lehetőségek a haladók folyamatos zsinórirásában. (Szemelvények a Luttor-féle vezérfonalakból.)

Gondolatmenete abban is hibás, hogy mikor a betűfűzésről beszél, csupán a betűközt említi, de a magától nem értetődő kapcsolás megtanítása mellett elsiklik. A helyes kapcsolást mindenképpen

tanítani kell, különösen akkor, ha a betűfűzést általában a folyamatosság külső jelének tekintjük. A régi írás eredménytelenségét inkább a kapcsolás kérdésének elhanyagolása okozta, mint a ferde, árnyékolt, hosszúszerű és cifra betűminta.

Az *a*, *d*, *g*, *o* és *c* betűk például önálló alakjukban jobboldalukon kezdődnek. Ha tehát a tanulót nem tanítjuk meg e betűk folyamatos fűzésére, akkor a kapcsolás alkalmával a kezdés helyéhez csak ugrással jut el a tanuló keze. Ez azt jelenti, hogy a kapcsoláshoz — amely a legtöbb betűben csupán egyetlen akaratmozzanatot kíván — e betűknél három mozzanatra van szükség: az első mozzanat az előző betű befejező vonalának szándékos, szinte megrázkódtatásszerű megszakítása; a második mozzanat a tollnak vízszintes irányú jobbraugratása, a sorra kerülő betű kezdőpontjához; a harmadik mozzanattal indul meg végre a kapcsolandó betű írása. (3. ábra.)



3. ábra. Az írástanítás megújítása, vagyis a Luttor-féle zsinórirás bevezetése előtt az *a* (*d*, *g*, *o*, *qu*) és *c* kapcsolását három akaratmozzanattal tanították. A mozdulat megállítása s azután hirtelen más irányba terelése megrázkódtatja a mozgató idegeket és megsemmisíti az írás lendületét.

A zsinórirás e betűk kapcsolására ugyanazt a módot ajánlja, amelyet a jól kiírt írásokból bárki levonhat és szabályokba foglalhat. Ennek segítségével az előző betű lendületét folytatva fűződnek össze a betűk. (4. ábra.)

álldogál vagy álldogál
ecet [nem: ecet!]

4. ábra. A Luttor-féle zsinórirásban az *a*, *d*, *g*, *o* és *qu* kapcsolásakor a mozgás lendülete nem szűnik meg, sőt a baloldalra helyezett kezdés és az egyirányú körforgás miatt fokozódik is. A *c* kapcsolásában megmarad a megszakítás, de olyan helyen, ahol a kéz magától megáll. Innen azután nyugodt mozdulattal, kényelmesen lehet folytatni a betű leírását.

Amint látjuk, a hurkoló mozdulatok nyoma (az *o* kivételével) el is tüntethető, mégpedig vagy a betű alsó ívelésébe való olvasztással, vagy pedig úgy, hogy a hurkolás pillanatában a kéz alig észrevehetően felemelkedik a papírról. A *c* betű tiszta és lendületes.

fűzésére is egyszerű és természetes (nem »benne visszafutó«!) megoldást ajánl a zsinórírás.

Épen a *c* betű itt látható kétrészes fűzése is bizonyítja, hogy Czákó nem látja világosan a zsinórírás alapelveit. Azt hangoztatja ugyanis, hogy a zsinórírás okvetlenül folyamatos írásvonalat kíván.

A zsinórírás csupán a mozgási energiákkal takarékoskodik. Nem akarja a lendületben lévő kezét megszakításokkal új impulzusokra kényszeríteni, viszont ha magától megszakad az írás vonala, nem kívánja mindenáron folyamatosan továbbfűzni, különösen akkor, ha az egybefűzés az olvashatóságot zavarná. Ezért nem írjuk például egyfolytában a *K* betűt, vagy nem ajánlom az *s*, *I*, *N*, *O*, *P*, *S*, *T*, *V* betű továbbfűzését.

A folyamatos írásvonal a zsinórírásnak általában nem célkitűzése, hanem csak a kéz gyors és folyamatos mozgásának következménye. Ennek azonban nem csupán az írástechnikai ügyesség a feltétele, hanem inkább a reflexszerű szóképbontó készség és a biztos helyesírási és nyelvtani tudás. Ha valaki például nem tudja a leírandó szókép betűinek sorrendjét és pontos helyesírását, akkor hiába ügyes és gyors a keze, mindaddig meg kell állnia, míg nem tisztázza magában a sorrakerülő betűk rendjét. Ha pedig a helyesírási készség és a nyelvtani tudás hiányos, a kéz akkor is gyorsan kapcsolhat, de az eredmény: helyesírási hiba.

A helyesírási készség fejlesztésére is épen a zsinórírás ad helyes technikai megoldást azzal, hogy a kezdőfokon nem fűzi össze a betűket, hanem mindaddig csak nyomtatásszerűen sorakoztatja őket, míg minden betűnek hangértékét nem tudja a tanuló, s így írás közben időt nyer a sorrakerülő betű pontos megállapítására.

Czákó elhallgatja a zsinórírásnak épen ezt a nagyjelentőségű és a gyakorlatban jól bevált módszeres tényezőjét: az alakí és alakítási fokozatosságot, de ugyanakkor az angolok *script*-jére elismeréssel utal, pedig ez lényegében megegyezik a zsinórírás kiinduló fokozatának gyakorlati kivitelével. Ezzel csak azt igazolja, hogy neki az írás csupán betűt jelent. Nem veszi észre vagy nem tartja fontosnak és szükségesnek az írás tanításában a nyelvtani és a helyesírási tudás nyugodt kifejlődésének alapfeltételét: a módszeres fokozatosságot. A zsinórírás rendszerének mindenre kiterjedő figyelmességét sokféleségnek tartja, pedig ez a »sokféleség« mindig csak egyféle betűt jelent, csupán a gyermek értelmi fejlődésével egyre hajlékonyabb lesz az alakítás és több tartalmat is kap.

Czákó azt állítja, hogy a zsinórírással az iskolák nincsenek megelégedve. Indokolásul felhossa a Néptanítók Lapja »írástanítási vitájának« azokat a cikkeket, amelyeket az övéhez hasonló felfogással, vagyis a pedagógiai szakszerűség mellőzésével írtak, de már nem említi meg azt a cikket, amely ezeket a »hozzászólá-

sokat» összefoglalja és a bennük felvetett kérdések tárgyilagos megvilágítása után megmarad az eredeti zsinórírás mellett.

Azt bizonyára senki sem teheti fel a tanügyi hatóságokról, hogy írásrendszeremet minden kritika nélkül elfogadták volna. Ha így lenne, akkor meg a Néptanítók Lapja »vitája«, valamint Holló Károly terjedelmes tanulmánya — ha kiindulásuk helyes, érvelésük pedig tudományos lett volna — rendszeremet össze is döntötte volna.

A valóság pedig az, hogy a szülők, a rokonok boldogan hordozzák tárcájukban a gyermekeknek egy-egy vonalozatlan lapra írt zsinórírását, mely tiszta betűivel, határozott sorvezetésével és tetszetős elosztásával várákozáson felül lepi meg még a zsinórírás ismerőit és híveit is. A tanítók hálásan hivatkoznak saját írásuk javulására is. Szívesen elismerik, hogy íráspedagógiai felfogásuk tudatos lett, kritikájuk, irányító tanácsaik találóbbak, mióta a zsinórírással foglalkoznak. Rájöttek arra, hogy a zsinórírás fokozatos módszerével az írásbeli kifejezés épügy csiszolódhat, mint az élő nyelv a fogalmak fokozatos tisztázásával. Most már felismerik a kapcsolatot az írásmozdulat és a betű alapformája között. Tudják, hogy milyen a szabatos betű. Nem áll többé az alapforma és az egyéni folyóírás közé egy stilizált, homályos szépírási minta, amely kritikájukban megteveszti őket.

Czakó betűjavaslatai ismét ebbe a régi kátyúba vinnék az írás tanítását. Mint a régi »szépírás« rendszere, ő is csak a folyóírást akarja meghatározni, a nélkül, hogy megalapozná. Pedig ami neki vagy Petőfinek, Aranyak és még sok más szellemi nagyságunknak kézhezálló betű, az a kezdő tanulók számára nem sokkal kisebb nehézséget jelent, mint a régi »szépírás« betűi, mert épügy külön kell hozzá igazodniok, mint azokhoz, mivel az olvasókönyv nyomtatott betűitől, vagyis a tanuló mindennapi szemléletétől ezek is eltérnek.

A haladók írását a zsinórírás rendszerében nem kell féltenie senkinek sem az olvashatatlanságtól, sem az elnémetesedéstől. A kezdőfokon beidegzett egyszerű alapformák, majd az ezeknek átfuttatásával fejlesztett folyamatos írásmozdulatok mindenkit hozzásegítenek a kényelmes egyéni írás kialakításához.

Ezen a ponton azután már magától összetalálkozik minden sokatírónak az írása a magyar szellemi élet nagyjainak írásával, mert a nagyobb írássebesség akaratlanul is lekoptatja a betűk iskolás szabatosságát, az olvashatóság szándéka pedig visszatartja a kezét az elnagyoló írásmozdulatoktól. Ez a fékezés azonban a tiszta latin alapformáknak, vagyis az ú. n. kiindulóírásnak tudatos beidegzettségéből természetesen folyik, ehhez nem kell a nagyevűek kiírt folyóírásának utánzása.

Ne a folyamatos írás egyes betűit vizsgálgassuk tehát, hanem a rendszer lényegét nézzük. A zsinórírás a folyamatos formákat

csupán tájékoztatásul közli, hogy a szertelenségektől megóvjon. A kényelmes egyéni írást a jó megalapozottság és a sokatírás együttes hatásából mindenki maga fejleszti ki.

A bécsi Legrün-féle hatás vádját maga Legrün cáfolja meg. Az elemi oktatás e nagynevű német vezéregyénisége a zsinórirás székesfővárosi bevezetésével kapcsolatban gratulál vezérkönyvemhez s ezt írja: »A Lüttor-írásnak magyar nemzeti írássá kell válnia.« E levél más érdekes adatokkal együtt minden komoly érdeklődőnek rendelkezésére áll nálam.

Ezek után ítéljen az olvasó: szükségét látja-e annak, hogy az új magyar írástanításnak, a zsinórirásnak az angol írással már eddig is vetekedő eredményét megbolygassák?

Lüttor Ignác.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Néhány szó a legújabb Pestalozzi-irodalomról.

A magyar nevelői gondolkodás úgyszólván kezdettől fogva mindig meleg érdeklődéssel kísérte Pestalozzi alakját és működését. Ennek szép bizonyítékait szolgáltatja a Magyar Paedagogia 1927. évi 3—6. füzetében egyrészt Kemény Ferencnek *Pestalozzi Magyarországon* c. tanulmánya a maga gazdag anyagával, másrészt és még inkább az ugyancsak Kemény Ferentől összeállított és ugyanott megjelent *Magyar Pestalozzi-bibliográfia*. Ezekből a közleményekből kitetszik, hogy a Pestalozzi-kultusz az egész XIX. századon át mindig élt a magyar társadalomban és főleg az irodalomban. Kitűnik az is, hogy a jubiláris években, Pestalozzi születésének és halálának százados évfordulóin különösen mindig újra föllángolt és irodalmi termékekben is megnyilvánult a tisztelet iránta.

A magyar Pestalozzi-kultusznak ebben a hagyományos szellemében fordítjuk figyelmünket e folyóirat hasábjain a legújabb Pestalozzi-irodalom felé.

Természetes jelenségnek látjuk tehát, hogy a Magyar Paedagogiai Társaság által is emléküléssel és a Magyar Paedagógiának külön Pestalozzi-emlékfüzetével megünnepelet legutóbbi Pestalozsi-emlékévben, 1927-ben, halálának százéves fordulóján s részben még utána is a svájci nagy pedagógusra vonatkozó kiadványok és dolgozatok szinte áttekinthetetlen tömegben jelentek meg a legkülönbözőbb nemzetek irodalmában. Pedig ugyanazt a meleg érdeklődést és kegyeletet már az első jubiláris alkalommal, Pestalozzi születésének egyszázados fordulóján, 1846-ban is tapasztalhatta a tudós világ. Mindenekelőtt természetesen maguk a svájciak buzgólkodtak nagy sikerrel világhírű honfitársuk életének és mű-

ködésének tanulmányozásában. *H. Morf*, münchenbuchseei tanítóképzőintézeti igazgató, a múlt század hetvenes és nyolcvanas éveiben négykötetes monografiát adott ki Pestalozziról, mely sokáig egyetlen forrásmű gyanánt szolgált e tárgyra nézve. *O. Hunziker* zürichi egyetemi tanár, ki a zürichi Pestalozzi-émlékmúzeumot, a Pestalozzianumot alapította, körülbelül ugyanakkor jelentette meg a híres nevelőről szóló előadásait, cikkeit és beszédeit s ezeket újabban, 1927-ben újra kiadta a családja Zürichben. Ugyanő gyűjtötte össze a Pestalozzianumban szellemi hősének, »az emberiség nagy tanítójának« minden emlékét »a bölcsőtől kezdve, melyben mint gyermek szunnyadozott nagyszerű élethivatásával az emlékül hagyott ősz hajfürtökig«, de egyúttal segítségére volt *W. Seyffarth* liegnitzi plébánosnak a nagy pedagógus összes művei 2 kötetes kiadásának sajtó alá rendezésében az 1899 és 1902 közötti években. Seyffarth maga egy azóta nyolc kiadást ért nagy Pestalozzi-életrajzzal fejezte be hivatott munkáját e téren.

A XX. század elején az újkantiánusok iskolája friss lendületet hozott a Pestalozzi-kultuszba. Ez iránynak két jeles képviselője, a szociálpedagógus *P. Natorp* (1905) és a protestáns vallásbölcselelő *Fr. Delekat* (1926) adott ki egy-egy új monografiát Pestalozzi életének és rendszerének új értelmezésére. Tőlük eltérő felfogással készült 1910-ben *A. Heubaum* egyetemi tanárnak Pestalozzi-biografiája, mely a nagy nevelőt és gyermekbarátot mint egész embert egységben rajzolta meg az utókor számára, általános kritika szerint klasszikus Pestalozzi-életrajzot alkotva meg művével. Szélesebb érdeklődés sugárkévéjébe állította be azonban szintén néhány évtizeddel ezelőtt az elismerten legnagyobb német nevelőnek az arcképét *W. Schäfer*, az egykori néptanító 1915-ben írt *Lebenstag eines Menschenfreundes* c. életrajzi regényével, mely rendkívül népszerű és kedvelt olvasmánnyá lett és 12 év alatt kétszer annyi kiadást ért. *Fr. Medicus* 1927-i, *K. Riedel* 1928-i német, *A. Malche* 1927-i francia nyelvű monografiáit és *A. Fischer* müncheni egyetemi tanár idevágó tanulmányát, mint az újabb Pestalozzi-irodalom kisebb terjedelmű, de mégis jelentősebb termékeit csak éppen érintve, mellettük a XX. századi tengernyi Pestalozzi-irodalomból főképen műveinek legújabb jó, kritikai kiadását kell megemlítenünk, melyre az eredeti, még magától Pestalozzitól sajtó alá rendezett, 1819-től 1826-ig megjelent és a XIX. századvégi Seyffarth-féle összkiadás óta szinte türelmetlenül várakozott a szaktudomány. Ez az *A. Buchenau*, *E. Spranger* és *H. Stettbacher*-től gondozott, 24 kötetre tervezett nagy Pestalozzi-kiadás, melynek megjelenése 1927 óta folyamatban van s melyből eddig 12 kötet jelent meg.

A svájci nagy pedagógiai klasszikus összes műveinek e kritikai kiadásában mint munkatárs kezdettől fogva részt vesz az Archiv für Kulturgeschichte c. lipcei folyóiratnak tudós szerkesztője, a.

magyarbarát *H. Schönebaum* is, ki a jubiláris Pestalozzi-évben, 1927. október 1-én Budapesten, a Magyar Paedagogiai Társaságban *Pestalozzi's Religion* címmel előadást is tartott. Schönebaum ugyanattól az esztendőtol kezdve 4 kötetre tervezett önálló monografikus munkájával is bekapcsolódott a legújabb Pestalozzi-irodalomba. Az 1927-ben megjelent I. kötet *Az ifjú Pestalozzi* címmel a svájci pedagógust és fejlődését születésétől kezdve 1782-ig kíséri a legteljesebb forrástanulmány alapján. Négy évre rá, 1931-ben megjelent a II. kötet *Pestalozzi küzdelmei (Pestalozzi — Kampf und Klärung)* címmel. Ez tárgyalja voltaképeni előkészületeit élete nagy munkájára, aránylag rövid időszakon át, 1782-től 1797-ig. A nagy mű egyelőre nincsen befejezve, a befejező IV. kötet, *Pestalozzi halála és jelentősége az utókorban* címmel néhány év múlva következik csak, de most előttünk van, az 1937-ben megjelent III. kötet, mely a nagy nevelő életének harmadik szakaszát rajzolja az előző kötetekből ismert, kiforrott tudományos módszerrel.* E kötet, mely még rövidebb időszakot, pusztán 6 évet, ölel föl Pestalozzi életéből, mégis a nagy pedagógus munkásságának javát, legjelentékenyebb részét ismerteti s már címével megjelöli a feldolgozott anyagnak Pestalozzi működésének ismeretére nézve központi jellegét. Erre a kötetre mint a Pestalozzi-irodalomnak eddig, tárgyánál és feldolgozása módjánál fogva egyaránt, természetesen legértékesebb termékére óhajtjuk ezúttal olvasóink figyelmét főlhívni.

A terjedelmes kötet történettudományos módon Pestalozzi életének azokat az éveit tárgyalja, melyekben módszerét végleg kialakította. *Munkája és törekvései (Arbeit und Mühen), Segéd-eszközei és sikerei (Hilfe und Erfolg)* és *Gondolatai és alkotásai (Denken und Gestalten)* címmel három nagy fejezetben tekinti át, Pestalozzi műveinek kritikai kiadása fonalán, az 1797-től 1809-ig terjedő korszakot, s a nagy svájcit az önismeretnek sok éven át tartó gyötrődései közepette tevékenysége tetőpontján mutatja be.

A *Munkája és törekvései* c. fejezet a megfelelő életrajzi vázlat után Pestalozzi e korszakbeli politikai, kulturfilozófiai és módszertani iratainak irodalomtörténeti tárgyalását tartalmazza. Megismerjük terveit és alkotásait. Mint költő és író, mint a stansi, majd a burgdorfi, buchseei és iferteni intézetek módszeres vezetője jelenik meg előttünk. Elég változatos az élete s ebből a mozgalmas időszakból egyetlen olyan esemény sem marad említetlenül, melynek valamilyen, bárminő kis jelentősége van. Pedig Schönebaum szem-melláthatólag rövidsége és tömörsége törekedett e fejezetben. Abban van épen újszerűsége e legfrissebb Pestalozzi-monografiának,

* *Herbert Schönebaum: Pestalozzi — Kennen, Können, Wollen. 1797—1809.* (Langensalza, 1937. Julius Beltz XII+533 l.)

hogy nem a külső események adatai, hanem a szellemtörténeti szempontok, Pestalozzi belső fejlődésének forrásai azok, amik a szerzőt érdeklik, amikre több teret szentel és nagyobb gondot fordít.

A kötet második fejezete (*Segédesszközök és sikerek*) tárgyi sorrendben kimerítően szól arról a sok, részben jelentékeny, részben jelentéktelen emberről, barátairól, jötevőiről, munkatársairól, tanítójelöltekről és tanítványokról, sőt vetélytársakról is, akik az ő szerető szívének útját életének egy-egy pillanatában keresztelték. Több mint 400 személynek nevét és Pestalozzihoz való vonatkozásait ismerjük meg e szakaszban. Svájcban való érvényesüléséről, Németországban és a külföld egyéb országaiban elért hírnevéről van szó. Nagyon érdekes és vonzó feladat utánajárni azoknak az érintkezéseknek és kapcsolatoknak, melyek az 1770 és 1830 közti, mozgalmakban és alkotásokban bővelkedő időszak folyamán e kor szellemileg kimagasló férfiai közt létrejöttek. Pedig e korszak Európában mindenütt, hazánkban is, de különösen Németországban gazdag volt a szellemi élet jelenségeiben. Nyilvánvaló, hogy e mozgalmak nemcsak irodalmiak és művészetiek, nemcsak bölcséletiek voltak, hanem a legnagyobb mértékben általános művelődési és nevelési természetűek. Pestalozzi csaknem minden jelesebb kortársának, filozófusnak és költőnek, történetírónak és filológusnak, államférfiúnak és jogásznak bizonyos fokig pedagógiai érdeklődési köre és jelentősége is van. Csak Goethére és Schillerre, Humboldtra és Fichtére, Herderre és Arndtra, Salzmannra és Lavaterre, Wielandra és a Schlegel testvérekre, Jean Paulra és Herbartra és sok másra kell gondolnunk, hogy igazolva lássuk a kor nagyszerű kultúrpolitikai és kultúrpedagógiai beállítottságát.

A Schönebaum könyvében megemlítettek közül próbaképen Pestalozzinak csak egy-két németországi kortársához való viszonyát kívánjuk itt szemügyre venni. A filantropizmus a felvilágosodáskorának különösen jelentékeny pedagógiai irányzata volt. Ennek képviselőivel szemben Pestalozzi határozottan mint vetélytárs lépett föl. Közülök *Chr. H. Wolke*, a dessauai Philanthropinum tanára gyilkos kritikával illette ugyan Pestalozzit, de ezzel sokakat el is idegenített önmagától. Viszont *Salzmannak* és *Trappnak* köre igazságos volt Pestalozzi iránt. Schönebaum könyve erről a szellemi versengésről bőven szól. *Herbartnak* melegen érdeklődő magatartását és *A. H. Niemeyernek* Pestalozzi szellemében való halálai pedagógiai kísérleteit is részletesen ismerteti és méltányolja.

Érdekesek a kitűnő svájci pedagógusnak kapcsolatai a nagy német klasszikusok körével. Néhány műve, többek között az a módszertani könyv, melynek címe: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, Heinrich Gessnernek (a Kazinczy révén a mi irodalmunkban is ismert idillköltő fiának) kiadásában jelent meg. Ez a könyvkiadó *Wieland* egyik leányának volt a férje. Wieland egyik alkalommal

leánya látogatására több hónapon át Svájcban tartózkodott s ott megismerkedett Pestalozzival, megszerette, nagyrabecsülte s följajánlotta neki közleményei számára saját folyóiratát, a *Neuer Teutscher Merkur*-t. Ebből a folyóiratról értesült Herder is Pestalozzi működéséről. Annál inkább érdeklődött iránta, mert őt is, úgy, mint Pestalozsit, különös kedvvel foglalkoztatta az emberi műveltség eszméje és a nyelv kérdése.

Pestalozzinak *Goethéhez* való viszonyára vonatkozólag is érdekes dolgokat derítenek ki Schönebaum kutatásai. Goethe maga nyilatkozott egy ízben arról Schachthoz intézett levelében, hogy Pestalozsit »személyesen« ismeri. Föltehető tehát, hogy Goethének harmadik svájci utazása alkalmával, 1797-ben találkozott egymással e két kiváló férfiú. Goethének Pestalozziról még egy nyilatkozatát közli Schönebaum, mely — mint számos más futólagosan odavetett megjegyzése — rendkívül jellemző magára a nagy költőre nézve is. Ilyen mellékesnek látszó, jelentéktelen adatok gyakran jobban megvilágítják egy-egy kiváló személyiség szellemének mélységét, mint nagy munkái vagy alkotásai. Az eset a következő. Tudnivaló, minő szerepe van a *négyzetnek* Pestalozzi módszertanában, a »szemlélet ábécéjében«. Mikor az írás tanításának »csalhatatlan alapelveit« kutatja, rábukkan a négyzetre s azon fáradozik, hogy az írást a rajzolásra vezesse vissza. Nagy szerepe van a négyzetnek az alaktanban és a törtekkel való számolásban is. Hogy milyen nagyra tartotta ezt az ötletét, arról az az önérzetes nyilatkozata tanúskodik, melyet egyszer — saját valódi érdemét és nagyságát félreismerve — így kockáztatott meg: »Ha van az életemnek valami érdeme, csak az, hogy a négyzetet minden szemlélet alapelemévé avattam, ami eddig hiányzott a nép lelki világából.« Theobald Ziegler, strassburgi egyetemi tanár a pedagógia történetéről írt művében azt mondja Pestalozzinak erről a nyilatkozatáról, hogy »vörös posztóként kellett hatnia Goethének«. Valóban Goethének tárgyilagos gondolkodása evvel a formalizmussal szemben némileg éles megjegyzésben robbant ki: »Hogy a rózsát meg tudjuk különböztetni a szegfűtől, ez a szemlélet ábécéje, nem pedig a titokzatos háromszög vagy négyszög!« Ime, milyen éles világosságot vet e két egymással szembeállított nyilatkozat a két nagy egyéniség lelki alkatának természetére.

Hasonlóképen érdekes mozzanatok merülnek föl Pestalozzinak *Herderhez* való viszonyában. Nem kell csodálkozni azon, hogy az 1798 és 1803 közt eltelt években nincsenek közvetlen értesülések a két kiváló férfiú kapcsolatáról. Pestalozzi — úgymond Schönebaum — politikailag is, pedagógiailag is annyira el volt foglalva, hogy csak ritkán maradt némi ideje arra, hogy szorgalmasabban élhessen történetfilozófiai elmélkedéseinek, melyekre Herder művei sarkalták. Bizonyos, hogy Herder — mint már említettük — a *Neuer Teutscher Merkur*ban megjelent értesítésből tudomást szer-



zett Pestalozzi személyének és működésének sorsáról. Egy nem igazolható följegyzés, helyesebben hagyomány szerint Pestalozzi ezidőben vitában állott Herderrel a nyelv problémájáról. Schönebaum a legalaposabb kutatással sem tudott e hagyomány forrására rábukkanni. De hogy Pestalozzi Herdernek működését és különösen történetfilozófiai műveit nagyrabecsülte, ha nem volt is talán még sejtelve sem hatásának mértékéről, az egyik burgdorfi munkatársával, Toblerrel való beszélgetéséből kiviláglik. Viszont ugyanennek a munkatársának egy másik följegyzéséből tudjuk, hogy Herder elég behatóan foglalkozott Pestalozzi eszméivel, mert egy barátjához intézett állítólagos, ránk nem maradt levelében így nyilatkozott: »Pestalozzi módszerével és nevelési elveivel az egész emberiség lelkivilágában nagy forradalmat fog előidézni.«

Schönebaum Pestalozzi-adalékai közül elég érdekes az is, melyben a másik nagy német költőklasszikussal, *Schillerrel* való kapcsolatait próbálja megállapítani. Kimutatni személyes érintkezéseket nem lehet, mondja monografiánk szerzője. Pestalozzi azonban műveiben bőven élt Schillerből vett idézetekkel, egy kissé mindig megváltoztatva az eredeti szöveget, még akkor is, ha vers volt. Pestalozzi az ilyen dolgokban nem volt túlságosan pontos vagy aggodalmaskodó. Schiller házában 1802 és 1803 táján bizonyára sokszor emlegethették a svájci pedagógus nevét, mert Schimmelmann grófnőnek Schiller feleségéhez intézett leveleiből tudjuk, hogy a két művelt asszony igen sokat foglalkozott Pestalozzival és eszméivel. Természetesen kérdéses azonban, hogy Schiller maga is részt vett-e a Pestalozziért való lelkesedésben.

Nem kerülheti el persze a magyar olvasó figyelmét, sőt meglepéssel láthatja, mint iparkodik a tőlünk már fönnt megemlégetésként bemutatott Schönebaum Pestalozzi magyar vonatkozásait és érintkezéseit földérinteni. Elég részletesen számol be a nemes emlékü magyar grófnőnek, *Brunszwik Teréznek*, Beethoven halhatatlan szerelmesének és nővérének, Deym Jozefin grófnőnek hat hétig tartó iferteni látogatásáról. Schönebaum könyvének egyik külön kis fejezete látható kedvvel foglalkozik evvel az epizóddal, vizsgálja e látogatásnak következményeit Pestalozzi eszméinek bécsi sorsára nézve, s ha nem tud is e tekintetben nagy eredményekről beszámolni, e részletkérdés kifejtésének befejezésül megállapítja, hogy a két grófnő látogatásának természetszerűleg általában nagy hatása volt, ha nem is a módszer sorsára, de legalább is Pestalozzinek és főképen Brunszwik Teréznek lelkiületére.

Íme ízelítőül néhány érdekesebb részlet vagy újabb adalék monografiánknak idevágó rendkívül gazdag anyagából:

Szerzőnk Pestalozziról szóló új kötetének harmadik nagy fejezete (*Gondolatai és alkotásai*) kiküszöböli a kérdések sorából Pestalozzi politikai-szociális gondolatait, azonban szerves össze-

függésben bemutatja antropológiai, történetfilozófiai és pedagógiai gondolkodásának időbeli fejlődését, azonkívül megismertet mód-szerével és vallási világával. Mindezek tárgyalása közben fölmerül a kérdés, hogy a könyv második főfejezetében ismertetett személyi kapcsolatok és érintkezések mellett milyen mértékben illeszkedik bele a pedagógiai gondolkodásnak nagy svájci mestere a szellemi környezetbe, melyben élt. Schönebaum vizsgálódásainak eredménye az, hogy Pestalozzi gondolkodása minden külső jel és látszat ellenére teljesen független az egykorú német filozófia alkotásaitól. Ebben a megállapításban a szerző teljesen újszerűt nyújt olvasóinak. Jó e tételéhez ragaszkodnia, mert Pestalozzi életművének megvilágításában legtöbb régibb életírója s egyéniségének kutatója megkísérelte, vagy legalább is arra törekedett, hogy gondolatvilágát előre kijelölt keretbe, a korabeli filozófia világnézeti korlátai közé, valóságos Prokrustes-ágyba szorítsa bele, és szinte szem elől tévesztette magát Pestalozzit, vagyis az ő szavát és hangját. Schönebaum szerint, ha Pestalozzi föltámadna, maga sem értené meg legtöbb magyarázóját és értelmezőjét. Ebben a megjegyzésben, minden jóhiszeműsége és tudományos igazságra törekvése mellett is, mindenesetre egyrészt kemény bírálólat foglaltatik az eddigi Pestalozzi-irodalom megbízhatóságával és értékével szemben, másrészt erős önbizalom arra nézve, hogy monografiánk szerzője, mint a Pestalozzi-tárgykört új szempontok szerint földolgozó történetíró, megállapításaival és értékelésével nem csalódott.

Annyi bizonyos, hogy a forrás, melyből ez a legújabb Pestalozzi monografia fakad, a legbiztosabb partok között, a tárgyszeretet és az odaadó, szorgalmas anyaggyűjtés biztosítékai mellett ontja bő vizét. Bárhol nyissuk ki a könyvet, minden részében érdekfeszítő s a Pestalozzi-irodalom legjobb ismerőjére nézve is új dolgokat tartalmaz. A valóban gazdag Pestalozzi-irodalomban, melynek bibliografiáját *A. Israel* 1903—1904-ben a *Monumenta Germaniae Paedagogicának* három kötetében összegyűjtötte, és az azóta keletkezett újabb irodalomban sincs egyetlen történettudományos feldolgozás, mely a svájci pedagógus alakját minden oldalról úgy megvilágítaná s oly közel hozná az olvasóhoz, mint Schönebaum műve. Ezt a monografia eddig megjelent három kötete közül főleg erről a harmadikról lehet megállapítani és határozottan kimondani, mert ebben van feldolgozva Pestalozzi működésének legjelentősebb korszaka és a kortársaival való kapcsolatoknak egész teljessége. A kedvező ítéletet, melyet a mű tudományos és irodalmi értékére nézve így megalkotunk, aligha fogja már megváltoztatni, sőt valószínűleg erősíteni fogja a monografiának Pestalozzi pályájának végét e címmel *Pestalozzi—Ernte und Ausklang 1810—1827* feldolgozó negyedik, vagyis zárókötetete. Ezen a tudós szerző jelenleg dolgozik s tudomásunk szerint még ez év folyamán meg is fog jelenni.

A termelésben oly gazdag legújabb Pestalozzi-irodalom méltó koronájául fogjuk tekinthetni, ha a nagy pedagógus műveinek szintén befejezéséhez közeledő teljes kritikai kiadása mellett teljesen készen fog állani az életét és működését mintaszerűen bemutató egységes nagy neveléstörténeti monografia is. Valljuk meg, hogy ma a történetírás fejlettebb korszakában valóban szükség volt már erre a műre, s nélküle hiányosnak tartanók a Pestalozzi-kultusz reneszánszát. Úgy véljük, Schönebaum monografiájának kötetei, minthogy közvetlenül újonnan föltárt forrásokból és hatalmas anyagban való teljes jártasság alapján most először láttatják meg az utókorral a történetileg helyesen jellemzett Pestalozzit, valóban nélkülözhetetlen alapja lesznek minden további magyarázatnak és értelmezésnek, s hivatva lesznek a nagy svájci pedagógusnak működését minden történetnélküli szubjektivitáson és elavult historizmuson túl a jelennek tisztán népi felfogásából kiindulva értékelni.

Gyulai Ágost.

IRODALOM.

Fináczy Ernő: Elméleti pedagógia. Egyetemi előadásai kéziratából sajtó alá rendezték tanítványai, *Nagy J. Béla* és *Prohászka Lajos*. Budapest, 1937. Kiadta a Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. 137 lap.

Az író halála után kiadott postumus könyvek megjelenésének kétféle indítóoka lehet: vagy pusztán az elhunyt író iránti családi, esetleg társadalmi kegyelet, vagy a mű kiválósága, mely kötelezővé teszi az utókorra nézve, hogy az írói hagyaték sokáig rejtve ne maradjon. Szerencsés dolog az, ha e két indítók találkozik s együtt ad erőt és lendületet a kiadók törekvésének. A magyar pedagógiai tudomány néhány évvel ezelőtt elhunyt jelesének, Fináczy Ernőnek új könyvével evvel az esettel állunk szemben, ami annál jelentősebb, mert nem széles körök érdeklődésére számottartó szépírónak, hanem tudósnek művéről van szó, amely csupán a tudomány híveinek ritkább soraiból toborzódó közönségnél számíthat méltányolásra és szakbeli elismerésre.

Annál is inkább érdekes kiadvány az előttünk levő szép könyv, mert Fináczy Ernő életében mindvégig kizárólag mint a nevelés történetírója élt a kortársak tudatában. Kisebb dolgozatainak egy-két gyűjteményén kívül, melyekben főképp kultúrpedagógiai tárgyokról, néha elvéve egy-egy elméleti nevelésügyi kérdéstről is szólt, csupán halála után postumus művek gyanánt jelennek meg szorosan vett neveléstani elméleti munkái, s csupán halála után, 1935-ben és 1937-ben mutatkozik meg ezekben szélesebbkörű közönség előtt, mint a *didaktikának* és az *elméleti pedagógiának* is magyar klasszikusa. A Magyar Paedagogiai Társaság néhai tudós elnökének ebben a halált is túlélő önmegtartóztatásában a lényét jellemző finom tapintatnak és szerénység-

nek, a szinte önbírálattá magasodó önismeretnek nem csekély mértéke jelentkezik. Pedig, miként 1935-ben, Fináczy Ernő postumus Didaktikájának megjelenésekor is megállapítottuk, ezúttal is bizvást elmondhatjuk, hogy egy nagyműveltségű, idealista világnézetű nevelői egyéniségnek, a magyar pedagógiai irodalom egykori vezéralakjának a tapasztalás és gondolkodáskohójában kiforrott elméletével állunk szemben, mely a tudós szerzőnek elköltözése után is valódi értékkel gyarapítja a magyar neveléstudományi irodalmat.

Fináczy Ernőnek e könyve is irodalmi hagyatékában maradt fenn, úgy, mint a Didaktika, több ízben hirdetett és tartott egyetemi előadásainak gondosan kidolgozott kéziratos szövege gyanánt.

A *Didaktikához* hasonlóan az *Elméleti pedagógiának* kéziratát is végső gyöngélgedése idején bízta tanítványaira, Nagy J. Bélára és Prohászka Lajosra és beleegyezett abba, hogy közrebocsássák. Bár Fináczy Ernő a budapesti egyetem neveléstudományi tanszékét már 1901-ben elfoglalta, az előttünk levő műnek kéziratán olvasható sajátkezü szerzői följegyzés szerint ez elméleti pedagógiai előadásoknak első fogalmazása csak a világháború utáni időkből, 1922-ből származik, addig különös szeretettel inkább a nevelés történetével foglalkozott s történeti nagy művének első három nagy kötetét már kiadta volt. 1924. júliusában letisztázta elméleti előadásainak fogalmazványát, 1927. január havában pedig át is dolgozta egyes részeit. Mindez bepillantást enged rendkívül lelkiismeretes tudományos munkálkodásának érdekes műhelyébe.

Fináczy Ernő logikus és rendszeres gondolkodásának, kristálytisztá meglátásának és mindenkor finoman megkülönböztető eljárásának megfelelően *Elméleti pedagógiáját* két szakaszra, a *teleológiai* és *metodológiai* részre osztotta, az előbbiben a nevelésre vonatkozó általános elveket, ez utóbbiban a nevelés formáit tárgyalva.

Bár Fináczy gondolkodásának gyökerei az idealizmus talajában éltek, s bár célkitűzései mindenkor magasan szárnyaló lélek nyilvánulásai, mégis mindig módját ejtette, hogy elméleti fejtetegései reális alapokon nyugvók legyenek. Böven élt egyszerű és mégis hatásos példákkal, fogalmi magyarázatai természetesekek és világosak, a filozófiailag is képzett filológusnak formás és szabatos módján ragadja meg gyökereiben a problémákat. Tudós lényének ez általános jellemző vonásai kristálytisztá kifejezési módjával együtt ebben a postumus könyvben, melyet — voltaképpen nem sajtó alá szánva — rejtekben-titokban mégis gondosan csiszolgotott, szinte diadalmasan mutatkoznak.

Ezt a tudós írói sajátosságot élvezzük a könyvnek mindjárt bevezető fejezetében, mikor realitást kölcsönözve egész nevelői gondolkodásának, fölismeri a világnézet és a nevelés szoros és fölbonthatatlan szövetségét, vagyis a nevelésnek a világnézetre és a világnézetnek a nevelésre nézve nagy fontosságát, és mikor az idealizmusnak mint világnézetnek apoteózisát adja valóban megkapó gondolatokkal, néhány szépen megírt lapon. Ma különösen fontos ez az alapvetés, melyet nevelői gondolkodása fundamentu-

mául kijelöl. Azért különösen időszerűek idevágó gondolatai, mert tudjuk, mily éles ellentétek fejlődtek ki e téren a valóságban. Ez a magyarázata, hogy az utóbbi évtizedekben, különösen újabban, a világháború utáni napokban, sokan — a magyar filozófusok és pedagógusok úgyszólván mindannyian — foglalkoztak e kérdéssel: Pauler Ákos, Kornis Gyula, Weszely Ödön, Prohászka Lajos és természetesen Fináczy Ernő is. Ez teszi időszerűvé az előttünk levő könyvnek azokat a lapjait, melyek az összes világnézeti alapok és rendszerek rövid, találó jellemzését adják.

Nem a realizmus, még kevésbé a materializmus, hanem az idealizmus világnézete az az alap, melyre a pedagógusnak helyezkednie kell. »Nem azért szép és jó valami, mert én vagy másvalaki annak tartjuk«, — mondja a postumus könyv egyik részlete — »hanem mert önmagában, abszolúte véve megfelel a jó és szép eszményeinek«. Ezeket az eszményeket nem lehet bizonyítani, csak lelkesedni lehet értük, mint ahogyan Fináczy könyvének az előbbi megállapítást követő fejtegetéseiből látjuk. Biztos okfejtéssel, formailag is szépen és művésziessen mutatja ki, hogy az idealisztikus világnézetnek elválaszthatatlan eszménye a *vallás* és a *nemzet*, melyeket a nevelés nem nélkülözhet a maga tevékenységében. Nincs értékes élet Isten és hazánélkül. Azért vagyunk a földön, hogy magunkat az isteneszmény mértéke szerint tökéletesítsük közvetlenül nemzetünk, közvetve az egész emberiség javára. Íme a nevelési cél a legmagasztosabb megvilágításban. De miközben az emberiség és a nemzet viszonyát Kölcsény szellemében és mégis önálló gondolatokkal kifejti, egyúttal a fogalmak tisztázásának is klasszikus példáját nyújtja s ebben újra meg újra szerzőnk gondolatvilágának igazi erejére, a feladatnak pontos körülhatárolására, mint szellemének főjellemonására ismerünk.

Hasonló higgadt, komoly, kiforrott, klasszikus formát öltő nézetek nyilvánulnak Fináczy további fejtegetései során, könyvének egymás után következő fejezeteiben, elsősorban a *nevelés fogalmáról* szóló szakaszban, melyben a kirekesztő módszer segítségével igen világossá tudja tenni a nevelés és idomítás közti különbséget, az idetartozó fogalmakat, tételeket és igazságokat. Ennek a gondolatnak kidolgozására nagy gondot fordít, amit különösen fontosnak tartunk ma, amikor az emberi lélek szabadsága, az egyéniség és személyiség oly súlyos viszontagságok közt vergődik. Itt olvashatunk Fináczy könyvében igazán kedvünkre való részleteket. Olvasásuk közben érezzük, a jelen életre gondolva, hogy a mai emberietlen korszakban mily ellenmondások, valójukban meggondolatlan és sekély nyilatkozatok és felfogások állanak szemben Fináczynek az igazi egyetemes emberi és nemzeti műveltséget adó nevelésről szóló klasszikus tételével, mily belső igazságot nélkülöző kísérletek próbájják meggyöngíteni, efemer jelentőségű sikra átvinni a nevelés örök érvényűsége hivatott munkáját.

Félreismerhetetlen a műgond, melyet szerzőnk a *nevelés fogalmának* kifejtésében alkalmaz, mert az idevágó gondolatokban látszik fölismerni egész elméletének biztos és szilárd alapját. Nem új elmélet ez, mint ahogy Fináczy Ernő elméleti pedagógiája a maga egészében nem új rendszer megalkotására tör, hanem a teljes anyagnak, az összes eddigi pedagógiai

gondolkodók filológiai pontossággal megismert teljes eszmevilágának kritikai alapon létrejött, pozitív irányú áttekintésére. E tudós sajátosságának jó példáját látjuk a könyvnek abban a részletében, mely szépen magyarázza az individuális és szociális nevelés összefüggéseit. Ez az egyéni és társadalmi nevelés egyensúlyáról szóló fejtegetés egyúttal legszebben illusztrálja a nevelés hatalmába vetett hitnek nagyszerűségét. A nevelés hatalmának kitünő képét egyébként főleg azokból a tételekből tárja elénk a könyv szerzője, melyek arról szólnak, hogy a nevelés csak *kiskorúakra* irányulhat.

A fogalmaknak ugyanilyen pontos meghatározásával és összefüggésük megvilágításával szentel Fináczy egy egész fejezetet a *nevelés céljának*, melyet szintén fontosnak és döntő jelentőségűnek minősít. Ebben a fejezetben nem tagadja meg szellemének történeti beállítottságát, amikor a nevelés céljára vonatkozó felfogás egész történeti fejlődését részletesen megrajzolja. Itt valóban elemében van szerzőnk, mert úgy érzi, ilyen módon tudja leginkább megközelíteni ennek a részletkérdésnek legjobb megoldását. Miután azonban e kérdés fejlődésének rajzával kimutatta, hogy sem a tényekből, sem a történetből, sem a természetből nem meríthetjük a nevelés célját, bizonyos mértékben visszatér könyve kiinduló tételéhez. Arra a következőt írt, már világnézeti álláspontjából kifolyólag is, hogy a nevelés célját a tényektől, a valóságtól független világban, az eszmények világában kell keresnünk. »Ezért lesz pedagógiánk idealisztikus«, — mondja Fináczy. — »Tudjuk, hogy az eszményeknek nincsen ugyan tárgyilagos realitásuk, de azért, mint Kant mondotta, korántsem agyrémek (keine Hirngespinnste)«. S itt kapcsolódnak bele szerzőnk pedagógiai elmélkedésébe, mint a nevelés céljának konkrétumai, a legfőbb emberi erények, mikre törekedni és nevelni kell: az *önuralom*, az *igazságosság* és a *szeretet* erénye.

Messzire vezetne, ha szerzőnk könyvének további fejezeteit a *nevelés szükségességéről, lehetőségéről, a nevelés tárgyáról: a gyermekről és a nevelés alanyáról: a nevelőről, a nevelést intéző közösségekről, a nevelés részeiről és a nevelés tudományáról* szóló szakaszokat mind hasonló részletességgel ismertetni akarnók. A fentiekben csak azt óhajtottuk bemutatni, — s ezzel Fináczy Ernő e legújabb könyvének, mint rendkívül hasznos és gondolatébresztő elméleti pedagógiai műnek olvasására akartunk serkenteni minden gyakorló pedagógust és az efféle gondolatok iránt érdeklődő laikust is, — hogy a könyv mily kitünő szintézise a nevelés tárgykörére vonatkozó többezeréves gondolatvilágnak. Mindezek a fejezetek valóban bővelkednek értékes részletekben. Ilyen pl. az, mely a nevelés lehetőségét bőséges történeti és szakirodalmi erudíció alapján és mégis önálló felfogással részben lélektani, részben erkölcsstani természetű kérdésként mutatja be és pontos számvetést végez arról, hogy a gyermeki természet mennyiben járul eléje a nevelésnek, illetőleg mennyiben korlátozza. Érdekes az a szakasz, mely a diszpozíciókról, az átöröklésről és a variációkról szól; vagy ismét másik, — s erre különös gondot fordít, — mely a gyermeki egyéniség megismerésének nehézségeit foglalja össze. Sok gyakorlati gondolattal is találkozunk e fejezetek során, pl. a nemi differenciáció és evvel kapcsolatban a koedukáció kérdésénél. Evvel a legújabbkori nevelési problémával különösen.

részletesen foglalkozik. Látnivaló, hogy fontosnak tartja a koedukációra nézve nem kedvező elvi álláspontjának erős hangsúlyozását. Tisztán látja és megállapítja, hogy a koedukáció voltaképpen csak napi 4–5 órai *együttes oktatást*, nem egyúttal *együttes nevelést* jelent. Ellenérvei a koedukációval szemben teljesen elfogadhatók, mert ezek nem csupán az erkölcsi veszedelmeket túlozó, elfogult »ósdí« nézetek, hanem egészen gyakorlati megállapítások. A koedukáció igazi színhelye csakis a család lehet.

Hasonló tárgyszeretettel foglalkozik szerzőnk a nevelés alanyával: a nevelővel. Először történetileg alapoza meg tételeit s azután maga alkot képet arról, minő tulajdonságai legyenek a nevelőnek. Nézetei szorosan következnek abból, amit a nevelés fogalmáról és céljáról mondott. Fináczy jellemrajza a nevelőről, idealizáló világnézetének megfelelően, művészi tökéletességet tűz ki célul. A példa, ha eszményt szolgál, már magában is félig biztosítja a nevelést. A nevelő legyen vallásos ember, nemzeti szellemtől átítatott egyén. *Önuralom* és *igazságosság* legyenek főerényei, egyéniségének ékességei, a szeretet pedig legfőbb nevelő eszköze. Mindezzel együtt pedig hivatottság szükséges a neveléshez. »Aki ezt a hivatottságot nem érzi magában, arra nézve elviselhetetlen nyűg lesz a nevelés, míg a hivatásának szentségét átérző, Isten kegyelméből való nevelő édes tehernek fogja érezni feladatát, bármily sok önmegtagadást kíván. Az örök értékekben való hite meg fogja szentelni és meg fogja áldani munkásságát.«

Bár rövid, kissé vázlatos, de nem kevésbé érdekes fejezete Fináczy elméleti pedagógiájának a VIII. szakasz, mely a nevelést intéző közösségekről, főleg a családról és az iskoláról szól. Bölcseséggé higgadt eszményi felfogás a lényege ezeknek a fejtegetéseknek a nevelői közösségekről. E közösségek kétfélék lehetnek. Olyanok, amelyek önkénytelenül és közvetve nevelnek, a nélkül, hogy ezt rendeltetésüknek tekintenék, pl. a középkori céhek és lovagvárak, vagy a történeti Magyarországon az általános hadkötelezettségen alapuló katonai szolgálat, — azután olyan közösségek, melyek kifejezetten nevelni akarnak s ehhez képest vannak megalkotva, mint pl. az iskolák és a nevelőintézetek.

Középheletet foglal el közöttük a *család*, mely alkalmyszerűen és önkénytelenül is nevel a közös együttélés következtében, de közvetlenül és szándékosan is, mert hiszen a családnak a főfeladata a gyermeknevelés. Ennek az ősi pedagógiai gondolatnak, mely azonban ma az egész világon a legmodernebb nemzeti törekvéseknek legfőbb pedagógiai gondolatává, világokat mozgató nevelői elvvé lett, különösen nagy figyelmet szentel Fináczy könyve. Erre vonatkozó fejtegetéseit használja föl a néhai szerző, ki tudományos működése mellett főképen a családi életben és gyermekei nevelésében látta élete főcélját s lelte föl valódi boldogságát, hogy néhány ragyon szép lapot írjon a családi élet szentségéről, a családnak nevelői hivatásáról és fontosságáról. Nem kevésbé velősek és tömörek azonban azok a mondatok is, melyeket a gyakorlati pedagógusból, az iskola munkásából lett tudós elméletíró *az iskola* nevelői jelentőségének hangsúlyozására talál. A nevelő

célzatú egyéb modern közösségekről, pl. a szabad oktatásról már csak röviden érintőleg szól.

Külön beiktatott fejezete Fináczy könyvének az a tudományelméleti fejtegetés, melyben a pedagógiának a tudományok körében elfoglalt helyéről, jellegéről s a vele segédtudományokként kapcsolatos valóság tudományokról szól. Hogy Fináczy a legtöbb pedagógiai kézikönyvtől eltérően nem evvel kezd, hanem evvel végzi könyvének általános teleológiai részét, az eszményi felfogásának érvényesülése mellett is meglevő egészséges valóságérzékére vall és mutatja, hogy nem pusztán, szokványos pedagógiai enciklopédiát kívánt nyújtani hallgatóinak annakidején, most olvasóinak, hanem rendszeresen fölépített elméletet, melyben a szerző logikus szelleme szabja meg a gondolatoknak, tételeknek és tanoknak egymásutánját.

Fináczy könyvének második főrészét, valamivel rövidebb terjedelemben, a *metodológia* alkotja, melyben az elmélet szempontjából megvilágítja a nevelés eszközeit, vagyis részeit, funkcióit, abban a sorrendben, melyben a teleológiai rész IX. fejezetében kijelölte őket. Vagyis külön-külön szól a *testi, értelmi és erkölcsi nevelés* alapelveiről. Ezek a fejezetek gyakorlatiasabb színezetűek és rendkívül sok konkrétumot, tényt és tanácsot tartalmaznak s különösen hasznosak lehetnek az iskola munkásaira nézve. E fejtegetések már a didaktika határait érintik, természetesen mindig elvi magasságon maradván.

Fináczy végül beszél még, ha röviden is, a nevelésnek arról a különleges feladatáról, melyre hazánk trianoni állapota szükségképen ráutal. Beszél arról, hogy nekünk magyaroknak az idealisztikus világnézetben alapuló nevelésnek egyik jellemző vonását, a nemzeti szellemet erősebben kell hangsúlyozni, mint a multban tettük vagy mint más nemzetek teszik. »Széjjel vagyunk szakítva, le vagyunk sújtva oly nemzetektől, melyek egynémelyikének műveltsége mélyen alatta marad a mienknek. A fiatalok el sem képzelhetik, minő roppant súllyal nehezedik ez az állapot azoknak a lelkére, akik már életük alkonyához értek, s valamikor még nagynak, virágzóknak, erősnek látták ezt az országot. Mi idősebbek úgy érezzük, hogy el fogunk távozni az örökkévalóságba, a nélkül, hogy földi szemeinkkel láthatnók a megújítást, az újjászületést, a feltámadást, a régi történeti határok közt élő Magyarországot; akik azonban utánunk következnek, bizonyára meg fogják érteni azt, ami nekünk már csak boldogító álmom. De hogy ez az álmom megvalósuljon, annak van egy oly feltétele, melynek teljesítése a fiatal tanári nemzedéken múlik. Ez a feltétel: annak a kötelességnek tudata, hogy azt a kultúrát, amelyet elődeiktől átvettek, meg kell őrizniök és tanári munkásságuk körében meg kell őriztetniök a gondjukra bízott fiatal nemzedék által, hogy ez a kultúra kiindulópontja lehessen a további haladásnak. Egy tízmilliónyi nemzetet, mely a legértékesebb szellemi javaknak birtokában van, nem lehet kiirtani, nem lehet nemzetiségéből kivetkőztetni. Nincs az az erősszak, az a fegyveres erő, az a hatalmi örület, mely erre képes volna. Nem szabad tehát egy tapodtat sem hátrálnunk nemzeti kultúránk ápolásában, bármilyen nagy áldozatokba kerül is, nem szabad lesiklanunk arról a

magaslatról, melyre 1867 óta fölemelkedtünk. Hogy azonban ezt a nemzeti kultúrkinccseinket megőrző és továbbfejlesztő munkánkat becsülettel elvégezhessük, az az ifjú nemzedék nevelésétől függ. Ime a nevelés óriási fontossága.« E nemes gondolatokkal végződik a könyv s a befejező sorok a legszebb parainesist alkotják az ifjú tanári nemzedék számára, melynek kiképzésében és nevelésében Fináczy Ernő a trianoni szörnyű csapás után egy évtizeden át résztvett. Ez a — ne feledjük, 1922-ben, legmélyebb-sülyledésünk napjainkban kelt — befejezés azonban minden magyar ember-szívéhez szóló nemes célkitűzésével és jóslatszerűségével, törhetetlen hitével különösen kedvessé és halhatatlan érdeművé teszi a kiváló tudósnak e-postumus munkáját. Jóslatának megvalósulását, a magyar feltámadás megindulását nem érhettem meg, bármint sóvárgott utána lelke. Pedig az idők telje közel volt és közel van. Ebben van Fináczy bánatos érzések közt elköltözött halhatatlan szellemének elégtétele.

A jeles magyar tudósnak, a Magyar Paedagogiai Társaság egykori elnökének váteszi szellemét tisztelvén e síron túlról jövő munkában, úgy érezzük, sajtó alá rendezéséért szerető tanítványait, Nagy J. Bélát és Prohászka Lajost, kiadásáért a Kir. Magyar Egyetemi Nyomdát teljes elismerés illeti meg.

Gyulai Ágost...

Dr. Rohrercher Hubert: Karakterologia. A harmadik német kiadást fordította és magyar karakterológiai vonatkozásokkal kiegészítette *Dr. Szölösi Győző*. Budapest, 1939. Novák Rudolf és Társa. 192 l.

A karakterológia a divatos, fiatal tudományok közé tartozik. Mint afféle kialakulásban levő tudomány, ez is még a tudománnyá levés nehézségeivel küzd. Sok homályt, bizonytalan tapogatózást, tetszetős, népszerű, de kellően meg nem alapozott elméleteket találunk körülötte. Ma már a különféle alapokon megindult karakterológiai próbálkozásoknak egész légiónál állunk szemben. Ezért a karakterológia iránt érdeklődő nagyközönség számára valóban kívánatos olyan összefoglaló munka, mely a főbb karakterológiai irányokat röviden és objektíven tárgyalja. E célra nagyon megfelelő Rohrerchernek immár magyar fordításban is megjelent könyve.

E munka ismerteti a karakterológia általános alapelveit, egyes nevezetesebb irányait, valamint a jellem összefüggését egyéb adottságokkal. Röviden bemutatja *Kretschmer* klasszikus elméletét a testalkat és a jellem összefüggésére vonatkozólag, *E. Jaensch* bonyolult karakterológiai próbálkozásait, *Jung*, *Ewald*, *Pfähler*, *Klages*, *Spranger* rendszerét. Ezt a fordító — nagyon helyesen — kiegészítette az idevágó magyar vizsgáldások egyes képviselőinek, *Szirmay—Pulszky*, *Ranschburg*, *Boda*, *Brandenstein*, *Kornis*, *Halasy-Nagy*, *Dékány*, *Noszlopi*, *Schütz*, *Szabó Z.*, *Schaffner* és *Somogyi* munkáinak, valamint saját, eredeti megfigyeléseinek rövid ismertetésével. Ezenkívül ismerteti a könyv a jellem viszonyát az átörökléshez, a nemiséghez, a környezethez, a neveléshez és az egyéni sorshoz. Végül bemutat néhány kérdőív-mintát, és felsorolja a legfontosabb forrásmunkákat.

A könyv nem annyira a szakemberek, mint inkább a nagyközönség számára készült, ezért elsősorban ismertető jellegű. E téren se törekszik teljességre, pl. a karakterológiai vizsgálatok terén nem éppen ismeretlen *Utitzot* se említi. Ismertetéseiben mindenütt a tárgyilagos elfogulatlanság vezet. Nem köti le magát túlságosan egyik elmélet mellett vagy ellen sem. Kritikai megjegyzéseiben óvatos, tartózkodó; mindvégig inkább ismertet, mint értékel. Nem igen törekszik eredeti, újszerű elméletre sem. Talán szaktudományának túlzott szeretetével magyarázható az, hogy a karakterológia jelentőségét egy kissé túlbecsüli. Ilyen túlzásnak kell ugyanis tulajdonítanunk azt a bizakodását, hogy amint a vegyész előre pontosan meg tudja mondani a két vegyület egyesülésekor bekövetkező jelenségeket, épúgy a karakterológia is meg tudná mondani, hogy egy konkrét, pontosan megvizsgált jellemű egyénnel mi történik valamely helyzetben (171. l.). Az anyagvilágban lehetséges pontossággal sohasem állapíthatók meg a lelki élet tényei, ahol az akarat szabadsága mindig szolgálhat meglepetésekkel. A jellem lényegszerűen más, mint a testek fizikai vagy kémiai tulajdonságai. Sőt még a puszta életjelenségek terén se látszik igazoltnak a fizikai és kémiai exaktság feltételezése.

Rohracher könyvének lefordításával a fordító érdemes munkát végzett, irodalmunkban hézagpótló könyvet nyújtott. Az olvasást azonban többször sajnálatosan zavarja az idegen eredetű szavak szokatlan, következtelen és helytelen írásmódja. Míg a címlapon a magyarosan írt *Karakterologia* díszlik, a fordító a szövegben iparkodik az idegen írásmódot követni még az ilyen szavakban is: *situatio*. (171. l.). Amde ebben se mindig következetes; sokszor egyetlen szóban is keveri a magyaros és az idegen írásmódot, sőt olykor mindenképen »helytelen helyesírást« használ. Így találunk ilyen szavakat is: *dyszarmónia*, *synästetikus*, *subjektív* (viszont a 124. lapon *legszubjektivebb*), *konstitutionális* (viszont a 131. lapon *constitutionális*) stb. Szokatlanul hangzanak az ilyen többszámok is: *schizothymök*, *cyklothymök*. E helyesírási hibákra a kiadó is figyelemmel lehetett volna ebben az egyébként értékes és a karakterológia iránt érdeklődőknek nagyon ajánlható munkában.

Somogyi József.

Románé Goldzieher Klára: A balkezesség. Az Örökléstudományi Füzetek I. száma. Budapest, 1938. 63 lap. 16 ábrával.

1. Az a tárgy, amelyet a szerző népszerű-tudományos előadásban ismertet, régóta foglalkoztatja az embereket, tudósokat és avatatlanokat egyaránt. Az egyik vagy másik kéz elsőbbségének, ügyesebb voltának oka a szervezetben rejlik: minthogy a legtöbb ember bal agyvelőfele fejlettebb, a vele kapcsolatos jobb kéz az ügyesebb. Ez a rendes állapot, a balkezesség a kivétel, a kettő között átmeneti fokozatok is észlelhetők; még ritkább a kétkézbeli ügyesség, az ambidextria. A balkezességet már régen ismerték: a Szentírás, Plátó, Aristotelész stb. is megemlékezik róla. Megállapítására különböző eljárásokat alkalmaztak, amelyek felette eltérő statisztikai adatokat

eredményeztek. Ennek oka főleg a leplezett és a nevelés által „áthangolt» esetekben rejlik, amelyeknek lehetőségei egyének szerint különbözők. Egyes fejlődéstani elméletek szerint az ősember balkezes volt, amit a kőkori szerzők és az őskori barlangrajzok is támogatnak. A primitív törzsekben egyébiránt ma is a balkezesek vannak többségben. Ám azért ebből nem szabad egyúttal kisebb értelmességre következtetni, amit a balkezes kiváló egyéniségek hosszú sora is megcáfol. Ilyenek voltak többi közt Napóleon, Nagy Frigyes, Franklin Benjamin, a zenészek közül Wagner Siegfried, Beethoven, Schumann, írók: Homeros, Goethe, Heine, Nietzsche, képzőművészek: Michelangelo, Leonardo da Vinci, Holbein, Menzel, Lenbach stb. Helmholtz, a világhírű fizikus egész életében nem jött tisztába a jobb és ballal. Hogy a katonák miért lépnek ki ballábbal, olyan vitás kérdés, amely még Kantot is foglalkoztatta. Minthogy a balkezesség családokon belül gyakran halmozottan jelentkezik, örökletes eredetű tulajdonságnak látszik. Vannak tehát született balkezesek, akik éppen olyan törvényszerűséggel lettek balkezesek, mint ahogyan a legtöbb ember jobbkezüvé lett. A tapasztalás szerint az ember egyoldalúsága kiterjed a kar, a láb és a szem viselkedésére is, sőt az arc két fele sem szimmetriás. Szerzőnk ezeket a jelenségeket külön-külön tárgyalja érdekes adatokkal támogatva, úgyszintén a különböző vizsgáló eljárásokat és több eredeti felvétellel saját íráspróbáit.

Minket ezúttal a kérdésnek pedagógiai vonatkozásai, kihatásai érdekelnek közvetlenül. Szerzőnk vagy 2000 budapesti gimnáziumi tanulót vizsgált meg kezesség és kézírás tekintetében és a jeles tanulók között az általános gyakorlati számunk megfelelően talált balkezest is, míg a rossz magaviseletűek és nehezen kezelhetők csoportjában 40% bizonyult balkezesnek. Döntő jelentőségű kérdés, milyen álláspontot foglaljon el a nevelés a kezesség dolgában: fejlessze-e a jobbkezeséget, a balkezest átnevelje-e jobbkezesnek, vagy végre igyekezzék-e a kétkézi egyenértékűség megközelítéséhez? Irányelvül szolgáljon a jobb-, illetőleg balkezességnek helyes megállapítása után, hogy a veleszületett hajlam erőszakos elfojtását kerülni kell, mert olyan testi-lelki visszahatások kísérik, amelyek súlyosabb jellegű zavarokat is okozhatnak. A kétkézes kultúra, amely a balkéz egyenrangú művelése útján elérhetőnek tartja a testi mechanizmus és a lelkiség teljesebb harmóniáját, főleg Angliában terjedt el (az ú. n. Tadd-mozgalom). Ennek a nagynevű Jofejko is híve. Egyébként ebben is nagy szerep jut a hajlamnak és szokásnak, szoktatásnak. Kellő gyakorlat után a jobbkezes megtanulja, hogy balkezével, a balkezes, hogy jobbkezével végezzen közügyességi vagy egyéb munkát. Erre a művészek között is nem egy példa akad (nálunk: Zichy Géza gróf), idővel Richter János is megtanult balkézrel vezényelni. A kiadványhoz, amelyet igen helyesen magyar, német, angol és francia összefoglalás, továbbá szakirodalom fejez be, Szabó Zoltán egyetemi tanár írt tudományos bevezetést.

2. E vázlatos ismertetés után a derék munkácskát néhány adattal óhajtjuk kiegészíteni saját gyűjteményünk és tanulmányunk felhasználásával, amelyet *Ambidextria* címmel a Magyar Paedagogia 1902-i évfolyamának 529—48. és 612—23. lapján közöltünk. Szerzőnknek a 18. lapon a *bal* szócsaládra vonatkozó adatait magyar vonatkozásban Szinnyei Magyar Táj-

szótára alapján, a németre és franciára pedig Heyne és Littre szótárai segítségével bőven és tanulságosan ki lehetett volna egészíteni (pl. *rechts, droit, right* stb., az evvel kapcsolatos gúnynevekről l. Magyar Nyelvőr 31: 243). — A kétkezűség dícséretének egész irodalma támadt. Már Comenius (*Janua linguae Latinae etc.*, Kolozsvár, 1643) vallotta: *Ambidexter prae scaeva seu scaevola multum habet*: A mindkét kézre való tudónál a balog, avagy bal-ember felett sok vagyon. Franklin Benjamin már 150 évvel ezelőtt lándzsát tört a balkéz emancipációja mellett *Petition of the left hand* c. érdekes írásában, amelyet magyar nyelven »Kérőlevél azokhoz, akiket a nevelés főfelügyelete megillet« címmel a Magyar Paedagógiában közöltünk (1902, 531—32. l.); német nyelven *Bittschrift an diejenigen, die die Oberaufsicht über die Erziehung haben* c. megjelent a következő munkában: *Benjamin Franklins Kleine Schriften etc.* Aus dem Englischen von G. Schatz (II. Teil, Weimar, 1794. 17—19. l.). A francia tornatanárok szövetségének hivatalos lapjában (*Organe de l'Union des professeurs de gymnastique de France*, 1900, 99. l.) *Pétition des deux bras* című kérvényben fordul a tornatanárokhoz mindkét kar kifejlesztése érdekében. 1903-ban Londonban és North-Hackeneyben egyesület alakult a kétkezűség nevelésére; az eredményeket alapítója, John Jackson a *The World's Work* c. folyóiratban ismertette. A *Die Hausfrau* c. német folyóirat (1904. okt.) és a berlini *Deutsche Haushaltungsschule* is az ambidextria mellett száll síkra. — Nagy szerep jut ennek a sportok terén. A svédek a gerelyvetést mindkét kézzel és a ballal külön is gyakorolják. Jarvis amerikai úszóbajnok módszerének sikere, titka nem a kéz, hanem a lábak egymást felváltó mozgásában rejlik. A magyar Mészáros Ervin és a bécsi Müller híres balkezü törvívók (1903), úgyszintén a francia Kirchhoffer és Marignac kardvívóbajnokok (1899). A súlydobást illetőleg tanulságos adatokkal szolgál a szabadkai főgimnáziumnak versenylapja az 1901. évi országos tornaversenynek összetett versenyéről (magasugrás és súlydobás). A tízes csapatban, amely jobb- és balkézrel dobott, akadt két balog, aki jobbkézrel 880, ill. 926, balkézrel 975, ill. 967 cm-t ért el. Katonai körök is több ízben mindkét kéznek gyakorlása mellett foglaltak állást. — Rá kell mutatnunk arra is, hogy a szerzőnek szakirodalmi kimutatása korántsem teljes. Így hiányoznak pl. azok a munkák, amelyeket a Magyar Pedagógiai Lexikon *Balkezűség* c. cikke felsorol (I, 172. h.), nem is szólva a gyűjteményünkben levő idevágó cikkeknek és tanulmányoknak szinte beláthatatlan számáról.

Befejezésül egy személyi vonatkozással tartozunk, amely egyúttal menti és megokolja az e tárgyjal való beható foglalkozást. El sorok írója ugyanis a mérsékelt ambidexterek csoportjába tartozik, aminek előnyeit az életben nem egyszer tapasztalta.

kf.

Szeliánszky Ferenc: *A hibakutatás neveléslélektani problémái. I. kötet.* (Közlemények a Szegedi Ferenc József-Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani intézetéből.) Szeged, 1938. 86 l.

A hibakutatás magyar irodalma számottevően gazdagodott ezzel a tanulmánnyal. A tanító, bármelyik fokán szolgálja a tanítást, ideje nagy.

részét a tanulók hibáinak javításával tölti. Hiszen a tanításnak mindenfokon az a célja, hogy a tanulót hibátlan teljesítményre oktassa és képessé tegye arra, hogy megfelelő kritika gyakorlásával elkerülhesse a hibát. A hibajavítás közben tapasztalnia kell a tanítónak, hogy bizonyos hibák évről-évre ismétlődnek. Szinte elkeserítő pl. a számtantanításban az a jelenség, hogy habár a tanulók kevés kivétellel tökéletesen tudják az alpműveleteket, hiba nélkül tudják az egyszerűt, a tárgyalt anyagrészletet megértették, kifogástalanul be is gyakorolták, mégis milyen ritka a teljesen hibátlan írásbeli dolgozat. Tárgyi hibáktól mentes a dolgozat, de itt is, ott is éktelenkedik egy-egy összeadási vagy szorzási hiba. Ezek a hibák gyakran annyira tipikusak, hogy a tanár előre tudja, hogy a tanulók milyen hibákat fognak ejteni. Ezek a tipikus hibák következetesen előfordulnak évről-évre a tanulóknak aránylag nagy számánál, nincsenek sem iskolafajhoz, sem nemzethez kötve, makacsul tapadnak olyan tanulóhoz is, aki nem lusta, nem buta és nem is könnyelmű. A tanár pedig gyakran hajlandó ezeket a hibákat a tanuló butaságának, gondolkodási lustaságának vagy könnyelmű figyelmetlenségének tulajdonítani és gyakran úgy véli, hogy a hiba megelőzésére a gondos és módszeres javításon kívül egy kisebb büntetés, esetleg büntetési feladat is jó hatással lehet.

A hibakutatás kétségen kívül megállapította, hogy a hiba is lelki működés eredménye, és megelőzése csak úgy lehetséges, ha a tanár a hiba keletkezésének lelki okait ismeri. A szóban levő munkában a szerző rámutat a mennyiségtani hibák mélyebben rejlő lelki okaira, ismerteti a megfigyelt hibák minőségi vizsgálatának elméleti és gyakorlati vonatkozásait, főleg azzal a céllal, hogy fényt derítsen az oktatóval együtt dolgozó tanulóhibateljesítményeire és a javítás lehetőségeire.

Tanulmányának első részében a mennyiségtani teljesítmények gyakorlati hibavizsgálata alapján a hibakutatás neveléslélektani rendszerét alapozza meg. Részletesen tárgyalja a hibafogalom bizonytalanságát és a Weimer—Kissling-féle pszichés hibaformák mellett hibának tekint minden olyan teljesítményt, amely nem olyan, mint amilyennek lenni kellene, tehát amely eltér a helyestől. A gyakorlati pedagógus csak helyeselheti a hibafogalom ilyen kiszélesítését. Ilyen alapon vizsgálja a hibaokokat és hibaforrásokat. Három nagyobb hibacsoportot állapít meg: 1. Az első csoportba veszi a pszichés hibafajtákat, a begyakorlottsági, perszeverációs, hasonlósági hibákat (ezek a Weimer-féle pszichés hibafajták) és ezekhez még hozzáveszi a mennyiségi gátlás és emlékezet okozta hibákat is. 2. A második csoportba sorozza a szubjektív tévedéseket. 3. A harmadik csoportba a technikai megvalósulás fogyatékoságait, a szándékos elhibázást (csalást) és az elégtelen tudásból eredő hibákat. Ez a csoportosítás teljesen megfelel a gyakorlati pedagógia követelményeinek is. Az Utasítás a dolgozatok javításában azt kívánja, hogy a tanár az előforduló hibákat bizonyos szempontok szerint csoportosítsa. Ez nemcsak az eredményes javítás, hanem a hibás teljesítmény megítélése és elbírálása szempontjából is fontos. A szerző által felállított csoportok tökéletesen megfelelhetnek ezen csoportosítás céljainak.

A könyv második, bővebb részében a hibaoknyomozást tárgyalja, »hogy a felépített rendszer gyakorlati alkalmazhatóságával az ezirányú kezdeményezés jogosultságát beigazolja«. Részletesen ismerteti a hibameghatározás módszereit. A hibaokok meghatározásában rámutat arra a nehézségre, hogy a hibák ritka kivétellel sok ok kölcsönhatása folytán keletkeznek. Csak a gyakorlati célszerűséget követünk, amikor ez okok egyikét, mint gyakorlatilag legfontosabbat, hibaforrásként jelöljük meg. Az anyagot az iskolai mennyiség-tani írásbeli dolgozatok hibateljesítményeiből veszi. De kiegészítette ezeket a tanulók szóbeli feleleteiben elkövetett hibákkal is. Ezek megfigyelésére mint gyakorlóiskolai tanárnak a gyakorló tanárjelöltek tanításai alkalmával bőven volt alkalma.

A vizsgálatot a szegedi állami gimnázium II. osztályában 45 tanulóval végezte. Hat iskolai dolgozat 13 feladatában, továbbá 11 külön írásbeli dolgozatban előfordult összesen 1239 hiba. Ebből 1143-at meghatározott és csak 96 hiba maradt elfogadható magyarázat nélkül. A hibás teljesítmények diagnosztizálását nagy óvatossággal végezte, ami kívánatos is, mert a hibaokok kikeresésének bizonytalansága és nehézsége mellett a diagnózis valószínűségétől függ a hibakutatás neveléslélektani rendszerének sikere, értéke és haszna is. A tudatlanság számlájára mindössze a hibáknak 6.5%-a került, tévedés 2.3%, szándékos (az idegen segítség elpalástolására csinált) hiba 1.5%, felderíthetetlen 7.7%. A pszichés természetű hibaokok közül a hasonlóság és perszeveráció a hibáknak harmadrésze, a begyakoroltsági hiba 11.5%, a feledékenység 10.9%, a mennyiségi gátlás 5%, a többi a tanulmányban felsorolt egyéb hibaokokra esik.

Nagyon értékesek azok a megfigyelései, melyeken, a hibafajták és az általános értelmesség, valamint a mennyiség-tani felkészültség közötti összefüggésre mutat rá. Így bizonyos vonatkozásban inkább statisztikai alapon, de tanári megfigyelései támogatásával állapítja meg, hogy más a jó képességű tanuló hibatendenciája, mint a kevésbé jó vagy gyenge képességűé. A hibázás tehát kölcsönösséget mutat a tanuló értelmességével és készültségével. Kissling idevonatkozó tanulmányában szélesebb alapokon vonja le a következtetéseket, amikor *Die personaldiagnostische Bedeutung des Fehlers* (Zeitschrift für Jugendkunde, 1934-i évf.) című tanulmányában kimutatja, hogy minden hibacsoport bizonyos lelki sajátosságot jelez, tehát az elkövetett hibákból az illető tanuló lelki sajátosságára lehet következtetni, s ezáltal a hiba körmeghatározó jelentőséget is nyert.

A hibakutatás további feladatai című fejezetben tapasztalatai alapján megállapítja a szerző, hogy a hibákat kiirtani lehetetlenség, de a kedvezőtlen feltételek jelentkezését vissza tudjuk szorítani. A könyv gondos tanulmányozása meggyőz arról, hogy a hiba iskolai kezelése a jövőben nem abból áll, hogy a tanár az elkövetett hibákat javítja, hanem iparkodik a hibát megelőzni. A hiba rendszeres megelőzése a modern hibakutatásnak legfontosabb, de legnehezebb feladata. A könyvnek második kötete foglalkozik majd a diagnosztizálható hibák elhárításának kérdésével. A szerző tanulmányával már eddig is sokat használt a gyakorlati pedagógusnak is,

de a kötet értéke sokszorozódni fog a megígért második kötettel, amelyet nagy érdeklődéssel várunk. Akinek iskolai dolgozatot kell javítani, annak ezt a könyvet okvetlenül tanulmányoznia kell.

Szenes Adolf.

Olasz Péter dr. S. J.: Gyermekkor, serdülőkor, nevelés. A szerző kiadása. Budapest, 1938. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. 291 l.

Tapasztalt és nagy olvasottsággal rendelkező pedagógus írta e könyvet. Végigvezet itt bennünket a gyermektanulmány és a nevelés legkülönbözőbb kérdésein. Ismerteti a testi fejlődés, a testápolás főbb kérdéseit, a lelki fejlődést, az értelem, érzelem, szociális érzék, akarat, szexuális ösztön, esztétikai érzék, vallásos lelkület fejlődését és nevelését, a fogyatékos és bűnöző gyermekeket, a gyermek- és serdülőkor öngyilkosságait, a nemi különbségeket a fejlődésben és nevelésben, a pályaválasztás kérdéseit, az átöröklés, környezethatás problémáit, a munkaközösségeket stb. Szülők és általában a gyakorlati nevelők sok érdekes és értékes adatot, tanácsot meríthetnek e sokoldalú könyvből. Különösen tanulságos az esztétikai nevelésről szóló rész.

E sokoldalúságból következik azonban, hogy egyes kérdéseket sokszor csak felszínesen tárgyal, másokat viszont a többi rovására aránylag túlságosan részletez. Így aránytalan nagy figyelmet fordít szerzőnk a szexuális kérdésekre, főleg az onániára. Ezekkel sokkal többet foglalkozik, mint pl. a hazugság, a lopás vagy akár a vallásos nevelés kérdéseivel. Egyes félreértéseket, tévedéseket vagy legalább szabatossági hiányokat is találunk a könyvben, pl. a belső elválasztási mirigyek (16. l.), az intelligencia-hányados (52. l.), a domináns és recesszív öröklődés (233. l.) mibenlétére vonatkozólag. Sok kérdőjelet váltanak ki azok a részletek is, melyekben szerzőnk az onánia különféle okait sorolja fel (138—41. l.). Nem értünk abban se egyet a szerzővel, hogy az onánia és a nemi betegségek kérdése már a középiskola negyedik osztályától kezdve közösen is tárgyalható (137. l.) Adatok vannak arról, hogy e kérdéseknek ilyen korban való nyilvános tárgyalása, akár hittanórák keretében is, a finomabb-lelkű gyermekekben nagy megbotráncozást, kiábrándulást kelt és több kisértéssel, nagyobb lelki kárral, mint haszonnal jár. A szexuális nevelést lehetőleg nem közvetlenül, hanem közvetve, az általános erkölcsi érzék, akarat, önuralom, főleg pedig a vallás erkölcsi élet fejlesztésével kell szolgálnunk. Közvetlenül csak akkor tárgyaljunk szexuális kérdéseket, ha valóban szükségesnek mutatkozik. Mivel pedig ez egyénileg igen különböző, ezért a gyermekkorban mindig csak egyénileg és négy szemközt mehet végbe. De semmiesetre se turkáljunk alapos ok nélkül a gyermek szexualitásában, hanem inkább tereljük el róla a figyelmét.

Egyébként a könyv nagyrészt nem eredeti munka, hanem inkább irodalmi tanulmányai alapján állította össze a szerző, sokszor túlságosan ragaszkodva forrásaihoz. Számos helyen hosszasan szószerint idéz nem is mindig különlegesen fontos, klasszikus vagy eredeti részleteket minden

kritikai megjegyzés nélkül. Így pl. Fochertől egy helyen négy összefüggő lapon át idéz szöszerint (234—8. l.). Feltűnő az is, hogy szerzőnk 11 szakcenzort sorol fel, akikkel könyvének egyes részeit felülbíráltatta, és egyik-másik fejezetnél külön is kiemeli, hogy mely szakemberről nézette át.

A mű különben nemes célzatú és természetesen emelkedett, katolikus világnézetű. Olvasását minden gyakorlati nevelőnek ajánljuk.

Somogyi József.

Szántó Lőrinc: A nevelő fogalmazástanítás alapvonalai. A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára XX. Szeged, 1938. N. 8-r., 175 l.

Szántó Lőrinc a magyartanításról szóló újabb művével ismét bizonyosságát adta nevelői-tanítói rátermettségének, pedagógiai-lélektani felkészültségének, az anyanyelvtanítás körébe vágó szakirodalom ismeretének, mert könyve magában foglalja mindazokat az értékeket, melyek *A magyar nyelv és irodalom tanítása* című művét s *Arany János Toldijának iskolai tárgyalása* című kis tanulmányát jellemzik. Az előttünk levő mű a magyartanítás legkényesebb és legvitatottabb területének, a fogalmazástanításnak tudományosan megalapozott és gyakorlatilag igazolt rendszerét adja.

A könyv használhatóságát rövid, egyszerű és világos okfejtése és tanulóknak az elméletet szemléltető fogalmazványai teszik teljessé.

A nevelő fogalmazástanítás feladata, módja és eszközei című fejezet a fogalmazástanítás korszerű alapvetése. A fogalmazástanítás célja: »a tanulókat arra képesíteni, hogy sajátos lelki tartalmát helyes elrendezéssel értelmesebben, szabatosan, magyarosan és tetszetősen, a nyelvi-stilisztikai forma önálló és tudatos megválasztásával kifejezze, úgy azonban, hogy ezzel az egyéni kibontakozás, az önkifejtés eszközeihez jutva, lelki tehetségeinek és erkölcsi magatartásának kifejlődését szolgálja«. Ez a kettős cél nem érhető el sem a kötött, sem a szabad fogalmazással, hanem az egyéni önkifejtés előmozdító nevelő fogalmazással. A szerző Várkonyi Hildebrand »lelki ráhatását« és Petersen Péter »pedagógiai szituációját« tette rendszerének alapjává. A ráhatás kettős: az alkotó tevékenységet megindító közvetlen ráhatás tárgyi-tartalmi előkészítés mellőzésével, problémákkal telített és érzelmeket keltő feladat kitűzésében áll (a tárgy megválasztása, lelki feszültség teremtése, a feszültség átvétele); a közvetett ráhatás a magyartanítás egyéb területeivel érintkezik, de lényegében a dolgozatok megbeszélésének szempontjaiban domborodik ki, amikor is eleven szemlélet alapján sajátítják el a növendékek a kívánatos fogalmazóképiséget. A közvetett ráhatás a tanítás célja szerint kétirányú: a nyelvi-stilisztikai forma helyes megválasztására nevelő kívánalmak megbeszélése (mondatszerkesztés, szabatosság, változatosság, választékoság, jó magyarság, szerkezeti sajátosság, irodalmi olvasmányok termékenyítő hatása) s az erkölcsi önalakítás előmozdítását célzó szempontok figyelembevételével (igazság, lényegismeret, megfigyelőképesség, önismeret és emberismeret, nemzeti öntudat).

A nevelő fogalmazástanítás műfajai című fejezet az anyagkiszemelést és módszeres elvek további kifejtését a fogalmazástanítás műfajai szempont-

jából. Alkalmazható műfajok: elbeszélések, leírások, értekezések és elmélkedések, irodalmi dolgozatok, párbeszéddek és drámai jelenetek, képzeletműködtető dolgozatok, levelek, szónoki beszéddek, versek, a nyelvtani ismeret alkalmazására szolgáló fogalmazványok. Különös érdeklődésre tarthatnak számot az irodalmi dolgozatokról szóló megállapítások. Természetes, hogy a műfajok alkalmazása a közvetlen ráhatásból önként adódik.

A nevelő fogalmazástanítás gyakorlata című fejezet az elmélet gyakorlati alkalmazását mutatja be tanítási példákön (a dolgozatrendszer felépítése, az iskolai dolgozatírás és -javítás módja, a házi fogalmazványok kitűzése és számonkérése).

A szerző hangsúlyozza, hogy az iskolai dolgozatok csekély számuknál fogva nem alkalmasak komoly fogalmazókészség kialakítására, ezért a legtöbb magyar órával kapcsolatban írat házi fogalmazványokat. Ez az eljárás, összekötve az iskolai és házi dolgozatok folytonos megbeszélésével, fejleszti ki azt a készséget, mellyel tanítványai a legnehezebb feladatokat is könnyedén megoldják.

Szántó Lőrinc könyve megnyugtató választ ad a fogalmazástanításnak minden felmerülő kérdésére, a közölt nagyszámú dolgozattól pedig megállapítható, hogy mire kell törekedni és mit kell elérni. Ez a rendszeres eljárás valóban befolyásolja a tanulókat lelki önkifejtésükben, tehát fontos nevelő tényező, a tanárnak pedig alkalma nyílik tanítványai megismerésére, ami minden komoly nevelő hatás alapja. Ez az a pont, ahol a szerző eljárása kilép a tantárgy szűk medréből, semmivel sem pótolható adatokat szolgáltatva a nevelés számára. Mindenki, akit a gyermek érdek, élvezettel olvashatja a 10—15 éves tanulók írásbeli megnyilatkozásait és alkotásait.

Hantos Lőrinc.

Sc hütz Antal: A nemzetnevelő Pázmány. Bp. 1938. 8-r., 21 l.

A szerző Pázmány Péter halálának háromszázéves fordulója alkalmából újítja meg a nagy magyar egyházfejedelem emlékezetét. Felfogása szerint a nemzetnevelőnek három követelményt kell megvalósítania. Fejezze ki egyéniségében és életében a nemzeti eszményt, tudjon kifejtetni történelmi jelentőségű működését s tanúsítson élete művében nagyszabású nemzetnevelői akaratot. Pázmányban mind a három vonás teljes mértékben érvényesül. Ő a legkiválóbb magyar értékek megtestesítője, az egyháziassága mellett is igaz magyar. Önérzete, humora, józansága és gyakorlatiassága innen ered. Nemcsak az értelem, hanem a szív embere is; jellemének egyik legfőbb alkotóeleme a jámbor hit. Nevelése, a Jézus-társaság hatása gyökerezettette meg benne a fegyelem, a mértéktartás erényét, az őszinte szó tisztelétét. Munkássága történelmünk legnagyobbjai közé emeli; sikenei buzdító erejű példák a valóságkerülésre, sötételetlátásra hajló magyar lélek előtt. Pázmány hatalmas nemzetnevelő munkája három irányban hatotta át nemzeti életünket: mint apostoli tevékenységű lelkipásztor a hitigazságokért küzdött, mint igehirdető a keresztény élet kialakításáért, mint író, nyelvvel és stílusával a nemzeti szellem kifejlesztéséért. Nemzetnevelő volt a szó magasabb, általános

értelmezésében, s nemzetnevelő a tőle megalkotott nagyszabású intézményekben.

Schütz Antal fejtegetései eszméltető módon tárják elénk Pázmány lelki-világának alapvonásait. Tanulmánya elmélyíti a nagy magyarról vallott fel-fogásunkat s elősegíti korszakos jelentőségének felismerését. *h.*

Congrès International de l'Enseignement et de l'Éducation Populaire. Compte-Rendu. Édition Sudel. 1937. 608 l.

Korunk művelődési törekvéseinek talán legjelentősebb része az, melyet ez a kitűnően szerkesztett és francia világossággal megszövegezett nagygyűlési beszámoló elénk tár. A jelenkor népoktatásának és iskolán kívüli népművelésének bizonyos megszorítással hű keresztmetszetét adja. Csekély kivétellel az úgynevezett »laikus«, vagyis nem felekezeti jellegű népművelés munkálataival és célkitűzéseivel foglalkozik. De — nyilván önkéntes kikereséssel — csak kevés helyet kap bennük a totális államok népművelő pedagógiája. Elhangzottak ugyan határozottan fasiszta szellemű olasz előadások is, és németek is részt vettek — bár kis számban — a kongresszuson, viszont a politikai szövetséges orosz szovjet teljesen kimaradt a megjelent 40 nemzet képviselőinek háromezer tagú sorából.

Minden kongresszusnak megvan a maga különleges jellege és jelentősége. Úgy hiszem, igaza volt André Delmasnak, a francia Tanítók és Tanítónők Nemzeti Egyesülete titkárának: ezt a kongresszust az tette a maga nemében páratlanná, hogy »soha ezideig nem hozott össze pedagógiai kongresszus hasonló összetételű közönséget. Sohasem gyűltek még egybe ily nagy tömegben a legkiválóbb tudósok, a legkülönbözőbb professzorok, a legjobb szervezők, a legjelentékenyebb intézmények vezetői és az egyszerű néptanítók, a legkisebb falvak pedagógusai.«

Talán még nagyobb jelentőségűvé válhatott volna ez az összetétel, ha a kongresszust nem a világkiállítás idején és a rendesen is zajosabb világvárosban tartják. De így is értékes eredményekre kellett vezetnie annak, hogy a kiváló előadók közönsége a gyakorlati munka mezejéről verődött össze, ami természetesen ebbe az irányba vitte az előadásokat követő megbeszéléseket.

A kongresszusi beszámoló első része (53—160. l.) az elemi népiskolával foglalkozik. Önkénytelenül is eszünkbe ötlük, hogy összehasonlítsuk ezt a beszámolót a Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal (Bureau International d'Éducation) hasonló keretben mozgó munkálataival. Itt is, ott is rövid betekintést nyerünk az általános szervezetbe, az utóbbi időkben beállott, illetőleg meginduló változásokba. Azonban a genfi intézménynek főleg hivatalos szervektől kapott adatai statisztikailag hűséges, de nehezen megeleveníthető képet adnak, a kongresszusi beszámolók pedig egyénibb formába öltöztetve a tényeket, közelebb hozzák őket az élet valóságához. Az előadóknak rendszeresen szívügyük, hogy ne csak leírást adjanak a szóbanforgó intézményről, hanem felkésítsek is a hallgatóságot, hogy fogadják el azt, ami szerintük a népfelemelésére szolgál s velük együtt törjenek Iándsát a szükséges változtatások mellett.

Megjegyzendő, hogy a Compte-Rendu magának a francia népiskolának csupán elvi álláspontjait ismerteti, a népnevelés kérdéseivel részletesebben nem foglalkozik. A nemzetközi kongresszust ugyanis francia nemzeti népiskolai kongresszus előzte meg, s ennek eredményeit egy külön kötet méltatja.

A fenti tárgyról szóló és egytől-egyig figyelemreméltó előadások közül: kimagaslott érdekességben *H. M. Lavandernek*, az angol *Board of Education*-felügyelőjének előadása. Azokról a változásokról beszélt, melyek az angol elemi nevelés felfogásában újabban beállottak.

Az utolsó tíz év Lavander szerint a hirtelen átalakulás ideje. Az iskolák külső képe, de belső szervezete és szelleme is megváltozott. Ezt a változást tükrözik vissza a Board of Education kiadványai.

Az új iskolatípusok (a *Junior School* a 7—11, a *Senior School* a 11—14 évesek számára) úgy vannak megszervezve, hogy a jó képességűek gyorsabban haladhasanak, a gyöngébbek pedig biztosabban. Az épületek külsőleg is sejtetik a bennük folyó megváltozott életet. Külön termek szolgálnak a művészetek és tudományok tanítására, a főzés és a gazdasági ismeretek gyakorlati elsajátítására. Külön műhelyekben folyik a szövés, könyvkötés, fazekas-, fa- és vasmunka. Általánosak a nagy tornatermek és játszótérek; a tágas színpaddal ellátott előadótermek, az orvosi rendelők, falun ezenkívül kertek és a szükségességekkel felszerelt kis gazdaságok, melyből természetesen a háziállatok sem hiányoznak.

Ezek a külső vonások is tanúságot tesznek arról, hogy az angol népoktatás ma teljesebb nevelésben igyekszik részesíteni a tanulókat, mint ezelőtt.

Lavander szerint egy szűk látókörű, materialista irányzat nyomta rá az iskolára bélyegét akkor, amikor merev vizsgákkal igyekezett lemérni a jövő munkás ismeretbeli mértékét. A vizsgák eltörlésével eredményeskísérletezés indult meg az angol népiskolákban, amelyekben ma már komolyan számba veszik a gyermek érdeklődését. Ezzel együtt az iskola gyakorlatán belül is felfedezték azt a ma már közhellyé vált gyermektanulmányi igazságot, hogy a gyermekben önfejlesztő képességek vannak, s hogy ezt az erőt kell a tanítónak elsősorban kellő mederbe terelnie.

Természetesen az új szellem még nem járta át az elemi iskolák összességét, de az új szellemű iskolák száma mindenesetre oly rohamosan nő, hogy lehetetlen nem látnunk ezekben az iskolatípusokban a jövő előredolgozó úttörőit.

A mai angol népnevelésre legjellemzőbb, hogy az elemi oktatás mind gyakorlatibbá válik, a tanulók nagyobb szabadságot élveznek, spontaneitá-suknak tágabb teret adnak.

Mindez a tanítót és a tanulót egyaránt felszabadítja és különösen a régi, merev órarend lazításával az új irány a régivel szemben meglepő eredményeket hoz létre. Az angol felfogás ma már azt vallja, hogy a boldogan átélt gyermekéletből nőhet csak ki az emberi képességek teljessége. S hiszi, hogy felnőtt korában is csak akkor lesz harmonikus összeműködésre képes az ember, ha már mint gyermeket a pusztá külső fegyelem helyett belső fegyelemre szoktattuk.

Bővebben ismertettem M. Lavander beszámolóját, mert tipikusnak érzem abban az értelemben, hogy rámutatott azokra a megindulásokra és célkitűzésekre, melyek többé-kevésbé minden demokratikus szellemű köznevelésre jellemzők.

Külön ki szeretném emelni, hogy az angol tanügyi hatóságok nem tekintik többé a tanítókat, mint Fred Mandertől, az Angol Nemzeti Tanítóegyesület titkárától hallottuk, munkaterületükön kiskorúaknak. A közoktatási minisztérium ma már nem fojtja el a tanítók kezdeményező kedvét a parancsoló »kell« szóval. A minisztérium nemrégiben kiadott egy könyvet azokról a tapasztalatokról, amelyeket a különféle iskolákban szerzett és legjobbaknak ítélt, mégis ezeket csupán figyelmükbe ajánlotta a tanítótestületeknek. Követ-hetik, változtathatnak rajtuk vagy, elvethetik; ez az ő saját megítélésükre tartozik.

A »szabadság jegyében« fejlődött ki az az elemi iskolai rendszer is, amely ma bátor kezdeményezésével valóban az érdeklődés homlokterében áll: a belga elemi iskolai reform, Decroly rendszerének szellemében.

Erről a reformról pedagógiai lapjaink is megemlékeztek. A kongresszuson M. Jeunhomme számolt be a mélyreható reform bevezetéséről és feltételeiről.

Jeunhomme szerint azért nem tekinthető túlságos vakmerőnek e reform bevezetése az összes belga elemi iskolákba, mert Belgium közoktatásügyének helyzete e tekintetben egészen különösen kedvező. Belgiumban az osztálylétszám átlaga nem több, mint 32, ez pedig sok más állammal összehasonlítva igen alacsony létszám. Az iskolakötelezettség Belgiumban nem írott malaszt. A törvény átment a köztudatba. Az iskolák száma kielégítő. A vidék nem áll e tekintetben a város mögött és soha nem is állott. Az iskolai helyiségek egészségesek. Sok az egészen modern berendezésű népiskola. Az iskolai felügyelet gondos. A tanulmányi felügyelők állandó kapcsolatban vannak a tanítókkal.

Az új belga terv elsősorban módszeres reform. Az 1922-i program már egy fontos lépéssel előkészítette a jelenlegi reformot. A tanterv már akkor a gyermeket helyezte a munka középpontjába. De a tanítóóság nem tehetett teljes mértékben eleget az elébe tűzött kívánalmaknak addig, amíg tisztán és világosan nem körvonalazták a megvalósítás útját.

Sem megszabott tanmenet, sem kötelező órarend, sem merev módszerek nem állnak útjába a tanító munkájának. A tananyagot a környezet s a gyermek érdeklődése szabja meg. A tanítás koncentrált, az egyes tantárgyak a központi egységből nőnek ki. A megfigyelés, az öntevékenység az új program szerint az iskolának mindennapi kenyérévé vált.

A belga tanítóóság az előadók állítása szerint ritka szellemi bátorsággal és önfeláldozással fogott a munkához, melynek eredményeire nagy érdeklődéssel figyelnek az egész művelt világ pedagógusai.

A belga kísérletet is a szabad fejlődés tette lehetővé. A belga alkotmány 17. törvénycikke szerint »A tanítás szabad. Mindennemű megszorítás tilos. A tanítás terén elkövetett kihágások a törvény szerint kerülnek elbírálásra.«

Talán nem lesz érdektelen megjegyezni, hogy a Decroly elveit megvalósító népiskola nem új kísérlet állami vonatkozásban sem. Hiszen Dél-Amerikában, sőt a mi érdeklődésünkhöz közelebb álló Törökországban is már rég bevezették Decroly elveit.

Ez a hézagos és önkényesen félbeszakított beszámoló is éreztetheti, hogy az előadások valóban ráirányították a figyelmet az egyes nemzetek népiskolai rendszereinek kimagasló kérdéseire, de egyes pedagógiai törekvések legkimagaslóbb képviselőire vagy különleges megoldási módokra is. Így pl. írigykedve hallottuk, hogy Svédországban az első és a második elemiben a tanulók száma nem haladhatja meg a 30-at. A skandináv államokban és többé-kevésbé általában az észak felé eső részeken az elemi iskolai tanítás időszaka már szinte teljesen eltolódott a 14—15. évi korhatárig.

Haladást láttunk abban is, hogy a nyilvános iskolákban egyre többfelé jönnek létre kísérleti iskolák, mint a haladás legkomolyabb előkészítői. Pl. a norvég Sagene-iskola teljesen szabad, minden órarendi megkötöttségtől mentes kísérleteket végezhet. Ez az iskola Oslónak egyik, minden tekintetben jól felszerelt tömegnépiskolája (külön uzsonnázó helyiségekkel, uszodával, munkateremmel stb.). Eredményei kitűnők mind az egyéni, mind a csoportmunka terén. Figyelemreméltó az iskola egészséges kapcsolata az otthonnal. Katrine Arnesen oslói tanítónő szerint az oslói népiskola sok hagyományos köötöttségtől mentes, szabadabb iskolai élete nem vezet szabadossághoz, mert "kellő egyensúlyt talál a gyermekek társas ösztönének kifejlesztésében. Iskolai társas összejövetelek, játékok, tánc és színjátékok, továbbá a gyermekbizottságok működése az iskola társadalmi nevelésének fontos tényezői.

Az elemi iskola, mint az érintett előadásokból is kitűnik, mindenütt átalakulóban van, és mindenütt ott érezzük a fejlődés háttérében az alkalmazott lélektan és társadalomtudomány egyes munkaterületeit. Szinte látjuk a beszámolókból, hogy a tudományos eredmények mint szívárognak be a tudós laboratóriumából az életbe. E problémakör taglalása a következő fejezeteken belül történt: 1. A szokások kialakulása. 2. A gyermeki érdeklődés fejlődése. 3. A gyermeki logika. 4. A gyermek szociológiája. 5. Mérési módszerek. 6. Az irányítás folytonossága. 7. Az egységes iskola. 8. A gyermek szabad ideje. 9. A család mint a társadalmi nevelés tényezője. 10. Jellemzavarok és fegyelem. 11. Kiszegítő osztályok. 12. Szabadlevegős iskolák.

Az iskolai módszereket tárgyaló fejezet értékes felvilágosításokkal szolgált egyes iskolarendszerekre és módszerekre nézve. A testnevelés, a művészi nevelés és az ifjúsági olvasmányok kérdései külön-külön alaposabb tárgyalásban részesültek. Magyar részről előadásával az utóbbi szakosztályban szerepelt Nyíreő Éva és e sorok írója.¹

¹ L. Nyíreő Éva: *A mai ifjúság olvasmányai és a túlkorai olvasmányok veszedelme.* (A Jövő Útjain. 1938. 1. sz. 1. 1.). Marthe Nemes: *Le goût de la lecture éveillé par l'école primaire.* (Congrès International de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire. Compte-rendu. 335. 1.)

Meghaladná egy ismertetés kereteit, ha számot adnék arról a gazdag ismeretforrásról, melyet ennek a beszámolóknak további fejezetei nyújtanak. De talán a fejezetcímek felsorolása is némi fogalmat ad a tárgyalt terület jelentőségéről s egyúttal azokról a kérdésekről, amelyek ma a népművelés-terén az általános érdeklődés homlokterében állnak.

Ezek a fejezetcímek: A tanítóság képzése, kialakítása, kultúrája. Az iskolaépületek. Az új technikák. A népművelés. Az utóbbinak, fontosságára való tekintettel, részletfejezeteire is utalok: Iskolánkívüli tanítás. Az ifjú polgári nevelése. Munkásnevelő központok. A kultúra terjesztése: olvasás. A kultúra terjesztése: múzeumok. Ifjúsági menedékházak és ifjúsági mozgalmak.

Tudom, nagyon hiányos képet nyújthattam a párizsi kongresszus anyagából. Épp ez a gazdagság kényszerített az önmegtartóztatásra. Mégis úgy érzem, nem fejezhetem be ismertetésemet anélkül, hogy ne emeljem ki az emberszeretetnek azt a szellemét is, amely negyven nemzet nevelőiből szinte egyhangúan kicsengett.

Ennek volt tolmácsolója André Delmas is, aki fentemlített megnyitóbeszédében így szólt az egybegyültekhez:

»Tudom, hogy még sok a tennivalónk. Tudom, hogy még csak a határán vagyunk a felkelő hajnalnak, az éjtszaka küszöbén, amelynek árnyai még szinte elborítják az új fényeket. Tudom, hogy még nagyon sok a teendőnk.

Az öreg Sorbonne-ban, a francia szellem központjában, amelyben itt üdvözölhetem Önöket, akik a jelent képviselik, hadd üdvözljem azt a jövőt is, amelyet én már nem fogok meglátni. Azt a jövőt, amelyben az egybegyült nevelők hangja nem lesz tele szomorúsággal és nyugtalansággal, hanem a remény hangja fog kicsendülni belőle, mint Lamartine szavaiból, aki himnuszban üdvözölte a békét, a hit és a reménység hangjával. S mint ama halhatatlan és megrázó himnuszról, mely túlságos korán jött, de amely remélem, még valamikor hasonló nemzetközi gyülekezetek méltó befejezőjéül fog szolgálni: Beethoven kilencedik szimfóniájából. Ebből a szózatból, amely az emberi testvériség szózata, s amelynek hajnalhasadását reménykedve üdvözöltem a mai búcsúösszejövetelen!»

Nemesné Müller Márta.

Kurt Egon Frhr. v. Türcke: Das Schulrecht der deutschen Volksgruppen in Ost- und Südosteuropa. Berlin, 1938. XIII, 710 lap. *A Beiträge zum ausländischen öffentlichen Recht und Völkerrecht* 25. száma.

Ez a vaskos kötet nyomós és egyúttal tiszteletet parancsoló bizonyítéka annak a körütekintésnek és szívós akarásnak, amelyet a német birodalom Kelet- és Délkelet-Európában szétszórt népiségének nemzeti kultúrája és az anyaországgal való együvértartozása érdekében kifejt. Hasonló munka már régebben is megjelent: *Das Schulrecht der deutschen Minderheiten in Europa. Eine Sammlung der gesetzlichen Bestimmungen.* Herausgegeben von Paul Rühlman unter Mitarbeit von Kurt Junckerstorff (Brestau, 1926. XVI.,

689 l.). Ez az újabb munka német betűrendben a következő országok német kisebbségi ügyét tárgyalja: Észtország (42 lapon), Lettország (68), Litvánia (27), Memelvidék (24), Lengyelország (118), Románia (176), Jugoszlávia (78), Csehszlovákia (145), Magyarország (30). A témérdek ténybeli és irodalmi adatot — amelyet nyilván jórészt az illető országokban működő érdekeltek, értesítők és ellenőrzők szállítottak — a munka szerkesztője a következő tervszerű tagolásban dolgozta fel: bevezetés (nép- és államjogi alapok, különböző iskolanevek, tantervek, óratervek), 1927-től 1937-ig terjedő német kisebbségi szakirodalom, hivatalos anyag (törvények és rendeletek). A teljesség és az összehasonlítás kedvéért meg lehetett (kellett?) volna említeni az országok területét és ami még ennél is fontosabb, az államnyelvű és idegenajkú lakosságnak számát.

Jóllehet az egész munka a legújabb politikai események középpontjába került és a kultúrpolitikusok számára mintegy nélkülözhetetlen forrásnak tekinthető, minket legközelebről a *Magyarországra* vonatkozó rész érdekel. Ebben a tárgyilagosságra való törekvést elismerjük ugyan, de azért helyenként kiütözkönek a (vélt) sérelmek is. Így mindjárt a bevezetés első bekezdésében: »Mert Magyarország a világ közvéleményének figyelmét gyakran más államok kötelezettségeire (Bindungen) tereli, a nélkül, hogy mindig megemlítené ugyanazon terjedelemben fennálló saját népjogi kötelezettségeit« (3. l.). Annak megállapítása után, hogy a régi C-típusú iskola nem volt kisebbségi iskolának tekinthető, hanem magyarnak, amelyben a német nyelvet csak tanították, szerzőnk sérelmet lát abban is, hogy az 1935. évi új rend csak az állami és községi kisebbségi iskolákra vonatkozik, a felekezeti-ekre azonban nem (7). Nagy hátrány továbbá szerinte a német tantervekben való feltűnő hiány (8), amiben igaza van. Pánaszt vált ki az is, hogy nincsenek német polgári iskolák, illetőleg német párhuzamos osztályok, továbbá ismétlődő iskolák: »Minthogy a trianoni szerződés 59. cikkelye értelmében az ismétlődő iskolák *écoles primaires*, itt a nemzetközi szerződésnek megsértéséről (*Vertragsverletzung*) van szó« (9). — Az okmánytár (*Materialien*) német fordításban a következőket közli: 1. Az 1920. évi trianoni szerződés 58—60. cikkelyeit. 2. A minisztériumnak 1923. évi 4800. sz. rendeletét a nemzeti kisebbségek védelmének végrehajtásáról (24. §.). 3. Az erre vonatkozó újabb 1935. évi 11.000. sz. rendeletet. 4. Az 1937. évi miniszteri rendeletet a német tantervek kiképzése ügyében. 5. Az 1934:XI. tc.-et a középiskolák újjászervezéséről (egész terjedelmében). 6. Az 1920:XXV. (1928: XIV.) tc.-et az egyetemeken stb. való felvételtől. 7. a, 7. b: A bpesti Pázmány Péter egyetem orvosi kara dékánjának, illetőleg az egyetem rektorának hírdetéseit a névmagyarosítás ügyében. 8. A régi, 1935. évi B-típusú és az új, 1935. évi egységes típusú népiskolának óraterveit a tantárgyak tanítási nyelvének feltüntetésével. A régi típusban 54,5% német, 45,5% magyar, az újban 58,9% német, 41,0% magyar tannyelv szerepelt. (Ezek a számok azonban nem tükröztetik a tényleges állapotokat, mert a két nyelven tanított tárgyaknál a tannyelv viszonylagos szerepe a körülmények szerint változik: az egyik nyelven kezdik, a másikkal összefoglalják a tananyagot.)

Ha külön vesszük számításba a csak német és csak magyar nyelven tanított tárgyakat, akkor az eredmény 38.5%—30.9%.

Még egy-két pontatlanságot kell feljegyeznünk. A 4. lapon *Westungarn* (*Burgenland*) téves értelmezésre ad alkalmat. Az új középiskolai törvény szövegének fordítása bizony nem mondható szabatosnak: 1. §. erkölcsös (*sittlich reifen*), képessé tegye (*zu berechtigen*, e. h. *zu befähigen*), 2. §. szerzetesrendek (csak: *Orden*, *geistliche* nélkül), jogszabályok (*Gesetzesartikel*), fejlesztésének (*Ausbildung*), 3. §. fiúk és leányok (*Jungen und Mädchen*, miért nem *Knaben?*), 7. §. meghaladja (kétszer: *ausmacht!* e. h. *übersteigt*), tanulmányi igazgatás (*Unterrichtsleistung*, nyilván megtevesztő sajtóhiba, e. h. *Unterrichtsleistung*), 8. §. kimutatás (*Aufstellung* e. h. *Ausweis v. Nachweis*), 9. §. a rendelkezésnek megfelelő intézkedésre (*zum Treffen der vorgeschriebenen Anordnung*), előterjesztést tesz (*interpelliert er*, talán *interveniert er v. Unterbreitung*) stb. Nem szabatos továbbá a 16. lapon a tantárgyaknak német elnevezése, illetőleg fordítása. Beszéd- és értelemgyakorlatok nem »Sprach- und Bedeutungsübungen«, hanem *Anschaunungsunterricht* vagy *Rede- und Denkübungen*; »Sprachliche Erklärungen« helyett helyesebb *Sprachformübungen*, »Aufsatzlehre« helyett *Aufsatzunterricht*. Nem hagyhatjuk szó nélkül a *madjarisch* jelzőnek folytonos célzatos hánytorogatását sem. Még hagyján ilyen összetételekben: »*nicht-madjarische Volksgruppen*« (3), vagy »*deutsche und madjarische Lehrer*« (8), de mit jelentsen a »*madjarische Sprache*« (4, 10 lent), amellyel szemben a hivatalos anyagban hol »*ungarische Sprache*« (22), hol pedig »*magyarische Sprache*« (29, 30) szerepel?! Ezzel szemben a magyar nyelv megjelölésének német egyenértéke csak »*ungarische Sprache*« lehet.

Ezek a látszólagos akadémikuskodások — a német alaposság *madjar* követésének kisdid hajtásai — természetesen semmit sem vonnak le a munkában felhalmozott és feldolgozott anyagnak fontosságából.

Befejezésül a helyzet tisztázása érdekében még a következő őszinte vallomással tartozunk. E sorok íróját, aki három éven keresztül német légkörben nevelkedett (Stuttgart, a híres *Auslandinstitut* közelében levő *Kornthalban*) és félévszázadon keresztül önzetlenül szolgálta szóval és írásban a magyar-német oktatásügy kapcsolatait, joggal senki sem vádolhatja elfogultsággal és németellenességgel. Ezért nyíltan kimondhatja, hogy ennek a rendkívül fontos és komoly ügynek kétlakisága nem csupán a *nemzeti kisebbséget* illeti és kötelezi, hanem az államalkotó vendéglátó nemzet számára is jogokat biztosít a folyton megújuló »Mindig többet«-tel szemben. Két hazája egyidejűleg senkinek sem lehet: mert *vagy itt, vagy ott* »élned s halnod kell«. Széchenyi Istvánnak a cenzúra miatt csak 1858-ban megjelent *Hunnia* c. munkájában ezt olvassuk: Azt is szem előtt kell tartanotok, hogy mi magyarok, ha nemzeti fennmaradásunkért aggódunk, s nyelvünk és sajtóságaink kifejtésében előhaladni törekedünk, egyenesen csak elolvasztásunk, megsemmisítésünk ellen védelmezzük magunkat. Magyarország egyéb nemzeti ségei azonban, ha nyelvüket, sajtóságaikat terjeszteni törekednek honunkban, nem elolvasztásuk, megsemmisítésük ellen küzdenek, hisz nekik igazi hazájuk künn van — mert hazát nem alkot holt föld, hanem élő ember —

s ekép fennmaradásuk záloga bizonyos. Ők nem sajátjukat, létüket védelmézik, hanem minket magyarokat igyekeznek kiszorítani, a legszívtelenebbül s legirgalmatlanabbul, hogy eltöröltött létünkkel elpusztult sajátunkban osztozzanak. Mert ha Hunnia határai közt nincs hazánk, egyebütt e földön többé sehoh sincs. (Idézi Váradi József a Széchenyi Zsebkönyvtár 1. füzetének 30—31. lapján.)

kf..

Kurt Böhme: Die Entfaltung der Gestaltungskunst des Kindes durch Spiel- und Beschäftigungsgaben. Leipzig, 1938. Fr. Brandstetter. (40 lap-11 képmelléklettel.)

E könyv szerzője klasszikus talajon áll, mikor abból indul ki, hogy a népi erőnek csirája, ősi sejtje a család. Már Pestalozzi és Fröbel mesterei voltak e gondolatnak. Fröbel egy híján száz évvel ezelőtt — nevezetesen évfordulóhoz közeledünk — 1840-ben megalkotta az »általános német gyermekkertet«. Ebben kellett volna egyesülniök az összes német leányoknak és anyáknak, hogy a népéletre, főleg a német népiségre nézve oly jelentős munkának, a gyermekápolásban és gyermeknevelésben való kiképzésüknek szenteljék magukat. A gyermekkert nemcsak a kisgyermekek játszóköreül volt szánva, vagyis a gyermek minden testi, jellemi és lelki hajlamai kiképzőhelyéül, hanem a leányok és asszonyok anyává képzésének gyakorlóteréül is, hogy képesek legyenek gyermekeiknek szakértő, céltudatos, kötelességteljesítő vezetői lenni a játékos korbéli fejlődés idején. Fröbel szándéka — sajnos — csak terv és követelmény maradt. Most azonban ismét az érdeklődés és jelentőség előterébe jutott az anyák ezirányú iskolázásának feladata, különösen a német pedagógiai életben. Könyvünk szerzője úgy érzi, hogy népe jövődjének kedvéért minden erőt meg kell feszíteni ebben az irányban, hogy az anyák kiképzése ne szorítkozzék csupán csecsemőápolási tanfolyamokra és ne akadjon meg ezen a fokon, hanem terjedjen ki arra, hogy a leányokat és asszonyokat képessé tegye az egész gyermekkor, különösen a 6. életévig terjedő kisgyermekkor idején való testi, jellembeli és lelki fejlődésnek megértésére és irányítására. Csak ennek segédelmével fejlődhetnek ki a gyermek hajlamai és tehetségei arra a magas fokra, mely csírá szerűen bennök szunnyad, s melyet a német népnek minden egyes fiától, de az összeségtől is meg kell követelnie a mai súlyos életharcban s a kultúráért folytatott küzdelemben. A könyv fejtegetései kimutatni törekcsenek azt, hogy a gyermek fejlődése a játék folyamán erre a célra irányul, s csupán rajtunk múlik, hogy ezt a fejlődést megismerjük és előmozdítsuk. Azt is bizonyítani iparkodik szerzőnk, hogy a gyermek alkotóművészetének gondozása a játék és foglalkoztatás segédelmével nem szűnhetik meg az iskolába lépéssel, hanem éppen ellenkezőleg az iskolai oktatás, főleg az elemi iskolai munka lényeges alkotórészévé kell lennie. Ezt a gondolatot már a cselekedtető vagy munkaiskolai mozgalom fölkarolta s részben megvalósította.

Szerzőnk föntvázolt pedagógiai meggyőződésének részletes kifejtésére szolgálnak azok a gondolatok, melyeket az építőjátékok, síkidomi és vonalas- kirakójátékok alkalmazásának, a rajzolásnak, varrásnak és hajtogatásnak, a

síkidomok és testek készítésének szerepére vonatkozólag előad. Különösen érdekesek azok a fejtegetések, melyek az érzékfejlesztő játékok jelentőségét mutatják be, a tér- és alakérzék, a színérzék, súly-, íz-, szaglási és hallási érzék kiművelése terén.

K. Böhme számos képpel és táblázattal kísért könyve, alcímének megfelelően (»Szülők és nevelők vezetője és tanácsadója«) valóban érdekelheti nemcsak az anyákat, hanem a kisdédóvás munkásait is.

Gyulai Ágost.

Paul Häberlin: Möglichkeit und Grenzen der Erziehung. Eine Darstellung der pädagogischen Situation. 2. kiad. Schweizer Spiegel-Verlag. Zürich, 1936. 139 lap.

A nevelés lehetősége és határai: a nevelés történetén végigvonuló örök kérdés, amelyre a gyakorlat hol igenlő, hol tagadó választ ad. Ezzel szemben szerzőnk, a bázeli egyetem tanára, a személyi adottságokból indul ki, azokat mindvégig reálpszichológiai és individuálpeszichológiai szempontból elemezi, mérlegeli és hasonlítja össze. Szerinte ezekből tevődik össze a pedagógiai helyzet, állapot (*Situation*), amelynek középponti tengelye az úgynevezett *Auseinandersetzung*. A nevelt és a nevelő közt dinamikusan folyó ilyen eszmecsere, magyarázgatás, tárgyalás, leszámolás, megegyezés különböző ágait, legfőnyomabb szálait mindvégig nyomon kísérik hol széjjelfolyó, hol ismétlődő fejtegetések. Ezekben az eligazodást a szerző egészen az olvasóra hárítja, mert nem tartja szükségesnek, hogy a hat fejezet mindegyikének élére maga illessze oda a vezető irányelvet. Kivételes eljárás továbbá az utalásoknak és irodalomnak teljes mellőzése.

Ez a könyv nem könnyű olvasmány: haszonnal csak annak jár, aki képes és hajlandó saját szellemi fegyverzetével a helyenként szövevényes gondolatvilágba behatolni. Ezt kísérreljük meg a következőkben a vezető fogalmak és gondolatok kiemelésével, miközben magát a szerzőt is megszólaltatjuk.

Minden nevelési lehetőségnek, szándéknak, jogosultságnak feltétele a már említett *Auseinandersetzung*: értelme az ellentétek feloldása a lét egységében. Ez két egyénileg különböző személy között pereg le, akik egyúttal mint alany és tárgy szerepelnek: mindegyik akar valamit, létének kiteljesülésére törekszik, de nem képes egyéniségéről lemondani, ami a nehézségeket fokozza. Mindegyiknek megvan a maga énje, amelyben valósággal él és amelyet a legjobb igyekezettel sem sikerül teljesen áthidalni, jóllehet lényegében mind a kettő ugyanaz: ember. Ennek felismerésében rejlik a pedagógiai helyzet (*Situation*) egyetemes alapja; eleget akkor teszünk neki, ha szüntelen alkalmazkodunk a folyton változó saját és külső szubjektivitáshoz és elfogultság nélkül mindig újjáalakítjuk érintkezésünk módját. Ebben egységre kell törekedni (*Verkehrs-Einheit*), arra, hogy lelkiismeretünk sugallata szerint mindig helyesen cselekedjünk, az igazság szellemében segítsük a növendéket azzá fejlődni, ami benne van, amivé lennie kell. Ez azonban feltételezi, hogy a jónak, a létnek egysége szemszögéből a növendék is tisztába jöjjön önmagával. Mindez a nevelő részéről kellő lélektani készültséget feltételez (ifjúságtanulmány).

Magyar Paedagogia XLVIII. 3.

A nevelés célja: az igazságon és közösségen alapuló érintkezéssel a növendéket arra képesíteni, hogy saját értelmének megfelelően, életének legmagasabb kiteljesülését a világban és a világgal elérhesse. Ennek érdekében a következő három követelményt kell szem előtt tartani: 1. eredeti tudásának megőrzését és kifejlesztését, 2. az erkölcsi személyiség ápolását, 3. a növendék egész egyéniségének jóakaró megértését és a természetes fejlődéssel kapcsolatos méltatását. A pedagógiai helyzet felismerése a célon kívül kihat a módszerre is: új, mindkét fél lényegével számoló módszerbeli tájékozódásra van szükség, a dogmatikus módszer mindig elhibázott, mert ellenkezik a nevelés értelmével. »Több nyugalom, több tapintat, több öröm abban, ami hozzájárulásunk nélkül is helyes vagy helyessé válhatik: ez a jobb módszer.« Ezzel ellenkezik a túlbuzgóság, a cselekvési düh (*Tatwut*). Befejezésül a szerző újból hangoztatja a pedagógiai feladattól, hivatástól elválaszthatatlan ösztönösnek (*Wahrhaftigkeit*) szükséges voltát, valamint a külvilágnak szociális kialakítását a növendék számára. »A nevelőt az örökké megokolt sors a felnövekvő ifjúságnak idősebb és ezért felelősséggel teljes útítársává avatja: ő ennél nem több.«

Az olvasottak alapján a szerző helyett válaszoljunk mi a könyvének címében rejlő kérdésekre: 1. A nevelés lehetősége (és tegyük hozzá: szükség-szerűsége) eleve fennáll. 2. A nevelés határait, hatékonyságát ugyancsak eleve az a körülmény szabja meg, hogy két ember egymásrahatásában nyilatkozik meg. Mert ahányféle a növendék és a nevelő, annyiféle *Situation* és *Auseinandersetzung* lehetséges. Ezeknek egybehangzó vagy szétágazó viszonyából következik azután eredőként a nevelésnek hatékony, eredményes vagy tehetetlen, korlátozott volta. 3. A pezsgő életből merített kellő számú esetek talán némi világosságot derítenének erre a sokat vitatott kérdésre. Ilyen kísérlet pl. a következő régebbi munka: *Erziehungs-Resultate, Geschichten, Charakteristiken und Bilder nach dem Leben*. Hannover, 1857. (15 értekezésben kiváló tudósoknál elért rendkívüli nevelési eredményekről számol be.)

kf.

Dr. Ernst Levy: Der deutsche Sprachschatz im Spiegel der starken und unregelmässigen Zeitwörter. Belső címe: Die Aneignung des deutschen Wortschatzes auf Grund der starken und unregelmässigen Zeitwörter, ihrer Zusammensetzungen, Ableitungen und verwandten Stämme. Mit genauer Umschreibung und Erläuterung der verschiedenen Bedeutungen, sowie ausführlichen Texterzählungen. Scuola Tipografica Artigianelli, Genova. Via S. Giuliano, 9. — 507 lap.

Ez a hatalmas kötet, mint már a címe is mutatja, nyelvtanulási segéd-könyv. A nyelvtanulási segédeszközök száma ma már igen nagy, de azok sorában is kivétel ez a könyv, mert csak a német erős és rendhagyó igékkel, illetőleg az azok tövéből képzett szókkal foglalkozik s mint ilyen, lényegében nem más, mint szócsalád-szótár. A könyv u. i. sorra veszi az összes erős igéket és egyéb szokat s azokat magyarázza igen behatóan. Így pl. a *gehen* igével kapcsolatban több mint 250 képzett szót említ és magyaráz meg.

„Csaknem minden ilyen szócsalád után következik egy olvasmány, amelyben ezek a szók előfordulnak, hogy így szemléltesse használatuk módját.

A könyv nem akar tudományos célokat szolgálni, bár arra is felhasználható. A szerző elsősorban azoknak szánta, akik a német nyelvben már járatosak, de jobban el akarnak mélyedni a nyelv finomságaiba, sajátosságaiba. Mivel csak német nyelven magyaráz, csupán olyanok használhatják, akik már megértik a magyarázatokat. Jó hasznát vehetik a németszakos tanárjelöltek is, de a középiskola felső fokán a tanárok is. *Lux Gyula.*

Új magyar könyvek és füzetek.

Biczó Ferenc: *A magyar nyelv és irodalom korszerű tanítása.* Kaposvár, 1939. Somogy megyei Nyomda Rt. (K. 8-r., 212 l.)

Dr. Dékány István: *Közösségi és állampolgári nevelés az új tanterv szelvényében.* (Különlenyomat a Magyar Paedagogia 1939-i évfolyamából.) Bp. 1939. (N. 8-r., 24 l.)

Dékány István: *Missziós lélek — nevelői lelki alkot.* (Különlenyomat az Athenaeum 1938-i évfolyamából.) Bp. 1939. Kir. Magy. Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 20 l.)

Juhász Jenő dr.: *Magyar nyelvtani óratervek a polgári iskolák számára.* I. rész: I. osztály. Bp. 1939. A szerző kiadása. Hornyánszky Viktor Rt. Könyvnyomdája. (N. 8-r., 64 l.)

Karácsony Sándor: *A magyar lélek.* Bp. 1938. Exodus-kiadás. Bethánia-nyomda. (16-r., 24 l.) Ára 10 fillér.

Makkai Sándor: *Tudománnyal és fegyverrel.* (Arte et marte.) A nemzetnevelés terve. Bp. 1939. Révai. Ára kartonkötésben 3 pengő. (K. 8-r., 192 l.)

Vitéz Nagy-megyeri Nagy Károly: *A magyarság fegyverben.* Jellemtanulmány a nemzetnevelés szolgálatában. II. kiadás. Bp. 1939. Kiadja a Vitézi Rend Zrínyi-csoportja. Ifj. Kellner Ernő könyvnyomdája. (N. 8-r., 260 l.)

Dr. Padányi-Frank Antal: *A nevelés módszere.* Előadások, cikkek. Bp. 1939. A szerző kiadása. Ábrahám és Sugár, Bagó M. és Fia Utóda. (N. 8-r., 624 l.)

A Polgári Iskolai Tanárok Évkönyve. 1938/39. Szerkesztették: *Illyefalvi Rákosi Zoltán, dr. Mileji Salamon János, Kratofil Dezső.* Szeged, 1938. Szegedi Új Nemzedék Lapvállalat Rt. (K. 8-r., 368 l.)

Szántó Lőrinc: *Arany János Toldijának iskolai tárgyalása.* Különlenyomat az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Gyakorló Iskolájának 1937—38. tanévi értesítőjéből. Szeged, 1938. Ablaka György könyvnyomdája. (N. 8-r., 20 l.)

VEGYES.

A gyermek és a halál. E folyóirat 1938-i évfolyamának 245—47. l. bírálva ismertettünk *A gyermek és a halál* c. egyetemi értekezést. Főleg a 3—10 éves gyermekekkel a halálról folytatott »beszélgetések«, kikérdések ellen tiltakoztunk. Utólag került kezünkbe az Edward Peeters szerkesztésében Ostendében megjelent *Minerva* c. nemzetközi többnyelvű pedagógiai folyóiratnak 1914-i évfolyama, amelynek 304—12. l. a neves hollandus pedagógus, Felix Orth közöl *Les Concepts de Mort et de Naissance* c. cikket a halál és a születés kérdéseinek pedagógiai tárgyalásáról. Tekintettel ennek változatlanul fontos és egyúttal vitás voltára, érdemesnek tartottuk fejtegetéseinek lényegét a feledés homályából kiemelni. Mihezertás és a jobb megértés kedvéért eleve figyelmeztetjük az olvasót, hogy a szerző híve a spiritualizmusnak, amelynek szárnyain emelkedik merész képzelete; a magasabb, földöntúli tájakra.

Szerzőnk egy élményből indul ki annak igazolására, hogy a leggondosabb körültekintéssel irányított nevelés sem képes a gyermeket a külvilág káros hatásai ellen megvédelmezni, amelyek előbb-utóbb mégis jelentkeznek. Nem marad tehát egyéb hátra, mint őt ezekre előkészíteni, felvértezni. A valóságban előforduló »esetek« közül kettő áll homloktérben, amelyeket eddig nem sikerült kielégítő módon megoldani: a születés és a halál kérdése, amelyekre a szerző szerves kapcsolatban igyekszik felelni. Mind a kettő mélységesen megrendíti a fogékony fiatal lelkeket. A lökést erre egy váratlan közvetlen élmény adta meg. Harmadfél éves Lacikánknak egy idősebb játszótársa elbeszélte, hogy egy állat meghalt, egy képeskönyvben azután megpillantott egy holt madarat, az utcáról meg beszívargott annak híre, hogy a szomszéd János bácsi Bodri kutyáját elgázolta egy szekér és meg fog halni. Értelmes Lacikánk részéről el voltunk rá készülve, hogy e számára új jelenségek és titokzatos szavak felől kérdéseivel faggatni fog. Elhatároztuk tehát, hogy a hallgatással csak súlyosbított visszahatások elkerülése érdekében közbelépünk és a várható veszélyekkel szemben kíméletes módon igyekszünk a gyermeket a még felnőttek számára is súlyos bonyodalmakkal járó fogalommal megbarátkoztatni. Így született meg egy, majd még két másik rokon mese, amelyeket eredeti gyermekded alakjukban a következőkben közlünk.

Mese a kis kutyáról, amelyet nem lehetett látni. Egyszer volt, hol nem volt, volt egyszer egy kis kutya, amelyet senki sem látott, de ő maga igen jól látta az embereket, a gyermekeket és a többi kutyákat, ezek azonban nem láthatták őt. De kis kutyánknak ez nem tetszett, mert olyan kis kutyát,

amelyet nem lehet látni, nem lehet talpánál megfogni, nem lehet vele játszani, nem lehet etetni-itatni. Pedig a kutyuska szerette, ha talpánál fogták, tiszta csészéből finom tejjel kínálták meg, és szeretett volna a többi kutyával játszani. — Mit tett hát a kutyuska? — Nem tudom, felelte Lacika, kinek érdeklődése mindjobban fokozódott. — Hát megmondom. A kis kutya így szólt magában: kis testet csinállok magamnak és nyomban hozzá is látott. Kis fejet, kicsiny füleket és lábakat s rövid farkocskát csinált magának és amikor mindezzel elkészült, János bácsi kicsiny kosarában egy kis kutyácska feküdt. És ezt a kis kutyát mindenki láthatta és az emberek azt mondták: Milyen aranyos kis kutyus! Eleinte a kis kutya még nem tudta egészen kinyitni a szemét, nem tudott lábára állni, de nemsokára kimászott kosarából, finom tejecskét iszogatótt és napról-napra nőtt, míg végre kis kutyánkból nagy erős kutya lett. Ennek aztán sok mulatságban volt része: játszott, ugrándozott, engedte, hogy lábánál fogva húzzák és hátára üljenek. Temérdek enni-innivalót kapott és nagyon boldognak érezte magát, hogy nem volt többé az a kis kutya, amelyet nem lehetett látni. . . Egy szép napon azonban kutyánk elaludt az országút közepén. Ebben a pillanatban ért oda egy súlyosan megrakott társzekér, amelynek kocsisa nem vette észre kutyánkat, — és elgázolta. A szegény kutya telát odaveszett, ami nagyon kellemetlen volt neki, mert már nem láthatott, nem szaladgálhatott, nem ehetett többé. És amikor ezzel tisztában volt, így szólt magában: No, ha így vagyunk, inkább leszek ismét az a kis kutya, amelyet nem lehet látni, mert ha nem tudok már sem futkározni, sem játszani, sem enni, a helyett, hogy fájlalnám szétroncsolt testemet és lábamat, amelynek amúgy sem vehetem már hasznát, inkább elhagyom testemet. . . És így is tett, s ismét az a kis kutya lett belőle, amelyet nem lehetett látni, de amely maga mindent és mindenkit jól látott. A kocsis pedig, akinek szekere elgázolta a kutyát, felkereste János bácsit és azt mondta neki: »A Bodri kutya meghalt«. Erre János bácsi is kiment és az országúton meglátta Bodri szétroncsolt testét, de Bodri már nem volt benne, mert ismét kis kutya lett belőle, amelyet nem lehetett látni. Ezután János bácsi egy mély gödröt ásott, elhelyezte benne Bodri testét és földdel befedte, az emberek pedig így szóltak: »Bodrit eltemették«. De nem Bodri volt a földben, hanem csak a teste, ő maga láthatatlan kis kutyává lett, amely valahol a levegőben lebegett. . . Ó! kiáltott fel elégedetten Lacika és másnap s azután még sokszor kérte, hogy mondják el neki a mesét a kis kutyáról, amelyet nem lehetett látni. Ez idővel annyira befészkelte magát gondolkodásába, hogy ha egyszer saját kutyája, a Muki is elpusztulna, nem fogja különösképen izgatni annak tudata, hogy kimult, hogy eltemették és hogy nem fogja többé látni.

Néhány nap mulva hasonló mesét mondok el neki »egy kis Lacikáról, akit nem lehetett látni«. Ugyanazon gyermekded módon elmesélem neki, hogy mielőtt hozzánk érkezett volna, ő is olyan kisfiú volt, akit nem lehetett látni, de aki jól láthatta az embereket és aki angyalok módjára szárnyakkal lebegett a levegőben (ami a karácsonyi mesékből már ismeretes volt előtte).

Ekkor, folytatom, megpillantott egy házat, amelyben apa és anya együtt lakott és kedve támadt, hogy látható gyermek legyen belőle, akinek papája és mamája van. Elképzelte, milyen kellemes lehet anyja ágya mellett bölcsőben feküdni, apukának térdére mászni és játszani. Ezért aztán Lacika egészen kicsi testet készített magának, amelyből idővel kisfiú lett, akit látni lehetett és bölcsőben ringattak. (Íme az átmenet és közvetlen érzékeltetés a halál és a születés között.)

Egy harmadik mese két kis gyermekről szól, akiket nem lehetett látni. Miután mindkettő elkészítette testecskéjét és a bölcsőben feküdt, majd szopogatott, az egyik ezt mulatságosnak találta, de a másik nem, mert beteg volt. Ez így okoskodott magában: »Szívesebben lennék ismét olyan gyermek, akit nem lehet látni. Ezzel kapta magát, faképnél hagyta testecskéjét, amely már használhatatlanná vált: nem tudott sem mozogni, sem enni-inni és az emberek azt mondták: »Ez a gyermek meghalt«. Apa és anya nagyon búsult, hogy a gyermek eltávozott és nem láthatják többé, de a gyermeknek jobb dolga volt; már semmi sem fájt neki. Majd egyszer, ha ismét gyermek kíván lenni, megint új testecskét alkothat magának és visszatérhet régi szüleihez vagy másokhoz.

Szerzőnk, aki teljes tudatában van azoknak a várható aggályoknak és ellenvetéseknek, amelyeket merész spirituális-metafizikai elgondolásában megszületett költői meséi némely oldalán kelthetnek, önmaga veti fel a kérdést, vajjon ezekkel nem vétett-e az igazság ellen. Beható fejtegetések alapján azt igyekszik bizonyítani, hogy ebben csak két oldalról marasztalhatják el: egyrészt azok, akiknek hité szerint a halállal mindennek vége szakad, másrészt azok, akik a keresztény vallás alapján nem hisznek a földi létet megelőző életben és a síron túlit is másként képzelik. Ezek a gyermekekre vonatkozó mesékkal esetleg megbékülhetnek, de a kutyára vonatkozóval éppen nem, jóllehet a mesék az állatokat réges-régtől emberekként szerepeltetik, beszélgetik. Szerzőnk teljesen meg van róla győződve, hogy nem vétett az igazság ellen, mert — úgymond — a földi lét emberi érzékeink számára folytonos létünknek egyetlen felfogható fejlődési foka, amelynek előző és következő fázisai érzékeink útján teljesen megközelíthetetlenek és egészen egyéni lelkiismeretünknek vannak kiszolgáltatva. Szerintünk a válságos ütközőpont éppen itt van, s azért felmerülhet az a kérdés, vajjon a megoldást ne kíséreljük-e meg a valóságnak jobban megfelelő, természetes módon? Teszem, arra az alapvető, súlyos kérdésre, hogy mi a halál, nyugodtan azt a felvilágosítást adnók: halál az, amikor az élet a földön megszűnik és másutt folytatódik. Ez teljesen megfelel a hitbeli felfogásnak és meggyőződésnek is. Szerzőnk azt is reméli, hogy a mesék hatásaként jelentkező beidegződés majdan megkönnyíti az igazságra, a valódi tényállásra való átmenetet is. Mi ebben nem vagyunk bizonyosak, mert époly csalódás következhetik be, mint a golyamese esetében.

Magyarország és a B. I. É. Mult számunkban már megemlékeztünk róla, hogy Magyarország a genfi Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal rendes tagja lett. Kiegészítésül közöljük még a következő érdembevágó tudnivalókat. A Bureau székhelyén a Népszövetség régi épületének híres »üvegtermében«, amely a genfi tóra és a Montblancra nyílik, nemzetközi tanügyi kiállítást szervezett. Ennek keretében a rendes tagokat külön hely illeti meg, ahol szemléltető alakban mutathatják be országuk közoktatásügyét. Ez ügyben a Hivatal a minisztériumok tájékoztatása érdekében két tervezetet bocsátott ki, amelyeknek tartalmát kivonatosan ismertetjük. Az első a következő tárgyak kiállítását ajánlja: Teljes gyűjteménye 1. a törvényeknek, rendeleteknek és hivatalos közlőnyeknek, 2. a többi hivatalos kiadványoknak (évkönyvek, jelentések stb.), 3. a valamennyi tanintézetre vonatkozó tanterveknek, utasításoknak és 4. tankönyveknek. 5—6. Iskolaépületek, játékterek, laboratóriumok és egyéb iskolai ténykedések fényképei. 7. Tanulók jellegzetes kézimunkái. 8. Tanügyi folyóiratok. 9. Grafikonok a tanerők, tanulók stb. számáról, az oktatásügy szervezetének szemléltetése. 10. Történelmi rész: neves régibb pedagógusok munkái, kézírásai, képei s egyéb emlékei (esetleg ideiglenes kiállításra). A másik, jóval részletesebb útmutatás az egyes országok kiállításának rendezésével és fenntartásával foglalkozik. Kívánatos lehetőleg nemzeti jellegű bútorzat, amelyet ipariskolai tanulók készítenének. A falakat a művészeti iskolák növendékeinek munkái díszítenék. A belső berendezésre részletes útmutatások következnek. Hangsúlyozzák, hogy a kiállítás főleg az iskolai szervezetet tüntesse fel és módot adjon az összehasonlításra. Ne legyen sem didaktikai, sem módszertani, mutassa be a meglévő állapotot, nem pedig azt, aminek lenni kellene. Nyújtson alkalmat a különböző rendű és rangú látogatóknak az illető ország közoktatásügyének alapos tanulmányozására, megismerésére. E tekintetben számolni kell a látogatók két főcsoportjával: a szakemberekkel és a nagyközönséggel és igényeik kielégítésére kell törekedni. A minisztériumok felkérésére és költségére a Hivatal hajlandó minden ország közoktatásügyéről egy kb. 20 lap terjedelmű füzetet kiadni, amely a helyszínén az asztalokon a látogatóknak ingyen rendelkezésükre állna.

A Bureau aligazgatója, *Pedro Rossello*, egyik magánlevelében felette kívánatosnak tartja, hogy a magyar kiállítás júliusra elkészüljön és az akkor megtartandó VIII. nemzetközi oktatásügyi értekezlet alkalmával megnyitható legyen. Ebben egyetértünk ugyan vele, de az idő rövidségére és a körülmékek előkészítésre való tekintettel ez aligha fog sikerülni.

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Társaságunk 1939. május 20-án *Pintér Jenő* elnöklése alatt tartotta 47. közgyűlését a következő tárgysorozattal:

I. *Pintér Jenő* felolvasta *Új világ, új emberek* című elnöki megnyitóját (I. a 161—3. lapon).

II. *Fest Aladár* r. tag felolvasta *Erödi-Harrach Béláról*, Társaságunknak 1936-ban elhunyt tiszteleti tagjáról és két évtizednél tovább volt alelnökéről szóló megemlékezését ezzel a címmel: *Visszaemlékezéseim Erödi-Harrach Bélára* (I. a 163—9. lapon).

III. *Gyulai Ágost* titkár felolvasta a Társaságnak 1938. évi működéséről szóló alábbi jelentését:

Tisztelt Nagygyűlés!

A Magyar Paedagogiai Társaság életének 48. esztendeje, melynek lefolyásáról most bemutatandó 35. évi jelentésemben beszámolni szerencsém van, egyidejűleg nemzetünknek mindenképen nevezetes és boldog évét jelentette, mert beteljesítette Szent István királyunk halálának 900 éves fordulójakor a magyarság régi hő vágyát. Az elhunyt és a most dicsően uralkodó Szentatyának kegyelmes akaratából is, az eucharisztikus világkongresszusnak messzeszegárgzó dicsfényében bemutathatta az egész világnak Mária országát és benne a magyar keresztény műveltség magas színvonalát s fonséges kulturális hivatását Európa szívében. De beteljesítette az 1938. esztendő Istennek különös kegyelméből a nemzetnek egy másik, mindennél hobb óhaját is, melyért imái 20 év óta szüntelen esedezéssel szálltak az Egek Urához, meghozta a várva-várt nemzeti föltámadás megindulását.

A Magyar Paedagogiai Társaság közel félszázados fönnállása óta központi helyéről széttekintve örködik a nemzetnevelés legszentebb hagyományai felett. Tudatában van annak, hogy a nemzeti nevelés feladatai ma különösen fontosak, fontosabbak, mint valaha. Nemzeti nevelésünk magas színvonala nemcsak belső erőink gyarapításának biztosítéka, hanem annak a törekvésnek is, hogy megszerezze számunkra az európai művelt nemzetek közül a régi barátoknak és az egykori ellenfeleknek becsülését egyaránt, melyre jövendők további szerencsés alakításában oly nagy szükségünk van. Éppen azért Társaságunk az elmúlt évben boldogan szemlélte a bekövetkezett nagy nemzeti eseményeket, s a saját, mindig híven ápolt szellemének diadalát látta abban, hogy ifjúságunknak nemzeti szellemben történő nevelése, az ebből áradó hit és bizalom a nemzet jövőjében s az így fakadó és növekvő erő miképen hozta meg eredményeit annak a türelemnek és kitartásnak, annak a higgadt külpolitikai magatartásnak és célratörékvő nemzeti munkának segedelmével, mely a nemzeti föltámadás lehetőségét a

Húszévi rettentő elnyomás ellenére is meg tudta teremteni. A Felvidék nagyobbik részének fölszabadulása, Ruszinföld visszatérése s az erő, mellyel a további fölszabadító munka elé nézhetünk, a nemzetnevelés diadalát jelenti. A nemzet jövőjébe vetett sziklaszilárd hitnél nagyobb nemzetnevelő és nemzetalkotó erő nincsen, s mi e pillanatban mint a magyar nevelők összeségének képviselte mély hálával szívünkben borulunk le Isten számolyához, hogy megköszönjük azt az életerőt, melyet az elmúlt 20 esztendő nevelői törekvései útján a magyarságba beoltott.

Most már boldogan s még több hittel énekelhetjük a Magyar Hiszekegy fönn szárnyaló szavait. Most már nem pusztá vágyat és hiú álmot, hanem tárgyi valóságot fejez ki az elhunyt magyar nagyasszonynak, Papp-Váry Elemérnének a magyar nevelés jel-szavává lett költői szépségű hitvallása:

Hiszek egy Istenben, hiszek egy hazában,
Hiszek egy isteni örök igazságban,
Hiszek Magyarország feltámadásában. Amen.

Ebben a magyar nevelés alapjául szolgáló megszentelt érzelemben s a nevelés eszményeinek további győzelmébe vetett hittel terjesztem elő jelentésemet Társaságunk működéséről az elmúlt, nevezetesen 48. társasági esztendőben.

Ebben a keretben elsősorban tagtársainknak szakszerű tudományos munkásságáról szólok. Társainknak tudományos tevékenysége az elmúlt esztendőben is nemcsak felolvasó üléseinken és folyóiratunkban, a Magyar Paedagogiában bemutatott dolgozataikban nyilvánult, hanem önálló nagyobb szakirodalmi alkotásokban is. A Társaság rendes és külső tagjainak 1938-ban megjelent tudományos pedagógiai és rokon tárgyú könyveinek és önállóan megjelent tanulmányainak szép sorozata ezúttal is értékesen gyarapította Társaságunk erkölcsi súlyát és tekintélyét. Legyen szabad röviden megemlítenem e kiadványok közül a jelentékenyebbeket. Ez irodalmi termés élén a lefolyt évben is szeretett volt elnökünknek, jelenlegi tiszteletbeli elnökünknek, *Kornis Gyulának* két nagyobb műve állott. Egyik a néhány évvel ezelőtt az államférfiről megjelent nagy monografiának *L'homme d'état* címmel francia nyelven, Párizsban kiadott átdolgozása, mely a magyar tudomány dicsőségét szolgálja egykori ellenfelünk, a francia nemzet előtt s tiszteletre kényszeríti azt az elnyomott magyar szellemiség iránt, másik az elmúlt év egy magyar történelmi emléknepjának, Kölcsey halálának százéves fordulója alkalmából megjelent kitűnő, egész kötetet betöltő jellemrajz *Kölcsey Ferenc világnézete* címmel, mely tudományos politikai és tárgyköre egy részénél fogva egyben pedagógiai essayirodalmunknak nemcsak nyeresége, hanem díze is. Tiszteletli elnökünk gondozásában látott napvilágot a lefolyt esztendőben a *Gróf Klebelsberg Kunó emlékezete* című gyűjtemény-

kötet is, mely a közoktatás- és nevelésügyünk egykori nagytevékenységű vezérééről szóló emlékbeszédek és megemlékezések nagy sorozatát tartalmazza és számos neveléstörténeti érdekességű mozzanatot őriz meg az utókor számára. Kornis Gyula munkássága ez évben is Társaságunk legfőbb értékei közé tartozott. Rendes tagjaink tollából került ki *Várkonyi Hildebrand A gyermekkor lélektan*a c. művének I. kötete, továbbá *Padányi-Frank Antalnak A nevelés módszere* című hatalmas méretű könyve, mely e címen a szerzőnek eddigi nagyszámú pedagógiai dolgozatait, egy lelkes pedagóguséletnek irodalmi termését, 100-nál több cikkét és tanulmányát fűzte együvé egy szép, nagy gyűjteménybe. Örömmel és megilletődve említem föl e helyen Társaságunk szinte egy emberöltővel ezelőtt megválasztott ellenőrének, a pátriarkai kor határán járó *Böngérji Jánosnak Nevelés* címmel kiadott lelkes könyvét, mely e magas életkorban sem szűnő pedagógiai ereszáról tesz bizonyosságot. Itt említem meg *Vajkai Júlia* tagtársunknak *Népevelés a gép századában* című jeles, korszerű könyvét, a neveléstörténeti tárgykörből való kiadványok közül *Schütz Antalnak A nemzetnevelő Pázmány és Váradi Józsejnek Széchenyi életlátása* című tanulmányait, az időszerű pedagógiai mozgalmak köréből eredő kiadványok közül pedig a *Kispartti János* tagtársunktól szerkesztett *Szakiskolai kérdések* s a *Balassa Brunótól* szerkesztett *Fehérvári iskolahét* című pedagógiai tárgyú értekezés-gyűjteményt. Társaságunk egy régi, néhány évvel ezelőtt elhunyt kiváló és lelkes tagjának, *Waldapfel Jánosnak* pedagógiai dolgozatai, melyeknek jó része a mi folyóiratunkban jelent meg vagy a mi felolvasóasztalunknál hangzott el, *Közműveltség és nevelés* címmel, egy fiaitól kegyeletesen kiadott kötetben összegyűjtve, tagtársunknak, *Imre Sándornak* tanulmányoszerű bevezetésével láttak napvilágot a lefolyt esztendőben s postumusan is hozzájárultak Társaságunk jó hírének gyarapításához. Végül legyen szabad az egyelőre külső tagjaink sorába tartozó társunknak, *Borotvás-Nagy Sándor* felsőkereskedelmi iskolai tanárnak és szerkesztőnek egy kiváló tudományos monografiáját is mint Társaságunk tagjainak munkásságához hozzátartozó értéket megemlítenem. E jeles könyv *Közgazdasági művelődésünk kezdetei* címmel igen fontos neveléstörténeti kérdést dolgoz föl egy nagyméretű monografiában s eredeti forrásokból való új anyagnak fölhasználásával arra a ma nagyon időszerű kérdésre keres feleletet a történelem világánál, vajjon ránevelhető-e a magyar faj a gazdasági észjárásra. Mindezeket a Társaságunk tagjainak munkásságára vonatkozó adatokat annál inkább örömmel sorakoztatom föl ez alkalommal, mert mindezeket még hőségesen kiegészítik társainknak különféle pedagógiai szakfolyóiratokban megjelent nagyszámú kisebb-nagyobb dolgozatai is, igazolván a szellemet, mely Társaságunkat közel félszázad óta élte és irányítja.

Meg kell még említenem e helyütt, hogy nagyrészt Társaságunk tagjainak közreműködésével jött létre a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumnak megbízásából az Országos Közoktatási Tanács kebelében az a 4 kötetre terjedő kiadványsorozat is, mely lezárván a középiskolai reform legújabb szakaszát, mint az elmúlt évi pedagógiai szervező munkálkodás eredménye, a magyar gimnázium és leánygimnázium *tantervét, részletes utasításait és rendtartását* tartalmazza s hivatva van hosszabb időre megszabni a magyar értelmiség és a magyar középosztály nagy rétegének nevelését. E téren alelnökünknek, *Husztli Józsefnek*, az Országos Közoktatási Tanács ügyvezető alelnökének odaadó és kitartó munkáját kell külön elismeréssel kiemelni és jóleső büszkeséggel megállapítanunk.

E mozzanatok és adatok után, melyek tagtársainknak Társaságunk szoros keretein kívüli pedagógiai irodalmi munkásságát vázolták s ilyen vonatkozásban érdekelhetnek bennünket, rá kell térnem a Társaság elmúlt évi, szorosan vett belső életének rövid ismertetésére.

Társaságunk szeretetének és gondoskodásának főtárgya első sorban folyóiratunk, a Magyar Paedagogia, mely 1938-ban 47. évfolyamát élte, és pedig — örömmel jelentem — az előző évfolyamhoz képest ismét két ívvel gyarapodva terjedelmében. A világháború utáni évi 8 ívnyi legszűkebb terjedelemtől immár 20 ívre növekedett a Magyar Paedagogia, tehát egykori legnagyobb terjedelmének felét elérte. E fokozatos fejlődésben örömmel láthatjuk Társaságunk tudományos törekvéseinek életrevalóságát és sikerét, mert úgy látom, e fejlődési vonal tovább is emelkedőben van s folyóiratunk eddigi terveink szerint a f. évben, 1939-ben újabb 5 ívvel növekedve, idei 48. évfolyamát 25 ívnyi terjedelemben fogja befejezni. E szerencsés fejleményt egyrészt folyóiratunk előfizetőinek, másrészt évi tagdíjat fizető külső tagtársaink számára újabb emelkedése teszi lehetővé. Az elmúlt évben megkezdett taggyűjtő akció eddig 120 új tag és előfizető jelentkezését eredményezte, úgyhogy folyóiratunkat a lefolyt év végén már 1200 példányban jelentethettük meg.

Folyóiratunk 1938. évi folyama a szokott keretek között, eddigi rovatainak bővült terjedelmében, értékes tudományos közleményekkel jelent meg és régi magas színvonalát mindenben megőrizte. Szám szerint 12 nagyobb, önálló értekezés és tanulmány és 14 kisebb önálló közlemény alkotta a 47. évfolyam tartalmának gerincét, és pedig az általános neveléstan, a neveléstörténet, a didaktika, a külföldi és a hazai iskolai szerveztan, a kultúrpedagógia, a karakterológia, a pedagógiai lélektan, a zenepedagógia, a katonai nevelés és a pedagógiai irodalom története köréből. A folyóirat kritikai rovata 38 hazai és ugyancsak 38 külföldi szakmű ismertetésével a múlt évi pedagógiai könyvtermelést tette vizsgálat

tárgyává. Volt ezenkívül minden füzetben rövid jellemzésekkel kísért bibliográfia az 1938. évi magyar nyelvű pedagógiai irodalomról, vagyis 54 könyvről és füzetről, továbbá 12 vegyes pedagógiai tárgyú cikk és a Társaságnak 11 hivatalos közleménye. E változatos tartalom 37 munkatársnak, köztük 4 tiszteleti és 16 rendes tagunknak tollából került ki. Örvedetesnek látom azt a körülményt, hogy folyóiratunk terjedelmével együtt munkatársaink száma is növekedőben van, ami Társaságunk egészséges fejlődésének tekinthető. Kívánatos volna a jövőben, hogy folyóiratunk, terjedelmének remélt újabb növekedésében, újabb rovatok beállításával is gyarapodnék, így pl., hogy teljesen visszatérve békebeli színvonalához, teret tudna adni a külföldi pedagógiai irodalom bibliográfiájának is. Ez, sajnos, egyelőre a jámbor óhajtasok körébe tartozik.

Társaságunk működésének másik területét felolvasó üléseink alkotják. Üléseink száma 1938-ban 9 volt, ezek között egy évi nagygyűlés, a 46. Társaságunk alapítása óta és 8 rendes felolvasó ülés. Az üléseken 2 nagyobb szabású elnöki megnyitó hangzott el, egyik *Kornis Gyula* volt elnökünk részéről *Kölcsey, a nemzetnevelő* címmel, a másik új elnökünknek, *Pintér Jenőnek* székfoglalásakor a címmel: *Jelenségek a nevelés elméletében és gyakorlatában*, továbbá 15 felolvasás, köztük 5 rendes tagtársunknak székfoglalója. Az üléseken előadást tartottak tiszteleti tagtársaink közül *Kornis Gyula*, *Lukács György* és *Pintér Jenő*; rendes tagtársaink sorából: *Bognár Cecil*, *Dékány István*, *Friedrich Endre*, *Jelitiné Lajos Mária*, *Kiss József*, *Kratófil Dezső*, *Madzsar Imre*, *Mester János*, *Péchy Aladár*, *Petrich Béla* és *Tóth Zoltán*; külső tagjaink közül pedig mint vendégek: *vitéz Fraknóy József* és *Jankovits Miklós*. Előadásaik témái a neveléstudomány különböző ágaiból kerültek ki s változatossá és érdekessé tették felolvasó üléseink programját. Ennek tulajdonítható, hogy felolvasó üléseinket, más tudományos társaságok üléseitől eltérően, egész éven át mindenkor szép-számú érdeklődő közönség látogatta.

Társaságunk személyi viszonyainak 1938. évi változásairól számot adván, jelentem, hogy szeretve tisztelt társunk, *Kornis Gyula*, ki 1925-ben néhai *Finácz Ernő* örökébe lépve 14 esztendőn át töltötte be Társaságunk elnöki tisztségét, 1938. évi nagygyűlésünkön bejelentette, hogy rendkívül nagy egyéb hivatali elfoglaltsága miatt az elnöki széktől kénytelen megválni. Egyben javasolta, hogy a Társaság a magyar tanügy kiváló vezető férfiát, *Pintér Jenő* tankerületi főigazgatót emelje elnöki székébe. Társaságunk meghajolván a lelépő elnök megmásíthatatlan elhatározása előtt, lemondását őszinté sajnálattal tudomásul vette és *Lukács György* tiszteleti tag javaslatára *Kornis Gyulát* a Társaság fölvirágoztatása körül szerzett hervadhatatlan érdemeinek teljes elismerése mellett, hódolata jeléül örökös tiszteleti elnökévé megválasztotta. Egyben

elfogadván Kornis Gyula jelzett indítványát az 1938—1941. évi ciklusra *Pintér Jenőt* a Társaság elnökévé választotta. Ezután megejtve az új ciklusra szóló tisztújítást, a Társaság régi tisztikarának többi tagjait mind újra megválasztotta.

Társaságunk személyi viszonyainak 1938. évi további változásairól szólván, jelentem, hogy a múlt évi április hó 30-án tartott 46. nagygyűlés az elnökség javaslata alapján a Társaság tiszteleti tagjaivá választotta rendes tagtársaink sorából:

Dr. Badics Ferenc nyug. tankerületi főigazgatót, Társaságunknak alapítása óta rendes tagját és majdnem félszázaddal ezelőtt. első titkárát; továbbá

Dr. Halasy-Nagy Józsefet, a pécsi Erzsébet-tudományegyetem ny. r. tanárát, a filozófiai és pedagógiai irodalom nagymunkásságú jeles művelőjét.

Tiszteleti taggá választotta végül a magyarság külföldi barátai közül:

Dr. Truchim Istvánt, a lengyel közoktatásügyi minisztérium elnöki osztályának főnökét, a varsói egyetem tanárát s az oktatásügy történetének tudós művelőjét.

Majd az előző évben több tagtársunk elhunytá által megüresedett rendes tagsági helyeket betöltvén, a rendes tagok zárt létszámának kiegészítéséül megválasztotta az 1938. évi nagygyűlés rendes tagokká a következő pedagógusokat:

Dr. Bassola Zoltán tanügyi titkárt, az Országos Közoktatási Tanács jegyzőjét, az ifjabb pedagógus-nemzedék jeles tagját, a pedagógiai irodalom művelőjét;

Dr. Karl János szegedi kegyestanítórendi gimnáziumi igazgatót, a földrajz didaktikájának kiváló művelőjét a katedrán és az irodalomban;

Masszi Ferenc pécsi gyakorlógimnáziumi tanárt, a fizika didaktikájának szorgalmas művelőjét s általános neveléstani művek szerzőjét;

Dr. Orel Géza c. főigazgatót, felsőkereskedelmi iskolai igazgatót, a műhelynevelés pedagógiájának hazai kezdeményezőjét, pedagógiai író; végül

Dr. Szukováthy Imre egészségügyi főtanácsost, a Testnevelési Főiskola igazgatóját, az iskolai egészségtan művelőjét.

Tisztelettel üdvözlöm új rendes tagtársainkat ez alkalommal Társaságunk kebelében s fölkérem, hogy bennünket tudós céljaink szolgálatában további munkálkodásukkal ezentúl is támogatni szíveskedjenek. Jelentem, hogy új rendes tagtársaink közül Karl János székfoglaló előadását már megtartotta s ez alapon a Társaságnak teljes jogú rendes tagjává avattatott, ugyanakkor megválasztott többi rendes tagtársunk pedig székfoglalóját a f. év őszére bejelentette.

Erőink ez örvendetes gyarapodásával szemben mély sajnálattal jelentést kell tennem a lefolyt nagygyűlés óta a Társaság sorait ért fájdalmas veszteségekről is.

Tiszteleti tagjaink sorából a magyar pedagógiai élet két nagytekintélyű, kiváló egyéniségének elhunytát gyászoljuk. Örökre kivált sorainkból *Schneller István*, a magyar pedagógusok nagyra-becsült nesztora, az utóbbi években legnagyobb élő alakja, a pedagógiának volt egyetemi tanára a kolozsvári, majd szegedi Ferenc József-tudományegyetemen, Társaságunknak 1896 óta rendes, 1919 óta tiszteleti tagja s 1916-tól 1928-ig az egyetem köréből választott alelnöke. Schneller István szelleme nagy értéke volt a magyar művelődési életnek. Tudás és jellem, tehetség és egyéniség, lelkesedés és munkaszeretet eszményi módon egyesült benne s tette személyiségét valóban Istentől fölcent pedagógussá. Személyiség és szeretet volt pedagógikájának két alapmotívuma, melyeknek kultuszában úgy élt és működött, hogy általuk mindenkorra beírta nevét a magyar nevelés történetébe. Társaságunk is legkiválóbb tagjai egyikének emlékét fogja őrizni benne.

Elhunyt a múlt év folyamán *Dr. Werner Adolf* zirci apát, volt gimnáziumi tanár és igazgató, a magyarországi tanítórendek egyik legjelesebbikének, a ciszterciarendnek mindenkitől nagy tisztelettel övezett főnöke, ki 1931 óta volt tiszteleti tagja és pártfogója Társaságunknak. Nevét a magyar iskolaügy története mint egykor nagyhírű, kitűnő tanárét, majd iskolaszervezőét és a tanügy maecenásáét mindenkor a legérdemesebbek között fogja említeni.

Rendes tagjaink sorából örökre eltávozott közülünk *Dr. Bárány Gerő*, nyug. vallás- és közoktatásügyi minisztériumi államtitkár, a filozófiai tudománynak jeles művelője, ebből a körből számos értékes monografiának és tanulmánynak szerzője. Társaságunknak 1929 óta volt rendes tagja, ki üléseinken s felolvasó asztalunknál is megjelent. Mint filozófust mindig a legemelkedettebb gondolatok, a legtisztább eszmék ragadták meg, bár bizonyos mértékig a pesszimiztikus irány jellemezte őt. Pesszimizmusát azonban feloldotta a mélységes hit az ember magasztos hivatásában s ebből kifolyóan mindig különösen érdekelték a nevelés, a kultúra nagy, örök kérdései és feladatai. Nevét nemes egyéniségének fénye is megaranyozza s emlékét, mint olyan férfiúét, ki rokonszenvet kellett minden körben, hol megjelent és dolgozott s ki hivatali tiszttségében a mi társasági ügyeinket is szeretettel gondozta, Társaságunk kegyelete kísérni fogja a síron túl is.

Elhunyt továbbá rendes tagjaink sorából mindnyájunk őszinte fájdmára *Sztankó Béla* tanítóképzőintézeti főigazgató, a magyar zenepedagógia hivatott művelője, Társaságunknak 1912 óta rendes tagja. Sztankó Béla, bár szerénysége miatt Társaságunk felolvasó asztalánál sohasem jelent meg, vérbeli pedagógus volt egész életé-

ben, s a zenepedagógiai irodalomnak is gyakorlati módon, módszer- és zeneoktatási vezérkönyvek írásával, főleg az Országos Közoktatási Tanács révén egy emberöltőn át volt megbízható, szorgalmas és fáradhatatlan munkása. Nemcsak alapos zenei tudásával, gyökeres pedagógiai és didaktikai érzékével, tiszta és éles judiciumával, kitűnő logikájával, világos és a maga nemében művészi előadásával, hanem nemes egyéniségének szép emberi erényeivel, bölcsességével és emberszertetével s mindezekből fakadó tekintélyével is irányította évtizedeken át a magyar zenepedagógiai életet, a zene- és énektanárok képzésének s ezzel a magyar tanítóképzésnek nemzeti ügyét is. A magyar tanítóképzés intézményei mellett Társaságunk is őrizni fogja nemes emlékét.

Elhúnyt végül rendes tagtársaink közül a szomorú sorban utolsónak *Tóth Tihamér*, a magyar kat. püspöki karnak díszje, a hitszónoki székről az egész magyar ifjúságnak nagyhatású nevelője, a magyar gyermekeknek és ifjaknak szóló örökértékű pedagógiai könyvek hosszú sorozatának szerzője. Bár egyházi nagy elfoglaltsága miatt Társaságunkban ritkán jelenhetett meg, mégis büszkén vallottuk őt közülünk valónak, mert a teológusnál, szónoknál és tudósnál csak a pedagógus volt nagyobb benne. Nevét a történelem a magyar kat. egyház nagy püspökei és egyházi szónokai, az újabb magyar hitélet nagy hősei közé, *Prohászka Ottokár* mellé fogja följegyezni s emléke tisztelet és kegyelet tárgya lesz mindig Társaságunk körében is.

Kegyelettel újítom föl ez alkalommal a lefolyt évben elhúnyt társaink nevét és emlékét s kérem a t. Nagygyűlést, határozza el, hogy Társaságunk e társaink elhúnytja miatt érzett fájdalomát mai gyűlésünk jegyzőkönyvében fogja megörökíteni.

Jelentésem befejezésül tisztelettel javasolom végül a t. Nagygyűlésnek, méltóztassék elhatározni, hogy a vallás- és közoktatásügyi miniszter úrnak és Budapest székesfőváros polgármesterének, mint maecenasainknak a többször nyújtott anyagi segítségért, a Magyar Tudományos Akadémiának pedig az évtizedek óta élvezett erkölcsi támogatásért a Társaság köszönete kifejeztessék.

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 jelentésért, valamint a Társaság érdekében kifejtett fáradhatatlan tevékenységéért.

IV. *Padányi-Frank Antal* pénztáros bemutatta Társaságunknak 1938. évi zárószámadását és 1939. évi költségelőirányzatát, *Váradai Lószef* rendes tag pedig a Számvizsgáló Bizottság nevében jelentette, hogy a felülvizsgálat során teljesen rendben találták a Társaság pénzkézelését.

A közgyűlés tudomásul vette a zárószámadást, a költségelőirányzatot és a jelentést, a pénztárosnak megadta a felmentvényt, s az elnök indít-

ványára köszönetét fejezte ki mind a pénztárosnak, mind a Számvizsgáló Bizottság tagjainak, hogy lelkiismeretesen gondozták a Társaság anyagi ügyeit.

V. Az elnök bejelentette, hogy a Társaság rendes tagjainak zárt létszámában négy hely vár betöltésre. Ezekre a helyekre a közgyűlés az elnökség indítványára egyhangúlag megválasztotta a Társaságnak *rendes tagjává* a következő magyar pedagógusokat és szakírókat:

1. *Dr. Borotvás-Nagy Sándor* budapesti felsőkereskedelmi iskolai tanárt, pedagógiai író, a Kereskedelmi Szakoktatás c. tanügyi folyóirat szerkesztőjét, számos tanügyi tanulmány szerzőjét, kinek *Közgazdasági művelődésünk kezdetei* c., neveléstörténeti tárgyú nagy monografiáját a Magyar Tudományos Akadémia a Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara által felajánlott Horthy Miklós-díjjal tüntette ki;

2. *Vitéz Fraknó József* a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium pedagógiai szakosztályába beosztott gimnáziumi igazgatót, a Magyar Középiszkola c. tanügyi lap szerkesztőjét, tankönyvíró, a középiskolai természet-tudományi oktatás kérdéseinek kitűnő ismerőjét, ebbe a tárgykörbe tartozó szaktanulmányok íróját;

3. *Loschdorfer János* budapesti polgári iskolai igazgatót és tanulmányi felügyelőt, a Budapesti Polgári Iskola c. tanügyi folyóirat szerkesztőjét, tankönyvíró, a budapesti volt irányító polgári iskola szervezőjét, több tanügyi folyóiratnak munkatársát; végül

4. *Dr. Somos Lajos* egi kat. líceumi és tanítóképzőintézeti igazgatót, a pedagógia doktorát, az egi érseki hittudományi főiskolán a neveléstudomány előadóját, tankönyvíró, önállóan megjelent, nyelvélektani és módszertani tanulmányok szerzőjét, több tanügyi folyóiratnak szorgalmas munkatársát.

VI. Végül bejelentette, az elnök *Kemény Ferenc* tiszteleti tagnak számvizsgálói tisztségéről való lemondását. A Társaság nevében köszönetet mondott neki hosszú időn át lelkiismeretesen végzett ellenőrző munkájáért, a megüresedett helyre pedig a közgyűlés az elnökség javaslatára számvizsgálóul s ily minőségben az elnökség tagjává egyhangúlag megválasztotta *Váradi József* tanítóképző-intézeti tanárt, a Társaságnak 1929 óta rendes tagját, aki eddig is állandó érdeklődéssel kísérte Társaságunk ügyeit.

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



TANTÁRGYKAPCSOLÁS A BIOLÓGIA KÖZÉP-ISKOLAI TANÍTÁSÁBAN.

A természetnek csak az tud igazán örülni és csak az tud benne igazán gyönyörködni, aki nemcsak ismeri a természeti tárgyakat és jelenségeket, hanem meg is tudja érteni a közöttük levő összefüggéseket. Az ilyen nyitott szemű és eszű ember nemcsak nézi a csodálatosan változó természetet, hanem meg is látja a benne megnyilatkozó törvényszerűségeket. Mai értelemben vett jó természetvizsgáló és egyben biológus tanár tehát csak az lehet, aki ezt az egyetemes érvényű gondolatot mindig szem előtt tartja és egész tanításában ehhez igazodik. A sok és száraz adathalmaz, a régi rendszertani és morfológiai nevek betanulása még korántsem léleknevelő tudomány. Ilyenné csak akkor tehetjük, ha tanításunk középpontjába az *életet* helyezzük, ha a megfigyelt természeti jelenségek között okozati összefüggéseket és kapcsolatokat keresünk, ha keressük és kerestetjük a törvényt, az igazságot, vagyis ha segítünk megláttatni a legszebbet: *a természet egységes életét*. Amelyik biológus tanár ilyen szempontból vizsgálja az egész természetet és a tanítás mellett nevelni is akar, annak tanítványai inkább bepillantást nyernek majd a természet csodálatos rejtélyébe, azok lelke feltétlen nemesebb lesz, azok igazi barátaivá szegődnek a természetnek, amelyben bármily csapás közepette is biztos vigasztalást és enyhülést találnak. Az ilyen tanárt áldani fogják a tanítványai.

Ezt a nagyszerű célt azonban a biológus tanár csakis tudatos, tervszerű és sokoldalú munkával érheti el. Mindenekelőtt tisztában kell lennie önmagával abból a szempontból, hogy a törvényesen megállapított tananyagot milyen filozófiai alapgondolatok szerint fogja feldolgozni, mert sohase felejtse, hogy *a biológiai oktatás filozófiai alapgondolat nélkül elveszíti óriási nevelő értékét*. Magyar biológus tanár munkáját pedig csakis a keresztény világnézet, a magyar föld és a magyarság rajongó szeretete és a természet szeretetétől tudatosan áthatott, harmonikus lelkű embertípus kitermelésének a vágya irányíthatja. Vezérlő gondolata mindig az legyen, hogy az ezerarcú természet egy csodálatos nagy egység, amelyet egy felettünk létező és mindent átfogó istenség kormányoz, amelyben csakis egyetemes érvényű örök törvények uralkodnak és amely törvények minden előre és élettelenre, tehát minden növényre, állatra és emberre egyaránt érvényesek.

Ha pedig ezt az *egységes világhépet* lélekben egyszer már magáévá tette és önmagában átélte, csakis azután kísérelheti meg, hogy most már a tanítványai világhépet az övéhez hasonlóra formálja. Ezt azonban csak akkor érheti el, ha magát nemcsak szaktárgyaiban műveli állandóan, hanem ha az egyetemen szerzett szakműveltség helyett általános műveltségre is törekszik és minden szép, nemes és a tanításában értékesíthető hasznos ismeret iránt is érdeklődik. Tudnia kell azonban azt is, hogy minden ismeret csak akkor válik igazán tanítványainak lelki kincsévé, ha a tudatban mélyen gyökerezik és a mindennapi élet mindenféle vonatkozásában bármikor és készségesen rendelkezésre áll. Minél több oldalról világít meg valamely új ismeretet és minél inkább kapcsolatba hozza a régi és a más tudományág területén levő ismeretekkel, annál biztosabb alapokon nyugszik az új ismeret és annál értékesebb. Ez az elmélyítő és az ismereteket összhangosító módszer pedig csakis a tudatosan és következetesen keresztülvitt *koncentráció* lehet.

A koncentráció következetes megvalósítása azonban a biológia tanárától igen sokoldalú és alapos munkát kíván. A nehézségeket főleg az okozza, hogy a biológus tanár csakis szaktárgyainak tanítására van képesítve, tehát érdeklődése is inkább ezekre irányul. Ha azonban nemcsak a saját szaktárgyai és a rokon tárgykörök, hanem a humán tárgyak tananyagának a feldolgozását, de általában az egész középiskolai tantervet is figyelemmel kíséri, ha a meglátogatott órák anyagát mindig a koncentráció érdekében szemléli és ha az összes középiskolai tankönyveket ilyen szempontból csak átlapozza, akkor munkája máris sokkal könnyebbé válik. Ezekből a tankönyvekből és a hospitálási órákon látja csak igazán, hogy a biológiának mint tudományagnak a számai nemcsak a rokon tudományokat, hanem az ú. n. szellemtudományi tárgyakat is, tehát az irodalmat, művészetet, de az ember mindennapi életét is keresztül-kasul behálózzák. Nagyon természetes, a rokon természettudományi tárgyakkal sokkal föbb az érintkezéspont, tehát közöttük a koncentráció könnyebben is megvalósítható.

Hogy a biológia tanárának mennyire sikerül a különböző tudományágakkal hatékony kapcsolatokat találni, az mindig a tanár általános műveltségétől, tárgyszeretetétől és egyéniségétől függ. Azt azonban már most meg kell állapítanunk, hogy a koncentráció korántsem életelixír, csupán olyan, mint az orvosság. Ha kellő mértékkel adagoljuk, akkor erősít és örömet szerez, mértéktelenül alkalmazva pedig ellenkező hatást érünk el vele. Ha folytonosan csak kapcsolatokra *vadászunk*, még a legjobb szándék mellett is kisiklik kezünkben a biológia vezérlő gondolatának fonala, és a tanulók a sokféle fától nem látják az erdőt. *Sohasem az ismeret*

reték mennyisége, hanem sokkal inkább a minősége lebegjen lelki szemünk előtt. A biológiai koncentrációban tehát szigorú mértéket és rendszert kell tartanunk.

A biológiával kapcsolatban a *koncentráció módszerére*, illetőleg kereszttülvitelére vonatkozólag általános irányelveket megállapítani nem lehet. Az alsó két osztályban, amikor a gyermek még kevés ismerettel rendelkezik és szellemi befogadóképessége sem annyira fejlett, a koncentráció módszere is egyszerű. Ezen a fokon főleg a gyermek romantikus és mesét szerető természetének megfelelően csak egyszerű ismereteket gyűjtögetünk és azokat elraktározzuk. Az ötödik osztályos biológiai anyaggal kapcsolatban a koncentráció alkalmazására már jóval nagyobb lehetőség nyílik, mivel a tanuló addigra elég fizikai, kémiai, ásványtani, földrajzi, néprajzi, mennyiségtani, nyelvészeti, irodalmi stb. ismeretet gyűjtögetett és természete is inkább a technikai problémák és a csodálatosságok felé hajlik. Akár az alsó, akár a felső fokon tanítunk, egyetlen óránk se múljon el anélkül, hogy az új ismeretet a régiakkal természetesen módon össze ne kapcsoljuk. Ez annyiival inkább megvalósítható, mert nincs a természetben egyetlen olyan természeti tárgy vagy jelenség, amely teljesen elkülönült lenne és másokkal kapcsolatban ne állana.

A *koncentráció anyaga* a tárgy természetétől függ. Más ismeretkör kapcsolódik pl. a magyar búzához, más a kutyához, a házi méhhez vagy a dzsungel ismertetéséhez. Hogy egy-egy természeti tárgy tanításakor a tanár milyen kapcsolatokra hívja fel a figyelmet, az főleg az ő leleményességétől, sokoldalúságától és tárgyszeretetétől is függ. Amikor a tanár azt látja, hogy ez vagy az a jelenség etikai, vallási, néprajzi, történelmi, földrajzi stb. vonatkozások kidomborítására alkalmas, akkor ezt emeli ki jobban. Más jelenséggel kapcsolatban még inkább a fizikai, kémiai, matematikai vagy technikai kapcsolatok megláttatására törekszik. Néha elég egy-két odavetett szóval vagy mondattal megvilágítanunk a kapcsolatot, és a tanulóban mindjárt egész gondolatlánc ébred fel és kapcsolódik az új ismerethez. Amikor pl. a halak úszásáról, a madarak és termések repüléséről vagy a planktonszervezetek lebegéséről beszélek, csupán egy-két szóval utalok Archimedes fizikai törvényére, amely fizikai törvény koncentrációja alapján az a bizonyos élettani jelenség a tanuló lelkében azonnal megvilágosodik és azonnal kapcsolja a már meglévő ismeretekhez.

Egy-egy ilyen koncentráció felvetésekor nem szabad elhanyagolnunk tanítványaink eddig szerzett kapcsolatait sem. Hiszen némelyiknek már családi körülményeinél fogva olyan ismeretei lehetnek, melyeket a koncentráció érdekében eredményesen felhasználhatunk. Pl. a déligyümölcsök, baromfiak stb. tárgyalásakor maguk

a tanulók gyümölcs- vagy baromfikereskedelmi kapcsolatokat említenek meg, mert különösen városban akad egy-két gyermek, akinek ezzel vagy azzal a tárgykörrel kapcsolatos ismeretei vannak. Általában mindig arra az álláspontra kell helyezkednünk, hogy minden tanítási anyagunk egy-egy központi ismerethalmaz, amelyhez centripetálisan és sugárirányban kell megkeresnünk a kapcsolatokat. A középponton kívül levő ismeretek pedig mindmennyi centripetálisan ható reflektorok, a központi tárgyat segítenek megvilágítani. Minél több régi ismeret kapcsolódik az új ismerethez, a tudás annál biztosabb lesz, az egyes tudományszakok között a mesterségesen emelt válaszfalak lassankint elhomályosodnak és fokozatosan felébrednek a tanulóban a nagy szintetikus egység meglátását, amelyre a középiskolai lélektanítás is általában törekszik.

Emez általános szempontok után nézzük, hogyan valósítható meg a koncentráció a gimnáziumi tárgyakkal kapcsolatban. Hangsúlyozni kívánom azonban már most, hogy itt csupán egyes kiragadott példákról, illetőleg irányelvekről lehet szó; nem pedig mindenkire kötelező formulákról. Az alábbiakból főként az a *szellem* tükröződik ki, miként valósítható meg a koncentráció a középiskolai biológia tanításában.

A természetrajzi tárgyak közül legtöbb és legközvetlenebb kapcsolat a *növénytan* és az *állattan* között van. A sokféle és azonos életjelenség (táplálkozás, növekedés, mozgás, szaporodás) mindmennyi alkalom a koncentrációra és az összehasonlításra. A létfeltétel és az egymásrautaltság a természetnek ezt a két világát szorosán egymáshoz kapcsolja és ezt a kapcsolatot lépten-nyomon ki is kell használnunk. Ezek a kapcsolatok olyan erők, hogy pl. az V. osztály biológiai anyagát csakis ilyen kölcsönös vonatkozásokban, illetőleg teljesen azonos módon és egymással összehasonlítva tárgyalhatjuk eredményesen.

Kettőjükhöz csatlakozik a »természetrajznak« harmadik tárgya, az *ásványtan*. Amikor pl. a növények tápláló oldatairól vagy az egyetemes anyagforgalomról beszélünk, ugyanakkor a talajról és fontosabb ásványi sóiról is megemlékezünk. A különböző vidékeken élő növények tárgyalásakor az illető terület talajviszonyait is megemlítjük. Ez pedig már bizonyos tekintetben közettani és geológiai ismeretekkel kapcsolatos. Az egysejtűek, tüskébőrűek vagy a puhatestűek mészvázainak ismertetésekor a mészképződést és a kréta-hegyeket, a páfrányokkal kapcsolatban az őskori szénképződést említjük meg, viszont a föld különböző helyein levő széntelepek ismertetése már a földrajz területére visz át bennünket.

A *földrajz* és biológia szoros kapcsolata mindnyájunk előtt ismeretes. Hiszen a tárgyalandó állat vagy növény földrajzi előfordulásának vagy származásának pontos helyét csakis az előzetes földrajzi ismeretek alkalmazásával rögzíthetjük igazán. Ilyen-

kor nemcsak a tanulók pusztá földrajzi és topográfiai ismereteit idézzük föl, hanem ugyanakkor azt a földrajzi tájegységet biológiai szempontból is a való élettel, tehát egész sereg növényvel, állattal emberrel és kultúrával népesítjük be. Amikor pl. az indiai elefántról beszélünk, ugyanakkor az indiai őserdők buja növényzetét és egyéb természeti jelenségeit, esetleg a lakosok könnyű megélhetését is megemlíthetjük. A főka tárgyalásakor a sarkvidékek sivárságát vagy az eszkimók egyhangú életét tárjuk a tanulók elé, viszont a teve ismertetésekor a sivatagok elterjedését és jellemző sajátosságait vitatjuk meg, amely környezetbe a teve tökéletesen beleillik. Minthogy ezeknek az állatoknak az emberre vonatkozó jelenségeit is tárgyaljuk, így akaratlanul is a néprajz, illetőleg az ipari és kereskedelmi földrajz területére is áttérünk (karavánok, elefántcsont stb.).

A tanulókat a távoli vidékek sajátosságos állat- és növényvilága már csak azért is érdekli, mert tele van romantikával. A hozzájuk kapcsolódó utazások, vadászatok és kalandok mind olyan tárgyak, melyek a gyermek lelkét megkapják. Amikor pedig a különböző állat- és növényvilág változásairól beszélünk, nemcsak a geológiai viszonyok, hanem a paleontológiai vonatkozások is előtérbe kerülnek. Itt is különösen a hazai rög természetvilágának történetével kapcsolatos ismeretek felújítása a fontos (az alföldi löszképződés és a benne levő növényi és állati maradványok stb.). A hasonló állatoknak és növényeknek a különböző földrészekben való előfordulása egyes földrajzi elméletek megemlítésére ad alkalmat (Dél-Amerika és Dél-Afrika hasonló életvilága, Madagaszkár és India hasonló életvilága, Wegener elmélete stb.).

Az állat- és növényföldrajz tárgyalása különösen alkalmas tárgykör az emberi vonatkozások kidomborítására és a hazafias érzés kifejlesztésére. Amikor pl. az állatok és növények földrajzi elterjedéséről beszélünk és amikor maguk a tanulók állapítják meg, hogy pl. a vadmacskának, hiúznak, oroszlánnak, tigrisnek, párducnak, pumának, jaguárnak és a többi macskaféle ragadozónak, bár ugyanabba a családba, a macskafélék családjába tartoznak, mégis a föld különböző pontjain van a megélhetési területük, vagyis a hazájuk, ebből a megállapított és belátott igazságból egész nyugodtan azt a következtetést is levonhatjuk tanítványainkkal, hogy ehhez hasonlóan minden öntudatos népnek, tehát a magyarnak, a németnek vagy az olasznak is kell ilyen megélhetési területének, vagyis hazájának lenni. A haza fogalmát tehát úgy állítom tanítványaim szeme elé, hogy az korántsem emberi találmány, hanem az Úristentől alkotott természetes terület. Az endemikus alakok tárgyalása viszont alkalmat ad a lokálpatriotizmusnak, a szülőföld szeretete érzésének kifejtésére.

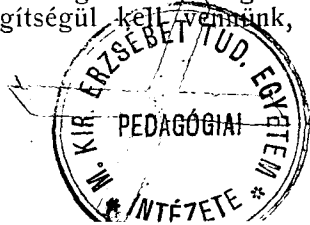
A kémia. Ha a biológus tanár egyszersmind kémiászakos is, akkor a kémia és biológia kapcsolata könnyen megvalósít-

ható és értékesíthető. Sokkal nehezebb azonban, ha nem így van, mert akkor annak a tanárnak még a legegyszerűbb kémiai kísérlet is látszólagos nehézségeket okoz, ami okvetlenül a koncentráció-eredményének hátrányára van. Pedig egy-két igen egyszerű kísérlet rendkívül megkönnyítheti az élettani jelenségek megértését. Különben annak igazolására, hogy pl. a szájban megrágott kenyér keményítőanyaga a nyál hatására cukorra változik (édes íz), vagy a keményítőnek jóddal való kimutatásához igazán nem kell kémiai képesítés. Márpedig a biológiai oktatásban mind az alsó, mind a felső fokon csakis ilyen egyszerű kapcsolatokról és kísérletekről lehet szó.

A kémiai vonatkozás különben egész természetrajzi oktatásunkon végigkísér bennünket. A táplálkozás, az anyag körforgalmának kérdése már a tanítás legelején felvetődik, mielőtt a tanuló rendszeres kémiát tanult volna. Már az első osztályban, amikor a lélekzészről beszélünk, meg kell emlékeznünk a levegőről és alkotórészeiről. Egyszerű kísérlettel igazoljuk, hogy lélekzészkor széndioxidot lehelünk ki, mely a meszes vizet megzavarosítja. Ugyancsak egyszerű kísérlettel igazolom, hogy a vízi növények megélhetéséhez szükséges széndioxid a vízben is megtalálható (meszes víz a kútvizet is megzavarosítja). Amikor a keményítő jelenlétét a burgonyában vagy a babszembén jóddal kimutatom, amikor a meszes talajra ecetet öntök és az pezsog, kémiai ismereteket is közlök a tanulókkal. Ha a csírázásakor melegejlődést mutatok ki, akkor meg a lélekzéshez szükséges oxigén felhasználását, illetőleg a széndioxid keletkezését igazolom. Asszimilálásakor viszont az oxigén keletkezését mutatom ki. Amikor pedig a levelet próbacsőben hevítem, annak víztartalmáról győzőm meg a tanulót. Ha még tovább hevítem, akkor megszenesedik, ezzel meg a szén jelenlétét igazolom. A kémiai kapcsolatok alkalmazására különben is az V. osztályos biológiai anyag nyújtja a legtöbb kapcsolatot, itt mind az állatok, mind a növények egész anyagforgalmának tanítása: kémiai vonatkozások nélkül vajmi keveset érne.

A fizika. A fizika és a biológia között igen sok érintkezőpont van. A biológia keretében tudunk igazán rámutatni arra, hogy az egyetemes fizikai törvényszerűségeket nemcsak a fizikai szertár eszközein szemléltethetjük, hanem az élő szervezetekben is. Mindezeknek tudatos és következetes meglátása igen nagy élmény a tanulóknak, de ugyanakkor a régebben szerzett ismeretek még maradandóbbakká válnak. Egy-egy biológiai ismeret önmagában esetleg teljesen elhomályosodott volna, fizikai vonatkozással azonban új erőre kap és már érdekességénél fogva is maradandóbbá válik. Így ébred a tanuló tudatára annak, hogy a természetben aránylag csak kevés alapvető természeti törvény van, ezek azonban egyetemlegesen érvényesek minden élő szervezetre, élettelen tárgyra, valamint arra.

is, hogy a természet ugyanazzal az eljárással a legkülönbözőbb feladatokat is képes megoldani. Pl. a légüres tér elmélete alkalmazásával — melyet legegyszerűbben úgy szemléltetünk, ha egy kisebb üvegcsőből a levegőt szájunkkal kiszívjuk, amire az az ajkunkhoz vagy a nyelvünkhöz tapad — számos élettani jelenség könnyen megmagyarázható. Ezen egyszerű fizikai kísérlet alapján meg tudjuk értetni pl. a pióca tapadását és vérszívását, az emlős-állatok szopását vagy a lepkék mézszívását. Az egy- és kétkarú emelőszerkezettel nemcsak az állkapcsok működését tudom mara-dandóan és értékesen megvilágítani, hanem ugyanezt a fizikai elvét alkalmazhatom a zsálya megporzásának, a giliszta földben má-szásának, a madár és a rovarok szárnyának vagy az emberi kar működésének megértetésekor is. Az ember járásakor vagy a kacsza vízalábukásakor a különböző egyensúlyi helyzetekről emlékezem meg. A víz és a levegő rugalmassági elvének alkalmazását az úszással és a repüléssel kapcsolatban említettem meg, Archimedes elvét, illetőleg a víz felhajtó erejét minden egyes úszó szervezet úszásának megmagyarázásakor. Fizikai alapismerettel tudom meg-magyarázni pl. az izzadás biológiai jelentőségét is, mert kísérlettel igazolhatom, hogy a párolgás mindig lehüléssel kapcsolatos. A vakondok vagy a foka jó hallását azzal tudom igazán megmagya-rázni, hogy a szilárd és folyékony közeg a hangot jobban vezeti, mint a levegő (óraketyűgetési kísérlet). A túlűtött folya-dékok elve alapján könnyű megértetnem azt is, miért nem fagynak meg télen egyes magvak vagy a rovarpeték. Ugyan-akkor a tanulók matematikai ismeretét is felhasználhatom, amikor megértetem velük, miért célszerű a legtöbb mag vagy pete aránylag kicsiny gömbalakja, miért gömbölyödik téli álma alatt gömbalakúra a sündisznó stb. Maguk a tanulók fogják megállapítani ennek a berendezkedésnek célszerű voltát, mivel maguk számítják ki, hogy a gömbalakú testeknek van aránylag a legnagyobb köbtartalmuk, de ugyanakkor a legkisebb felületük, a kisebb felületről pedig kevesebb meleg sugárzik ki. Ugyancsak nem nélkülözhetem a fizikai alapismereteket akkor, amikor a gyö-kérszörök táplálékfelvételét (osmoszisos nyomás), vagy amikor a levelek párolgását a párolgás (szívó) fizikai folyamatával próbá-lom megértetni. A havasi növények szőrös bundáját a levegő rossz hővezetésével hozom kapcsolatba. De egyszerű fizikai kísérletekhez vagy pedig ilyen ismeretek kapcsolatához kell folyamodnunk akkor is, amikor a planktonszervezetek lebegését értetjük meg a tanulókkal. Előbb okvetlen meg kell velük értetnünk, mi a fajsúly, miben áll a víz felhajtó ereje, milyen szerepe van a nagy felületnek az úszás-ban stb. Vagyis ha nemcsak puszta ismereteket akarunk tanít-ványainkkal közölni, hanem az életjelenségeket is meg akarjuk értetni, akkor más ismeretkör is segítségül kell vevnünk, mert



csakis így biztosíthatunk tanítványainkban maradandó, biztos és örömet keltő ismereteket.

Mindezek a fizikai kísérletek és kapcsolatok azonban a lehető legegyszerűbbek legyenek és bemutatásuk sem tarthat tovább egy-két percnél. De ezek a fizikai kapcsolatok és kísérletek korántsem jelentik azt, hogy most már a biológia keretében fizikát tanítsunk. Ez különben is teljesen lehetetlen és nagyon is elhibázott dolog lenne. Mi a fizikai ismeretekből, de a többi kapcsolatos szakárgyból is mindig csak annyit közlünk, amennyi a központi téma megvilágításához és maradandóvá tételéhez okvetlenül szükséges és a gyermek értelmi színvonalának is megfelel. Ilyenkor *sohasem a részletek érdekelnek bennünket, hanem csakis a végső eredmény, a törvény, mégpedig a lehető legegyszerűbb formában.* Amikor pl. azt akarom megértetni, hogy a vízi állatok a lélekzésükhöz szükséges levegőt a vízben elnyelt levegőből szerzik, akkor korántsem a folyadékok gázelnyelési elméletéről tartok előadást, hanem csupán félperccig tartó egyszerű kísérletet mutatok be. Ilyenkor a vízfelületig megtöltött próbacsőben a víz felett lévő levegőt egyszerű szívással megritkítom vagy egy tanulóval megritkíttatom, s erre a vízben elnyelt levegő apró buborékok alakjában azonnal jelentkezik. Ugyanilyen egyszerű módon igazolom azt is, hogy a vízben széndioxid van. Ennek igazolására csupán kevés meszes vizet öntök a vízbe, amire az azonnal megzavarosodik. És ezek a kísérletek legfeljebb egy-két percig tartanak, hatásukra azonban a kémianak és a fizikának egy-egy törvénye, valamint a vízi állatok lélekzése és a vízi növények asszimilációja azonnal maradandó és harmonikus ismeretté vált a tanulóban.

Máskor elegendő csupán egy-két odavetett szó vagy mondat és a koncentráció azonnal világossá válik. Ezt a tanár különösen akkor alkalmazza, ha tudja, hogy a kapcsolandó ismeretről a tanulók már előzőleg hallottak. Amikor pl. a pióca odatapadásáról, vérszívásáról van szó, elég csak a légritkítás elve kifejezést megemlítenem, erre a szerv és működése között az összefüggést azonnal megértik, mert előzőleg már a tengeri sünök helyzetváltoztatásával kapcsolatban erről szó volt. Amikor pl. a szem szerkezetét ismertetjük és esetleg egy felbontott marhaszemen szemléltetjük, lehetetlen meg nem emlékeznünk a fénytörésről vagy a kétszerdomború lencsék működéséről. Ugyanakkor azonban a fényerősség és az emberi pupilla működése közötti összefüggést az ú. n. pupillakísérlettel is szemléltetjük, amely abban áll, hogy a tanuló tenyerével befedett szemének pupillája azonnal kisebbedik, a másik pedig megnagyobbodik. Egy-egy ilyen egyszerű kísérlet és koncentráció meggyőzi a tanulót arról, hogy az élő szervezetek mennyire a fizikai törvények hatása alatt vannak.

Az élő szervezetekben megnyilatkozó fizikai törvényszerűségek megértését rendkívül megkönnyítik és felette értékesé teszik azok

a koncentrációk, melyekkel kapcsolatban az élőlények szerkezetét, életműködését az emberi alkotásokkal, szerszámokkal, gépekkel, technikai berendezésekkel hasonlítjuk össze. Erre tanításunkban igen sok alkalom kínálkozik. A túlzástól azonban itt is óvakodnunk kell. Pl. a vízben úszó halak, bálnák és egyéb állatok alakja a mai közlekedési eszközök alakjával, a termések alakja és működése pedig a repülőtechnikával könnyen kapcsolatba hozható. Ugyanakkor azonban a technika hőseit, szerkesztő mérnökeit is megemlíthetjük, akik tudásukkal iparkodnak ellesni a természeti tárgyakban megvalósult építészeti remekműveket. Amikor az emberi vérkeringés szervét és az egész véredényrendszert, valamint a növények táplálékvezető nyalábjait és levélerezetét tárgyaljuk, ugyanakkor a vízvezeték technikai berendezéseivel is összehasonlítjuk. Mindezek a technikai kapcsolatok pedig jelentősen hozzájárulnak ahhoz, hogy az élő szervezet működéséről a tanulóban a valóságnak megfelelő fogalom alakuljon ki. Még maradandóbb az a mozzanat, amikor azt az élettani jelenséget a tanulók bevonásával a maguk végezte igen egyszerű kísérletekkel vagy eszközökkel utánozzuk. Ilyen utánpótlás lehet pl. egy-egy virág megporzási mechanizmusa (zsálya) vagy valamely állat életjelensége (kígyó harapása stb.). Némelyik kapcsolatot a technikai vagy fizikai koncentráció mellett az etikai vonatkozások kidomborítására is felhasználhatjuk. Amikor pl. a gabonaszár szilárdságát az emberi építéssel alapelveivel és eredményeivel összehasonlítom, ez a koncentráció arra is alkalmas, hogy az isteni tökéletességre is rámutassunk és kiemeljük azt, mennyivel tökéletesebb az isteni alkotás, mint az emberi.¹

Számtan. A biológia és a számtan kapcsolata már kisebb jelentőségű, bár itt is alkalom nyílik egyes természeti jelenségek számtani értelmezésére. A különféle mérések (a fa magassága, kerülete), statisztika (csírázási százalék), grafikus ábrázolás (variációs görbe), különféle szimmetriaviszonyok mindmegannyi haszonnal járó koncentráció. Az ilyesféle számtani kapcsolatok azonban csakis igen egyszerű formájúak lehetnek. Minden bonyolultabb számolási kapcsolatot (pl. a levélállás számtani sorozata stb.) okvetlenül mellőzünk. Az egyszerű kapcsolatoknak azonban igen nagy jelentőségük van. Mennyivel érdekesebb, értékeesebb és maradandóbb pl. az az ismeret, mikor nem elégszem meg azzal, hogy pl. a méhek hatszegletes sejteket építenek, hanem matematikailag és mértanilag is bebizonyítom, hogy a hatszegletes sejthez kell aránylag a legkevesebb anyag, ugyanakkor azonban a belső tartalom a legnagyobb, s hogy az összes lehetőségek között a térkihasználást is figyelembe véve a hatszegletes sejtekben van a legtöbb férőhely (bábok, méz elhe-

¹ A növénytanal kapcsolatban a koncentráció elvét valósítja meg a következő munka: *Dr. Greguss Pál, A növények csodálatos élete.*

lyezése). Ha a tanuló maga győződik meg arról, hogy a szabályos sokszögek közül ugyanabban a síkban csak a háromszögek, a négy- és a hatszögek illeszthetők egymás mellé úgy, hogy közöttük hézag nem marad, és ha a gyermek maga látja be, hogy a három sokszög egyenlő kerülete mellett a szabályos hatszögnek van a legnagyobb területe, illetőleg belső köbtartalma ($3 \times 1 \frac{1}{3} = 4$ cm, $4 \times 1 = 4$ cm, $6 \times \frac{2}{3} = 4$ cm; egy háromszög területe = 0.77 cm², egy négyzet = 1 cm², egy hatszög = 1.15 cm²), akkor önkénytelenül valami meghatódottság fogja el, mert be kell látnia, hogy a természetben minden nagyon bölcsen és nagyszerűen van elrendezve. De ugyanilyen tanulságos annak a geometriai alapelvnek a felismerése is, mely szerint minél kisebb a test, a felülete annál nagyobb. Ezt legegyszerűbben a kocka felületével igazolom. A kocka felülete ugyanis $6 a^2$. Ha pontosan megfelezem, akkor a két félkocka felülete már $8 a^2$, tehát a felület tetemesen megnagyobbodik. Emez egyszerű matematikai és geometriai tételt azután számos élettani jelenség értelmezésében is felhasználhatom. Így pl. az emberi bélsatornában a bélsatorna felszívó felülete a bélbolyhokkal igen nagy mértékben növekedik. Ugyanezt az elvet használom fel pl. a gyökérszőrök óriási táplálékfelszívó felületére, vagy a parányi tüdőhólyagocskák gázfelvő és gázkibocsátó hatalmas felületére is. De ugyanez az elv vonatkozik arra a jelenségre is, miért nagyobbak általában a hideg sarkvidék állatai, pl. a bálna, rozmár és miért kisebbek általában a trópusi, illetőleg az egyenlítő-tájékan élő állatok, pl. a kolibrik (Bergmann-szabály). Matematikai elvet, nevezetesen az egyenlőszárú derékszögű háromszöggel való kapcsolatot használom fel pl. a fák magasságának megállapításakor, melyet a cserkészek kirándulásaik alkalmával minduntalan felhasználnak.

Sajnos, a biológia oktatása csak az V. osztályig terjed, tehát nem igen van alkalom arra, hogy a matematika magasabb törvényeire is hivatkozzunk. Pedig nagyon sok természeti jelenség valójában csakis e magasabb törvények ismerete alapján válna igazán értékkessé. Így nem alkalmazhatjuk pl. a Newton-féle binomiális-tételt, sem pedig a kombinációt, melynek alapelemeit pl. az örökléstan tanításában alig nélkülözhetjük.

A történelem. Tanításunkban a történeti vonatkozásokat sem mellőzhetjük. Erre különösen az egyes tudományágak fejlődésének megvilágításában van szükségünk. A vérkeringéssel kapcsolatban pl. *Leonardo da Vinci*, *Harvey*, az örökléttannal kapcsolatban *Mendel* páter, a mikroszkóppal kapcsolatosan *Hook* nevét említjük meg, de a hazai vonatkozásokról sem feledkezünk meg. Pl. a selyemhernyó tenyésztésével kapcsolatban *Széchenyi* nevét és korát ökvétlenül megemlítjük. A sok történelmi adattól azonban óvakodjunk. Tanításaink során inkább a művelődéstörténeti vonatkozásokat keressük és próbáljuk általuk az illető kor természettudományi ismereteit megérteni. A burgonyával kapcsolatosan megemlítjük,

milyen nehezen tudott elterjedni Európában a burgonya, hiszen kétszáz évvel ezelőtt is katonai, illetőleg rendőri felügyelet alatt kellett elültetni. Házi állataink, hasznos növényeink története mind alkalmas arra, hogy az ember és a természet közötti kapcsolatokat megvilágítsa.

Néha azonban egészen távoli fogalmak között is lehet történeti összefüggéseket megállapítani, csupán a tanárnak kell értenie hozzá. A méh tanítása és Dugovics Titusz között pl. az első pillanatra semmi összefüggés nincs. Ha azonban a szűrő méhet úgy tüntetem fel a gyermek előtt, mint önfeláldozó hőst, amely életét is feláldozza akkor, amikor a méhállamot veszély fenyegeti, akkor ezt a halálmegvető bátorságot és cselekedetet egészen nyugodtan alkalmazhatom az önfeláldozó hős Dugovics Tituszra is. Ezzel a kapcsolattal az önfeláldozó hazaszeretet érzését s a közöségért való bátorságot és áldozatkészséget loptam be tanítványaim lelkébe, de ugyanakkor a méhállam berendezését még vonzóbbá és csodálatosabbá tudom tenni. Az ilyen kapcsolatok meglátásából tűnik ki azután, hogy a tanár igazán művész-e tárgya tanításában.

Egészségtan. Az egészségtan és a biológia között szintén szoros kapcsolat van. Hiszen az emberi testnek és életműködéseinek ismertetésekor az egészségtani vonatkozásokat is meg kell említeni. A két tárgy egymástól szinte el sem választható. A baktériumok tanulásával kapcsolatban a különböző fertőző betegségekről, járványokról, esetleg a járványok történetéről, a kuruzslásról, a védőoltásokról, a szérumokról és azok nyereséről, a mosakodásról, fürdésről, edzésről stb. emlékeztethünk meg. A különféle emberi élősködő állatokkal kapcsolatban a tisztálkodás és az öltözködés, a lakás egészségügyének kérdése szintén kapcsolatba hozható. A patkánnyal együtt a pestis terjedését is megemlíthetjük. A megporzással és megtermékenyítéssel kapcsolatban, de különösen az örökléstani alapismeretek tárgyalásakor az egyes sajátságok, betegségek, rendellenességek és képességek átöröklődését ismertetjük. Ugyancsak itt nyílik alkalom a családi törzsfa megemlézésére és megszerkesztésére. Sajnos, az V. osztály még nem elég érett arra, hogy az örökléstani alapismeretek tárgyalásakor az eugenika területére is áttérjünk, pedig ez lenne biológiai oktatásunknak legértékesebb és legérdekesebb része.

A mérges növényekkel, valamint a mérges állatokkal együtt az elsősegélynyújtás különböző módjaira is utalhatunk. Az állati, növényi és ásványi táplálóanyagok eltartása, a gyümölcs- és húskonzerválás különböző módjai pedig már a háztartás területére visznek át bennünket.

A magyar nyelvvel és irodalommal szintén elég kapcsolatot találhatunk. Amikor pl. az Alföld fátlanságát, pusztaságait, királydinnyés homokos tájait, a rét és mocsár állatvilágát mint életegyiséget tárgyaljuk, lehetetlenség ugyanakkor Petőfi alföldi költészeté-

ről vagy Arany Toldijáról meg nem emlékezünk. Egyes állatok vagy nevezetesebb növények tanulásakor a rájuk vonatkozó irodalmat vagy verseket idézzük fel tanítványaink emlékezetében. De csakis azokat, melyekről a tanulók eddigi ismereteik és olvasmányaik alapján tudhatnak. Pl. a kutyánál és a macskánál a Családi kört, a fülemülével kapcsolatban Arany Fülemiléjét, a tyúkkal kapcsolatban Petőfi Anyám tyúkját említjük meg. A gerlével kapcsolatban a Vadgalamb és a gerle meséjét elevenítjük fel. Koncentráció az is, mikor egyes állatokkal vagy növényekkel foglalkozó könyvre vagy valamilyen írásra hívjuk fel a tanuló figyelmét (Mikszáth: Szontágh Pál kutyái, Wagner: A kis kertész stb.). Az állatok és növények népies neveivel, a népszokásokkal kapcsolatban a magyar ember jó természetmegfigyelő képességére mutatunk rá (*folyóka*, fojtófű, galacsinhajtó stb.). Hasonlóképpen felhasználhatjuk azokat a példabeszédeket, közmondásokat, versikéket, szólásokat, ősi népszokásokat, népi eledeleket, babonákat, melyek arra a természeti tárgyra vonatkoznak (az egér és az oroszlán; szelífa, mint a galamb; csigabiga, gyere ki; hörcsögtermészet; szelencefa; májusfa; paprikás stb.).

A magyar nyelvvel való kapcsolatot szolgáljuk akkor is, amikor a tanulókat a helyes és magyaros kifejezésekre szoktatjuk, amikor házidolgozataikat vagy iskolai füzeteket a magyar nyelv törvényei szerint javítjuk ki.

Még az *idegen nyelvekkel* is találunk kapcsolatot. A latin és görög nevek, a különféle szakkifejezések értelmezései szintén alkalmat nyújtanak arra, hogy ezekkel a tárgyakkal, némi kapcsolatot találjunk. Ovidius vagy Phaedrus meséi szintén alkalmasak a koncentrációra, valamint egyes német és francia versek is. A túlzásoktól azonban óvakodnunk kell.

A biológiának a *művészeti és kézügyességi* tárgyakkal, tehát a rajzzal, *kézimunkával* és még az *énekekkel* is számos vonatkozása van. Ezeket az érintkezőpontokat inkább a neveléssel, az ízlés- és a kedély fejlesztésével kapcsolatban említjük meg. A mindig vázlatos rajzot a biológus tanár sohasem nélkülözheti, mivel a rajz a pontos megfigyelésre és a lényeg meglátására szoktatja a tanulót. De biológiai tanításunkban a vázlatos rajz sohasem cél, hanem csak alkalmi eszköz a megfigyelések rögzítésére, illetőleg pontos kifejezésére. A különböző színek alkalmazása és harmóniájának észrevése (pl. csokorkötés) nagy mértékben hozzájárul a tanulók esztétikai neveléséhez. A virág és állat mint dísz különösen a női *kézimunkával* hozható koncentrációba. A virág és az állat egyaránt alkalmas téma mind a magyar költészetben, mind a képzőművészetben lévő kapcsolatok észrevételére. És itt is inkább a népművészeti vagy az igazi nagy művészeti alkotások felé forduljunk (Budapest állatszobrai, tulipános láda stb.). Néha még a népdalok megemlézése vagy eléneklése is hasznos kapcsolatok

félidezésére lehet alkalmas, különösen az alsó fokon (Egy cica, két cica... ; Cserebogár, sárga cserebogár stb.). Egyes élettani jelenségek utánzása vagy az egyszerű tanulókísérletek összeállítása pedig a tanulók kezűgyességét fejleszti, s ez különösen a mai, ú. n. munkáltató módszer idejében igen nagyjelentőségű.

A természetrajzi oktatás még a *filozófiával* (*lélektannal, etikával*) is számos érintkezőpontot talál. A modern lélektan ma már az agyvelő és az érzékszervek szerkezetét és működésének ismeretét nem nélkülözheti. Az is bizonyos azonban, hogy a biológiai ismeretekhez lélektani elmélyülésre is szükség van. Amikor a növények és az állatok érzékszerveiről, mozgásáról, az érző és mozgó idegekről, agyvelőről, ingerelhetőségről beszélünk, ugyanakkor olyan alapfogalmakat is érintünk, amelyekre a tanulóknak majd csak a VIII. osztályban, a lélektan tanulásakor lesz szükségük.

A biológiának az összes gimnáziumi tárgyak közül — e tudományágak nevét talán sohasem mondjuk ki — a *vallástannal* és a *filozófiával* (*etikával*) van a legtöbb kapcsolata. Egyetlen óránk se múljék el anélkül, hogy a biológiai anyagot valami magasabb, emberibb szempontból ne néznők, vagy pedig valami filozófiai magasságból ne világitánók meg, vagy legalább is ilyesféle vonatkozást ne sejtetnénk. A lombhullással kapcsolatban pl. az elmulást, a tojással meg a feltámadás gondolatát érintjük. A madár- és természetvédelem is alkalmas az etikai és valláserkölcsi vonatkozások megfigyelésére. Az élőlények ivadékgondozásával és családi életével együtt az emberi társadalom megfelelő berendezkedéseit tárjuk a tanulók elé. Általában a biológus tanár sohasem felejtse, nem az a feladata, hogy rengeteg ismerethalmazt tömjön tanítványai fejébe. Ennél sokkal fontosabb a *nevelés*, mert hiszen egész tanításunk ennek az érdekében kell hogy történjék. Bár az órán filozófiával és etikával mint tudományággal egyáltalán nem foglalkozhatunk, mivel az V. osztályos gyermek értelmi foka pl. az élet, a fejlődés, a származás, az öröklés, a magasabb szociális, etikai és nemzetvédelmi problémák filozófiai fejtegetésére még nem igen alkalmas, mégis egész biológiai oktatásunk alatt szüntelenül a keresztény világnézetű filozófiát oltjuk bele a fogékony gyermeki lélekbe. Éppen ezért nekünk biológus tanároknak az V. osztály végén minden tanulót azzal a tudattal kell útra bocsátanunk, hogy biológiai óráinkon mindig szépet, igazat és jót hallottak. Az indukció és a dedukció módszereivel az öt év alatt lassanként megérezttük velük, hogy a természet harmonikus egység, amely nyugalmat nem ismer, mert minden él és fejlődik benne. De ugyanakkor ráeszmélttük őket arra is, hogy az örök titkot emberi értelemmel megfejtani nem sikerül sohasem. Ezt csak hinni lehet. Nekünk biológus tanároknak tehát az legyen a legfőbb célunk, hogy a sok természetrajzi ismeret mellett ezt a hitet minden tanítványunk egész életére magával vigye. *Greguss Pál.*

A FŐVÁROSI TANULÓIFJÚSÁG PÁLYAVÁLASZTÁSA 1938-BAN, A NEVELÉS PROBLÉMÁI SZEMPONTJÁBÓL.¹

Az emberiség és a nemzetek a történet régebbi korszakaiban a pályaválasztás szabadságát korlátok közé szorították. A munka és a foglalkozások ilyen megkötése mutatja, hogy az életpálya fontosságát az emberek minden időben felismerték. Így keletkezett mindenfajta kasztrendszer. A XVIII. század felvilágosodása nyomán jelentkező liberalizmus azután ledöntötte a korlátokat, és az emberi munka szabadabbá vált. A cél ekkor az volt, hogy az egyéni képességek és arra való alkalmasságok a szó nemleges értelmében szabadon (vagyis: minden feszélyezettségtől menten) bontakozzanak ki. Ámde a szabadságnak van romboló, beteges formája is, ez pedig nem más, mint a felületlen, könnyelmű pályaválasztás.

Korunk feladata, hogy a két ellentétes elv helyes szintézisét elvégezze. Napjainkban a pálya, a hivatás és annak megválasztása mérhetetlenül fontossá vált, és jelentősége még továbbra is fokozódik. A nemzetek nagy versenye, a gazdasági és kulturális élet fokozott igényei minden téren minősített munkát kívánnak, a tehetségekben rejlő nemzeti tőke kihasználását, a munka eredményének megsokszorozódását, olymódon, hogy a kellő ember kerül a megfelelő helyre. A képesség és hajlam nélkül, örömtelenül végzett munka rendszerint csak silány kontárság, amelyért vevő és megrendelő egyaránt csak kidobja a pénzt. Az elhibázott pálya tragédia az egyén és mérhetetlen erőfecsérlés a nemzet szempontjából.

Az egyénnek tehát joga van szabadon megválasztani foglalkozását, a nemzetnek és társadalomnak viszont érdeke és kötelessége, hogy a hibás pályaválasztást megakadályozza. E látszólagos antinómiát csak olymódon lehet feloldani, hogy az egyén felelősségérzetét növeljük. Kényszer, Madách falanszter-berendezkedése helyett el kell látnunk idejekorán az embereket pályaismeretekkel, pályafelvilágosításokkal, rá kell ébresztenünk őket a pályaválasztás fontosságára, rá kell nevelnünk az ifjúságot a pályaeitikai beállítottságra és felelősségtudatra. Így a pályaválasztás napjaink fontos pedagógiai problémája és feladata.

Elsősorban az erkölcsi oktatás és nevelés az érintett és érdekelt terület. Az életpálya épp: hivatás, vagyis nem csupán a megélhetést, hanem az egész életet jelenti. A jó pályaválasztásnak egész életre kell szólnia. A pálya tehát az etika szférájába tartozik, éppúgy, mint pl. a házasság. Pedagógiai feladat, hogy már a gyermeki lélekben meggyökereztessek a pályaeitika elveit: a felelősségtudást és

¹A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium I. Etikai laboratóriumának tömegvizsgálatai alapján.

lelkiismeretességet a pályaválasztásban, a pályára való előkészületben és a választott pályán való működésben. Már a gyermekkorban kell érzületünkkel válnia, hogy minden becsületes munka értékes, hogy a több képesség többre kötelez, a kevesebb képesség ellenben csak kevesebbre jogosít, hogy a hivatás kötelmei egyéni érdekeink fölé helyezendők stb.

Ma az erény fogalma szűrkévé, savanyúvá, sőt nevetségessé vált. A modern ember alig tudja már megérteni, miként volt lehetséges, hogy régebbi korokban az erényről írni és beszélni megtisztelő és általános érdeklődést keltő dolog volt. A modern embernek ez az erkölcsi kiábrándultsága csak látszólagos. Ma is van egy erkölcsi terület, amely az érdeklődés központjában áll, csak nem erénynek, hanem hivatásnak nevezzük. Az állam hivatása, a nemzetek hivatása, a parlament hivatása, a hivatásrendek és -szervezetek, az egyéni hivatások: papi, bírói, államférfiúi stb. hivatás, végül pedig, de nem utolsó sorban a pályaválasztás és alapja: a pályatudomány, mind az érdeklődés középpontjába kerültek, mégpedig fontosságuk révén.

A pályatudomány nem is *egy* tudomány, hanem tudományok szintézise. Részt vesz kialakításában a statisztika, szociálpolitika, gazdaságtan, lélektan, orvostudomány és — nem utolsó helyen — a pedagógia is.

A pályalélektani képesség- és alkalmasságmegállapításnak a pályaválasztási tanácsot kérő ifjúra vonatkozólag ugyanis két útja van: egyik a laboratóriumi kísérletek és próbák (tesztek) útján való vizsgálat, másik a pedagógiai megfigyelés. Utóbbinak az az előnye, hogy hosszú időre: évekre terjed ki, elkísérheti — évenként vagy kétévenként megfigyelőlapokra főbb eredményeiben lerögzítve — az ifjút az óvodától az egyetemig vagy a munkahelyig, hogy itt a munkavezetők vagy az üzemi pszichológusok tovább folytassák. A próbák adatai tárgyilagosebbak és kevésbé viszonylagosak, mint a megfigyelés adatai, de viszont csak a pillanatnyi diszpozíciót mutatják. Németországban a pályaválasztási tanácsadás hivatalosan megszervezett és az egész lakosságra kiterjesztett intézmény, úgyhogy a gyakorlatban jóformán minden ifjú, aki iskoláit befejezte vagy aki magasabb iskola választása előtt áll, körzetének pályaválasztási tanácsadóhelye elé kerül. E tanácsadóhelyek pedig az eseteknek átlag 80%-ában az iskolák beküldött pedagógiai megfigyelőlapjai alapján ki tudják adni a tanácsot, és csak a fennmaradó 20% esetében szükséges még egynémely lélektani laboratóriumi vizsgálat.

A pedagógia második feladata tehát a pályaválasztással kapcsolatban az iskolai megfigyelés.

De van egy harmadik feladata is, és ez: a pályafelvilágosítás, a pályaismeretek terjesztése. Utóbbi oly fontos, hogy pl. az Egye-

sült Államokban még a lélektani képesség- és alkalmasságvizsgálatoknál is nagyobb mértékben fejlődött ki, noha a pályalélektani vizsgálatok is igazi amerikai méretekben: egész »pszichológusdivíziók« útján folynak. Amerikában ugyanis sok ezer foglalkozás közül kell az ifjúnak, általában a pályát választónak, a neki valót megtalálni. Kétségtelen, hogy helyesen csak az az ifjú képes pályát választani, aki rendelkezik annyi pályaismerettel, hogy tudomást szerzett arról a pályáról is, amelyre rátermett. A pályaismeretek terjesztése olyan feladat, amely feltétlenül beiktatandó minden állam oktatási programjába. Erről egy nemzet se mondhat mármár le, ha nem akar hátramaradni a nagy gazdasági és kulturális versenyben.

Amíg tehát a pályaválasztási tanácsadás figyelembe veszi az egyéni képességet és arra való alkalmasságot, másfelől a nemzeti munkapiac és munkamegosztás szükségleteit, addig a pályafelvilágosítás a pályaismeretek terjesztésével elégszik meg. Természetesen mind a kettőre szükség van. Mind a kettő olyan fokban bevált a gyakorlat, az élet számára, hogy már a háborús években az Egyesült Államok lélektani képességvizsgálatok segítségével végezte el hadseregének páratlanul rövid idő alatt való felállítását és ütközésképes tételét. Németországban főleg a világháború után fejlődött ki a pályaválasztási tanácsadás, vele párhuzamosan pedig a pszichotechnikai, pályalélektani, üzemi lélektani stb. kutatás. Már az 1930-as évek elején több, ú. n. »ellenőrzés« történt a tanácsadás helyességére vonatkozólag, és ezek a tanácsokat 80—90%-ban helyeseknek, igazoltaknak találták.

Magyarországon is számos lelkes próbálkozás és kezdeményezés történt ebben az irányban, és ma annyi eredmény már van, hogy több képesség- és alkalmasságvizsgáló intézetünk működik, részben pályaválasztási tanácsadással, részben bizonyos foglalkozás számára való kiválogatással egybekötve. Előbbire példa a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriuma, utóbbira számos ipari vállalkozásunk és üzemünk, továbbá az államvasutak, a fővárosi villamosközlekedési vállalat, végül a honvédség, csendőrség és légügy által fenntartott képességvizsgálók stb. Sajnos, mindez együttvéve is még nem több, mint néhány kis mentőcsónak egy óriási áradás közepette. Csak egy példát említünk a szükségletnek nagysága és a rendelkezésre álló intézetek keretei között fennálló aránytalanságra: az 1938/39. tanévben a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriuma csak a fővárosi polgári iskolák körében vállalkozott a végző IV. osztályos tanulóknak szóló pályaválasztási tanácsadásra, úgy, hogy a felettes hatóság intézkedése folytán az osztályfőnöki órák egyikén a tanulók felvilágosítást nyertek a pályaválasztás fontosságáról, a felületes pályaválasztás veszedelméről, a pályaválasztási tanácskérés szükség-

gességéről és lehetőségéről. Az elemi iskolák és gimnáziumok forduló osztályait már eleve nem mertük elvállalni, számolva a polgári iskolák tanulóinak tömegével. Az eredmény így is az volt, hogy laboratóriumunk a mai keretek között mozgó teljesítőképességével a tanácsadásra jelentkező mintegy másfélezer tanulónak alig több, mint harmadrészét tudta csak tanácsadásban részesíteni. Ehhez még azt a körülményt is hozzá kell számítanunk, hogy az összes fővárosi polgári iskolai IV. osztályos fiú- és leánytanulóknak csak mintegy 40%-a jelentkezett egyáltalában pályaválasztási tanácsadásra, de viszont valamennyi tanuló rászorult volna. Utóbbi körülményt bizonyítja, hogy általában tapasztalataink és adataink szerint azok az egyének, akik tanácsadóhely felkeresése és szakszerű tanács nélkül választanak pályát, e választást átlagban 25%-ban elhibázzák, vagyis oly pályát választanak, amelyen akár valamely értelmi, akár testi, akár esetleg erkölcsi sajátosságuk vagy foglalkozásuk folytán nem képesek helyüket megállni, esetleg valami veszedelem fenyegeti őket.

Mindenfajta pályaválasztási tanácsadásnak és irányításnak első feladata mármost, hogy a fennálló helyzetről és viszonyokról tájékozzódjék. Ezért kellett a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának, amidőn célkitűzéseinek gyakorlati ágában főfeladatául tekinti a pályaválasztási tanácsadást, nagyarányú statisztikai feltárást vállalnia a budapesti gyermek és ifjú valóságos helyzetéről a pályaválasztás előtt. Igyekeztünk oly tömegű adatot megszerezni, amelynek feldolgozása a nagy számok törvényénél fogva ad képet az ifjúság pályaválasztásáról. Az így nyert kép aztán fontos szociálpolitikai tanulságokat és figyelmeztetéseket rejt magában. Nem csupán a vélt és hozzávetőlegesen következtetett, hanem a valóságos állapotot mutatja, az egészséges mozzanatokkal és a veszélyekkel együtt.

Adatgyűjtésünk nem foglalja magában a kereskedelmi iskolákat, tanítóképzőket és egyéb szakiskolákat, mert ezekben az esetekben a választott és elvégzett iskola szakiránya nagyjából önként tájékozott a tanulók pályaválasztásának irányáról is. A laboratóriumunk által feltárt statisztikai képhez és számokhoz ezen iskolafajok idevágó számadatait tehát kiegészítésül szintén tekintetbe kell vennünk. Jelen cikk továbbá a részleteket illetőleg csak a fiútanulókkal foglalkozik. A leánytanulók pályaválasztási adatait Borsli Katalin, a laboratórium pályaválasztási tanácsadója a női foglalkozások körében, más helyen és cikkben fogja közölni.

Számadataink azokra az iskolafajokra terjeszkednek ki, amelyek tanulóanyagára vonatkozólag a magyar pályakutatás — sok lelkes és fáradságos munka nem egy értékes gyümölcse mellett is a kezdet fókán álló és igen hiányos dolog ez még hazánkban! — eddig sötétben tapogatózott és merő gyanításokkal találgatásokkal



elégedett meg. Ezek az iskolák: az elemi, a polgári és a gimnázium. A gimnáziumok VIII. osztálya az egyetlen kivétel. Az érettségiző tanulók pályaválasztását ugyanis A Főiskolai Tanulmányi és Pályaválasztási Tájékoztató Intézet gondosan kutatta, mégpedig 1928-tól kezdve öt éven át a mindkét nembeli összes tanulók rendszeres kikérdezése révén. Összesen több mint 26.000 érettségiző pályatervei felől nyújtott adatokat. — Ezek az adatok főleg az ország magasabb értelmiségi pályái felé való elhelyezkedésre törekvőket ölelik fel az ifjúság egészéből. A mi munkánk nem terjed ki az egész országra, csak Budapestre, de viszont minden pályát a vizsgálódás körébe von. Erre a munkára azonban úgyszólván csak heteket tudtunk fordítani — a kapott adatok feldolgozásával együtt —, meg kellett tehát elégednünk, rendszeres kikérdezés helyett, az esetek nagy tömegénél, az írásbeli és csoportos válaszokkal. Ebben felbecsülhetetlen segítségünkre volt a Budapesti Tankerületi Kir. Főigazgatóság és a székesfővárosi kir. tanfelügyelő úr, mert kérésünkre elrendelték, hogy az összes budapesti iskolák közül a fent említett fajoknál a fordulóosztályok tanulói kérdéseinkre röviden írásban válaszoljanak, mégpedig valamennyi iskolában ugyanazon a napon (1938. november 10.). Kérdéseink a következők voltak: 1. »Mi szeretnék lenni?« 2. »Milyen pályára fogok menni tényleg?« 3. »Miért választom a 2. pontban említett pályát?«

Összesen 19:219 tanuló felelete érkezett be, 323 iskolából: 121 elemi fiúiskoláé 5927 tanulóval és 123 elemi leányiskoláé 6076 tanulóval; 24 polgári fiúiskoláé 2051 tanulóval és 29 polgári leányiskoláé 2260 tanulóval; végül 17 fiúgimnáziumé 2064 tanulóval és 9 leánygimnáziumé 841 tanulóval.

A kérdések kifejezetten az életpályára vonatkoztak, nem pedig a pálya érdekében esetleg választandó szaktanulmányok vagy magasabb iskolafaj megnevezését kívánták.

Minden tanuló egy-egy lapon felelt, az iskolánként beérkező lapok alkották azt a nyersanyagot, amelyet az év folyamán sikerült feldolgoznunk a tényleg választott foglalkozás tekintetében. Eddig tehát a 2. kérdésre adott feleletek feldolgozásával végeztünk, és jövőre marad a másik két kérdés, vagyis a pályaválasztási motívumkutatás szempontjából való értékesítése az anyagnak. Hogy a bekért adatok valóban a tanulók lelki helyzetét és felkészültségét mutatják a pályaválasztás kérdésével szemben, arra vonatkozólag biztosíték az utasítás. E szerint a tanítók és tanárok rövid felvilágosítást kellett, hogy adjanak — és csak rövidet, néhány perceset adhattak — a gyermekeknek, hogy ezek megértsék feladatukat, közvetlenül a kérdések feltevése és a rájuk válaszolás előtti percekben. Azonban egy szóval sem volt szabad a gyermekeket előkészíteniök és befolyásolniok.

A beérkezett feleletek megoszlása foglalkozáscsoportok szerint
%-ban kifejezve:

Fiúk	IV. el.	VI. el.	VIII. el. v. IV. polg.	IV. v. VIII. gimn.
szellemi	24.2 %	2.3 %	13.3 %	60 %
keresked.	2.8 "	3.5 "	4.8 "	1.4 "
ipar	23.2 "	58.8 "	61.5 "	11 "
mezőgazd.	1.7 "	1.5 "	2.7 "	3.3 "
személyi sz.	25.9 "	19.3 "	13.7 "	7.3 "
családi-szoc.	0.1 "	0.1 "	—	—
nem szakm.	0.9 "	1.9 "	1.1 "	0.2 "
tájékozatlan	4.5 "	3.7 "	1. "	8.6 "
alternatív	2.2 "	2.6 "	0.6 "	1.8 "
feltételes	5.4 "	2.1 "	0.2 "	—
nem tudja	4.7 "	3.4 "	1. "	6.4 "
komolytalan	4.4 "	0.8 "	0.1 "	—
Lányok				
szellemi	41.4 %	5.2 %	33.8 %	63.3 %
keresk.	4.3 "	5.2 "	6.3 "	5.4 "
ipar	32.6 "	66.2 "	31.7 "	12.9 "
mezőgazd.	0.5 "	0.2 "	0.4 "	1.3 "
személyi sz.	2.4 "	21. "	0.8 "	1.5 "
családi-szoc.	4.8 "	3.4 "	2.6 "	4. "
nem szakm.	2.4 "	7.4 "	0.6 "	0.1 "
tájékozatlan	0.2 "	5.8 "	6.8 "	6.5 "
alternatív	0.6 "	1.1 "	10. "	—
feltételes	2.3 "	—	2. "	—
nem tudja	3.5 "	2.2 "	—	5. "
komolytalan	4.8 "	1.2 "	5. "	—

A mezőgazdasági pályák csoportjához vettük a bányászatot is, a választók elenyészően csekély száma miatt. A személyi szolgálatok csoportjába soroltuk az altiszt, katona, tűzoltó, rendőr, sport, közlekedés stb. pályáit. A családi-szociális pályák csoportjába főleg nem férfi-, hanem női pályák tartoznak, mint: háztartás, védőnő, gyári gondozónő stb. A nem-szaktudások csoportjába került az olyanféle foglalkozás, mint: napszámos, utcaseprő stb. Tájékozatlan az az ifjú, aki pályaismeret hiánya folytán nem pontos, csak általános pályamegjelölést írt, pl. kereskedő, iparos, munkás stb. Mégis, ha legalább a fenti csoportok valamelyikén belül elhelyezhető volt választása, felvettük az illető csoportba. Ezért pl. az egyes különleges foglalkozások mellett a részletes statisztikában ott szerepel az általános megjelölés és a csupán ilyent adók száma is, pl. mérnök (gépész), mérnök (építész), mérnök (elektro-), mérnök (vegyész) mellett: mérnök stb. Alternatív pl. a következő felelet: »Vagy lakatos leszek, vagy asztalos.« Feltételes pl.: »Ha szüleim beleegyeznek, asztalos leszek«.

A statisztikai táblázatból mind a fiúknál, mind a leányoknál világosan kidomborodik a VI., VIII. elemi és IV. polgárinál az elemi

felső tagozatának és a polgári iskolának gyakorlati iránya: ipari pályára innen 60%-on felüli számban mennek a tanulók. Kivételesen csak a leánypolgári és VIII. léányelemi, mert itt a szellemi és az ipari pályák nagyjából egyenlően, kerekén 30—30%-ban oszlanak meg. Ugyancsak kidomborodik a gimnázium elméleti iránya a szellemi pályák vezető, 60%-ával. Hogy a leányok általában erősebb arányban irányulnak a szellemi pályák felé az összes iskolafajokban, mint a fiúk, ez is olyan jelenség, amely megérdemli mind a nőkérdéssel foglalkozóknak, mind pedig a nemzetgazdászoknak és szociálpolitikusoknak figyelmét.

A IV. elemi statisztikája azért is érdekes, mert a valóságos helyzetnek megfelelőleg még differenciálatlanul mutatja az ifjúság összességét, mielőtt még szétváltak volna, elméleti és gyakorlati irányban, elméleti és gyakorlati iskolafajok felé. Mind az egyének, mind a nemzeti munka elsőrangú érdeke, hogy az ifjúság a IV. elemi elvégzésekor szakszerű iskolaválasztási tanácsban részesüljön abból a szempontból, hogy ki való képességei alapján gimnáziumba, ki pedig polgáriba.

Összesen 208-féle pályát említettek meg a háromféle iskolatípust képviselő fiúk egyáltalában. Ezeket a foglalkozásokat itt közöljük. Nyilvánvaló, hogy rengeteg más foglalkozás is van, amelyet egyetlenegy fiú sem választott, amelyekről tehát 1938-ban a pályaválasztó fiú-ifjúság egyáltalában nem is vett tudomást! A nemzetgazda feladata lesz, hogy eldöntse, milyen mértékben és arányban kívánatos az elhanyagolt pályákra irányítani a jövőben az ifjúságot. Mi most főleg ifjaink kiáltó pályatájékozatlanságára hívjuk fel az adatokon keresztül a figyelmet, arra a tudatlanságra, amely a nemzet gazdasági léte és jövője érdekében pályatájékoztatás, pályafelvilágosítás, pályaismeretek terjesztése után kiált. Az egyes pályákat szószerint úgy nevezzük meg, amint a gyermekek és ifjak feleleteiben olvasható, csak a különböző szavakkal jelölt azonos pályákat (pl. hivatalnok vagy tisztviselő) vontuk egy szó alá.

a) Gyéren választott pályák (a választók száma 10-en alul):

állattenyésztő	bőrfestő	divattervező
altiszt	bőröndös	dobozkészítő
aranyműves	bőrszakma	drogista
autóalkatrészkészítő	bronzműves	edényfestő
autobuszvezető	címfestő	ékszerész
autóelektrotechnikus	cinkográfus	ernyőkészítő
autófényező	cukrász	esztergályos (réz)
bádogos	csendőr	ezüstműves
bíró (had-)	diplomata	fegyvermester
botanikus	díszlettervező	festékgyáros
bórdíszműves	divatrajzoló	festőművész

fémcsiszoló	kereskedő (üveg)	orvos (sebész)
fényképész	kereskedő (vas)	pék
folyamőr	kémikus	pénzügyőr
fotoriporter	képkeretező	pincér
földmives	kirakatrendező	politikus
fuvaros	konzerves	puskaműves
galvanizáló	kovács	rabbi
gazdasági pálya	kőfaragó	rajzoló
gépmester	kőmives	részvénytársasági igazgató
grafikus	kötő-szövő	samottégető
gyári munkás (csokoládé)	központi fűtési váll. kútfúró	szabó (női)
gyémántkőszőrűs	lakatos (mű-)	szállítómunkás
gyorsíró	lakatos (szerszám-)	szállodai szakma szerzetes
hajóépítő	litográfus	szobrász
hajógépész	mechanikus (rádió)	szücs
hajós	mérnök (bánya)	tanár (földr.-történelem)
hangszerész	mérnök (film)	tanár (nyelv)
hegedűművész	mérnök (hang)	tanár (rajz)
hentesárúgyáros	mérnök (kohó)	tanár (vegytan)
hittérítő	mérnök (kultúr)	tanár (zongora)
hőszigetelő	mérnök (erdő)	távírász
húsüzemi alkalmazott	mészáros	technikus (textil)
idomszerész	mintarajzoló	technikus (üveg)
iparművész	mintakészítő	terepfényképész
író	mozigépész	természettudós
kalauz (vill.)	mű- és aranyhímző	tisztviselő (magán)
kántor	műszerész (írógép)	tőzsdés
karnagy	műszerész (orvosi)	tűzoltó
kárpitos	műszerész (telefon és rádió)	utazó (keresk.)
kazánkovács	művezető	üggyéd
kerámikus	művésnök	üveges
kereskedő (cipő)	nagyvágó	üzemvezető
kereskedő (dinamó)	nyomdász (betűszedő)	vámos
kereskedő (festék)	nyomdász (gépmester)	vésnök
kereskedő (gépkocsi)	nyomdavezető	zeneszerző
kereskedő (könyv)	operaénekes	zongorakészítő
kereskedő (ruha)	órás	zsoké
kereskedő (szőrme)	orvos (fog)	
kereskedő (szövet)		
kereskedő (textil)		

b) Közepesen keresett pályák (10-től 50-ig):

asztalos	borbély	építész
autóvezető	cipész	erdész
bíró	detektív	festő és mázoló

filmrendező	lakatos	szereelő (villany)
fogtechnikus	mérnök (elektro-)	szerszámkészítő
gazdatiszt	mérnök (építés-)	színész
gazdálkodó	mérnök (rádió-)	szövömmester
gazdász	mérnök (textil-)	tanár
gépész	mérnök (vegyész)	tanító
gyári munkás	motorszerelő	tanár (vegytan)
gyógyszerész	mozdonyvezető	tengerész
hajóstiszt	műszerész (orvosi)	tisztviselő (Beszkárt)
hentes és mészáros	műszerész (telefon)	tisztviselő (külkeresk.)
iparos	optikus	tisztviselő (Máv.)
jegyző	orvos (állat-)	tisztviselő (műszaki)
katonatiszt (csendőr)	orvos (gyermek-)	tisztviselő (posta)
katonatiszt (haditengerész)	orvos (katona-)	tisztviselő (rendőr)
katona	postás	újságíró
kereskedő	rendőr (tiszt)	villamosvezető
kereskedő (fűszer)	szabó	vegyész
kereskedő (gépkocsi)	szakács	zenész
könyvkötő	szereelő (motor)	
kertész		

c) Erősen választott pályák (50-től 100-ig):

autószerelő	lakatos (gép)	pap
esztérgályos (fém)	nyomdász	vasutas

d) Igen erősen választott pályák (100-on felül):

vasesztérgályos	pilóta	orvos
elektrotechnikus	mérnök	tisztviselő
katonatiszt	mérnök (gépész)	

A pályaválasztás határozottsága és komolysága tekintetében aránylag kedvező képet mutat ez a megoszlás. Ez örvendetes jelenség. A pályaválasztás határozottsága ugyanis a jövő hivatás megtalálásának egyik követelménye, és azt a kívánalmat jelenti, hogy a leendő életpálya gondolata minél korábban és döntöbben befolyásolja az egyén akaratát. Mutatkozik ugyan némi gyerekeség és romantika az elgondolásban, de főleg csak a IV. elemi iskolásoknál. Később bámulatos komolyságot tapasztalunk az ifjúság zöménél a kérdés megvitatásában. A gyermeki ábrándok és regényesség megnyilatkozása pedig nem csupán kedves és természetes jelenség e korban, hanem érdekes fényt vet a gyermeklélektan számára a gyermeki érdeklődés irányára, épp a pályaválasztással kapcsolatosan. Az olyasféle pályamegjelölések, mint: mozigépész, csokoládégyári munkás, cukrász, zoké, nem okvetlenül jelentenek gyerekes vágymegvalósulási elképzeléseket, mert szórványosan fordulnak elő. Gyermekes nagyratörés, de az érdeklődés komolyan vehető iránya is nyilatkozik meg az ilyenfélékben: természettudós, festőművész,

hegedűművész, operaénekes, zeneszerző, politikus stb. De ilyenek is aránylag csak elvétve akadnak. Valamivel gyakoribb a romantikus elgondolás: detektív, autóvezető, bíró, filmrendező, csendőr vagy csendőrtiszt, tengerész, katona vagy katonatiszt. Ezek már a gyakoriban vagy legalább is közepes gyakorisággal választott pályák közé tartoznak. Az ifjúság érdeklődése körében határozottan a technika és főleg a repülés vezet: a legerősebben keresett 8 pálya közül 5 technikai irányú. A mai gyermek és ifjú képzletvilágában és eszményei között első helyen tehát a technikus, különösen elektrotechnikus, a pilóta és a mérnök állnak, de a katonatiszt hivatása is vezet és hasonló módon vezet a tisztviselő. A hivatalnok-i pályára való tódulás tehát még mindig nem szűnt meg, de igen örvendetesen ellensúlyozza a technikai foglalkozások keresettségét.

Ha a kereskedelmi iskolák adatait is hozzávesszük, úgy a középiskolai érettségizők összes száma Budapesten az 1938/39. tanévben 1226 egyén (657 fiú és 569 leány) volt. Az 1913/14. tanévben a békeidők Nagy-Magyarországában 5690 egyén (5441 fiú és 249 leány) tett középiskolai érettségit. Az 1930/31. tanévben ez a szám Csonka-Magyarországon 6181 egyén volt (4986 fiú és 1198 leány). Ha Nagy-Magyarország lakosságát a mai Budapest lakosságának kerekén hásszorosára, Csonka-Magyarországot pedig nyolcszorosára becsüljük, akkor megállapítható, hogy a háború előtti időkhöz mérten folytonosan emelkedő érettségiző-létszám az idén a fiúknál nem mutatott csökkenést, a leányoknál pedig újra nagy fokban emelkedett.

Magábanvéve örvendetesnek volna mondható ez a jelenség, mert a középiskolai műveltség szellemi érték. A magyarság sokat említett kultúrfölényét is kidomborítja az a körülmény, hogy a trianoni megcsönkítés aránya nem járt a középiskolai tanulóereg hasonló arányú megfogyásával, mert hiszen főleg nemzetiségi területeink veszték el, tehát kitűnik, hogy a középiskolai tanulók létszámát hazánkban elsősorban a magyarok szolgáltatták. Magasabb műveltségünkről tehát sem területi veszteségeink, sem elszegényedésünk következtében nem vagyunk hajlandók lemondani.

Azonban a tényleges helyzetet tekintetbe véve, az érettségizők létszámának emelkedése csak akkor volna örvendetes, ha a magasabb műveltségben való részesedés valódi volna és nem csupán bizonyítvány-infláció, látszólagos nyereség mellett valóságos színvonal-leromlás. A középiskolának ugyanis, legalább mai szerepében és elgondolásában, nem lehet célja a tömegek művelése, hanem csak a szellemi pályára alkalmas kisebbség kiképzése.

Hogy azonban végleges ítéletet alkothassunk a középiskolások számáról kultúr- és szociálpolitika tekintetében, szükséges figyelembe vennünk azok pályaválasztását is. E szempontból örvendetes dolog, hogy jelentős százalék gyakorlati vagy műszaki pályára

igyekeznek menni közülük. Az ipariskolákban és más gyakorlati iskolákban általában az a tapasztalat alakult ki, hogy az érettségizettek vagy legalább gimnáziumot végzettek jobban megállják helyüket, mint az alacsonyabb gyakorlati iskolafajokból jött tanulók. Ez a gimnáziumi elmeképzésnek és annak a bizonyítéka, hogy az értelmesség nem csupán elméleti, hanem gyakorlati pályákon is fontos. Művelt iparosaink iskolázásánál tehát a gimnázium nem jogosulatlan, legalább is mindaddig, amíg nem sikerül eredményesen gondoskodni arról, hogy a gimnáziuméhoz hasonló értékű, de nem elméleti, hanem gyakorlati irányú műveltséget és ezáltal főleg intelligenciát nyújtó középiskola álljon rendelkezésre.

Mindamellett, noha a gyakorlati pályára készülők %-a javít a képen, mégis megállapítható a sajátosan középiskolai végzettségre való törekvés túltengése a szó egészségtelen értelmében. Egészségtelen azért, mert egyúttal szellemi vagy legalább is hivatalnoki-irodai pályákra való tódulást jelent, nem pedig azért, mintha nem volna kívánatos a magasabb műveltségnek szélesebb rétegekre való kiterjesztése. Mihelyt a középiskolákba való tódulás indítéka művelt iparossá, gazdává stb. válni törekvés lesz, azonnal alapját fogja veszteni az érettségizők számarányának — ma még, sajnos, alapos — sokallása. A kívánatos és helyes cél, amelyre mind az egyén, mind a nemzet boldogulása érdekében törekednünk kell, az, hogy a fiatalok az ő elméleti, gyakorlati vagy mechanikai jellegű értelmi képességeiknek megfelelő irányú iskolákban nyerjenek képzést. A valódi kultúrfőlény elválaszthatatlan a helyes irányú pályaválasztástól, mert abban áll, hogy mindenkit tehetségének iránya szerint képez ki és használ fel. Csak a képesség és arra való szerezni az egyéni szaktudás legnagyobbat fokát és e legnagyobbat hozzáértésnek legteljesebb mértékben, mert kellő helyen való érvényesülését. Ma az a helyzet, hogy mind az elméleti, mind a gyakorlati középfokú iskolák, tehát egyfelől pl. a gimnázium, másfelől az ipariskolák tanárai és igazgatói panaszkodnak, hogy a tanulók nagyobbik fele nem üti meg a mértéket, negyede sem való sok esetben arra, hogy jó szakember legyen vagy magasabb tanulmányokra bocsássák. Ez a jelenség csak azt bizonyítja, hogy a gyakorlatban nálunk a kultúrfőlény hamis felfogása érvényesül, az, amely nem törődik vele, hogy a gyermek a neki megfelelő iskolafajt végzi-e. Kellő pályaválasztási irányítás és tanács megfogadása mellett oly gyermekek, akik a gimnáziumban a latint és a magasabb irodalmi-történelmi ismereteket nehezen képesek befogadni, de jól megállnák helyüket pl. egy elektrotechnikai iskolában és megfordítva, kölcsönösen kicserélődnének. Az iskolai minősítés értékét tehát nem szállítanak le, hanem emelnék. Mert a tanulósergeknek az a bizonyos oda nem való hányada sem feltétlenül tehetségtelen,

csak elméleti iskolatípusba jár, tehát nem abban a gyakorlati irányban kap kiművelést, amelyet képességeinek iránya kívánna, vagy ellenkezőleg, gyakorlati iskolába jár, noha képességei nem gyakorlatias természetűek.

Azzal szoktak érvelni a szellemi és főleg a hivatalnoki pályaválasztás túltengésének vádjával szemben, hogy ma minden pályán sokan vannak, az iparosok és kereskedők tanonctartási joga pedig korlátozott. Azonban tapasztalat szerint állítható, hogy a tanoncoknak jelentkezők a legtöbb esetben alkalmatlanságuk folytán nem tudnak elhelyezkedni, és hogy a rátermett tanonc, de még inkább a valóban kitűnő szakmunkás ma is könnyen, sőt igen előnyösen szokott elhelyezkedést nyerni és ott előrejutni. Igaz továbbá az is, hogy az érettségizettek jelentős része, a gazdasági viszonyok nyomása alatt, kénytelen ipari vagy más gyakorlati elhelyezkedést keresni. Ezáltal pedig jótékonyan érvényesíti a magaműveltségét az iparosréteg szellemi színvonalának emelkedését illetően. A megélhetés kényszere azonban nem az a tényező, amely szükségkép egyúttal helyesen irányítaná a pályaválasztást, oly módon, hogy elméleti pályán hagyná a valóban jó elméleti képességűeket, gyakorlati foglalkozások körébe pedig azokat utalná, akiknek ezekhez van képességük.

A pálya elhibázása régebben is szerencsétlenség volt, de oly szerencsétlenség, amely a világháború előtti időben csak az egyént érintette: az elhibázott pályát aránylag könnyen meg lehetett változtatni, a nemzet gazdasági élete nem ment keresztül semmiféle összeroppanáson és nem küzdött válsággal, tehát nem volt nyomós a közösség életében a pályaválasztás. Ma azonban, a nemzetek végsőig fokozott gazdasági és kulturális versenye idején, a magyar nép csak erőinek és képességeinek legjobb, legcélszerűbb felhasználásával állhatja meg helyét. E szemszögből nézve azonban táblázatunk az ifjúság pályaválasztásának oly tájékozatlanságát és egyoldalúságát mutatják és egymagában e tény is az elhibázott pályaválasztásnak oly nagy arányára enged következtetni, hogy ez az állapot sürgős orvoslást követel; tovább így nem maradhat a nemzet óriási és esetleg jóvátehetetlen kára nélkül, hanem segítenünk kell rajta a pályaválasztási tanácsadás országos megszervezésével és általánossá tételével.

A legnagyobb a baj természetesen azoknál az ifjaknál, akik 6—7 hónappal életük nagy fordulója előtt még egyáltalában nem tudnak semmi határozott feleletet adni szándékolt életpályájuk felől. A negatív válaszoknak különböző fajait fentebb már részleteztük. Azonban nem csupán a válaszoknak ez a csoportja, hanem a pozitív és határozott válaszok is óriási és szomorú hiányokat mutatnak a pályák felől való tájékozottság tekintetében. Ez a tájékozottság az élethivatás megtalálásának második követelménye. Nem

elegendő a pályaválasztás határozottsága, hanem szükséges az is, hogy a pályát választó minél nagyobb körét ismerje az elhelyezkedési lehetőségeknek.

Mivel a pályaválasztók szociális és gazdasági irányítás nélkül magukra vannak hagyva, a nemzetgazdász és a szociálpolitikus csak komor fejcsóválások közepette olvashatja a pályaválasztásnak fent megadott statisztikáját a különböző foglalkozások között való megoszlás tekintetében. Utóbbi ugyanis mindennek mondható, csak a nemzet gazdasági élete szempontjából észszerűnek nem.

Közleményünknek végére érkezünk el. Az eddig elmondottak talán világossá tehetik, hogy miért kell a modern nevelés egyik központi kérdésének tekintenünk a pályaválasztást és pályaválasztási tanácsadást. A nemzeti nevelés egyik főfeladata, hogy a felnövekedő ifjúságot belenevelje különböző arravalóságai szerint a nemzet munkájába és feladatába. A hivatás az életnek oly területe, amelyen az egyén és a közösség igényei és jogai egymást feloldhatatlanul és természetszerűleg áthatják. A hivatás lényegébe való belemélyedés nem csupán annak erkölcsi és politikai jelentőségét mutatja meg, hanem felismerteti velünk a hivatás összeshívódását a társadalom és a gazdasági élet egész alkatával. Ezért a pályaválasztási tanácsadás általános megszervezése és szakszerűségének biztosítása égetően fontos és sürgős nemzeti feladatunk.

Noszlopi László.

A TÖRTÉNELMI MEGISMERÉS ÉRTÉKE.

Az elmúlt század valóságos történelmi adatrengeteget hordótt össze. Valójában úgy volt, ahogy a századforduló egyik történész mondotta: az adatrengeteg összehalmozása megfelelt a kor pozitivistá szellemének, de el is borította a lényegét, a történelem benső törvényeit, a szellem életét. Hiányzott a történelem-szemléletből az *egyetemesség*, a végső összefüggések keresése. Így a történelem tárgyi tényezőinek, a történelmi tényeknek gondos, aprólékos kutatása csak *bevezető* munka maradt. Ennek a századnak a történészei viszont éppen a betetőzést akarják elvégezni. Keresik a történelemben a szellem törvényeit: a historikumot. Azt tartják, hogy a történelem csak azért ismerhető meg, mert a történelmi szemlélőjében és a történelmi multban ugyanaz a szellem, az egyetemes emberi szellem bontakozik ki. Akkor ismertem meg a multat, ha felismertem benne azokat a törvényeket, amelyek életté alakították. Ugyanezek a törvények alakítják az én sorsomat is. Így az ember a történelem megismerésekor saját magát keresi.

Természetes, hogy a nevelés is követte a történelem szemlélésének változását. A *mult* célja az volt, hogy pontos adatsorokat

írjon a tankönyv lapjaira. Aprólékos, részletes tárgyismeretet követelt. Tanítványainkat valósággal elborította a történelmi adattal. Nem törődött azonban azzal, hogy a részletek túlhalmozása mellett elvész az egész, a lényeg. Nem vette figyelembe, hogy ha a történelem *formai* részét, a lényegét jelentő szellemi összefüggéseket, a törvényeket mellőzi, a tanuló szelleme számára a történelmi ismeret értéktelen teher marad. Az ilyen terhektől pedig szabadulni akar az elme: elfelejti őket. De a gyermeki szemet nem lehet félrevezetni. Csakhamar kitudt, hogy a tanítvány *válogat.* Egyes — számára értékesebb — történelmi események iránt nagyobb fogékonyságot mutatott, mások hűlegesen hagyták. S a tanítvány érdeklődése mint finom irányítót mutatott reá a történelem leglényegesebb részeire. Hiszen önkénytelenül azok a részek kötötték le figyelmét jobban; amelyekből kicsillant a historikum.

A multat és a jelent összekötő századforduló tanára már mind ezeket a kérdéseket látta és a tanítványnak segítségére sietett. Egyrészt úgy, hogy a mérhetetlen anyaghalmoz megértését és megjegyzését megkönnyítette módszeres fogásokkal, másrészt úgy, hogy az adaterdőt szorgalmasan ritkította. A századforduló mind a két lehetőséget bíráló nélkül, mohó örömmel élte ki. A módszer iránti érdeklődése egyoldalú túlzásba ragadta. A módszert a nevelés öncélú tényezőjévé tette. Elfelejtette, hogy a módszer csak eszköz, amelyet ezerféleképpen kell alkalmazni. Az alkalmazás módját pedig a tanári egyéniség, a tanítvány szellemi világa és a tárgy együttesen szabja meg. A másik kérdés, az anyag ritkítása is nehéz volt. Félre kellett tolni a szaktudós önzését is. Még nagyobb feladat volt megállapítani, milyen történelmi események emelendők ki, hogy a tanítvány legmélyebben belelásson a szellem életébe. Nehéz, úgy erdőt ritkítani, hogy minden fa megmaradjon, amelyik útjelző!

A két probléma szépen megoldódott. A nevelés elmélete eljutott a döntő fordulóig, ahol megvilágosodott a történelmi nevelés tulajdonképpeni értelme. Két szál fonódik össze a történelmi megismerésben is, mint minden más szemléletben. Az egyik szál felülről jön: a történelemnek a tanáron keresztül a diákra tett hatása ez. Nevezhetem tanári vezetésnek is. A másik a tanítványból indul ki. Ez, az a tevékenység, amellyel tanítványom szemlélet-tárggyá alakítja a történelmi anyagot. Ebben a tevékenységben ruházza fel jelentéssel a történelmi képet, ismer, értékkel, átél, sajátjává teszi a történelem lényegét. Ez a tanítvány történelmi megismerése. Régen megállapították, hogy a tanítványra ható külső erő csak arra való, hogy nevelőerejévé tegye a másik, fontosabb-belső erőt. A tanár kötelessége az, hogy művészi kézzel irányítsa a tanítvány szemét tárgyról tárgyra. Így tanul meg a tanítvány megismerni. Új nehézség bukkant fel: vajjon egyezni fog-e tanítványom történelmi képzeletével a történelmi valósággal? Igen, mert az,

amit a történelmi kép mögött megragad: *a szellem, életmegnyilvánulásában azonos az övével. Az a kérdés következett most, hogy az előttem tarkálló történeti képnék melyik szálából világol felém legjobban a szellem fénye. Az a szál fog ugyanis nevelni, gazdagítani. S így lett a történettanítás középponti kérdése: mit tanítsak? Magában a történelmi képben van a hívóerő, amellyel életté tudom varázsolni a multat. Olyan életté, amely tovább él bennem. Ez a helyes felismerés vezette az új tanterv és utasítások megalkotóit. A történelmi lét lényegét kiemelik az adatrengetegből és az apró epikus részletekből. Azt keresik, miként valósulnak meg a szellem törvényei az élet jelenségeiben. És ezért van, hogy nem anyagtalan szellemtörténeti buborékokat kerget az új történettanítás. Sőt ellenkezőleg. Az eseményre, a történeti képre még határozottabban támaszkodik. *De csak azokra a részekre, amelyekből az egészre, a történelem egyetemes törvényeire lehet következtetni.* Az új történettanítás végső célja a történelmi lét egészének megértése.*

S végül összebékült a módszer és a tárgy. Nincs többé merev, mindenütt és mindenre alkalmazható módszer. Rugalmas, hajlékony közvetítő közeg a módszer, amelyet elsősorban a tárgyhoz kell szabnom. Kérdve-kifejtő, feltaláló módszert alkalmazhatok akkor, amikor történeti képsorok mögött élő s más vonatkozásban már ismert hatóerőkre következtetek tanítványaimmal. Azonban színes szavakkal, lendülettel, folyamatos előadással kell vezetnem őket a hősök világának tisztultabb légkörébe. Ismét máskor készakarva elmarad a kifejtésből egy logikai láncszem, hogy tanítványainkat gondolkozásra serkentse stb. Így a módszer szorosan hozzámul a tárgyhöz.

Megkísérlem néhány tapasztalati vonással megrajzolni a történettanítás képét. Könnyebbség kedvéért a történelmi nevelést felbontom alkotórészeire: értelmi, érzelmi, akaratni nevelésre.

I.

A történelmi értelmi nevelés. Világos történelmi fogalmak meghatározása vezeti be az ismerés munkáját. Arra készítetem tanítványomat, hogy megfigyelőképeességével külön tudja választani a lényeges elemet a lényegteltentől. Pl. a keresztes háborúk korának megrajzolásában lényeges a kor vezető eszméje: a Krisztus katonája. Kevésbé lényeges a szereplők aprólékos osztályozása kalandvágy, bünbánat stb. szempontjából. Lényeges a keresztes háborúk hatása a fejlődésre, lényegtelen a sok epikus részlet. (Ezeket a részleteket pihentetésül, a szem érdeklődésének fokozására használom fel.) Lényeges vonás egy történeti személy alakjának megrajzolásában: hatása korára, halála utáni élete, az egyetemes emberi szellem előbbrevitele, de lényegtelen az esetleges törpé emberi jellemvonás.

A világos történelmi fogalmakkal képes *ítélni és következtetni* a tanuló. Keresni fogja a külső életkörülmények, a sors mögött a szellemi hatóokokat. Pl. Rákóczi élete folyásából visszakövetkeztethet jellemének egyes vonásaira. De megtanulhatja azt is, hogy az ember és a környezet milyen szabályok szerint alkotja a történetet. Az egyes történelmi jelenségekből más, új jelenségek magyarázhatók, vezethetők le. Pl. Bethlen lelkivilága, európai politikai helyzete s első hadjárata békéjének eredménytelen volta szükségképpen vezetett új háborújához és diadalaihoz. Ezt a szükségképpeniséget fogja felfedezni a tanuló a történelmi következtetéssel. A történelmi indukció alapja az összehasonlítás. Az összehasonlítás nem a történelmi kép, a helyzet, az évszám alapján történik, hanem a mélyen meghúzódó okok, a historikum alapján. Így a magyar alkotmányért, vallásszabadságért küzdők összehasonlítása nem évszámok, háborúk összevetése lesz. Helyesebben nemcsak az. A nemzeti akarat egységére, a nemzeti sorsra mutatok itt rá, amely más időben, más egyéniségekben másként bontakozik ki. Akkor meg fogja érteni a tanuló, hogy a történelmi kép megismerése, megmagyarázása csakis a maga különleges helyzetében lehetséges, de értékelése már túlmutat önmagán. Így fog növekedni a történelem-egészének meglátásához. Pl. a renaissance-kori pápák alakja csakis korukban magyarázható meg, de értékelésük már a történelem-egészéhez igazodik. A legkisebb esemény is az egyetemes történelemtől kap értelmet. Pl. ha megvilágítottuk a francia forradalom szakaszait, megmagyaráztuk a kor vezető gondolatait, akkor bele kell illeszteni e képet Európa újkori fejlődésébe. Csakis ekkor van értelme a francia forradalom megismerésének, s ekkor várható, hogy kialakuljon a tanítványban a forradalom általános képe. Ekkor már a történelemnek minden szakára vonatkozó egyetemes törvényeket fedezett fel a tanuló. Hátra van még a történelmi anyag felosztása, csoportosítása és rendszerbe foglalása. Ez egyúttal a történelmi értelmi nevelés betetőzése. Alapelv az, hogy az anyag felosztása a szellem fejlődésének szakaszait kövesse. Pl. a görög történelmet így oszthatnánk fel: 1. A görög szellem kialakulásának kora. Magában foglalja a történelemelőtti idők mítikus gondolkodását. A fogalomalkotás kora. A filozófiában a dolgok lényegének keresése a természeti világban, a nemzeti életben a nemes értékek, a félistenek megalkotása: ezek a jellemző vonások. 2. A görög élet felszálló íve. Az élettér kiterjesztése, városállamok telepítése, a diadalmas demokrácia, győzelmes perzsa háborúk, a filozófiában az idealizmus: ezek lennének a főbb fejezetek. 3. A leszálló ív. A görög szellem kiégyesítése, belső háborúk, marakodás az egyeduralomért, lassú felbomlás egészen addig, amíg a barbár friss erő új életet nem hoz. Nagy Sándor, a hellenizmus. Folytathatnám azzal, hogy a görög szellem értékeinek átmentése a jövőendő számára kapcsolatban van Róma kialakulásával, a rendező, szervező.

erővel. Sem tér, sem alkalom nincs rá, de fölösleges is. Hiszen ma már minden történettanár érzi, hogy a puszta évszámnál több az, ami összeköti tanítványai szellemét a multtal. A történelmi élet logikuma: a historikum ez. A francia forradalom sem szorítható évszámoknak értelmet nem sugárzó korlátai közé. A természetes felosztás itt más: 1. Az eszmék lelkes lendülete, a szent rajongás, a polgári eszme uralma. 2. A megvalósulás szomorú útja. A legfényesebb emberi eszményeknek alantasságba fulladása. A tömeg uralma. 3. A kifáradt ember békevágya, a polgári rend uralmának visszakívánása, a konszolidáció. Így zárul be a kör a királyságból kiindulva, az alkotmányozó, a törvényhozó gyűléseken és a direktóriumon át, visszatérve az egyeduralomhoz, Napóleon császárságával. A világháború természetes szakaszai: 1. A szülőök érlelődése. Érdekkellentétek, titkos diplomácia, háborús izgatás, népi törekvések. A kor természetes végpontja, az indítóok behullása a tűzfészekbe: a szarajevói merénylet. (S milyen jó alkalom annak fejtegetésére, hogy milyen szülőökökre milyen indítóök hathatnak a történelemben.) 2. A külső front, az arcvonal küzdelmei, diadalai. 3. A belső front, a mögöttes országrészek erkölcsi világa, annak összeomlása. Hogyan temeti maga alá a belső front a külsőt? Innen mutatok vissza a századvégi felbomló erkölcsi világra. 4. Az egyes nemzetek újjászületési vágya, inajd törekvései. A »vezérek« fellépése, az új század szellemének kialakulása, a benső megújulás. 5. Ezt követi a nemzetek tevékenysége, a párizskörnyéki békék értéktelensége. Ez a kerek egészlet mutató felosztás már közhely, s mégis hogy nincs benne tankönyveinkben?

Ez a fejlődésen alapuló felosztás nem azt jelenti, hogy a szellem formáinak kedvéért elhanyagolom a biztos adatot. Éppen arra fogok építeni, de a fénytelen szám, érdektelen esemény valami belülről átvilágító fényt kap. Értelmi nevelésről csakis így lehet szó, így alakul ki az emberi szellem útjának egységes képe.

Mennyiségileg is egyszerűsít az új tanterv. De ez az egyszerűsítés egyszerűsítésként minőségi emelkedés is. A lényegtelen anyagrészek kihagyása után kidomborodik a történelem lényege. Nem könnyebb lesz az anyag, hanem sűrűbb, tömörebb. A megmaradó epikus részletek az alsó fokon különösen jól szolgálgják a szemléletesség elvét, a felső fokon mindinkább elmélyedő lesz az anyag. (Ennek a célnak megfelelő új tankönyvek nagyon elkelnének.)

II.

Az érzelmi nevelés. A történelmi ismerést is érzelmek kísérik. Ezek az érzelmek mutatják, hogy mennyire lett a *miénk* a történelmi esemény. Ezek jelzik, hogy mennyire forrott össze velünk a szemlélet tárgya. Esztétikai, erkölcsi, logikai és formai érzelmek csoportját fogom a következőkben érinteni.

A gyermek és az ifjú mindent képekben szemlél. A történelem az ő számára valóságos film, amely képzeletében leperog. Ezért érzelmi világának kialakításában legközvetlenebb szerepük az esztétikai benyomásoknak van. A tanár itt *művésszé* lesz. Művészete: a mult ábrázolása. S ez annál tökéletesebb, minél jobban ismeri anyagának legszemléletesebb részeit. Annál jobban ki tudja fejteni egy-egy főhősének alakját a reátapadt idegen elemekből. A 13—14 éves gyermek érzelmeinek nevelésében áldásos Rákóczinak vagy Hunyadinak szépen megrajzolt képe, hiszen a gyermek ilyenkor a romantikus ifjúkor határán áll. Nemcsak festmény lehet színes, eleven, szemléletes, hanem a szó nyomán is fakadhatnak esztétikai érzelmek. Ezek éppen úgy, mint a jó kép, kifejezhetik a bennük lévő jelentést. Az ilyen kép szemlélése ökölbesorítja a gyermek kezét vagy könnyecskéket varázsol szemébe. *Együtt él a történettel.* Honnan eredhetnek ezek a rokonszenvérségek, vagy ellenszenvindulatok, ha nem magában a történelemben lappangó hívó erőből? Ez az erő pedig onnan van, hogy a jelen és a mult, a szemlélő és a történelem *ugyanaz*. A tanárnak meg kell ismernie ezt az erőt. Meg kell szerettetnie történetének alakjait vagy el kell riasztani tőlük tanítványait. Ez a törekvés jól megvalósítható alsóbb fokon a diadalmasan előretörő személyiség-jellemrajzzal. A történelmi élet ezer meg ezer kérdése fut össze egy-egy sorsfordozó főalakjának személyében. Általuk átélheti a tanuló az egész kort (pl. Zrínyi és kora). És innen eredt az a meggyőződés is, hogy a középiskolában nincs hüvös, higgadt »tudós« történelem. Amelyik történelmi alak, kor nem él a tanítvány szemében, az nincs közel hozzá, s nem is érdekli.

A mai tanár tudja, hogy történelmi alakjainak életét éppen azért lehet *szépen* ábrázolni, mert az *valóban* szép. A művészi széptől az emberi életstílus szépségéig mennyi szépség van a történelemben! Csak ki kell nyújtani utána a kezünket. Hiszen az egész történelem, mint a szellem benső életének *megjelenése*, lehet szép vagy rút.

Természetes, hogy a történelmi tettek megismerése nyomán erkölcsi érzelmek fakadnak. Együgyű dolog lenne azt hinni, hogy az erény tanítható. Korántsem; de igenis tudatossá, kívánatossá tehető, mert erkölcsi értékmérője minden épkézláb embernek van. A leggyávább tanítványomban is felébred valami sóvárgás vitézi tettek után Leonidas képének megismerése közben. Amint felfigyel a tanuló történelmi alakjára, már értékeli is. Az értékelést érzelmek keletkezése követi. Mélyebb élményt csak akkor fog számára a kép jelenteni, ha felfedez valami közvetlen kapcsolatot a mult és a jelen között. Pl. Széchenyi és a *mai magyar kérdések*. Amelyik tanár így képes a történelem *megjelenítésére*, az tudja csak a gyermek erkölcsi érzelmeit felébreszteni, nevelni. A megjelenítés csak

a mult és a jelen összehasonlításával lehetséges. A tények mögött működő erőket kell itt összehasonlítanom. Pl. a mai és a háború előtti helyzet összevetése. A szülőök nem változtak meg, mert az értékelen békék nem oldották fel az ellentéteket. Így a tények mögött működő erők ugyanúgy alakítják a helyzetet, mint akkor (hatalmi eloszlás stb.). Az államok szertehullását, pusztulását a »népi«
elv akadályozta meg. De ez csak eszköz. A cél az élettér; a hatalom. Ha a tanítvány ezt az utat megtette: mult — jelen — egyetemes történelem, akkor erkölcsi érzelmei is nemesedtek, legalább is ha helyes úton járt. Az erkölcsi érzelmek nevelésének a célja az örök eszmények felé való vonzódás. Ez pedig csak úgy lehetséges, ha a tanuló a történelmi tettek erkölcsi értékét leméri, vagy még inkább így: hozzáméri őket az időhöz. Pl. hazugságokon és becstelenségeken alapuló tényeknek nincs időálló, történelmi értékük (Csehország). S így az erkölcsi érzelmekből lassan kibontakozik egy magasabb világrendező elv megejtése. Nemcsak az erkölcsi jónak van hatása az érzelmekre, hanem a rossznak is. A bűn is lehet a lélek szobrának vésője, s művészi kezekben még nemesíthet is. Régi lélektani megállapítás, hogy a bűn látása a gyöngébb lelkeket bűnre csábítja. Ezért a tanárnak arra kell törekednie, hogy az erény, a nemesség példáival olyan erőssé tegye tanítványai lelkét, hogy szilárdan álljon helyén a bűn látása közben is. Nevelési elvek vitakoztak egymással azon, hogy eszményítve vagy meztelen valóságukban kell-e bemutatni a történelem alakjait. Volt idő, amikor az eszményítést a paroxizmusig fokozták. Így nemlétező álmovilágba ringatták a tanulót. Amikor azután ráébredt a jelenre, kétségbeesett, a mult pedig az ő életétől elszakadt. Tanácstalanul megállt: a mult valószínűtlen képeit, a jelen gyötrelmes valóságát és a jövő küzdelmeit sehogyan sem tudta összekötni. E nevelés vége az lett, hogy a tanuló a multból nem meríthetett eleven erőt a jövő küzdelmeire. Ezután az ellenkező végletbe csapott át a szemlélet: a mult eszményített hőseit levetkőztette a hétköznapi szürke embereivé. Így viszont a sivár mult, a szürke jelen nem adott lendületet a jövőre. Ezek a kérdések behatoltak az iskolába. Nem megoldás az, ha nem veszünk tudomást róluk. Tanítványaink látását csak irányíthatjuk, de meg nem akadályozhatjuk. Eljönnek a kétely órái, akár akarjuk, akár nem. A mi kötelességünk — tanároké — pedig éppen az, hogy elősegítsük tanítványaink szellemi fejlődését és világnézetét alakítsuk. A megoldás az igazi történelem, amely nem eszményít túlságosan és nem értékel le. Ha a tanuló a lényegét el tudja választani a lényegtelenről, akkor az ember szellemét, hatását, igazi értékét el tudja választani gyöngeségeitől. Pl. Kossuthban nem fog elérhetetlen félistent látni, de meg fogja becsülni benne igazi értékeit, s meg tudja érteni, hogy nemzetű hősnek is lehetnek tévedései.

Az igaz ismeret nyomán logikai érzelmek fakadnak. Pl. a harmincéves háborúról van szó. Fölvetek egy kérdést: hogyan lesznek szövetségesek katolikus és protestáns államok? Hiszen ebben a korban még a vallási eszme uralkodik. Kifejtjük az érdekeket, keressük a tények rugóit. Lassan kezd kibontakozni a tanuló előtt a politikai eszme előtérbe kerülése. Íme, a vesztfáliai béke igazolja a feltevést. Az a bizonytalanság, amelyet a kérdés felvetése okozott, most feloldódott. Logikai érzelmek akkor keletkeznek tehát tanítványainkban, amikor meglátják az események mögött élő hatóerőket, s felfedezik, hogy ezek az erők az *igazi* okai az eseményeknek. A formai érzelmek az érdeklődés fokozására szolgálnak. Váratlan történeti kép felbukkanása meglepetést okoz. Epizódok közbeszúrásával érhetem ezt el. A történet változatossága megakadályozza az unalom keletkezését. Itt van nagy jelentősége annak, hogy a tanár milyen művészi formában képes megeleveníteni a multat.

III.

Az akarat nevelése. Az akarat nevelésének célja a történelmi megismerés keretében az *elhatározó- és cselekvőképesség* fejlesztése. Abból kell kiindulnom, hogy a gyermek az őt ért benyomásokra azonnal visszahat. Az első ilyen visszahatás lehet egy kéz ökölbeszorulása a pad alatt vagy a felhevültség könnycseppje. Ezeket az ösztönös visszahatásokat kell akaraterővé edzenem. A történelem folyamán a tetteket vizsgálom. Ezeknek, a tetteknek a hatását, következményeit gondosan kifejtem. Pl. Mátyás király gyors cselekvése akadályozza meg az ellene szított lázongás elharapódzását. Zápolya ingadozó magatartása a másik pártnak időt adott arra, hogy összeszedje magát. Napóleon egész pályája az akaraterő eredménye. Értékelem a tettek hatását a történelemre. A nemes, gyors, biztos és erőteljes cselekedeteket gyűjtő példa gyanánt kiemelem és szembeállítom a gyáva, habozó, gyenge tettekkel. Mérlegelem az ellentétes cselekedetek eredményét. Pl. a végvárak hősiességét magyar kapitányait és az idegen zsoldosokat. Ugyanitt a tettek rugóit is kinyomozom. Az eredmény: a nemzeti érzés és a rosszul fizetett hazátlanság szembeállítása. Cselekedetek összehasonlításában óvatosan kell eljárni. Nem elég két különböző korban történt tettek felületes összehasonlítása. A tetteket lelkiségből, korból és életkörülményekből kell megmagyarázni. Pl. Deák lelkivilágával a hatvanas évek szellemével és a birodalom külpolitikai helyzetével hogyan hozhatók kapcsolatba higgadt tettei. Az a cél itt, hogy tanítványunk minden helyzetben a helyzetnek megfelelően tudjon ítélni és cselekedni. Nem akarat mintákat akarunk adni tanítványainknak, hanem gyors és biztos ítélőképességet, szilárd akarat-erőt. Nem lehet ez az akaratvilág egyoldalú. Nem lehet csupa hősokeket vagy örökké fontolgtató embereket nevelnünk. Megaka-

dályozna ebben az is, hogy különböző akaratí típusok vannak. De nem is ez a cél. Ha *akaratereje* van növendékünknek, akkor a különböző életviszonyok között úgy tud viselkedni, ahogy a történelem szellemének megfelel, akármilyen akaratí típushoz tartozik. Ha kell, hős lesz, ha kell, higgadt bölcs. Hiszen benne él a történelem levegőjében, történelmileg gondolkozik, a szerint érez és értékes cselekedetre törekszik.

A lelki élet három ága egybefonódik. Nem válnak el, csupán különböző mozzanatai a történelmi megismerésnek. Pl. a tárgy: Kossuth és Széchenyi párhuzamos jellemzése (VIII. oszt.). Értelmi mozzanatok: a reformok lélektana, a beható jellemzés, a főalakok viszonya korukhoz és a nemzethez, ellentétük és a szereplésükből származó helyzet. Érzelmi mozzanatok: jellemük milyen hatással van reánk, milyen hatással voltak az utókorra? Hogyan él a népben emlékezetük? Akaratí mozzanatok: a magyar sors alakításának föltételei, milyen tettek folynak sorskérdéseink felismeréséből?

Összegezzünk. A történelmi megismerésnek három mozzanata: 1. a tanítvány belát a történelem szellemébe, 2. hatása alá kerül, 3. következőképpen tettekre indul. Oly tettekre, amelyeknek célja az emberi szellem méltóságához való ragaszkodás.

Vályi Armand.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Az olasz iskolareform.

A munkaviszonyokat szabályozó »Carta del Lavoro« és a fajt védő »Carta della Razza« után az olasz Nagy Tanács, a Gran Consiglio del Fascismo ez év febr. 15-én Mussolini elnöklésével tartott ülésében elfogadta a nemzeti élet harmadik nagyfontosságú alapokmányát, a »Carta della Scuolá«-t. Az, hogy a nevelésügy újjászervezése is ily »*alapokmány*«-nyal történik, mutatja, mily nagy fontosságot tulajdonít az olasz állam az iskolának s kifejezésre juttatja egyúttal azt is, hogy a nevelés ügyének nem pusztán részleges javításáról, hanem igazi újjáalakításáról van szó. A jelenlegi rendszer egyik-másik vonatkozásban való megváltoztatására — hangoztatta az ülésen tartott beszédében Bottai nevelésügyi miniszter — elegendő lenne a megfelelő törvény; azonban az egész rendszer teljes megújításáról lévén szó, az ennek vezérelveit megállapító *alapokmányra* van szükség, amely aztán irányítja a részleteket rendezni hivatott jövőd. törvényeket.

A Carta 15 fejezetre oszlik, melyeken belül 29 »megállapítás« (dichiarazione) foglalja magában az újjáalakítás alapelveit.

Az első fejezet az iskola feladatára, a nevelést irányító elvekre vonatkozó gondolatokat fejtí ki. Az iskola — mondja mindjárt az első megállapítás — mint a fasiszta államban a családtól a korporációig s a fasiszta pártig valamennyi társadalmi erő szolidaritásának alapja, az új nemzedékek emberi és politikai öntudatának kialakítója.

A fasiszta nevelés eszközei együttesen — olvassuk a második megállapításban — az iskola s két szervezete: a Gioventù Italiana del Littorio (röviden Gil) és az egyetemi hallgatók részére a Gruppo Universitario Fascista (röviden Guf).¹ Ezek látogatása 4 éves kortól 21 évesig mindenkire kötelező »iskolai szolgálat« (akik 14. évük után nem tanulnak tovább, a Gil-t látogatják). Az iskolában, a Gil-ben s a Guf-ban teljesített szolgálatot »személyi könyvecské« (libretto personale) bizonyítja, mely a »munkakönyv«-vel együtt a hivatalokba s a munkaalkalmakba való felvétel céljából is igazolásul szolgál.

A szellemi tanulmányok az ifjúság erkölcsi és kulturális képzésére és összhangban a Gil-lel az állampolgári és harcos tevékenységre való előkészületre irányulnak. A tanulmányok terén egyedül a rátermettség és képesség a döntő; az állami intézetek biztosítják a tehetséges, de nem vagyonos ifjak tanulmányainak folytatását. A fizikai nevelés, melyet az iskolában a Gil foganatosít, a lelkiel kapcsolatban a testi erőknél, az önbizalomnál, a fegyelemnél és kötelességérzetnél kifejtésére törekszik. Az egyetemeken a Guf gondoskodik az ifjúság sport- és katonai képzéséről. A jellem s az értelem kialakításában a tanulmányokhoz s a sportbeli kiképzéshez csatlakozik a munkafoglalkoztatás, mely minden rendű és fokú iskola tantervében szerephez jut (különleges munkaturnusok üzletekben, műhelyekben, a földeken, a tengeren). E három egyenlőrangú feladat — tanulmányok, testgyakorlás, munkafoglalkoztatás — elvégzése adja az alapot az iskolában állandóan alkalmazandó kiválogatásra. A nevelésben a családnak folyton bensőségesen együtt kell működnie az iskolával, ezért a szülők és hozzátartozók résztvesznek az iskola életében.

A Carta következő fejezeteiben felsorolja az iskolafajokat, azok időtartamát s jellemzi különleges feladataikat. Felosztása szerint vannak: elemi-, közép-, felsőbb iskolák, egyetemek s különleges rendeltetésű iskolák.

¹ E két fasiszta intézmény is bekapcsolódik az olasz ifjúság kulturális, politikai, fizikai és sportképzésébe. A fiúknál gondoskodik az előkészítő katonai kiképzésről is; a nőket előkészíti oly téren is, melyen háború esetében hasznosíthatják magukat (telefon, rádió stb.), oktatást kapnak azután a gyermeknevelésben, első segélyben, faluhelyen a selyemhernyótenyésztésben, állattenyésztésben, kertgazdaságban stb.

Elemi iskolák: a) a 2 éves *kisdedővó* (scuola materna), melybe 4 éves korukban lépnek be a gyermekek, b) a 3 éves *elemi iskola* (sc. elementare), városiak s falusiak különböző tantervvel és módszerrel, c) a 2 éves *foglalkoztató iskola* (sc. del lavoro), melynek feladata, hogy a tantervbe szervesen beillesztett gyakorlatokkal megismertesse a kézzel végzett munkát, felkeltse iránta az érdeklődést. Az elemi iskola e három fokozata közös minden gyermek részére; azok számára, kik nem akarnak magasabb tanulmányokat végezni, az előbbiekhöz csatlakozik d) a 3 éves *kézművesiskola* (sc. artigiana), melynek tanterve — nem feledkezve meg a műveltségadó feladatról — a helyi közgazdasági igényeknek megfelelően teljesen gyakorlatias.

A felsőbb tanulmányokra készülő vagy magasabb szakképzettségre törekvő ifjak részére szolgálnak a *középiszkolák* (scuole medie), melyekbe a tanulók 11 éves korukban lépnek be. Ezek: a) a 3 éves *középiszkola*, mely a humanisztikus képzés első alapjait adja meg, b) a túlnyomóan gyakorlati irányú 3 éves *szakiskola* (sc. professionale) s c) az ezt kiegészítő, kisebb hivatalokra, ipari, kereskedelmi, mezőgazdasági üzemek különleges munkáira előkészítő 2 éves *műszaki iskola* (sc. tecnica).

Felsőbb iskolák (scuole superiori) a következők: a) az 5 éves s a mi eddigi gimnáziumunknak s reálgimnáziumunknak megfelelő *liceumok* (l. classico és l. scientifico), b) az 5 éves *tanítóképző* (istituto magistrale), melynek utolsó éve gyakorlati év; c) az 5 éves, a szükséges kereskedelmi, jogi, közgazdasági ismeretekre is kiterjeszkedő *kereskedelmi műszaki iskola* (istituto tecnico commerciale), d) a 4 éves és a mezőgazdasági, ipari, földmérő és tengerészeti pályákra gyakorlatilag előkészítő *szakiskolák* (istituto per periti agrari, periti industriali, per geometri e per nautici).

A tudományos műveltséget adó *egyetemek* fakultásai: jogi-államtudományi-közgazdasági-kereskedelmi; irodalmi-bölcészeti-tanárképző; orvosi-sebészeti-állatorvosi; matematika-fizika-természettudományi-statisztikai-néprajzi-levéltári; gyógyszerészeti; mérnöki-bányamérnöki-ipari kémiai; építészeti; mezőgazdasági. Az akadémiái tanfolyamok tartama 4—6 év. Az egyetemekkel kapcsolatban vannak továbbképző, különleges szakképzés céljait szolgáló intézetek, tanfolyamok, iskolák.

A Carta felsorolja ezeken kívül a) a különféle *művészeti iskolákat* (képző-, zene-, színművészet) 2-től 8-ig terjedő évfolyammal, b) a 3 éves *leányközépiszkolát* és a 2 éves *nőképzőt* (magistero femminile), c) a *munkástanfolyamokat*. A leányiskolákat illetően a Carta nagyon hangsúlyozza, hogy ezek szervezete a nő külön rendeltetésének és feladatának felel meg. Az óvónői pályára való szakképzés mellett a családi hivatásra is előkészítenek. A munkások képzésére és továbbképzésére szolgáló tanfolyamokról a szakegye-

sületek, szervek gondoskodnak, a nevelésügyi minisztérium s a korporációk felügyelete alatt. Felállíthatnak ilyeneket a fasiszta párt, más szervezetek, üzemek, a földművelési és erdészeti minisztérium is.

Az *oktatókról* szóló fejezet hangsúlyozza, hogy kiképzésük különös gondoskodás tárgya. A kiképzést egyetemekhez csatolt intézetek, a laboratóriumok, múzeumok, a gyakorlati idő tökéletesítik. A tanszékek betöltése pályázat útján történik.

Részletesen foglalkozik a Carta következő fejezetében a szelekció szempontjából fontos *vizsgálatokkal* s az egyes iskolafajok adta *képesítéssel*.

A magasabb osztályba való lépést minden iskolában az év végén az egyes tárgyak alapján adott általános osztályzat (*giudizio complessivo*) állapítja meg. A fentebb felsorolt iskolafokokatok mindegyikének befejezésekor a növendék *záróvizsgálatot* (*esame di licenza*) tartozik tenni; ez a felsőbb iskolákban *államvizsgálat* (*esame di Stato*) jellegű, mely az iskola tanáraiból alakult bizottság előtt, a minisztérium két kiküldöttének jelenlétében folyik le. A gyakorlati munka mindegyik vizsgálaton szerephez jut. Az egyetemi vizsgálatokat külön rendelkezések szabályozzák.

A kiseddévóból az elemibe s innen a foglalkoztató iskolába lép a tanuló. Az, aki nem folytatja tanulmányait a középfokon, a kézművesiskolába megy, aki pedig nem törekszik a felsőbb iskolákba, a szakiskolába s innen a műszakiba. A középiskolába s innen a felsőbb iskolába sikeres *felvételi vizsga* után lehet belépni.

A felsőbb iskolák adta *főiskolai jogosítások* igen különbözők. Érdekes; hogy a tanárképző fakultásra csak a tanítóképzőből lehet beiratkozni (a liceumokból kifejezetten nem), pályázat alapján. Egyes karokra való felvételhez külön *kiegészítő vizsgálatok* is elő vannak írva. A felvételi s kiegészítő vizsgálatok is az állandó szelekció célját szolgálják. Külön vizsgálat nélkül léphetnek a leányok a középiskolából a leányközépiskolába s innen a nőképzőbe.

A Carta az állam kötelességévé teszi az elemi iskoláknak tankönyvekkel való ellátását. A közép- és felsőbb iskolák tankönyvei csak a nevelésügyi minisztérium jóváhagyásával nyomathatók ki.

Fontos szerv az *Ente Nazionale*, mely tulajdonképen az állam képviselője a nem királyi közép- és felsőbb iskolákkal szemben. Ezeket ellenőrzi; azután előmozdítja a különleges gazdasági és kulturális követelményeknek megfelelő iskolák felállítását, stb.

Meghatározza a Carta, hogy az egyetemeket s a művészeti iskolákat kivéve, a *heti óraszám* nem haladhatja meg a 24-et.

Az alakokmány utolsó megállapítása az *iskola s a fasiszta párt* közötti benső együttműködést hangoztatja.



Mint ez összefoglaló ismertetés mutatja, a Carta a jövő iskoláinak nevelést egészen új útra tereli. Újító mindjárt az iskolázás feladattól való felfogása. Ezen nemcsak a szellem és a test nevelését érti, hanem hozzákapcsolja az állampolgári nevelést, vagyis az ifjú nemzedéknek cselekvő fasisztává való kiképzését is. A fasisztarendszerben az iskolázásnak s az állampolgári képzésnek ideje egybeesik — jelenti ki a Carta. Ez alapfételnek szinte természetes folyamánya, hogy az iskolázást kötelességnek, szolgálatnak jelenti ki. Erősen hangsúlyozza a Carta a *tehetség* érvényesülését; emiatt gondoskodnia kellett az iskolafajok differenciálásáról, továbbá az állandó szelekcióról, hogy a magasabb rendű iskolákba mindig jobban és jobban kiválogatott ifjúság kerüljön. Új utat mutat a Carta azon intézkedése is, mely a szellemi és testi nevelés *mellé állítja* az iskolázás egész folyamán a *munkafoglalkoztatást*. Még két alapelvet akarok kiemelni: az egyik a családnak az iskola életében való bensőséges részvétele, a másik annak hangoztatása, hogy a nők rendeltetése és társadalmi hivatása részükre különleges nevelési intézményeket kíván.

* * *

Az alapelvek tehát meg vannak adva; azonban nagy feladat ezeknek az életbe való átültetése. Sok nehéz kérdésnek gondolatadó megoldásáról van szó. Meg kell állapítani a szelekció feltételeit, összehangolni a záró- s a felvételi vizsgák követelményeit. Itt van a tantervek, az államvizsgák, a munkafoglalkoztatás kérdése, a család s az iskola együttműködése, a leányiskolák szervezése stb. Nagyszámú kiküldött bizottság foglalkozik e kérdésekkel s az ő munkájuk, azután a pedagógiai lapok s újságok élénk hozzászólásai biztosítják, hogy az életbe lépő új olasz iskola a lehető legtökéletesebben fogja megvalósítani az alapokmány eszméit.

Péchy Aladár.

A „szórakozási idő” helyes felhasználására nevelő új amerikai iskolafaj.¹

»Napjainkban igen sok esetben hasznosabb lenne megtanítani az embereket a szórakozási idő helyes felhasználására, mint a hivatással járó sokféle foglalatosságra.« (Nicholas Murray Butler, School and Society, 1935. aug. sz.)

A Columbia-egyetem elnökének ez a kijelentése nyilvánvaló bizonyítéka annak, hogy az Egyesült Államok területén egy idő óta

¹The Education Record, July 1938. The Annals of the American Academy of P. Recreation, December 1936. School and Society, November 1937. The Conduct of Physical Activities in Elementary and High Schools, 1938. Enseignement Chrétien, Février 1939.

elismerték annak szükségességét, hogy a munkaidő megszervezésével és helyesebb beosztásával nyert több szabadidőt valami módon irányítani kell, azaz ennek a szabadidőnek gyümölcsöző, hasznos felhasználására valami irányítást kell adni a tömegeknek. Annyira átéreztek ennek szükségességét, hogy több államban számos egyesület, intézmény jött létre ennek a célnak érdekében. Ezek a mozgalmak elsősorban a fiatalságot veszik figyelembe, de amilyen mértékben lehetséges, igyekeznek a felnőttek érdekeit is szolgálni. Gondosan tanulmányozták a kérdést, megvizsgálták létrejöttének okait, kutatták a helyes megoldás legalkalmasabb eszközeit, és ennek eredményeképpen a régi iskolai törvények megfelelő átalakításával egy új nevelési rendszer s egy új iskolafaj körvonalai bontakoztak ki.

Számos adattal lehetne bizonyítani, hogy a szórakozási idő helyes felhasználását hangoztató mozgalom már néhány éves multra tekinthet vissza. 1929—30 óta találkozunk olyan gondolatokkal, törekvésekkel, melyek ennek az új kérdésnek megoldását célozzák. Ezt a kérdést elsősorban az vetette felszínre, hogy a pénzügyi válság nyomán bekövetkezett munkanélküliség tetemesen megnövelte sok ember szabad idejét. Azelőtt a gyárak, üzletek, a kereskedelem, a bankok lefoglalták az emberek idejének legnagyobb részét, most azonban a teljes vagy részleges munkanélküliség következtében óriási tömegek kerültek máról-holnapra az utcára és tétlenségre voltak kárhóztatva. Ez a kényszerű tétlenség igen sok kellemetlenséget, elégedetlenséget szült, mert az emberek nem tudták, hogyan használják fel a rendelkezésre álló sok szabadidőt. Az egyedül kedvelt szórakozási eszközök ugyanis az amerikai szemében a tánc, a mozi, a színház, a társas autókirándulások és ehhez hasonlók voltak, mind olyan dolgok, melyekhez a pénztelen tömegek nem tudtak hozzáférni. Az amerikai embernek — ellentétben európai testvérével — nem volt az állandó hivatásán kívül valami kedvelt foglalatossága, sportja vagy egyéb szórakozása, mely iránt érdeklődhetett volna és mellyel minden költség nélkül is hasznosan eltölthette volna szabad idejét. Ennek a jelenségnek természetesen szomorú következményei lettek a tömegek soraiban s a fiatalok igen nagy számban kezdték megtölteni a javítóintézeteket és börtönöket. Akik ezt a jelenséget figyelemmel kísérték, kénytelenek voltak elismerni azt az igazságot, hogy Amerika a helyes szórakozási eszközök és módok ismeretében az analfabéták országa.

Mindenki egyetértett abban, hogy az iskolának kell segítenie a bajon azzal, hogy új eszméket, új művelődési, tehát új szórakozási ízlést adjon a felnövekvő nemzedéknek, szóval új irányt szabjon az ifjúság akarati, szellemi és érzelmi törekvéseinek. Az élet Amerikában többé-kevésbé mindenki számára egyforma; minden társadalmi osztály ugyanazokat az eszméket kapja, ugyanazt a rádióműsort hall-

gatja, egyforma könyveket olvas, egyformán szórakozik, sportol, egyazon mozit, színházat látogatja. Mivel tehát az élet külső megnyilvánulásában bizonyos mértékben egyforma, az iskolának is erre a fajta életre kell előkészítenie, az iskolai nevelésnek és oktatásnak ehhez az életformához kell igazodnia, azaz ki kell fejlesztenie a a fiatalságban mindazokat a tulajdonságokat, tehetségeket, melyek ehhez az életformához szükségesek.

Ez az új nevelési módszer két különböző csoport felé irányul: egyrészt azokat a fiatalokat tekinti, akik még látogatják az iskolát, másrészt pedig azokat, akik már kikerültek az iskolából, de jövő elhelyezkedésük dolgában egyelőre állás nélkül maradtak. Mindkét területen elülről kellett kezdeni a munkát, mert teljesen új területen indult meg itt a szervezkedés.

Számot kell vetni azzal, hogy az amerikai diákoknak teljes három hónap vakációjuk volt nyáron, továbbá a vasárnapokon kívül szünetelt a tanítás minden szombaton. Mindezek a napok a szabad délutánokkal együtt rengeteg szabadidőt jelentettek az amerikai diákság számára, melyet az Egyesült Államoknak több mint hatmillió diákja, néha tán hasznosan, de igen gyakran kevésbé hasznosan és helyesen használt fel. Épen ezért komoly megfontolások és a kérdés alapos megvizsgálása után több tanár és szakértő közös munkája nyomán kialakult egy új tanítási és nevelési tervzet, melynek főbb gondolatai a következők.

El kell tüntetni minden válaszfalat, amely a fárasztóbb, főképp elméleti órákat a felüdülésre szánt könnyebb fajsúlyú óráktól megkülönböztethetné. Ne legyen tehát semmi különbség a történelem- vagy földrajzóra és mondjuk a rajz- vagy zeneóra között. Továbbá a zene- és rajzóra, az irodalom és a többi klasszikus tudományok művelésére szolgáló órák mellé fel kell venni az új tantervbe a művészetekkel való foglalkozásra, a gazdasági és kereskedelmi, szóval a különféle foglalkozási ágakra előkészítő órákat, a mozi- és nyomdaipar, az autóvezetés, a gazdasági, pénzügyi, kereskedelmi és a különféle iparágakkal kapcsolatos ismeretek terjesztését célzó órákat. Röviden: az új iskolának az életre való előkészület inaséveinek kell lennie, ahol a tananyagban nem annyira az elvont tudományok, mint inkább az étellel szoros kapcsolatban lévő és az életformát kialakító ismeretek foglalják el a nagyobb helyet. A növendék ezek közül kiválaszthatja azt a tárgyat, amely leginkább érdekli s amely majd az életben mint állandó foglalkozása vagy időtöltése később is leköti az érdeklődését. Ilyenformán a fiatal amerikai tizennyolc éves korában kikerülve az iskolából, megfelelő művelődési és — ami még fontosabb — gazdag foglalkozási, mesterségbeli ismeretekkel rendelkezik.

Ezzel az új kitűzött céllal kapcsolatban az új iskolatörvény a tantervi anyagban és az időbeosztásban is jelentős változást hozott.

Az új tanterv elfogadja a 6-3-3-4 éves tantervi beosztást a régi, de részben még érvényben lévő 8-4-4 éves rendszerrel szemben. Az új beosztás értelmében a tizennyolc éves korig terjedő kötelező oktatás a hatéves korban kezdődő és hat évig tartó elemi iskolai képzéssel kezdődik; ezt követi három-három évre terjedő magasabb fokú képzés (a Junior High School és a Senior High School éve), végül négy kollégiumi év azoknak, akik folytatni akarják klasszikus tanulmányaikat.

A tantervi változást végrehajtó tervezet egyúttal több olyan irányelvet is közöl, mely segíti a növendékeket a megfelelő foglalkozási ágra előkészítő tantárgy kiválasztásában. Ilyen irányelvek a következők:

Érdeklődés egy olyan tantárgy iránt, mely alkalmas arra, hogy a későbbi években is érdeklődést tudjon kelteni bennünk.

(Ennek az érdeklődésből fakadó tevékenységnek belső értékkel kell bírnia.)

A kiválasztott tárgynak, foglalkozásnak az egyénben egy határozott társadalmi osztályhoz való tartozás tudatát kell felkeltenie.

Ennek a foglalkozásnak keretében mindig találjunk alkalmat valami alkotó munkára.

Értékesíthessük ennek a foglalkozásnak körében legjobb képességeinket.

Folytassuk azt a tevékenységet, melyben sikerült eredményt elérnünk és kezdjünk újabbakba is, melyek segítenek majd abban, hogy később is hasznosan tölthessük el szabad óráinkat.

A gyermeknek kötelessége megtanulni, hogy értékesítse és felhasználja szórakozásra azokat a lehetőségeket, melyeket a környezet és a közösség nyújt neki: itt egy múzeum, ott egy fürdő vagy nyilvános könyvtár stb.

Az összes művészetek, mesterségek, foglalkozások nyitva állnak a növendék előtt. Szabadon választhatja ki közülük a neki megfelelőt, hogy megfelelő ösztönzést kapjon tőlük, melyre szüksége van tevékenységi feleslegének helyes felhasználásában.

A szórakozásokat mindig úgy kell felfogni, hogy azok a modern művelődésnek pozitív értelmű velejárói, azaz a munkának lényeges kiegészítő részei. De sohasem szabad úgy tekinteni a szórakozást, mintha a munka teljes megszűnésében és teljes téltlenségben nyilvánulna meg.

Több nyilvános iskola keletkezett azzal a céllal, hogy a szoros értelemben vett tanítási órákon kívül közreműködjék ebben az új nevelési irányban. Ezek az iskolák esténként megengedik a fürdők és játékterek használatát, könyvtáraik, múzeumaik használatát az iskolában alakult ifjúsági körök tagjainak.

Azonfelül egyesületek alakultak, melyeknek az a céljuk, hogy segítsék az iskolák és a mozgalom munkáját, hogy előteremtsék a

játék- és szórakozási központok munkájához szükséges anyagi alapokat. Ilyen egyesületek a Boys Clubs of America, Boy Scouts, Camp Fire Girls, Cooperativ Recreation Service. Ezeket a szervezeteket támogató egyesületek az U. S. Department of Agriculture, Extension Service et Work Progress, Administration Recreation Division. A Nemzeti Parkokat Gondozó Bizottság és a Nevelésügyi Hivatal több mint 32 más hivataltól és az Egyesült Államok közegeitől támogatva most már rendszeresen szervezi a játékokat és készíti elő a helyes szórakozási lehetőségeket a fiatalok és felnőttek számára egyaránt. Ezeknek az irányított felüldülési és szórakozási módoknak évi költsége igen nagy összeget, 10.165,857.000 dollárt emészt fel. Egyetlenegy szervezetben, pl. a W. P. A.-ban több mint 40.000 személy dolgozik a helyes és hasznos szórakozási módok előkészítésén és népszerűsítésén.

Egyes iskolákban tanfolyamok nyíltak meg, melyeknek az a céljuk, hogy a játék- és szórakozási központok számára megfelelő vezetőket, továbbá a szórakozásra alkalmas foglalatosságok: a művészetek és mesterségek tanítására alkalmas fiatal tanárokat képezzenek ki. Ezek a tanárok részint az új módszerű iskolákban, részint a szórakozást irányító különféle egyesületekben helyezkednek el.

Ez az áttekintés egyrészt megismerteti velünk, hogyan folyt le az Egyesült Államok területén a szórakozások megszervezése, másrészt pedig elvezet bennünket ahhoz a kérdéshez, hogy mit tesznek jelenleg az amerikai iskolák növendékeik helyes szórakozásának előmozdítására.

Az amerikai diák, aki a középiskolába lép, mindjárt kezdetben jövő életére is kiható, többé-kevésbé elhatározó választásra van kötelezve tanulmányainak tárgyát illetőleg. Választhatja a humanisztikus tárgyat, de az ipari, kereskedelmi szakot is. A két utóbbi szakcsoportban természetesen ennek megfelelő külön tanulmányokat kell még végezni. Hosszabb idő óta megfigyelték és és meggyőződtek arról, hogy a lényeges klasszikus ismeretekhez minden nehézség nélkül csatlakozhatnak bizonyos ipari és kereskedelmi ismeretek is. Azonfelül mindegyik tárgykörben külön tanfolyam nyílt meg, mely néha mindegyikben egyforma és célja az, hogy megtanítsa a növendékeket a helyes és hasznos időtöltésre.

A tervezetben igen fontos helyet foglal el a test ápolására irányuló gondoskodás. Hetenként három negyvenöt perces órát engedélyez erre a célra a tanrend és ezeket az órákat a gyakorlatokon kívül a játékok és a test egészségét leginkább szolgáló sportok töltik ki. Ezért az úszás a legnagyobb teret kapja a programban; a három óra közül egyet teljesen ennek a sportágnak a gyakorlására kell fordítani annál is inkább, mert a középiskolából való kikerülése előtt minden diák tartozik az úszásból komoly vizsgát tenni.

Minden iskolában kötelező a rajznak a tanítása és rendkívül nagy tér nyílik épen a helyes szórakozásra való nevelés szempontjából a zenetanításnak. A kötelező iskolai zeneórákon kívül a növendékek minden pénteken közösen hallgatják a híres Dr. Damrosch kiváló zenetörténeti és zeneelméleti előadásait; s az Egyesült Államok iskolai rádiójában szintén ebből a célból a zenetörténeti és más zenei előadások foglalják el az első helyet. Külön előadások szólnak a kezdőknek, külön a haladóknak. A tanárok előre megkapják az előadásokat magyarázó jegyzeteket, s ezek alapján előkészíthetik növendékeiket a rádió előadásainak minél hasznosabb meghallgatására. Az előadás végeztével minden tanár számot vehet a növendékek részéről tapasztalható visszahatással. A hangszerezene és az ének tanítása egyaránt benne van a tantervben. Fontos szerepet töltenek be az iskolai énekkarok. Gyakran szerepelnek a rádióban is, s ilyenkor egy-egy félév tanítási munkájának eredményéről van alkalom beszámolni. Az énekgyakorlatokra hetenként két órát engedélyez a tanterv.

Vegyük ehhez hozzá a képekkel élénkített és szemléltetett olvasmányokat az osztálytermekben, a város múzeumaiba, könyvtáraiba rendezett tanulmányi sétákat, továbbá a különféle gyárakban, ipari központokban végzett megfigyeléseket, az egyes szakcsoportok körében rendezett színelőadások bemutatásához szükséges próbákat, a nyilvános versenyek előkészítését megelőző gyakorlatokat és végül a mozit, mely a legtöbb nyilvános- és magániskolában egy-egy hét iskolai munkáját befejezi, s akkor előttünk áll azoknak a tevékenységeknek többé-kevésbé teljes sorozata, melyek az amerikai diákra kötelezők, s amelyeket az ország legjobb iskoláinak módszereiből válogattak össze.

Az ifjúság helyes irányú szórakoztatását célozzák az iskolák kebelében alakult ifjúsági körök. Minden diáknak kötelessége legalább egy ilyen ifjúsági egyesületbe belépni, egész évi közös munkájában, gyakorlataiban pontosan résztvenni. Kettőnél több körnek senki sem lehet tagja, mert ez már a rendszeres tevékenységrovására lenne.

A katolikus iskolák ezekhez a foglalatosságokhoz hozzácsatolnak még bizonyos tevékenységeket, vallásos gyakorlatokat, melyek a katolikus egyház szertartásaival, főképp pedig a szentmisével vannak kapcsolatban. A tantervi utasításban is szereplő torna- és játékok, továbbá zene- és rajzórák kivételével mindennemű más tevékenységet és elfoglaltságot jelentő óra a rendes tanítási időn kívül esik. Ilyenkor az egyes körök céljaiknak megfelelően felosztják egymás közt a rendelkezésre álló termeket, helyiségeket, játéktereket, ahol a tagok a megfelelő módon foglalkozhatnak, szórakozhatnak, mielőtt otthonukba visszatérnek.

Néhány év óta egy új szokás jött divatba az amerikai iskolákban, melyhez a testnevelésnek biztosított szélesebb tér adja az alapot: az úgynevezett játéknapok (Play Days). Lényegét azok a versenyek alkotják, melyek akár egy iskola kebelében a különféle osztályok, akár különféle intézetek osztályai között folynak le. Már az elemi iskolában megkezdődnek ezek a versenyek és folytatódnak a középfokú iskolákban. Nagy érdeklődés közben folynak le a versenyek, hiszen egy-egy iskola hírneve, elsőbbsége van kockára téve bennük. Minden diák kivétel nélkül tartozik résztvenni a játéknap programjában és szigorúan köteles végrehajtani a játékból, versenyből, gyakorlatból ráeső részt, még akkor is, ha nincs kedvére.

Az ifjúság védelmét és helyes irányú nevelését célzó mozgalmak közül eddig a legnagyobb sikert a Katolikus Ifjúsági Mozgalom érte el, mert ennek sikerült eddig legnagyobb érdeklődést kelteni tagjai körében a szórakozások helyes irányú reformja érdekében. Megtanította a fiatalságot, hogyan nemesítheti meg szórakozásait, hogyan kapcsolhatja egybe a felüdülést és a lelki nemesedést. Ez a mozgalom nagyon tevékeny és igen nagy eredményeket várnak tőle.

A szórakozások irányítását célzó mozgalom több helyről részül támogatásban. 1936-ban a jelenlegi elnök édesanyja, James Rooseveltné, a következő években pedig mások sok díjat osztottak ki azok között a gyermekek között, kik szabadidejükben kertészkedtek, azaz növényeket, virágokat gondoztak. Tizenhét nemzeti-ségű, több mint 1000 gyermek vett részt ezen a virág- és növénygondozó versenyen. Másutt, pl. Ohio állam Akron városában ötszáz diák kerékpáros kört szervezett azzal a céllal, hogy kikutassák a környező hegyvidéket.

Végül mivel a megfigyelők előtt bebizonyosodott, hogy a bűnöző kiskorúak között legnagyobb számmal olyanok vannak, akik megfelelő otthon és játék hiányában kénytelenek az utcákon, tereken szórakozást keresni, azért több nagyobb amerikai városban a könyvtárak mintájára játéktárakat létesítettek, melyek épen úgy kikölcsönzik a különféle játékokat, mint a könyvtárak a könyveket. Minden gyermek elviheti innen egy-egy hétre azt a játékot, mellyel szórakozni akar, feltéve, hogy sértetlen állapotban szolgáltatja vissza. Ez a módszer megvan New Yorkban, Csikágóban és még néhány nagyobb városban. A játéktárak megvalósítói nemcsak a gyermekek szórakozási lehetőségeit tartották egyetlen célként szemük előtt, hanem az erkölcsi célzat is közrejátszott; egyik ilyen cél az, hogy ráneveljék a gyermeket olyan dolog megbecsülésére is, ami nem az övé.

Befejezésül megemlítjük, hogy az irányított szórakozásokat vezető nevelők megfelelő kiképzésben részesülnek, akár a többi

szaktárgy, a történelem vagy a földrajz tanárai, mert semmivel sem könnyebb dolog hasznosan és mégis élvezetesen szórakoztatni egy osztályt vagy annak a három és félmillió, 16—25 éves amerikai fiatalságnak egy csoportját, amely már kikerült az iskolából, de egyelőre állás nélkül lévén, sok szabad idejének helyes és hasznos felhasználása dolgában legjobban rászorul az útmutatásra.

Terestyéni Meinrád.

A világháború és a nevelés.

A világháború rendkívüli mértékben gazdagította a nevelésügyi irodalmat. Ennek a háborús pedagógiának értékeesebb termékei egyfelől a szilárd helytállás köznevelési feltételeit kutatták, másfelől feledtetni törekedtek a háborús élet borzalmait s ezen idők káros következményeit. Ebből maga a katonaság is kivette a részét. Nálunk pl. a volt cs. és kir. 2. hadseregpapancsnokság, illetőleg annak katoná-politikus vezérkari főnöke, *Dr. Bardolff Károly* altábornagy 1916-ban gondolt arra, hogy *Der Krieg und die Schule* címen megírta a világháborúnak az iskolai nevelésre vonatkozó tanulságait és ezt a könyvet minden katonának karácsonyi ajándéknak adja. Épp e sorok írója kapott megbízást a könyv tervezetének elkészítésére.¹ A világháború befejezése óta pedig hivatott katonai szakíróink gyűjtögetik nemes buzgalómmal a magyarság háborús teljesítményeit részint bajtársi kegyelemből, részint azért, hogy honvédelmi nevelésünkben és általában egész köznevelésünkben értékesíthessük őket.

Vitéz Nagy-Megyeri Nagy Károly altábornagynak *A magyarság jegyverben* című művében² ez a szándék határozott kifejezést is nyer. A mű alcíme: *Jellemtanulmány a nemzetnevelés szolgálatában*. És valóban az is. Karakterológusok, tömeglélek-búvárok, fajiságkutatók, elméleti pedagógusok, tanügyigazgatási tisztviselők és gyakorlati nevelők számára valóságos kincsesbánya.

A magyar katona háborús szereplésének hadtörténelmi példái, a »huszár«-szellem, a magyar katona szívósságának bizonyosságai, a gépesített háború idején a gépnek a lélek függvényeként való bemutatása, az összes harctereken, valamennyi fegyvernemnél, minden szolgálati ágban és a mögöttes országrészekben jelentkező »fajképek« (típusok) egyéni és tömegpéldái a karakterológus számára valóságos gyémántmezőt jelentenek.

A tömeglélek búvára viszont a tömeg és az egyéni vitézség viszonylataiban, a vakrémület harctéri eseteiben, a tüzérségi tömegtűz erkölcsi hatásában, a csapatmagatartásban, a jó hangulat és:

¹ L. Váradi József: Gondolatok egy paedagogiai könyvtárban. Paedagogiai Értesítő 1917-i évf. 4—7. l.

² Budapest, 1939. Kiadja a Vitézi Rend Zrínyi csoportja. Stádium. N. 8-r., 257 l.

nyugodt idegzet isonzói eseteiben nyeri el a könyv iránti érdeklődésének bőséges jutalmát.

Még nagyobb haszonnal forgathatja ezt a művet a fajiságot kutató. Számtalan, külön-külön élő valóságos fajképen kívül a magyar vitézségre és a magyar katonaanyagra, a hadi erényekre, a kitartásra, a szívósságra, a magyar honvéd és a német katona közti különbségre, a magyar győzelemre, a »lehetetlenség« lehetetlenülésére, a magyar katona érzelmi világára és polgári lakosságunk háborús teljesítményeire olyan, cáfolhatatlanul igaz eseményeket örökít meg magyar szívvel, hogy ezek nélkül ma már nem lehetne hű és teljes képet adni a magyar jellemről. Erről különösen *A víz és a kézigránát* című beszámoló győzhet meg.

Mindezek az élet három legnagyobb tanítómesterének: a szűkségnek, a jó példának és a szeretetnek köszönhető eredmények, s ezért minden pedagógus nagy hasznukat veheti. Hadi erények, parancsnok és csapat, bajtársi készség, szenvedések és fáradalmak, a kötelesség vértanúsága, a jó hírnév, józanság, kitartás, igénytelenség, az alparancsnok, a csapatvezér, az erkölcsi erő hatalma, a faji lélek hatalma mind olyan kérdések, amelyek kell hogy érdekeljenek minden rendű és rangú nevelőt. A kiváló szerzőt pedig feljogosítják arra, hogy a jövőre vonatkozó tanulságok levonásában *A magyar ifjúság nevelése* legyen a legfőbb gondja.

A kisebb-nagyobb s helyenkint tündöklő példának szinte véget nem érő sorozatából azt a tanulságot vonja le, hogy a magyar ifjúságot önbizalomra, erős akaratra és eszménységre kell nevelni.

Bizonyos, hogy a világháborúnak azok a népek lesznek végső győztesei, amelyeknek sikerül az eszménységet általánossá tenni, s ezáltal az embereket »diadalmas világnézet«-ben egyesíteni.

Váradi József.

I R O D A L O M .

Makkai Sándor: Tudománnyal és fegyverrel. (Arte et marte). A nemzetnevelés terve. Budapest, Révai é. n. (1939), 192 lap.

A mult, a jelen és a jövő azok az irányvonalak, amelyekkel a nevelés-tudománynak szüntelen számolnia kell. A mult szemlélete megtanít arra, hogy mi volt a helyes, mi vált be és mi nem; hogy a nemzetben mely erősek működnek, amelyeket tehát ápolni és fejleszteni kell. A jelen kellő életközelséget és életérzést, finom időérzéklet és helyzetérzéklet követel, ami lehetővé teszi a szellemi, gazdasági és politikai viszonyokhoz, állapotokhoz, szóval az adottságokhoz való alkalmazkodást. Az ezekből leszűrhető tanulságok és belőlük következtethető fejlődés állapotják meg végül azt az irányvonalat, amely legbiztosabban készítheti elő a jövőt. Mind a három kapcsolat egy közös célban összpontosul: a nemzet fennmaradásában és állandó fel-

virágoztatásában. Eleinte a *marite*, majd az *arte* állt homloktérben, ma a kettőnek egyesítése óv meg az egyoldalúságtól.

Szerzőnk, aki kiváló életközelséggel és eleven idő- és helyzetérzékkel rendelkezik, ennek az elgondolásnak eleget tesz: lépten-nyomon követi a korszakokat. »Az *Idő* kérdezi a nemzetet: ki vagy, mit akarsz, hogyan remélsz megmaradni az óriás világerők ütközőpontjában?« (7). A múltból kiemeli a magyar családi-katonai hagyományokat (76), majd bebizonyítani igyekszik, hogy a magyar embereszmény az egzisztenciális értelemben vett katoná-ember (110). »Az *egy és egységes nemzeti műveltség* minden kétség nélkül csakis az ősi, népi műveltségi örökségből, a magyar természetből és szellemből kihajtó ismeret- és értékrendszer lehet, mely a legmélyebb és legmagasabb értelemben vett magyar önismeretet jelenti (155)«; utal rá, hogy a nyelvtanításban mit jelent a népi gyökér és őstalaj, mire tanít az ebből kibontakozó irodalmi tudatosság és művészség fejlődéstörténete (123–24).

Ehhez kapcsolódik a *mai* oktatásügyi szervezet helyzetképe, amelyet nemleges voltánál fogva szerzőnk erősen kifogásol. Ime: »Mai iskolai politikánk a népi örökséget csaknem teljesen figyelmen kívül hagyva, nem reá, mint ősalapra építi fel a népoktatás tervét és munkáját, hanem a magasabb társadalmi rétegek nemzetközi ismeretanyagát akarja népszerűsíteni s felhígított alakjában népi műveltséggé tenni (114). Az iskolarendszernek nemcsak át kell hidalnia, de teljesen meg kell semmisítenie a magyar műveltség *mai kettősségét* (113). A nemzetnevelésnek meg kell szerveznie az *iskolák komoly társadalmi szolgálatát* és ugyanígy a *társadalom komoly iskolai szolgálatát*, erre a kapcsolatra se az iskola, se a társadalom nem alkalmas mai állapotában (106). Mindennek meg kell változnia a nemzetnevelés nagy önrevíziójában (108)« stb.

E bírálat alapján jutunk el a helyes jövő célkitűzéshez: »Ennek egyértelműsége, kétségnélkülisége az, aminek hiánya okozza iskolarendszerünk zavarosságát, bizonytalanságát (108). Egy teljesen *más iskolai rendtartásra* van szükség, amely az *egységes és gyakorlati* iskolarendben megtalálja a maga egészen új, termékeny útjait, lehetőségeit (107). Ma már közmeggyőződésé éreledik a magyar nemzet tudatában az, hogy jövendőnk legelső feltétele a *katonai szellem* (l. még alább külön) és *életrend* iralomrajuttatása a nemzetnevelés egész területén (16). Első sorban meg kell változnia a nevelésről való közfelfogásnak. Ezért kell hangoztatnunk azt a követelményt, hogy a nemzetnevelésnek *döntő politikai ügyé* kell lennie (8), ezáltal válik lehetségessé, hogy a politikai gondolkodás nevelői gondolkodássá alakul át (10)«.

Makkai pedagógiai hitvallásának legsajátabb vonása, mondhatnók tengelye a *katonai jelleg*, amelyet nem győz eléggé ismételni, hangsúlyozni. Könyve első főrészében »A nemzetnevelés életkerete: a katonai nevelés« olvassuk: »*Nemzetnevelésünknek* szükségszerűen mindenekelőtt *katonai nevelésnek* kell lennie (16), általában minden iskolánknak katonáivá kell lennie a nevelés elveiben és gyakorlatában (17), a magyar nemzetnek — fegyveres

hadsereg körül — *egészében és teljes életrendjében is katonává kell válnia* a céltudatos nemzetnevelés munkája által (31), szakfőiskoláinkban is mindennek előtt tovább kell folyania az egységes szellemű *katonai* nevelésnek és egészségi önnevelésnek (159), az igazi, hősiés, evangéliumi szellemet hatóerővé kell tenni a *katonai nevelés* egész folyamata alatt... ezért nagyon kívánatos, hogy *maguk az egyházak* is a legmélyrehatóbban foglalkozzanak szolgálatuknak ezzel az ágával (179, Egyház és katonai nevelés) stb. A katonai nevelés követelményéhez szervesen kapcsolódik a *testnevelés* ügye. »Az egység és arányosság szempontjából nézve eddigi iskolai nevelésünkről — éppen a határozott magyar embereszmény hiánya miatt — azt találjuk, hogy a testnevelés nemcsak a ráfordított idő, hanem az értelmezés, tartalom, kiterjedési kör és a gyakorlati célzat tekintetében is elégtelen (111).« A német példára való hivatkozással kijelenti, hogy erre »sokkal több időt, naponta délelőtt és este legalább egy órát kell fordítani« (! 120). A leventeintézmény új szervezete kapcsán utal a lövészkötelezettség nagy fontosságára (11) stb.

Külön fejezetekben behatóan foglalkozik a családi neveléssel és ennek keretében a nemzeti nő- és leányneveléssel és a nőknek életbevágó hivatásával: »Egész nemzetnevelési tervezetünk fordulópontja a nemzeti nőnevelés, mint magyar családfanya-nevelés intézményes megalkotása (48). A magyar nő egész belső és külső világában nemzetközivé lett... vissza kell tehát adni a magyar családnak (45, 48). A nemzetnevelés az anyán kezdődik, vizont az egyén életében a nemzetnevelés munkáját az anya kezdi meg (57). Jóllehet a nők az irodai segédszolgálatban jól megállják helyüket, nemzeti szolgálatuk és a nemzeti közösség komoly életterve szempontjából az »irodistalány« típusa semmiképen sem kívánatos (68—70). A nemzeti műveltség alapvető, első és nélkülözhetetlen forrása a családi otthon (94). A honvédelmi munkakötelezettség — amennyiben ebben a családfanyai hivatás nem gátolja — a törvény értelmében a nőkre is kiterjesztendő (28).

A bőven kijáró elismerést egészítsük ki néhány egyéni bíráló megjegyzéssel. Hisz maga a szerző is őszintén beismeri, hogy »máról-holnapra, a rendelkezés teljes hatalmának megléte esetén sem lehet ilyen (nagyvonalú, céltudatos) életkeretet felülről és kívülről ráerőszakolni a nemzetre... Személyes, lelki ránevelés és meggyőzés az a mód, ahogy célt érhetünk... Ez pedig azt jelenti, hogy az elszántságnak, odaadásnak, felelősségnek és szeretetnek kell megsokszorozott mértékben élnie és hatnia *mindazokban*, akikre a nemzetnevelés nagy mentő és építő munkája van bízva, ha csak a legkisebb részletében is« (86—87. l.). Ime az első és legsúlyosabb ellenvetésünk: ennek a személyi tényezőnek fogyatékos méltatása, gyakorlati megvalósítása. Már pedig ezzel áll vagy bukik az egész nevelés- és iskolaügy. (*A L'État c'est moi* mása a *L'école c'est l'instituteur*). A szerzőnek idevágó követelése, javaslatai is csak ezen az úton valósíthatók meg: »Általában minden iskolának katonává kell lennie a nevelés elveiben és gyakorlatában (17). Az iskola eddigi jellemalkotó munkájában maga a parancsoló jellemkép nem állott egységben a *nevelők* előtt (112). Egész tervezetünk értéke azon fog megfordulni, hogy ezeket a nem-ellenkező, hanem mélységesen összefüggő neve-

lési szempontokat miképpen lehet teljesen egybeillő, egymást kiegészítő és ugyanazon emberképben egyesítő egészszé olvasztani (113)«. Viszont elismerjük, hogy a tanító- és tanárképzésnek minden oldalú — test-szellem-lelki — alapokra helyezendő kiválógatása olyan eszményi célkitűzés, amely a gyakorlatban a maga teljességében aligha lesz keresztülvihető.

Szerzőnk behatóan ismerteti saját nép- és középiskolai tervezetét, amelyet azonban — egyes intézkedéseinek kivételével (l. alább) — nem tartunk sikerültnek. Ime néhány kirívó és vitatható részlet: az elemi iskola 1. és 2. oszt.-ban a heti óraszám 26—28, a 3. és 4. oszt.-ban 36 (ezzel szemben az 1925. évi állami tanterv az 1. oszt.-ra heti 21, a 2. oszt.-ra 23, a 3. oszt.-ra 25 és a 4. oszt.-ra 27 órát állapít meg). A középiskola 1. és 2. oszt. számára a szerző heti 34, a 3.—8. oszt.-ra 36 órát állapít meg (ezzel szemben az 1938. évi állami tanterv szerint az osztályfőnöki óra beszámításával fiúknál 1.—6. oszt. 31, 7.—8. oszt. 32 heti óra, leányoknál mindvégig 31). Gyökeres és bizonyára ellenzéssel találkozó újításokat kíván az idegen nyelvek és irodalmak tanításában: »Le kell vetnünk pedagógiai nagyképűségünket... idegen irodalmakkal kizárólag csakis a magyar irodalommal és szellemiséggel való kapcsolatukban foglalkozhatunk az iskolában... magam részéről még a klasszikus görög és latin irodalom tartalmi megismertetésénél is habozás nélkül a jó magyarnyelvű fordítások mellett döntök. Azzal már tisztában lehetünk, hogy a görög-latin nyelv és irodalom tanításának régi mértéke és jelentősége a mai nemzetnevelésben fenn nem tartható. A klasszikus latin nyelv tanításának első feladata az ókori történelem ismeretének elsajátíttatása (127—30). Az iskolarendszer keretében kötelezően csak egy élő idegen nyelvet lehet tanítani, ennek célja a nyelv írásban és szóban való teljes gyakorlati elsajátítása, használatudása. Ez a nyelv a mi helyzetünkben csak a német lehet (131—32).« A néprajznak, amely mint egyes tantárgyak járuléka az új középiskolai tantervben is szerepel — minthogy szerzőnk egyik legfontosabb ismeretkörnek tartja — mind az elemi, mind a középfokú iskolában a lehető legtöbb időt óhajtja biztosítani (132). A történelem tanítását illetőleg alapos változásra van szükség a tanítás jellegében és céljában; ez a magyar önismeretet van hivatva szolgálni és semmi egyebet. A magyar történelem önmagában világtörténelem (134—35). Életbevágóan fontos a jogi, alkotmánytani és politikai ismeretkör felvétele az iskolai tanításba (138). Az iskolai filozófia-tanítás nem lehet elvont elméletek fejtegetése, hanem a nagy és megragadó gondolatoknak felmutatása, az ember lényegét, méltóságát, hivatását igyekezzék meggyőződéssé tenni az ifjúságban (141—42). Szerzőnknek még két eredeti elgondolására kell utalnunk. Az egyikben (14) ellenzi a hosszú nyári szünidőt mind a tanulóknak, mind a tanerők szempontjából; a másikban a nemzetnevelés és nemzeti politika összefüggése alapján a politikusokra is megállapítja a folytonos továbbképzés kötelességét: »Az igazi, céltudatos nemzetnevelés nem ismerheti el azt, hogy amikor minden pályára szakképzettetés szükséges, egyedül a politikusság legyen az, amire csak születni kell, de neveltetni és képezettni nem (167—68).«

Végül bár kelleetlenül, egy kis nyelvészkedésre kell kitérnünk. Megtalljuk, hogy rátermett magyar író magyar tárgyú művében nem szí

vesen látjuk az *existencia*, *existenciális* szavak ismételt használatát, amikor erre a célra a jó magyar *léti*, *megélhetés*, *fennállás*, *életérdek* rendelkezésre áll. Érezhette ezt a szerző maga is, amikor a tárgyalás folyamán ezeket használja: létkövetelmények (11), létezés (12), létmód (13). Erőszakoltnak érezzük még ezeket: *nötethető ki* (18), *kérdésbetehető* (20), *kétségnélküliség* (108). kf.

Böngérfi János: Nevelés. A nevelői gondolkodás általánosítása. A művelt »szebblelkű« közönségnek. I. rész. Elmélet. Budapest, 1938. A szerző kiadása. 239 lap.

Új neveléstudományi összefoglalás s vele egy eddig meg nem szólalt, legalább is neveléstudományi elméleti könyvvel nem szerepelt pedagógiai írónak könyve jelent meg a Magyar Paedagogiai Társaság elnöksége ősz, ez évben 80. életévét betöltő tagjának, az ifjúi hévvel buzgón tollat forgató Böngérfi Jánosnak ma is eleven szellemi műhelyéből. Könyvének alcíme és ajánlása mutatja és magyarítja azt a törhetetlen idealizmust, melyből műve fakadt s melyből eredve voltaképpen évek óta készülöben volt.

A munka tárgya a nevelés örök kérdése, melynek évezredek óta kutatott rejtjelmeit ezúttal nem a céhbürokraták: a szaktudósok és a gyakorló pedagógusok előtt, hanem főleg a nagyközönségnek, elsősorban a művelt nőknek, a »szebblelkűeknek« és az anyáknak óhajtja föltárni. Természetes azonban, hogy saját vallomása szerint a férfiak, az apák érdeklődésére is számít, mert a nevelés sorsa kivétel nélkül minden gondolkodó embertársunk közreműködésén fordul meg.

A könyv »Előljárójá«-ban, mely nem pusztán formális előszó, hanem a szerző intencióit és a tárgy lényegét érinti, maga ad szempontokat a mű értékeléséhez. Úgyszólván semmiféle könyv tudományos fejtegetései sem számíthatnak örök életre, de maga a bölcselkedő gondolkodás hallhatatlan. S a bölcselkedő gondolkodás általánosítása erős életet s egy szebb, egy jobb és boldogabb jövőt jelent.

Ez lebegett ősz szerzőnk szemé előtt, mikor egy becsületos törekvések között befutott gyakorlati pedagógiai pályafutás végén, már a világháború kitörése előtt elkezdte sok évtizedes nevelői gondolkodása eredményét írásba foglalni. Mert már akkor arra a meggyőződésre jutott, hogy a szűkebb körre szorítkozó hiffelkezeseti, az önző osztályuralmi, sőt részben az elfogult nemzeti nevelés is csődöt mondott. Szerzőnk e vallomásait egy elsüllyedt világból, az emberi idealizmus romjai közül feltörő visszhang gyanánt olvassuk. A mai kor aktív embere már egyáltalában nem értékeli a világháború előtti humanista gondolatokat s egészen más igazságokra esküszik. A béke már nem a legfőbb jó, legföllebb tűnő álmunkban az. És mégis jól eső érzés sokaknak, a higgadtabbaknak, nyugodtabbaknak, az emberben mint Isten legmagasabbrendű teremtményében bízóknak, a javíthatatlan idealistáknak, olvasni az előttünk levő könyv hangnemében írott fejtegetéseket.

Szinte végzettszerűnek, de egyben szerencsének tartjuk, hogy Böngérfi János könyve, mely a világháború kitörése előtt egy-két évvel megkezdve,

már készen állott, mire »a középhatalmak fegyvereinek dörgése megszűnt«, a háború következményei s a világegés szülte mostoha körülmények miatt csak most, majdnem egy negyedszázad múlva láthatott napvilágot. Mert belőle nem a nemzetrontó kishitű pacifizmusnak, hanem a minden becsületes emberre kötelező erejű, nemesebb, magasabb békevágynak törhetetlen híve, a nevelés eszményeitől áthatott lélek szól hozzánk a lehiggadt bölcseség szavával.

Ebben a szellemben tárgyalja közvetlenül, világos és meleg előadás-sal, bevezetésül az általános neveléstudományi tudnivalókat, az ember származásáról, majd a nevelés tényezőiről, a nevelés fogalmáról, céljáról, kezdetéről és a nevelésre való előkészületről. Ezekben a bevezető fejtegetésekben a nevelés tényezőinek tárgyalása közben kapjuk a minden nevelés-összforrásául szolgáló anya: szeretetnek valóban költői lendületű apotheosisát.

A világosan összegezett adatokban és tudományos megállapításokban, elméleti jellege mellett gyakorlati megjegyzésekben, de eszményi gondolatokban is gazdag könyv további folyamán bő szakirodalmi ismeretekkel dolgozó s mégis érdekes előadásban kapjuk az emberi test szerkezetére és működésére vonatkozó fejtegetéseket, majd a lélektanok pedagógiai céllal kifejtett népszerű vázlatát és az erkölcstannak ugyanilyen célt szolgáló áttekintését. E fejezetek során, melyek látszólag nem merőben pedagógiai tárgyak, hanem a pedagógia segédtudományainak köréből valók, mégis a nevelői gondolkodáshoz kapunk értékes adalékokat, hiszen nem problémák fölvetéséről és megoldásáról, nem újabb kutatások taglalásáról, nem vitás kérdésekről, hanem kiforrott tanokról és igazságokról, megbízható, pedagógiailag értékesíthető tanácsokról van szó bennük mindvégig. A jól csoportosított gazdag anyag nem mint rendszeres tudományos pedagógiai elmélet jelenik meg előttünk, még kevésbé mint neveléstudományi tankönyv, hanem mint mindig érdekes, sok ismeretet nyújtó, gondolatot ébresztő, népszerűen és ötletesen megírt, igaz, hogy itt-ott a tárgytól elkalandozó, de általában érdekes és kellemes olvasmány.

Amit előljáró beszédében kér a szerző, hogy aki olvassa és bírálja munkáját, az ne részei szerint ítélje meg, hanem tekintse egész szellemét, azt bizvást megadhatjuk neki. Megérdemli, mert sugallója egészséges és áldásos szellem, az embériség szebb, jobb, tökéletesebb jövőjére irányuló nemes törekvés, melyet egész szívével, lelkesedésével, tudásával szolgál.

Az ősz pedagógus könyvét, mint tervezett neveléstudományi összefoglalásának elméleti részét melegen köszöntjük és szívből kívánjuk neki, hogy művét a gyakorlati rész kiadásával mielőbb hasonló sikerrel folytassa és fejezze be.

Gyulai Ágost.

Szeliánszky Ferenc: Intelligencia és iskolai teljesítmény. Egy osztályban végzett neveléstani hibakutatás kiegészítő vizsgálatai. Szeged, 1938. 24 l. (Különlenyomat.)

A dolgozat első része heterogén adatok mozaikja. A szerző néhány rövid elméleti fejtegetés után felsorolja, hogy az általa vizsgált 45-ös

létszámú osztályban hányan vannak bizonyos életkorban, hogyan oszlanak meg a tanulók a szülők foglalkozása, vallás, helybenlakás, illetve bejárás szempontjából stb., amikből azonban a szerző semmi további összefüggést vagy következtetést nem állapít meg. A továbbiakban a *Terman*-féle (és bizonyára nem *Termann*, mint szerzőnk írja) tesztsorozattal végzett vizsgálatok eredményét hasonlítja össze az iskolai eredménnyel. Megállapítja, hogy a kettő között nagyfokú megegyezés van. Ezt ugyan sokkal nagyobb anyagon már régen és sokan megállapították, és a dolgozatnak se ebben áll az értéke, hanem abban a rendkívül gondos egyéni megfigyelésem alapuló vizsgálatban, mellyel minden tanulóról külön-külön egyénileg iparkodik részletesen megállapítani, hogy miféle tényezők okozták a tesztvizsgálat és az iskolai eredmény esetleges eltéréseit. Szerzőnk itt valóban példát mutat arra, hogy miként kell a gondos tanárnak tanítványait egyénileg elbírálnia (természetesen akkor, ha tanítványainak száma ezt lehetővé teszi):

De tesztvizsgálataiban — úgy látszik — nem fordított kellő gondot arra, hogy a vizsgált tanulók ne árulhassák el előre egymásnak a feladatokat, ami viszont teljesen értéktelenné tehet ilyesféle vizsgálatokat.

Szerzőnk néhány megjegyzését kétkedéssel kell fogadnunk. Pl. hogy az intelligencia »nem más, mint egyes és egymástól függetlenül működő lelki tevékenységek gyűjtőfogalma« (8. l.), hogy az értelmi funkció a 11—12 éves korban a legfrissebb és legproduktívabb (10. l.), hogy az iskolai siker és az életsiker viszonyossága gyenge (22. l.). Ez utóbbiból ugyanis az következne, hogy a rosszabb tanulók nagyobb valószínűséggel számíthatnak jobb életsikerre, amit szerzőnk aligha tud igazolni.

Somogyi József.

Bene Lajos: Számképek, számfogalmak, biztos és gyors számolás. Budapest. A szerző kiadása. 48 l.

Kétségtelen, hogy a tanítói hivatásnak legnehezebb feladata a hatéves gyermeket a számolás első elemeire megtanítani. A több, kevesebb, semmi, sok, kevés, mennyiségek, méretek stb. tudatossá tétele a tanítást valóban emberformáló művészetté teszi. A 20-ig terjedő számkör labirintusában való eligazodás, a négy alapműveletnek ebben a számkörben fennakadás nélküli elvégzése, ahogy a miniszteri utasítás megkívánja, olyan teljesítmény, amely szinte meghaladja a hatéves gyermek teherbíró képességét. Nincs is még eldöntve az a vita, hogy helyesen tesszük-e, ha a hatéves gyermek szervezetét ilyen nehéz szellemi munkával terheljük. Egyébként sincs eldöntve az a vita sem, hogy nem volna-e helyesebb az I. osztályban csak a hozzáadást és elvonást tanítani, a másik két alapműveletet pedig csak a II. osztályban.

A szerző kis könyvében igen érdekesen tárgyalja a tanításnak ezt a nehéz kérdését. A bevezetésben a tanítás célját tárgyalva, talán egy kistúzás, amikor azt kívánja, hogy »a gyermekek a tanév végén biztosan és gyorsan tudjanak számolni a 20-as számkörben. és úgy, hogy a mindennapi életben előforduló számításokat minden nehézség nélkül tudják elvégezni.« A gyors számolás mindenestre gyakorlati célja a számtantanításnak.

de ezen a fokon talán mégsem ez a fontos. Egyébként az Utasítás sem kíván ennyit.

Részletesen tárgyalja a használható szemléltető eszközöket. A legrégebb és legtermészetesebb számláló eszközünket, a kéz ujjait, a számológépet, a számlálópálcikákat, a számlálókorongokat, a pénzeket, a játékpénzt, a rajzzal való szemléltetést, mindegyiknek elmondja előnyeit és hátrányait, hogyan és hol lehet egyiket-másikat hasznosan alkalmazni. A következő fejezetben azt tárgyalja, miként használhatja a tanító a leírt szemléltető eszközöket a számképek kialakítására, amelyek nélkül a számolástanítás megvalapozását igen kétségesnek tartja. A számképek könnyebb kialakulására a szerző is készített egy számolódobozt, amelyet a vallás- és közoktatásügyi miniszter az iskolákban való használatra engedélyezett. Ennek a doboznak a többi szemléltető eszközzel szemben sok előnye van és a számképek kialakítására, állandósítására, a számfogalmak elvonására igen alkalmas eszköznek látszik.

Az utolsó fejezetben sok hasznos módszeres útmutatást ad a tanítónak a nehéz feladat elérésére. A szerző jó munkát végzett, az olvasó sok okulást meríthet belőle.

Szenes Adolf.

Dr. Szalay Gyula: A Vörösmarty Önképzőkör (Budai Önképző Egylet) története 1862—1939. Budapest, 1939. 32 l.

A kir. egyetemi kat. gimnázium Budapest legrégebb gimnáziuma. Több mint 250 éves történettel büszkékedhetik. Az intézet gazdag multját, egyik tanára, Dr. Szalay Gyula tárta fel érdemes munkájában, most pedig ugyanő állította össze önképző egyesületének történetét. Az önképzőkör természetesen nem olyan régi, mint az iskola. Csak 77 évre tekint vissza. 1862-ben alakult »Budai Önképző Egylet« néven. Jelentősége azonban igen nagy volt, mert »édes anyanyelvünk kifejlesztését« tűzte ki célul. Az első években az egyesület értékes és testes Évkönyvet adott ki. Ebben a bírálók által elfogadott dolgozatokat tették közzé. A bírálat eleinte igen szigorú volt, 56 dolgozathból csak 11-et fogadtak el. Nem egy kitűnő írónk, költőnk, tudósunk ezekben a budai önképzőköri egyesületi évkönyvekben tette közzé első irodalmi kísérleteit. Darányi Ignác, Péterfy Jenő, Timon Ákos, Nagy Ferenc, Szebeny Antal voltak az egyesület legtevékenyebb tagjai. Érdekes, hogy 1874 tavaszán a diákok úgy belemelegedtek az önképzőköri életbe, hogy a tanári kar jónak látta a kör működését egyelőre felfüggeszteni. 6 évi szünet után, 1882-ben indult meg újra a munka. Az ifjúsági elnök akkor Lukács György volt, a későbbi kultuszminiszter. Ekkor vette fel az Egyesület a »Vörösmarty Kör« nevet. A másik újítás az volt, hogy az eddigi Díszkönyv helyett az elfogadott műveket a titkár által szerkesztett és havonként megjelenő füzetben, az Auróra-ban örökítették meg. A századforduló jeles kőri munkásai voltak: Nagy Emil, Bartha Richárd, Pauler Ákos, Voinovich Géza, Tasnády-Nagy András, Wälder Gyula, míg a háború előtti nemzedék ifjúsági elnökei között Gr. Csáky István tűnt ki. A Vörösmarty-Kör működő tagja volt József Ferenc kir. herceg is. 1919 zava raiból Bartha József vezető tanár emelte ki a kört.



Szalay Gyula nagy szolgálatot tett pontos és lelkiismeretes adatszolgáltatásával a további kutatóknak, különösen azoknak, akik önképzőköri kérdésekkel foglalkoznak. Egyúttal ráirányította a figyelmet a meggondolatlanul időszerűtlennek mondott önképzőkörök nagy nemzeti és művelődési jelentőségére. A mű végén a szerző közli a köri elnökök nevét 1862-től 1938-ig.

Farkas László.

Dr. Noszlopi László: Pályaválasztási tanácsadás. (Fővárosi Pedagógiai Szemináriumi Kiadványok. 2. sz.) Budapest, 1938. 16 l.

Érdekes és világos ismertetése a pályaválasztási tanácsadás jelentőségének, feladatainak és az e téren kívánatos magyar tennivalóknak. A szerző sokféle történeti adatot sorol fel a pályaválasztási tanácsadás multjáról külföldön és főleg hazánkban. Különösen kiemeli a *Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának* érdemeit. Felsorolja azokat a nagyon helyeselhető szempontokat, melyek szerint e laboratóriumban jelenleg is folynak ilyen vizsgálatok, amiknek mielőbbi országos kiterjesztéséig kívánatos volna. Mindezek a vizsgálatok azonban inkább csak a pályakeresők egyéni hajlamait kutatják. E mellett szükség volna maguknak az egyes életpályáknak beható pszichológiai tanulmányozására, valamint gazdasági és konjunktúravizsgálatokra, az egyes pályákon fennálló és a jövőben várható szükségletek és gazdasági kilátások tanulmányozására, mint szerzőnk is sürgeti. Ilyen irányban nálunk még alig történt valami. E nélkül azonban nehéz valamely pályát felelősséggel ajánlani.

Somogyi József.

J. L. Müller: Johann Christoph Friedrich GutsMuths. Der Wegbereiter des deutschen Volksturnens. Berlin, Springer, 1939. 44 lap.

A német torna úttörője halálának századik évfordulója alkalmából megjelent munka, amelynek ünnepi jelleget ad 14 korabeli képek hű mása. Az idevágó irodalomnak és a schneppfenthali irattárban felkutatott számos, eddig ismeretlen adátnak felhasználásával készült felette érdekes és tanulságos személyi részlettanulmány, amely szemléltető módon állítja elénk hőséneke mozgalmasságát és sokoldalú úttörő tevékenységét. Szellemi érettsége és tudományvágya már kora ifjúságában jelentkezik: első olvasmánya, amelyet vagy hússzor forgatott, egy régi földrajzi könyv, az *Acerra philologica* a perzsák és görögök gimnasztikájának leírásával; mint 14 éves gimnazista néhány rokonérzű társával irodalmi egyesületet alapít, amelynek tagjai lelkesedéssel foglalkoztak a korabeli írókkal. A hallei egyetem látogatása után nevelő, majd Salzman meghívására tanító Schneppfenthalban, ahol 54 évig működött. Itt kezdődött alapvető foglalkozása a testi nevelés terén, tapasztalatok szerzése, amelyeket későbbi műveiben értékesített. Ezalatt buzgón dolgozott: önművelésén és a szellemi élet minden területén alapos tájékozottságot igyekezett szerezni. Az iskolából a klasszikus nyelvek ismeretét hozta magával, amit azután az angol, francia és olasz nyelvvel bővített. Széles nyelvismeretei kimerítő forrástanulmányokra készítették, amelyekben nagy szerepet jutott a pszichológiának, főleg az ifjúság lélektanának. Életelve: *Carpe diem* (Használd fel a napot) lehetővé tette, hogy egyéb hajlamainak is áldozhasson: a földrajznak és politikának, a gyümölcs- és virágtermelésnek, az asztalos-

és esztergályosmesterségnek, a zenének s nem utolsó sorban a családi életnek (10 gyermeke volt!).

Ennek a magas szintű kulturáltságnak köszönhető, hogy GutsMuths saját szűkebb hivatásában is ment maradt minden egyoldalúságtól és túlzástól. Míg a régibb testi kultúra az orvosok kezében merőben az egészség fenntartását tartotta szem előtt, az ő *Gymnastik* c. munkája azon főalapelven épül fel, hogy a testnek valamennyi képességét lehető szépségben és használhatóságban harmonikusan kell kifejleszteni. A rómaiak és főleg a görögök voltak mintaképei az együttes test-szellemi kiképzésben. »A természet embere testi tökéletességének egyesítése a finomodott földi lakó szellemi kultúrájával«. Utal Plátóra, aki szerint nyomorék az, aki merő szellemi kultúrával, tuncsággal és semmivevással tönkreteszi a testét. »*Arbeit im Gewande jugendlicher Freude*« jelszava szinte szószerint emlékeztet a harmadik birodalom »Freude durch Arbeit« országos mozgalmára.

Érdekeseen nyilatkozik GutsMuths főművének, a *Gymnastik für die Jugend*-nek (1793) keletkezéséről. Schnepfenthalban Salzmann megbízásából vezette a testgyakorlást. Az első hét év után — írja — a gyakorlatokat pontosan megfigyeltem, szétbontottam, elemeztem és miután mindenképen bővítettem, megírtam könyvemnek első kiadását. Ezen első feldolgozás után tíz évben keresztül gyűjtöttem a megfigyeléseket és tapasztalatokat, amelyek külön emlékeztetőkönyvbe jegyezve, kitünően javára váltak munkám második, teljesen átdolgozott kiadásának». Ő maga is érezte egészen a gyakorlatból kinőtt munkájában az élettani megokolás hiányát, amit azzal ment, hogy ilyet csak élettanilag képzett nevelők tudnának alkalmazni. Második nagy munkája: *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden* széleskörű előtanulmányok után 1796-ban jelent meg. Rendkívüli sikerét bizonyítja, hogy még ugyanabban az évben egy 2. kiadás, 1803-ban pedig egy 3. kiadás vált szükségessé. (Ujabb kiadás 1893). Ebben a munkában számos ma is gyakorolt játékon kívül nem egy elfelejtett is foglaltatik: földrajzi, fizikai játékok, rejtvények, sakk stb.

GutsMuthsnek másik nagy érdeme, hogy a testnevelést állami ügynek és a közoktatás szerves részének tekintette. Ennek érdekében már 1804-ben, hat évvel Jahn fellépése előtt, emlékiratot intézett az illetékes porosz államminiszterhez »a nemzeti testnevelés« ügyében, amelyben világosan utal annak védelmi jelentőségére. Ennek megvalósítása, a közbejött háború miatt, utóbb csak Jahnnak sikerült. De már 20 évvel ennek fellépése előtt, 1793-ban, GutsMuths szorgalmazta, hogy az iskolák udvarait és kertjeit nyissák meg a köznépeknek is, a falvakon gondoskodjanak tornaterekről, az országban pedig rendezzenek a görögök és rómaiak mintájára nemzeti tornaünnepélyeket. 1793-ban írja: »A német torna símuljon teljesen német célokhoz«, majd a *Gymnastik* ajánlásában: »A német nemzet nagyon rászolgált arra, hogy méltó maradjon izmos őseihez és testi készséggel fenntartsa és beigazolja jellemének nemes önémet hűségét«. A *Bibliothek für Pädagogik*-ban pedig 1814-ben írja: »Hazám fiai, legyetek testben kemények, hajlékonyak és

hasznosak, mint a becsületes vas.« Végül a Turnbuch utószavában 1819-ben megállapítja, hogy a kormánynak, amely egész embereket akar nevelni, jövő feladatai: a gyakorlatoknak bölcs kiszemelése és szoros kapcsolata az iskola-üggyel, az iskolaszervezetnek pontos ismerete és megakadályozása annak, hogy a test a szellemet megzavarja.

Egy ma is homloktérben álló súlyos kérdésre: a tanuló ifjúság katonai előkészítésének ügyére több ízben részletesen 'kitér.

A *Gymnastik* 2. kiadásában Winterfeld főtörzsmester tollából külön fejezet olvasható a katonai gyakorlatokról. Jól tudta, »hogy az egyénnek és közösségnek egyesülése és rendje alapfeltétele a sikeres küzdelemnek, ezért nem volt híve az egyoldalú és túlzott katonai gyakorlatoknak (*Drill*), mert kívülük az érzékek nevelésének is fontos szerep jut a védelemben (l. 38. lap fent: *Sinnesschulung*). Lélektani belátásra vall az az elve és eljárása, hogy a játékok útján lehet és kell az ifjúságot rendes testtartásra szoktatni és arra, hogy meghatározott időn belül intésre és parancsra mozogjon. »Nem nehéz belátni — úgymond —, hogy azok a csapatok, amelyek többoldalú testi készséggel rendelkeznek, ezer esetben hasonlíthatatlanul alkalmasabbaknak fognak bizonyulni, mint azok, amelyeket csupán néhány fegyverfogásban képeztek ki.« Ezért kívánta az úszás, vívás és lovaglótorna felkarolását és a nép mellett az egyetem bevonását is. Az úszás kötelező tanítását külön művecskében sürgette. GutsMuths kezdeményezése lassanként visszhangot keltett az egész országban, sőt külföldön is elismerésre és követőkre talált: Svájcban, Csehországban s főleg Dániában; a *Gymnastik* francia, angol és dán nyelven megjelent és nagy befolyással volt a svéd testnevelésre. Ezt kiegészíthetjük azzal, hogy GutsMuthsot nálunk még életében nemcsak ismerték, hanem felette méltányolták is. Az erre vonatkozó adatokat nagy szorgalommal és utánjárással gyűjtötte össze és közölte Siklóssy László »A magyar sport ezer éve« c. hatalmas, háromkötetes alapvető munkájában (I. I. köt. 1927. 423—29. l.: GutsMuths nyomában, ugyanott 8 kép a *Gymnastik*-ből, amelyeket a német szerző is bemutat).

GutsMuths életművének több mint száz évvel ezelőtt hangoztatott irányelvei, amelyek értékes tanulságokként mind a mai napig elevenen hatnak a testnevelés egész területére, a következők: 1. A testgyakorlás nem öncél, hanem az egész emberképzésnek csak egyik, a szellemi erőket kiegészítő része. 2. A testgyakorlatok legyenek változatosak, öleljék fel a szabadtéri mozgásokat (sport) és a játékokat is és törekedjenek az egész szervezet összhangzó kialakítására. 3. A testgyakorlásról az állam gondoskodik, legyen az valamennyi tanintézet számára kötelező, a nép számára pedig hozzáférhető és nemzeti szellemtől áthatva. 4. A céltudatos testgyakorlatok legjobb előkészítői a majdani katonai szolgálatnak. (L. még a Vegyes c. rovatot).
kf.

Matthias Brinkmann: Biologischer Beobachtungsunterricht als Führer in die Lebenskunde. Leipzig, 1938. E. Wunderlich. (104 lap.)

Szerzőnk szerint, ki Németországban a beutheni tanítóképző főiskola tanára, az élet tudománya nem merül ki a részletek állományának és fejlődésének

edési menetének ismeretében, hanem az életnek mint egésznek megértésére, a természeti világnak valódi értelmére törekszik. Ezt az ismeretet voltaképpen tanítani nem lehet. Ezt át kell élni. Az ilyen ismeret megszerzése megfigyelésre szorít bennünket, tapasztalati eljárásra, mely a részletekben az egészet keresi, az egészről a részletekre következtet és a változatosságban és sokféleségben rendet teremt. Az életnek törvényszerűsége általában a remdben jut kifejezésre. Ennek az élettörvényszerűségnek tehát saját életünk alakulására nézve is irányadónak kell lennie. Az oktatásnak feladata, hogy az egésznek helyes célú ismeretét közvetítse.

A természet életerőinek megismerésére vonatkozó ilyenfajta oktatásnak tehát ebből a szempontból igen jelentős feladata van, melyet az újabb időkig gyakran elhanyagoltak. Ha a természetnek mint biológiai adottságnak megismerése nem az önismeretnek és élménynek szűrőjén át történik, akkor a biológiai szemlélet és a szerves gondolkodás, melyet a mai kor megkövetel, formalizmussá süllyed. Brinkmann munkája a természetrajzi tanítás munkásainak útmutatást ad, hogy lehet legegyszerűbben elérni a megfigyelési készség nevelésének, az oktatásnak ú. n. »életközelségét«, miképpen nyújt a valóságos életnek pontosabb megismerése szülőföldünkön anyagot és eszközöket a természet munkájának, csodás titkainak megértéséhez. Rávezetni törekszik a német iskola munkásait a hazájuk életében való szellemi és gazdasági megerősödés útjaira, hogy ilymódon kialakítsa a belsőleg erős és külsőleg is verteztett német embert, mint az egész népnek méltó tagját.

A vázolt általános cél kifejtése után Brinkmann egymásután tárgyalja a megfigyelés színhelyét (künn a természetben, az iskolai kertben, a tanteremben), a megfigyelés időtartamát (pillanatnyi és tartós megfigyelések), a megfigyelés szerepét a tanteremben, az öntevékenység fokát az irányított megfigyelésben (leírás, számlálás, mérés, kísérletezés, igazoló megfigyelés) és a szabad megfigyelésben (fölfedezés, magyarázás, előre való meghatározás). Foglalkozik a megfigyelésnek egyéb oktatási eljárások útján való fejlesztésével (természettudományi ábrázolások és szemléletes természeti leírások készítése, megfigyelt dolgok lerajzolása, természeti tárgyak tanulmányozása, természeti jelenségeket ábrázoló mesterművek szemlélése). Végül a megfigyelések tartalmi összegezését, mintegy kategóriáit adja (alak, szín, terjedelem).

Szerzőnk meg van győződve, hogy gondolatai széles körben s így voltaképpen más nemzetek nevelőoktatásában is gyümölcsözően értékesíthetők. Ebből a nézőpontból tekintve a könyv valóban hasznos olvasmányul szolgálhat a magyar tanítók számára is.

Gyulai Agost.

Alfred Franz: Der pädagogische Gehalt der deutschen Romantik. Zur erziehungswissenschaftlichen Würdigung des romantischen Romans. Leipzig, 1937. IV, 132 l.

Bevezetésül a »romantikus« jelző irodalmi és művelődési fogalmának elmélyedő elemzését kapjuk. Ez a jelző elsősorban a művészeteket illeti és főleg a zenét, az irodalomban az elbeszélő irányban van jogosultsága és különösen a regényben. Ez a műfaj épül fel legszelesebb alapon, ez nyit

tág teret az észszerű elmélkedésre és a szerző központi beállítottságánál fogva a szereplők lélektani jellemzésére. Minden regényben több-kevesebb élmény szerepel, amelyek pedagógiai elemzésre alkalmasak. Nemcsak a szoros értelemben vett pedagógiai regények (pl. *Émile, Lienhard und Gertrud*), aminőkkel a német romantika nem rendelkezik, hanem a fejlődési és művelődési regények is (pl. *Simplicissimus, Wilhelm Meister*). Nálunk a romantikus jelző az új iskolák egynémely túlzásaival kapcsolatban kelt szárnyra: »romantikus pedagógia«, »a pedagógia romantikusai«.

Ez a munka két főrésze oszlik: az elsőbb az emberekről táplált felfogást (*Menschenauffassung*) a korai német romantika képviselőiben kutatja: Novalis, Tieck, Schlegel Frigyes, Hölderlin. A második, a későbbi romantikára vonatkozó részben, az Arnim és Eichendorff műveiben található, emberekkel kapcsolatos felfogásról esik szó. Mindegyikében egy bennrejlő (immanens) pedagógiai szándék foglaltatik. Behatóan foglalkozik Schleiermacher pedagógiai előadásaisaival és Jean Paul Levanájával s összehasonlító elemzés alapján kifejti, hogy mennyiben voltak romantikusok, mennyiben nem. Ezután következik a romantikus áramlatoknak jellemzése pedagógiai szempontok szerint: ifjúság és gyermekkor, fejlődés és nevelés, művelődés és fegyelem, művészet és vallás, művelődési eszmény és művelődési alak (*Bildungsgestalt*). Mindezekből a szerző a következő tanulságokat szűri le. A romantikusok pedagógiai színezetű munkáiban a pedagógiai vonatkozások nem fordulnak elő közvetlen kézzelfogható alakban, nem kapunk kész eredményeket sem elméleti, sem gyakorlati vonatkozásban; mind a két romantikában közös a titáni embertípus és a nemi felvilágosítás ellen vallott álláspont, bár eltérő megokolással. Az eltérések száma nagyobb a meggyezéseknél; az első romantika mindig az egyes emberhez fordul, sohasem az egész néphez. A Függelék három részből áll: 1. A két német romantikának feldolgozott forrásmunkái. 2. A romantikának irodalma. 3. Pedagógiai és általános irodalom.

Önkénytelenül felvetődik az a gondolat: mennyiben rendelkezik a magyar irodalom ilyen irányú kutatásokkal, munkákkal? E tekintetben számos részlettanulmányra (monográfiára) hivatkozhatunk, de egyes irodalmi áramlatok, korszakok összefoglaló jellemzését tudásunk szerint még nem kísérelték meg. Amazok közül utalunk a következőkre. Waldapfel J.: Petőfi és a pedagógia (Magy. Paed. 1922). Benkő J.: Arany János mint tanár (Nagykőrös, 1896). Fináczy E.: Arany János (Magy. Paed. 1917 és Világnézet és nevelés c. kötet 1925). Tantó J.: A magyar nép jellege Arany János költészetének tükrében (1931). Pethes J.: Kazinczy Ferenc mint pedagógus (Csurgó 1890). Havas I.: Kazinczy Ferenc mint pedagógus (Körösi—Szabó Enciklopédiája II, 127—30). Sík S.: Kölcsey Ferenc, az ember, a gondolkodó, az író (1924). Fináczy E.: Jókai mint nevelő (Magy. Paed. 1921). Antal B.: Nagy emberek — tanítóikról (Magy. Középiskola 1910). Kornis Gy.: Kölcsey F. világnézete (1938, 117 l.) stb.

Aki majdan a mi irodalmi korszakainkat óhajtja ilyen értelemben feldolgozni, az a német szerző munkájában nem egy hasznos útmutatásra fog akadni.

Arno Jaster: Gestaltender Geschichtsunterricht. Frankfurt a. M., 1937. M. Diesterweg. (116 lap.)

E könyv szerzője, bár tanügyi tanácsos Berlin-Köpenickben, a fiatalabb német pedagógusnemzedékhez tartozik s ennek megfelelően határozott és erélyes egyéniségként mutatkozik be a történettanítás egész értelmének és jelentőségének felfogásában és a maga eszméi szerinti föltárásában. Föltétlenül elítéli az eddigi tanítás lényegét, célját, az ú. n. »tanulóiskolát» épügy, mint a »munkaiskolát», és minden egyéb újabb, XIX., sőt XX. századi pedagógiai mozgalmat és kísérletet is. Nincs a multban semmi, aminek megkegyelmezne. Szinte pellengérré állítja az előbb említett tanítási típusok módszereit, az előadást, a megbeszélést, a kérdve-kifejtést, a cselekedtetést stb. Amit azonban ezek helyére tenni óhajt, a totális történettanítás egész felfogásában, eljárásában homályos és zavaros dolog. A világháború utáni időkben divatosá lett »szellemtörténet« lebeg előtte a maga gyakran bombasztikussá váló frazeológiájával, mint »modern« követelmény és egyetlen elfogadható lehetőség. Megközelíti az erőltetett szólamhajhászást és jelszópedagógiát, melynek politikai jelentősége és haszna nem kétséges, de örök értékekkel nem kecsegtet. Szerzőknél az erőteljes stílus alkalmazásában nincs is hiány, mellyel kifejtetni törekszik a maga igazát. E szerint »történelmet tanulni nem egyéb, mint keresni és megismerni az erőket, melyek okszerűen elvezetnek azoknak a hatásoknak megértéséhez, amik mint történelmi események jelentkeznek előttünk«. Ebből a régi, de mesterkéltnél fogalmazásában újnak látszó tételből kiindulva kísérli meg bemutatni történetfilozófiáját az iskolai történettanítás keretében, számos példa során a német nemzeti történelmi tananyag köréből. Fejtegetései három főszakaszban vólnak el előttünk. Először a családtörténetről szól, mint az alkotó történettanítás alapjáról, majd a szülőföldismeretnek helyét vizsgálja az alkotó történettanításban, végül a német történelem szerepét ugyanabban a keretben számos történelmi részletnek nemzeti szocialista szellemű földolgozásával. Ilyen módszertani példakul szolgáló témák és kiszemelt részletek többek között a német őstörténelem, az ősgermán szervezet fölbomlása, az első német császárság megalakulása, a canossai történelmi epizód, a jobbagyság sorsa, a lovagság intézménye, a keleti német települési törekvések stb. De vannak szorosán vett művelődéstörténeti témái is, így pl. a német népdal keletkezése, a téglá szerepe az építkezésben stb.

Semmi kétség, hogy Jasternek a történelemtanítás átformálására vonatkozó gondolatsorozata bár merész, de nem érdektelen kísérlet. Tekintve időszűréségét, figyelmet érdemel. Esetleges tévedései is tanulságosak lehetnek a mai iskola munkásaira nézve.

Gyulai Ágost.

A key to the heart othe children. A research about character & practical education in the U. S. of America and other countries. Edited by: Institution the children's friends, Amsterdam, Holland, 1938. 214 lap, képekkel.

Különös egy kiadvány, már külső megjelenésével és belső tartalmával elüt a hagyománytól: borítéka elmésen szemlélteti a könyv címét. Kulcs a



gyermekek szívéhez», ennek keretében pedig *ABCD* jelzéssel külön fűzve adja a tartalmat.

De kezdjük előlről. Az amsterdami *Stichting .de Kindervrienden* alapítványi egyesület célja: eszményi serkentés, a művészeti ösztön fejlesztése és a természetes hajlamok előmozdítása. Ezt az intézményt a gyermekek kedélyére is ható hat évi sikeres tevékenység után Amsterdam városa megbízta az amerikai Egyesült-Államok gyakorlati és erkölcsi nevelésének tanulmányozásával. Útmutatásul 15 pontból álló utasítást kapott, amelynek tartalma a következő 4 főkérdésbe sűrítendő: 1. Milyen módszereket alkalmaznak a gyermekeknek önálló gondolkodásra való nevelése érdekében? 2. Mily mértékben törekszik a tanítás a mindennapi életben szükséges gyakorlati alkalmatosság kifejllesztésére? 3. A nevelési tervnek lényeges része-e az erkölcsi nevelés és milyen módszereket alkalmazunk érdekében? 4. Szívesen járnak-e a gyermekek iskolába?

E feladat megoldása érdekében az intézmény newyorki képvisellete érintkezésbe lépett a Columbia-egyetemmel, amely a szükséges ajánlásokat és útmutatásokat közvetítette. A módszert és eredményeket az *A* és *B* rész tartalmazza. Amabból a következő jellemző részek figyelemreméltók: Az amerikai tanügyi körök a legnagyobb készséggel álltak a kiküldötteknek rendelkezésére; a feleletekből kiderül, hogy az ottani pedagógusok a gyökeresen átalakult időknek megfelelő nevelési rendszer kifejtésén fáradoznak; ezzel kapcsolatban a tantervek módosítása sem mellőzhető; a törekvések az új n. »aktivitási programban« nyernek kifejezést, amely folyton tért hódít. Ebben a három első kérdésre a következő válasz foglaltatik: 1. Az önálló gondolkodást legjobban a kezdeményezés mozdítja elő. 2. Az életre való nevelést az önbizalom, életcél, környezetbeli érdeklődés és közreműködés fejleszti. 3. Az erkölcsi nevelést az értelmi és erkölcsi becsületesség mélyítése. Ezen felül az iskolaépületek és felszerelésük a korszerű követelményeknek megfelelően alakítandók át. A legterjedelmesebb, *B* rész 25 pontban körülmenyesen számol be a különböző iskolákban végzett látogatásokról, a szerzett tapasztalatokról és a tanerőkkel folytatott közvetlen eszmecserekről, amiből az olvasó mély betekintést nyer az ottani viszonyokba és törekvésekbe. Végül a *C* rész ugyancsak közvetlen úton szerzett adatokat közöl a következő országok oktatásügyéről: Angol-, Francia-, Svédország, Kanada, Ausztrália, Délafrika, Mexikó és Kína (Németországból — olvassuk — fájdalom, nem hozhattunk jelentést, amit nagyon sajnálunk).

A *D* rész 20 lapon összefoglalja az eredményeket és az Egyesült-Államok nevelésében a következő, részünkről is méltánylandó tíz irányelvet állapítja meg: 1. Szabadság a nevelésben a gyermek fejlődésére több lehetőséget nyújt. 2. Ha a tanulók maguk választhatják a tananyagot, ez nagyobb egyéni aktivitással jár. 3. Minthogy a tanulók túlnyomó többsége alig rendelkezik saját kezdeményezéssel, a vezetés nem nélkülözhető. 4. A hivatásról való felvilágosítás nem egy csalódásnak veszi elejét a későbbi életben. 5. E felvilágosítás érdekében segítőeszközként rendszeresíteni kell a lemezyógyászok és orvosok szakszerű hozzászólását tesztek alapján. 6. Túlsok sza-

badság esetenként kicsapongásokra vezet, túljózan élettelfogásra, az idősebbeknek fogyatékos megbecsülésére stb. 7. A vallásos nevelés kívánatos. 8. Az a rendszer, amely a jellemnevelést az egész nevelési rendszerbe igyekszik beilleszteni, nem eredményez általános elégedettséget. 9. Az amerikai gyakorlati nevelés eredménye tudományos szempontból sikeresnek minősíthető; ezen más országokban is okulhatnak. 10. Az Egyesült Államokban a nevelés és az együttélés határozottan demokratikus jellegű, ennek a jövőben egy magasabb kultúrát kellene életre kelteni, ami már most érezhető.

Különösnek minősítettük fent ezt a munkát, amelynek minden sorából különös hangulat, mondhatnók melegség árad felénk. A könyvhöz csatolt kísérőlevélben olvassuk: »Egészen önzetlenül és minden politikai vagy egyéb szándék nélkül adtuk ki ezt a Jelentést négy nyelven és küldtük szét teljesen ingyen valamennyi országba...«. Majd a Bevezetésben: »Tisztelt olvasó, ma a nevelés kérdése az emberiség jövőjének kérdése, az, amely mindannyiunkra tartozik... Abból az álláspontból indulunk ki, hogy minden embernek természetes nevelőin, szülein kívül, joga van mindenkinek segítségére, támogatására s főleg részvételére. Ennek a Jelentésnek célja egy nemzetközi eszmecsere és a közönség érdeklődésének felkeltése, a közönség és tanítóság együttműködésének terjesztése a gyermek javára. Hát nem lehetséges, hogy a nemzetek legjelesebb pedagógusai szorosabb érintkezésbe jussanak, ama nagy hatalom felismerésének kényszerítő hatása alatt, amely az iskolát mint társadalmi hírnököt megilleti?«

Boldog és irigyléseméltó Hollandia, amelynek a valódi filantropista szellemtől áthatott társadalma képes az egyetemes emberszeretetet szolgáló ilyen eszményi intézményéért lelkesedni és önzetlenül áldozni, a mai kusza, egymást marcangoló világban a nevelésnek népboldogító sikerében bízni.

—m—

1. **Le Bureau International d'Éducation en 1937—1938.** Genève, 1938. 16 lap. A Bureau kiadványainak 63. száma.
2. **Procès-Verbaux et Résolutions: VII-e Conférence Internationale de l'Instruction publique,** Genève, 1938. 124 lap. A Bureau kiadványainak 64. száma.

1. Ez a füzet a Bureau igazgatójának, *Jean Piaget* genfi egyetemi tanárnak áttekinthető és összefoglaló jelentését tartalmazza az intézménynek a lefolyt évben végzett működéséről, valamennyi vonatkozásban. Hogy ez évről-évre bővül és terjed, azt többi közt a következő adat is bizonyítja: a lefolyt évben 2913 levél érkezett és 3782 válasz ment. Minket a jelentésnek következő részlete érdekel közvetlenül: Éppen a tanácsülés előtt kaptuk meg Magyarország közoktatásügyi minisztériumának csatlakozását a Bureauhoz. Mint Franciaország esetében, ezen elhatározás miatt érzett nagy elégtételünket fokozza annak öröme, hogy egy már régóta folytatott felettérvényes együttműködésnek szentesítését üdvözölhetjük benne. A minisztérium csatlakozása immár szentesíti Magyarországnak *Baranyai Zoltán*, majd *Bartók László* közvetítésével végzett cselekvő és hű részvételét a közoktatásügyi nemzetközi értekezlet munkálataiban. Az a fennkölt érdeklődés, amelyet *Velics László* követ tanúsít a kultúra és nevelés kérdései iránt,



Magyarország közoktatásügyi minisztériuma és a mi Bureau-nk között szoros kapcsolatot létesített, amelyet *Teleki gróf* őexcellenciája, aki az értekezleten Kerékjártó tanárral képviseltette magát, újból megerősített. Nem kell hangsúlyoznunk, hogy nevelői hozzájárulás dolgában mit jelent ez az új kapocs egy igen régi kultúrával rendelkező országgal, amely képes volt a legeredetibb nemzeti hagyományokat a klasszikus művelődés kereteibe beilleszteni (4—5. lap).

2. Ez a kötet részletesen beszámol az oktatásügynek 1938. július 18—22. Genfben tartott VII. nemzetközi értekezletéről. Két főrésze az ülések lefolyását feltüntető jegyzőkönyvek és a napirenden szereplő tételekről folyó viták és elfogadott határozatok, helyesebben a minisztériummal között ajánlások (*recommendations*), amelyek a következő tárgyakra vonatkoznak: a tankönyvek szerkesztése, használata és megválasztása, a régi nyelvek tanítása, a népiskolai tanerők illetményei, az 1939-ről szóló Évkönyv (mindezekről egyenként beszámoltunk e helyen). Az értekezleten Magyarországot Bartók László és Kerékjártó Béla szegedi egyetemi tanár képviselte, az utóbbit egyik alelnökké is megválasztották. Álljon itt még egy érdekes részlet a régi nyelvek tanítása körül folyó vitából, amelynek során Piaget felvetette azt a kérdést, vajjon mindig lehetséges-e e nyelvek kettős célját: a nyelvészetit és az ember ismeretére vonatkozót összeegyeztetni. Személyes visszaemlékezéseit felelevenítve arra gondol, vajjon nem lehetne-e a soros fordításokkal kiegészített (*juxta linéaires*) szövegeknek helyet juttatni. *kf.*

Új magyar könyvek és füzetek.

Pintár Jenő: *A budapesti tankerület évkönyve az 1937—1940. iskolai évre.* Bp. 1930. (N. 8-r., 132 l.)

Pintár Jenő: *Hibák a nevelésben és tanításban.* (Különlenyomat a Mitrovics Gyula tudományos működésének 50. évfordulója alkalmából kiadott emlékkönyvből.) Debrecen, 1939. A Magyar Nemzeti Könyv- és Lapkiadóvállalat könyvnyomdája. (N. 8-r., 16 l.) — Ugyanaz. (Különlenyomat az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny 1939. évi 9—10. számából.) Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest. (N. 8-r., 12 l.)

Dr. Bariska Mihály: *Idégen nyelvek tanítása a kereskedelmi középiskolában.* (Különnyomat a M. Kir. Állami Gyakorlói Kereskedelmi Iskola 1938/1939. iskolai évkönyvéből.) Bp. 1939. A Franklin-Társulat nyomdája. (N. 8-r., 32 l.)

Bene Lajos (szerk.): *Magyar tanítók lexikona.* Bp. 1939. A szerkesztő kiadása. Radó István nyomdai műintézete, Bp. (N. 8-r., 444 l.)

Berg Pál: *Az angol középiskola.* Szeged, 1939. Ablaka György könyvnyomdája. (N. 8-r., 156 l.)

H. Fekete Péter: *Az iskolai könyvtárak megszervezése és kezelése.* (Különlenyomat a hajdúböszörményi ref. Baltazár Dezső polgári leányiskola 1938/39. tanévi évkönyvéből.) Nagy Károly grafikai műintézete, Debrecen. (N. 8-r., 16 l.)

Glatt Imre: *Középiskolai tanulók érdeklődési irányai.* (Specimina Dissertationum Facultatis Philosophicae Regiae Hungaricae Universitatis Elisabethinae Quinqueecclesiensis. 159. A Pedagógiai Intézet Értekezései. 10.) Pécs, 1939. Taizs József könyvnyomdája. (N. 8-r., 66 l.)

Harsányi László: *Az akarat nevelése a cserkészletben.* (A Debreceni M. Kir. Tisza István Tudományegyetem Pedagógiai Szemináriuma és Pszichológiai Intézete. Igazgató: Dr. Mitrovics Gyula. 11. sz.) Sárospatak, 1938. Nyomtatta Kisfaludy László a ref. főiskola betűivel. (N. 8-r., 88 l.) Ára 2 P.

Juhász Jenő dr.: *Magyar nyelvtani óratervek a polgári iskolák számára.* II. rész: II. osztály. Bp. 1939. A szerző kiadása. Hornyánszky Viktor Rt. könyvnyomdája. (N. 8-r., 64 l.)

Karácsony Sándor: *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja.* Bp. 1939. Exodus-kiadás. (N. 8-r., 304 l.) Ára 6 pengő.

Kemény Ferenc: *Német hatások a magyar nevelés- és oktatásügyre.* Bp. 1939. (Különnyomat a Magyar Tanítóképző 1939-i 1—6. számából.) Sárkány-nyomda rt. (N. 8-r., 80 l.)

Ranschburg Pál dr.: *Az emberi tévedések törvényszerűségei.* A magasabb szellemi működések helyes vagy téves voltát megszabó törvényekről, ép. fogyatékos és beteg állapotokban. (A Magyar Psychologiai Szemle X. kötetében megjelent közlemény bővített különnyomata.) Bp. 1939. Novák Rudolf és Társa. Ablaka György könyvnyomdája, Szeged. (N. 8-r., 198 l.)

Váradi József: *Az emberért vívott harc neveléstudományi következményei.* (A Szent István Akadémia hittudomány-bölcseleti osztályának értekezései. III. kötet, 5. szám.) Bp. 1939. Stephaneum nyomda. (N. 8-r., 16 l.)

A Budapesti M. Kir. Középiskolai Tanárképzőintézet évkönyve az 1938—1939. tanévre. Bp. 1939. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 56 l.)

Általános utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1939. évi május hó 2-án kelt 133.848/1939. I. ü. o. sz. rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (K. 8-r., 236 l.)

Rendtartás a líceum és leánylíceum számára. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1939. évi május hó 10-én kelt 133.594/IX. ü. o. sz. rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (K. 8-r., VIII + 96 l.)

Tanterv és utasítások a líceum és leánylíceum számára Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1939. évi június hó 10-én kelt 133.864/1939. IX. ü. o. sz. rendeletével. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (K. 8-r., 492 l.)

„Viharsarok” napsütésben. Békés vármegye Törvényhatósági Iskolánkülső Népnevelési Bizottságának III. évkönyve. MCMXXXIX. Összeállította **Tantó József.** A Körösvidék Rt. nyomdája, Békéscsaba. (N. 8-r., 220 l.)

VEGYES.

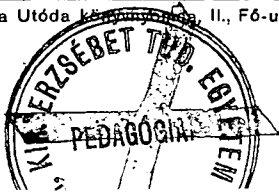
Schnepfenthal és Magyarország. Az ebben a számban ismertetett, Gutschluthsszal foglalkozó munka szerzőjével, J. L. Müller-rel közöltük a Magyarországra vonatkozó adatokat. Viszonzásul ő a következő figyelemreméltó részleteket bocsátotta rendelkezésünkre a magyar-német pedagógiai kapcsolatok területéről. A szerkesztésében megjelenő »Schnepfenthaler Nachrichten« 1931. évi 1. számában »Über Schnepfenthal und Ungarn« címmel két lapon ismerteti Szelényi Ödönnek a Magyar Paedagiában (1929, 179. l. f.)

»Schnepfenthal és Magyarország« c., majd németül a »Blätter der Vereinigung für die Geschichte Gothas«-ban (1930) megjelent cikkét, miközben nagy elismeréssel emlékezik meg Szelényinek alapos pedagógiai kutató munkásságáról. Ugyancsak e folyóiratnak 1935. évi 1. sz.-ban olvassuk, hogy az intézet 150. évi fennállása alkalmából üdvözlétét küldte ottani 1884. évi iskolatársainak »Herr Ernst Mechwart von Beleska, Pusztá-Beleszkai, Gazdasága Posta, Tavirda, Vasut, Pinczehela, Ungarn«. Végül ez évi 4. száma minket közelről érdeklő személyi adatokat közöl Carl Salzmannról, Schnepfenthal alapítójának 1935. márc. 28-án elhunyt magyar származású legidősebb dédunokájáról. Ez a Carl 1861 május 13-án született Kis-Besnyőn, a népiskolába Nagyatádon járt, azután Schnepfenthalba került, amelyet 1872-ben lábbaja miatt elhagyni kényszerült. Gyógykezelése után a csurgói gimnáziumot, majd a keszthelyi gazdasági akadémiát látogatta és gyakorlati éveit végeztével Schaumburg-Lippe György Magyarbóly és Illocska birtokainak tisztartója lett; amikor pedig ezek Frigyes főherceg tulajdonába mentek át, gazdasági főtanácsossá és főfelügyelővé nevezték ki. A szerb megszállás idejében is hű maradt urához, Emma leányához Villányba költözött és négy évi nyugalmas családi élet után elhunyt. A magyarbólyi családi sírboltban temették el, Vértessy Ilekész megható búcsújával.

Müller (a drezdai Dreikönigsschule tanára) hosszabb levelében bővebb adatokat kér Schnepfenthalnak következő három magyar tanáráról: Jacob Glatz, Andreas Sholka és Johann Oberth, úgyszintén ezekről: Thomas Tschich (Csetnek), Liedemann (Lőcse) és S. Ambrosius (Selmechánya). Ezután ugyancsak részletesebb adatok kedvéért, felsorolja Schnepfenthalnak volt régiebb magyar tanulóit: Gustav Krajcovic (szül. Pest 1834), Carl Rath (sz. Szeged 1838, utóbb a bpesti iparmúzeum igazgatója), Ludwig Sándor (sz. Szeged 1843, utóbb kereskedő Párizsban), Ödön Hazay (sz. Temesvár 1846, utóbb bényi földbirtokos, u. p. Kéménd), Lukács Enyedi (sz. Szeged 1845, utóbb a Szegedi Napló szerkesztője), Theodor Flesch (Feledi, sz. Pest 1852, † 1896, festőművész), Fritz Strobentz (sz. Pest 1856, képipró), Geórg Strobentz, Alfred v. Probstner (sz. Lőcse 1857), Miclas v. Pattonyay (sz. Pattonya 1856, utóbb földbirtokos Pattonyán, Liptó megye), Carl v. Horváth (sz. Bpest 1859, utóbb építész), Árpád Bárdos (utóbb üveggyáros), Carl Ebner (sz. Bpest 1866), Julius Todorescu (sz. Bpest, 1866), Adolf Schmitt (sz. Gross Bossán), Hans Hauenschild (sz. Beocsin 1896), Wilhelm Hauenschild (sz. Beocsin 1900), Rudolf Hauenschild (sz. Nyustya 1905, ez — jegyzi meg Müller — lehetett Schnepfenthalnak utolsó magyarországi születésű tanulója).

Tekintettel a német szerző érdeklődésére, szerkesztőségünk köszönettel venne az utóbb felsoroltakra vonatkozó kiegészítő személyi adatokat. *kf.*

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





A TANULÓIFJÚSÁGNAK ELŐKÉSZÍTŐ KATONAI KIKÉPZÉSE.*

Bevezetés. (A téma megokolása, fontossága és időszerűsége). A tárgy nem mai keletű: a történelem tanúsága szerint a serdülő ifjúságnak honvédelmi kiképzése egy vagy más módon már kezdetől foglalkoztatta a népeket. Az erre irányuló törekvések fokozott mértékben jelentkeznek minden háború természetes utó- és visszahatásaként. Két elvi főkérdés jelentkezik itt: *Szükséges-e* a katonai előkészítés és *lehetséges-e?* A szerzett tapasztalatok alapján és a nemzet politikai, erkölcsi és gazdasági érdekeinek figyelembe vételével mind a két kérdésre határozott igennel kell felelni.

Az idevágó újabb irodalom áttekintése. A szükségességről és lehetőségről vallott meggyőződés bőven nyilatkozik meg a (főleg német) szakirodalomban. A következőkben csak címüket soroljuk fel azoknak az önálló munkáknak és dolgozatoknak, amelyekre a tárgyalás folyamán utalni, hivatkozni fogunk. *Gustav Haber: Grundzüge der soldatischen Erziehung* (1929, 141 l., ism. M. P. 1930, 313—15. l.). *Karl Pintschovius: Die seelische Widerstandskraft im modernen Kriege* (Oldenburg, 1936, ism. M. P. 1937, 46—47. l.). *A. Wetz: Beiträge zur nationalsozialistischen Erziehungslehre* (Langensalza, 1937, 56 l.). *Max Simoneit: Wehrpsychologie* (Berlin, 1933; újabb idevágó tanulmánya a *Soldatentum* c. folyóirat 1935-ös évf.-ban). *Hellmut Stellrecht: Die Wehrerziehung der deutschen Jugend* (Berlin, 1938, 153 l.). *Erich Weniger: Wehrmacherziehung und Kriegserfahrung* (Berlin, 1938, X+310 l.). *Hans Wichmann: Die vormilitärische Ausbildung der Jugend in den Ländern Europas* (Hamburg, 1938.). *Friedrich Altrichter: Das Wesen der soldatischen Erziehung* (Oldenburg, 1938). *Foertsch* vezérkari ezredes cikke: *Kritisches Denken und geistige Wendigkeit. Ein Beitrag zur Frage der militärischen Erziehung* (Die Erziehung, 1938. okt.). Magyar munkák és cikkek. *Kemény F.:* Összehasonlító aphorismák a katonai és polgári nevelés köréből (kny. a Ludovika Academia Közlönyéből 1888, 70 l.). *Makkai Sándor: Tudománnyal és fegyverrel* (1939, 192 l., ism. M. P. 1939, 286—90. l.; az új nemzetnevelés fogalmának tengelye a katonai nevelés). *Kornis Gy.:* A katonai ne-

* Kivonat egy nagyobb tanulmányból, amely még a mostani háború előtt íródott.

velés (a M. P. Társaság 1937-i nagygyűlésének elnöki megnyitója). *v. Náray Antal* vezérkari alezredes: A katonás nevelésről (Magyar Katonai Szemle 1938 szept., 36—42. l., történelmi visszapillantás az ókortól a Ludovika Akadémia alapításáig, különös tekintettel Magyarországra). *Saad Ferenc*: A katonai nevelés lényege és felosztása (Nevelésügyi Szemle Szeged, 1939, 145—51. l.). *Szatmári István*: Honvédelmünk újjászervezése (az »1939. Egyedül vagyunk« c. folyóiratban). További irodalom és utalás a szövegben.

Katonanemzet vagyunk. A magyarságnak kiváló harci rátermettségét világszerte elismerik. A katonai és mezőgazdasági pálya a legősibb magyar élethivatás (*Hóman*). Hogy a katonai nevelés fontosságára már a XV. századtól kezdve ráeszmélt, arra érdekes adatokat közöl *Siklóssy L.* »A magyar sport ezer éve« c. munkájában (I., 135—39. l.). Érdemes továbbá feljegyezni, hogy az 1791-i országgyűlés közoktatásügyi bizottsága a testgyakorlatokra főként katonai szempontból oly nagy súlyt vet, hogy azokat a törvény erejével akarja az iskolákban elrendelni. »Kialtó szó stb.« című 1871-ben megjelent röpiratában *Táncsics Mihály* is részletesen fejtegeti az ifjúság katonai nevelését (65. l.).

A katonai elem az iskolában. Mennyiben számol iskolai testgyakorlásunk a honvédelmi érdekekkel? Évégből átkutattuk középiskolai tanterveinknek a testgyakorlásra vonatkozó részeit 1868-tól 1938-ig. Eredmény: míg a régiebb tantervekben hely jutott a katonai rendgyakorlatoknak, sőt a fegyvergyakorlatoknak is, a legújabb gimnáziumi tantervben ezek helyét a lelki tényezők istápolása foglalja el. Példák: a gyakorlatok folytatása különös tekintettel a fegyvergyakorlatokra (Eötvös J. 1868). A katonai rendgyakorlatok itt már magasabb mérvben veendőek és pedig mind az egyes sorokkal, mind az ezekből képzett csapatokkal és testekkel (Pauler T. 1871.). Katonai rendgyakorlatok a m. kir. honvédségi »Gyakorlati Szabályzat« szerint: sorfelfállítás, igazodás, fedezés, fordulatok helyben és járás közben, rendekbe és kettősrendekbe fejlődés, kanyarodás (1879—83. áll. gimn. tanterv) stb. Megjegyezzük, hogy ez a katonai szempont a tantervvel kapcsolatos utasításokban is érvényesült, továbbá, hogy az intézeti tornaversenyek ügyében kiadott 1193/1892. eln. sz. körrendelet szintén megemlékezik a katonai rendgyakorlatokról. — Legújabb: Kivonat a »Kézikönyv a honvédelmi és testnevelési ismeretek oktatására« című segédletből (talán inkább segédesszövegből) az elemi iskolák részére. (1939, a m. kir. honvédelmi minisztérium kiképzési osztályának kiadványa. Tervezet, 93 lap, számos ábrával).

Céllövészet. Ennek fontosságát a hadviselésben nem kell hosszasan bizonyítani: akár a régi, akár a »modern« háborúról essék szó. Kellő hely illeti tehát meg az ifjúság katonai előkészítésében is. *H. Stellrecht* fent említett munkájának a testgyakorlatokkal foglalkozó fejezetében a legnagyobb súlyt a céllövészetre veti, amely nem

csupán iskoláz, hanem egyúttal önuralomra és a fegyelem összpontosítására nevel; majd így folytatja: »Mindaz, amit az ifjú eddig tanult, katonai szemmel nézve nem szolgál egyébre, mint arra, hogy legjobb formában jusson az ellenség és a cselekvés, a hatás közelebbe...ám végső fokon minden döntés a jól célzott sikeres lövéstől függ, amely az ellenséget elintézi (*erledigt*). Ezért a céllövést nem lehet elég korán megkezdeni... a puska olyan önmagától érthetően nyugodjék a kézben, mint a tollszár...« Szerzőnk ezután hivatkozik a svájciak (ahol a 7—15. életévig az iskolai kötelező tornaoktatás keretében a céllövésnek is hely jut), a tiroliak, kanadaiak és a természethez közelálló népek buzdító példáira, az elért kitünő eredményekre, majd részletes utasítást ad a 10—15 és a 15—19 évesek idevágó gyakorlataira; szól az ezzel járó költségekről, amit növekedésként évi 6, az egész birodalomra 3 millió márkában állapít meg, »de ez a legjobban befektetett tőke lenne, amellyel a német állam rendelkezik.« Ezzel szemben egy másik német szerző ellenzi a lövgyakorlatoknak beillesztését az ifjúság testnevelésébe. (Lásd R. Münch cikkét »Physical Education in Germany«, Internationale Zeitschrift für Erziehung 1938, 464—65. 1.). — Magyarországot illetőleg a céllövésnek érdekes multja és a jelenben élénk visszhangja van. Az előbbire nézve I. Siklóssy L. említett munkáját (III. 468., 698—710. 1.). Az év. ref. gimnáziumok 1884. évi tanterve szerint: VI—VIII. osztály: a 2. csoport 2. alosztálya a katonai rend- és szabadgyakorlatok mellett oktatást nyer még a céllövésből is. Tudomásunk szerint régebben néhány budapesti középiskolában is gyakorolták a céllövést. A katonai alreáliskolák tantervének 6. §-a értelmében a céllövést szobafegyverrel gyakorolják. Az új véderőtörvény (1939:II. t. c.) a levanteintézmény keretében gondoskodik lövészszervezetek alakításáról. A m. kir. honv. minisztérium által kiadott »Kivonat stb.« (I. fent) Előszavában olvassuk: »Egyik kezében puska, a másikban a könyv. Ezzel induljunk Szent István magyar birodalmának feltámasztására!« E vonatkozásban beszédes Makkai S. legújabb munkájának címe is: »Tudománnyal és fegyverrel«.

Rendszer és módszer. A véderő érdekében folytatandó két tevékenységről lehet szó: csupán katonai *előkészítésről* és kifejezetten katonai (tiszti) *kiképzésről*. A kettő szervesen összefügg: amaz legbiztosabb megalapozója az utóbbinak. 1. Az előkészítés történhetik a) az elemi, középfokú és *középiskolákban*, m. p. két módon: α) szorosabb értelemben vett katonai szellemben, katonai fegyelemmel, katonai gyakorlati szabályzat alapján fegyverrel, lős és terepgyakorlatokkal, β) ezektől menten az »egész ember« nevelésének célkitűzésével, amely elsősorban az iskolai testgyakorlatok segítségével a testnek mindenoldalú kiképzését, edzését tartja szem előtt, továbbá a jellemzilárdság és felelősségérzés mélyítését. Ime a kétféle emberképzésnek: a polgárinak és a katonainak határterülete, érintkező felülete. A két szélsőséges megoldás, rend-

szer között korok és népek szerint átmenetek észlelhetők. b) A *Levente*-intézmény, c) a *cserkész*-intézmény útján. 2. A szoros értelemben vett katonai kiképzés a *katonai tan- és nevelőintézetek*-ben folyik: a háború előtt voltak négyévfolyamú katonai alreáliskolák (a 10. életévtől kezdve), 3 évfolyamú főreáliskolák és 4 évfolyamú hadapródiskolák (a 15. életévtől kezdve). E két utóbbi helyébe léptek a trianoni parancs folytán a 4, illetőleg 8 évfolyamú m. kir. reáliskolai nevelőintézetek. Végül a felsőfokon idetartozik a tisztképző 4 évfolyamú Ludovika Akadémia. 3. A merőben polgári előkészítés és tisztán katonai kiképzés között foglal helyet a *polgári-katonai* kiképzési rendszer, amely 4 vagy 8 középiskolai osztály sikeres elvégzése után veszi át a növendékek katonai kiképzését. Ennek a egyes rendszernek egyik jellegzetes kiágazása volt az egyévi önkéntes katonai szolgálat. Jóllehet az új véderőtörvény ezt eltörölte, el kell ismerni, hogy a régi tartalékos tisztek a háborúban is megállták helyüket, soraikból nem egy vezérkari tiszt, sőt tábornok is kikerült.

A *módszer kérdése*. Ezzel szervesen összefügg az »idomítás vagy nevelés« régi vitája, amely a világháború tanulságai folytán ismét homloktérbe került. János Szalvátor osztrák főherceg 1883-ban megjelent *Drill oder Erziehung* c. röpiratában, amellyel a vezető katonai körök haragját vonta magára, élesen elítélte a gondolkodás és lélek nélküli dresszúrát, amely az okszerű tudatos oktatás mellőzésével merőben gépies, automatikus gyakorlásra veté a fősúlyt. A katonai nevelésnek erre a legsúlyosabb kérdőjelére Kornis is rámutatott (id. m. 115—16. l.), megoldásként ajánlva, hogy »minden belső lelki ellenkezés dacára szokássá, második természetté kell automatizálni, az egyéniségeket tervszerűen közös katonai nevezőre kell hozni.« *Haber* szerint az engedelmesség és önállóság közt fennálló antinómiát a vak engedelmességről a tudatos, megfontolt engedelmességre való átmenettel kell enyhíteni. *Weniger* külön fejezetben »Erziehung und Drill« kifejti, hogy a katonai kiképzésében mind a két tényező jogosult, de szellemesen hozzáteszi: »Man kann niemanden zum Patrioten drillen«. *Fr. W. Foerster* szerint az ifjúsági pszichológusnak nyomatékosan kell arra utalni, hogy a drill-fegyelemnek a korai-ifjúkor légkörébe való zajos és elbűvölő befészkelődése a tapasztalat szerint fokozatosan megbénítja a lélek finom fegyelmező erőinek teljes kibontakozását, a lelkiismeretképzést és az ezzel összefüggő kategorikus öntörvénykezést. Ezt vallja Philippsonnak a harcvalóban végzett megfigyelései alapján *Weimann* is; szerinte a katonai idomítás és kényszer, a vak engedelmesség nem kedvez a fiatalok jellemképzésének, amely csak belülről, a lelki és erkölcsi erők szabad kibontakozása útján érhető el. — A felsorolt érvek összefoglalásaként állapítsuk meg, hogy a *drill* alkalmazása okkal-móddal nem kifogásolható. Minthogy a polgári és a katonai nevelés egyaránt

szívvel-lélelkel egy célra irányul, ennek a vitás tényezőnek le-
tompított szereplése szolgálhat egyúttal a két nevelés áthidalására.
A jelszó tehát nem: Drill oder Erziehung, hanem amint már
I. Vilmos német császár hangoztatta: Drill und Erziehung.

Totalitás (összesség, teljesség). Az utóbbi évtizedek óta na-
gyot fordult a világ s vele együtt az iskola és a hadvezetés. A
régii fogalmakat és előfeltételeket mások váltották fel, újak gyara-
pították. A fegyverek és hadigépek jósága és száma, a csapatok
számbeli fölénye és bátorsága már nem elegendő a végleges siker
biztosítására, ma már az egyének (motorizált személyiségek) és
a hadseregek totális mozgósítására van szükség: szellemi (lelki,
erkölcsi) és anyagi (gazdasági, pénzügyi) vonatkozásban. »A ka-
tonaeszmény ma már más, mint a régi: több benne a tudás és
technika, mint a romantika és heroikus költészet. Itt is a szellem
az, ami az anyagot mozgatja, mert mit ér a legújserűbb felszere-
lés, ha kellő pillanatban a lélek csödöt mond!« (Kornis).

A lelki tényezők előnyomulása a »totalitás« elvének közvetlen
folyománya. A lélektan, amely az utóbbi évtizedek folyamán döntő
szerephez jutott a neveléstudományban és a gyakorlati nevelésben,
a katonai- és tisztképzésben is fontos elem lett. Ezek a lelki
tényezők három csatornán áramlottak be a katonai pedagógiába: a
dresszúra (l. *Drill*) elméleti jogosultságukat tárta elének, a háború
ezt elengedhetetlen követelménnyé avatta, végül a katonai képes-
ségvizsgálatok (Amerikában, Németországban, ahol valóságos véd-
erőlélektan, *Wehrpsychologie* alakult ki és nálunk) azt a régi
igazságot támasztják alá, hogy kiki arra a helyre állítandó, amely
képességeinek legjobban megfelel és ahol a kitzűzött célt leg-
biztosabban érheti el. »Neveljünk lelki harc készségekre« (*Teleki
Pál gr.*). Minderről részletesen szól *Pintschovius* fent említett
munkája.

Ellenvélemények. Elfogulatlan, tárgyilagos álláspontunk a má-
sik tábor meghallgatására is kötelez. *Fr. W. Foerster* két ízben
is felemelte figyelmeztető és intő szavát: »Das Problem der mili-
tärischen Jugenderziehung vom pädagogischen Standpunkte« c.
cikkében (Berliner Tageblatt, 1916. febr. 10.) és *Alexander Glei-
chen-Russwurm*-mal megírt külön munkában: »Das Reichsjugend-
wehrgesetz« (Leipzig, 1917). Hangsúlyozza, hogy a német had-
sereg teljesítőképessége csak kisebb mértékben függ a műszaki
kiképzéstől, mert éltető eleme a nép nagy eszményi hagyományai-
ban és a belőlük kiáradó kategorikus ösztönzésekben rejlik. Az
ifjúságnak korai katonai előkészítése erkölcsi, jellembeli hátrányok-
kal is jár. Katonai körök kijelentették előtte, hogy rendes visz-
onyok között különleges katonai előkészítés nem kívánatos, sőt
esetleg káros lehet. Foersterhez csatlakozik *Richard Weimann*,
aki »Zur Frage der militärischen Jugenderziehung« c. cikkében
(a berlini »Vorwärts« 1917. nov. 25. sz. mell.) szocialista és világ-

nézeti pártszempontból sorakozik az ellenzők táborába. — Míg ezek a nyilatkozatok a világháború kellő közepére nyúlnak, az amerikai Egyesült Államokban ez idő szerint viaskodik a két tábor. Ott ugyanis a főiskolák és egyetemek túlnyomó többsége a hadügyminiszterium befolyása alapján a hallgatókat arra kötelezi, hogy tanulmányaik keretében az európai fasiszta államok mértékét messze túlhaladó katonai előkészítő kiképzésnek vessék alá magukat. Ez ellen évek óta erős áramlat küzd, amely külön bizottságban tömörül: *Committee on Militarism in Education* és számos röpiratban igyekszik a közvéleményt megnyerni. (Bővebbet l. *Internationale Zeitschrift für Erziehung* 1938. 478. l.) Az Amerikából érkező legújabb fejlemények erre a törekvésre erősen rációfolnak.

Összefoglalás. Az előzők alapján a következő tetteket állítjuk fel. 1. Az ifjúság katonai előkészítésének lehetőségét és szükségességét illetőleg a vélemények nagyjában megegyeznek; az erre vezető utak és módok dolgában azonban még nem alakult ki egységes felfogás. 2. A honvédelem érdekében a polgári és a katonai tényezők közreműködése egyaránt nélkülözhetetlen: a polgár és katona, a pedagógus és a tiszt ugyanazon magasztos célra törekszik. 3. A katonai és polgári nevelésnek ez a közeledése, összetartása mind a két fél javára immár megtörtént. Ennek az együttműködésnek közös alapja egyrészt a lelki tényezők azonosossága, másrészt az egész (totális) ember kiképzése. 4. A katonai nevelés (előkészítés és kiképzés) is lépést tart napjainknak mindent átható lelkiségével, azaz pszichológizálódik. Ez a részben tudatos, részben ösztönös térhódítás, túlzásoktól tartózkodva, az ügynek javára van. 5. A hivatott testi, szellemi és lelki tényezők mindegyikének megvan a maga sajátos jogosultsága, ezért minden egyoldalúságnak és szélsőségnak összhangzó együttműködéssel kell elejét venni. 6. A tanulóifjúságot okkal-móddal a céllövésben is ki kell képezni.

Kemény Ferenc.

A MŰVELŐDÉS ÉS AZ ANYAGI JÓLÉT SZEREPE A GYERMEK FEJLŐDÉSÉBEN.

A kultúrának és a szociális jólétnek a gyermek fejlődésében és a nevelésben való jelentőségét elismerik általában. Ez a felismerés azonban — legalább is nálunk — nem gyökerezik annyira a tényekben, hogy a lényeges vonatkozásokat mind tartalmazná s olyan meggyőződéssé erősödhetne, amelynek közvéleményformáló és nemzetnevelő politikát irányító ereje lehetne. Ennek tudható be egyfelől, hogy az egész magyar életet átfogó szociális és kulturális intézkedések egyre késnek, másfelől pedig, hogy a legüdvösebb intézkedések egy része eltorzul vagy a semmibe foszlik a végrehajtók kezén. Azt is mondhatnám, hogy nem vagyunk eléggé pedagógus-

nemzet, amely teljes határozottsággal kiformalta önálló nemzeti eszményeit, és amely messzemenően és gyökeresen gondoskodik a nemzetnevelés feltételeiről és eszközeiről. Mindennek okát abban látom, hogy nem szoktunk hozzá rendszeresen a tényeken alapuló nemzeti önismeréshez, hogy célkitűzéseinket általános, igen sokszor mások által megállapított nemzeti eszményekhez szabjuk, egyszóval nem a realitások útján járunk. A realitásoknak ez a hiánya magyarázza meg azt is, hogy az önálló magyar nevelés rendszere oly nehezen születik meg, pedig mennél tovább késik, annál tovább fogunk ingadozni és jobbra-balra hajladozni életformánk alakításában. Nemzetnevelésünk határozott irányának megszabása és nevelő intézményeink kereteinek megszilárdítása végezt sürgösen szükség volna a magyar nevelés tényeinek, a magyar gyermeknek és a magyar életnek illúzióktól mentes feltárására és ebből a megismerésből származó tanulságoknak az egész magyar életben való érvényrejuttatására.

Ezektől a gondolatoktól áthatva, azt a kérdést, hogy a művelődésnek és az anyagi jólétnek milyen szerepe van a gyermek fejlődésében; konkrét vizsgálatok eredményeként törekszem megállapítani. Megállapításaimban a saját adataimra támaszkodom és a teljes megoldás igénye nélkül inkább adatokat kívánok szolgáltatni a későbbi összefoglalás számára.

A kérdés megoldását úgy kíséreltem meg, hogy a 31.000 lakost számláló Eger gyermekeit több olyan szempontból tanulmányoztam, amelyek lehetővé teszik azoknak az összefüggéseknek meglátását, amelyek egyfelől a szociális és kulturális körülmények, másfelől a gyermek fejlődése között fennállanak. 6—10. évig az összes egri gyermekek testsúlyát megmértem. Egy negyedszázadra visszamenően feldolgoztam a 18 éven alul elhaltak halálozási adatait. Összehasonlítottam a népiskolai tanulók félévi, tehát tárgyilagosságnak inkább tartható tanulmányi eredményeit; megállapítottam, hogy a város kiségitő iskolájának növendékei milyen családokból származnak, végül a 7—8—9—10 éves gyermekek vágyainak és konkrét kívánságainak kutatásával értékvilágukba, erkölcsi fejlődésük irányába igyekeztem bepillantani. Az így nyert adatokat alkalmi megfigyelésekkel és tapasztalatokkal egészítettem ki.

A módszer szempontjából szükségesnek tartom még megemlíteni, hogy az adatok csoportosításának alapjául a szülők foglalkozási körét vettem, mert így a társadalmi, szociális és kulturális hatások tömegjelenségként vizsgálhatók. Az anyag csoportosítására nézve pedig a következő elrendezés látszott célravezetőnek: 1. a testi, 2. a szellemi és erkölcsi fejlődés eredményeinek vizsgálata.

Hogy a gyermek *testi fejlődésére* a szociális és kulturális viszonyok milyen hatással vannak, azt úgy igyekeztem megállapítani, hogy részleteiben tanulmányoztam a halálozási adatokat s hogy a

különböző társadalmi osztályokból származó gyermekek testi fejlettségét összehasonlítottam.

A gyermekhalálozások közül különösen a *csecsemőhalálozások* adatai tanulságosak. Az orvosi statisztika szerint az egy éven aluli gyermekeknek egyharmadrésze a gyomor és a belek hurutos megbetegedésében pusztul el. Ha figyelembe vesszük, hogy ez a betegség főként táplálkozási zavarokból származik, már ez magában is súlyos következtetéseket enged szociális és kulturális tényezők szerepére. A gyermek egészséges fejlődését előmozdító tápláláshoz ugyanis egyfelől a gyermek természetének megfelelő táplálékokra, másfelől az adagolás megfelelő mértékére és módjára van szükség. Mind a táplálékok kiválasztása, mind az adagolás mértékének és módjának megállapítása bizonyos fokú szociális jólétet és gyermekgondozói szakismeretet, e mellett pedig általános intelligenciát tételez fel. Akár a kellő hozzáértés, akár az anyagi eszközök hiányzanak, a gyermek fejlődése veszélyeknek van kitéve. Egri csecsemők halálozási adataiból megdöbbentő összefüggések állapíthatók meg a szülők műveltsége, gyermekgondozói szakismerete, anyagi jóléte és a gyermek sorsa között. 1910-től 1935-ig, tehát egy negyedszázadot kitevő időre, melyben vannak békebeli, világháborús, inflációs és gazdaságilag konjunktúrás szakaszok, összeállítottam a város csecsemőhalálozási statisztikáját. E statisztika szerint az általános alkati gyengeségben elpusztult csecsemők százalékaránya az egyes időszakok gazdasági állapotával szabályosan emelkedő vagy súlyyodó irányt mutat. A békebeli szakaszban, amelyet gazdaságilag egészen 1916-ig számíthatunk, az általános alkati gyengeségben meghalt csecsemők százalékaránya 24,3%, a háborús és a háború utáni inséges esztendőkből (1916—1926) 36%, a következő, gazdaságilag kedvezőbb esztendőkből 21%-ra esik, majd 1931-től a gazdaságilag ismét nehezebbé vált években 32%-ra emelkedik. A számoknak ez a szabályszerű alakulása, emelkedése és süllyedése kétségtelenül megmutatja, hogy van összefüggés az általános gazdasági jólét, a szociális viszonyok és a gyermek fejlődése között. De orvosi vélemény szerint nemcsak arról van itt szó, hogy a táplálék hiányossága egymagában végzi a súlyos esztendőkből gyermekpusztító munkáját, hanem arról is, hogy a súlyos és rendkívüli idők nyugtalanító, lélek- és idegörlő hatással vannak különösen az anyákra s ez az idegesen feszült állapot károsan befolyásolja a gyermek fejlődését már a születés előtt.

A szociális körülményeknek a gyermek testi fejlődésével való szoros kapcsolatát erősítik azok az adataim is, amelyek szerint a világháború utolsó évében, amikor tetőfokra hágott a gazdasági nyomorúság, 16 és 18 év között háromszor annyi gyermek halt meg, mint a megelőző és az azt követő esztendőkből. Ezek a megállapítások egyébként összhangban vannak azokkal az *A. Hußh* által közölt német adatokkal, melyek szerint a szegényebb néprétegekben

korábban lépnek fel a gyermekbetegségek és lefolyásuk is súlyosabb, mint a szerencsésebb szociális körülmények közt élő gyermekeknél.* Ez utóbbi rétegben a nemi érés is korábban áll be valamivel.

A kulturális viszonyok szerepének egészen különös és hatásában szinte megdöbbenő mértékére következtethetünk az egri csecsemők halálozási adatainak további elemzése közben. Az anyakönyvi bejegyzések szerint 1910-től 1935-ig az egy éven aluli gyermekek — átlagos számot véve — 35%-ban bélhurut következtében haltak meg. Ez a magas átlagos százalékarány magában is élénk bizonyítéka annak a sok műveltségbeli és anyagi természetű hiánynak, amely a fejlődésben levő gyermekekre végzetes következménnyel jár. Még inkább gondolkodásra készítet azonban e bélhurutos halálozásoknak fejlődési vonala, amely különös összefüggéseket mutat a mindenkori gazdasági étellel és csecsemővédő intézményeink fejlődésével. 1910-től 1916-ig, tehát a gazdaságilag erős években a bélhurutból származó halálesetek számaránya 44,3%. A háborús és az azt követő súlyos esztendőekben ez az arányszám leszáll 31%-ra, majd 1926—1930-ig, a gazdaságilag ismét jobb szakaszban 44%-ra emelkedik, de a következő nehezebb szakaszban, 1931-től 1935-ig 21%-ra esik. A tuberkulotikus és általános alkati gyengeségből eredő halálesetek fejlődési vonalával éppen ellenkező irányú ez az alakulás, hiszen a gazdaságilag jobb esztendőben kedvezőtlenebb eredményeket mutat, mint a súlyosabbakban. Ennek a feltűnő jelenségnek az okát főként művelődési viszonyokra, elsősorban az anyák csecsemőgondozói szakismereteinek fogyatékoságára lehet visszavezetni. Ennek a feltevésnek a helyességét két egymást kiegészítő tényvel igazolhatjuk.

Megállapítottam, hogy a gazdaságilag jobb években, amikor a mindennapi kenyér előteremtése nem okoz nagyobb nehézséget a szegény embernek sem, nagyon korán, néhány hónap mulva elváltasztják a csecsemőket, s igyekeznek mennél hamarabb új. n. »felnőtt kosztra« fogni. A szűkös esztendőben viszont, hogy egyszerűsítsék az ételmezési szükségletet, annyira kitolják a szoptatás idejét, amennyire csak lehet, sokszor a csecsemőnek egyéves korán túl is. Ez a tény vonatkozásba hozva az előbb ismertetett statisztika tanulságaival, kétségtelenné teszi, hogy a csecsemőápolás természetes vagy természetellenes volta játszik itt közre, ez viszont a szociális helyzet mellett a tudatlanság következtében válik végzetessé. Ebben az esetben az anyagi szükség az, ami anyáinkat a természetes táplálás módjára kényszeríti, nem a belátás, a tudás. A kellő ismeretek hiányában az anyagi jólét egyenesen veszedelmére van csecsemőinknek: jószándékkal valósággal zsírba fullasztják őket. Van ebben valami mélyen lehangoló és népművelésünkre elmarasztaló. Az egészben csak az a vigasztaló, hogy a gondozónői

* Pädagogische Anthropologie.



intézmény szervezesebb kifejlesztése óta az utóbbi években határozott javulás mutatkozik. Ez viszont még inkább jogossá teszi azt a feltevésünket, hogy kulturális és szociális viszonyok rendkívüli mértékben befolyásolják a gyermek fejlődését, s hogy ilyen irányú beavatkozással sok ezer magyar gyermeket menthetünk meg az életnek.

Ezzel kapcsolatban önként felvetődik az a kérdés, hogy a táplálkozás, csecsemőápolás és -gondozás miért nem kap fontosabb helyet népoktatásunkban és népművelésünkben. Népélelmezési kultúránk elhanyagoltsága miatt nemcsak a gyermekek fejlődése van veszélyeknek kitéve, hanem egész vidékek lakossága szenved miatta. Egyes vidékeken — nem kivétel ez alól Eger sem — szánalmas a nép általános testi fejlettsége, s ez nem utolsó sorban tudható be népélelmezési kultúránk alacsony színvonalának. Még ha megvan is a szükséges élelmezési anyag, nem tud vele észszerűen bánni, mert nem tanították meg rá. Ennek a megállapításnak igazságára jellemzően mutat rá egy mezőkövesdi gazdaember vallomása, melyet egy ottani főzőtanfolyam befejezésekor könnyes szemekkel tett: »Az Isten áldja meg a kedves nővéreket! Azóta ettem tisztességes ételt, mióta a lányomat megtanították főzni.«

Népoktatásunk és népművelésünk semmit sem veszítene színvonalából, ha a gyakorlati élet követelményeihez jobban simulva elhagyna sok mindent a földrajzi, csillagászati, világtörténelmi és más érdekességekből, és helyükben gyakorlati konyhakémiát, gyermekápolást és -gondozást iktatna nagyobb mértékben tantervébe. Nem volna szabad felnőnie egyetlen magyar leánynak sem, aki már az iskolában rá nem eszmélt a konyhakémia fontosságára, a csecsemőápolás és -gondozás szakszerű követelményeire. Ennek a feladatnak a megoldására továbbképző és mezőgazdasági népiskoláink egyenesen hivatva volnának. Sajnos, az illetékes szervek érzéketlensége miatt csak kevés olyan továbbképző iskolánk van, ahol átérzik ennek a fontosságát és a kötelező elméleti oktatás mellett gyakorlati tudást is adnak, azaz főzőtanfolyamot rendszeresítenek. Alkalmi és vándortanfolyamokkal lehet valamit elérni, de gyökeres megoldást nem. Rendszeres intézményekre volna szükség.

Az egeri gyermekek *testsúlymérletei* is azt bizonyítják, hogy a szociális és kulturális viszonyok lényegesen befolyásolják a testi fejlődést. 6—10. évig Egerben minden gyermeket, úrit és proletárt egyaránt, számszámra mintegy 3000-et megmértem. A mérés körülbelül egy időben, október hónapban, délelőtt 8—12 óra között azonos méretű tornanadrágban történt. Átlageredményei általában megegyeznek a vidéki magyar adatokkal. A szociális és kulturális hatások kikövetkeztetése végett külön dolgoztam fel a középosztálybeli, altiszt, önálló kereskedő és iparos, kereskedelmi és ipari segédmunkás, földműves, napszámos és árvaházi gyermekek adatait.

Az egyes társadalmi csoportok gyermekeinek testi fejlettsége nem egyforma. Legsúlyosabbak, tehát legjobban fejlettek a középosztálybeliek, azután következnek az altszti, kereskedői és iparosgyermekek. Legkönnyebbek a földművesnapszámos-gyermekek. Az átlagos testsúlykülönbség tehát legjellemzőbben a középosztálybeli és a földművesnapszámos-gyermekek között mutatkozik.

A 6 éves középosztálybeli gyermek átlagos testsúlya 20,8, az ugyanolyan korú földművesnapszámosé 18,9. A 7 éveseké 22,4, illetőleg 20,2, a 8 éveseké 26,8, illetőleg 22,8, a 9 éveseké 29,3, illetőleg 25,7 kg. Ezek szerint a földművesnapszámos-gyermekek 6 éves korban 1,9, 7 éves korban 2,2, 8 éves korban 4,8, 9 éves korban is majdnem 4 kg-mal voltak könnyebbek átlagban, mint az úri gyermekek.

A leányok testsúlymérletei a fiúkéhoz hasonló különbségeket mutatnak. A 6 éves középosztálybeli leány átlagos testsúlya 20,6 kg, az ugyanolyan korú földművesnapszámosé 18,9. A 7 éveseké 21,5, illetőleg 19,9., a 8 éveseké 23,5, illetőleg 22, a 9 éveseké 27, illetőleg 25.

Kétségtelen tehát, hogy a testi fejlődés mértékében különbség van az úri és a proletárgyermekek között. A fejlődésben mutatkozó ezt a különbséget bizonyos mértékig lehet öröklődő sajátosságokkal is magyarázni, végeredményben azonban mégis szociális és kulturális tényezőkre vezethetjük vissza, hiszen fajlag azonos embercsoportról, azonos éghajlati és földrajzi adottságok közt élő emberek gyermekeiről van szó. Csak az életmódban és a kulturáltságban van különbség. A szerencsésebb réteg gyermekei gondos és állandó felügyelet alatt nőnek, az orvos bármikor rendelkezésükre áll, foglalkoztatásuk és pihenésük arányosan oszlik el, egészséges a lakásuk, táplálkozásuk és ruházódásuk megfelelő. Ezzel szemben a proletársorban élő gyermekek igen sokszor nedves és napfénytelen lakásban, egy szobába zsúfolva élnek szüleikkel és testvéreikkel. Hárman is alusznak egy ágyban vagy ágy híján a földre kerülnek, esetleg a mosóteknőbe. Táplálkozásukban is sok a hiányosság. Reggelire tej, kávé és vajkenyér helyett igen sokszor meg kell elégedniök egy darab száraz kenyérral, amelyhez nálunk ízesítőül sárgarépat szoktak adni. Ha szőlőtermeléssel foglalkozik a család és bora van, amelyet nem tud kellő áron értékesíteni, a bor átveszi a tej szerepét. Sok gyermek reggelizik nálunk forralt bort, mert a tej drága. De ez a szokás nemcsak városunkban van meg, hanem vidéki bortermelő községekben is. Mint humoros, de egyúttal nagyon jellemző esetet mesélt el néhány évvel ezelőtt egyik gyöngyösmelléki faluba került tanítványom, hogy mikor az első fogalmazványt megíratta, meglepő tapasztalatban volt része. A növendékek, legnagyobb megrökönyödésére, megitták a »tintát«. Tintájuk ugyanis othelló-szőlőből készült sötétvörös bor volt, amellyel írni is lehetett. A gyermekek ezt

kapták otthon tinta helyett és tizóráira. Kirívó esetnek látszik ez, pedig eléggé jellemző, és sokat elárul a testi-lelki nyomorúsággal és tudatlansággal küszködő nép igazi sorsából. A többi adatokkal együtt ez is azt bizonyítja, hogy *kultúra- és szociális jólét együttjáró tényezői az egészséges fejlődésnek, s ha azt akarjuk, hogy népünk általános testi fejlettsége kielégítőbb legyen, célszerű és átfogó kulturális és szociális intézkedésekre van szükségünk. Emelni kell mindenekelőtt népünk általános műveltségét, kedvezőbbé kell tenni a szociális élet lehetőségeit, az orvost be kell vinni az iskolába falun is, és mindenhová, ahonnan eddig hiányzott.*

Azok a különbségek, amelyek a testi fejlődés területén mutatkoznak a különböző műveltségű és szociális helyzetű néprétegek gyermekei között, *szellemi és erkölcsi* vonatkozásban is megállapíthatók, bár ezen a téren fölötte nehéz megbízható adatok birtokába jutni. A célnak megfelelően itt is tömegjelenségek megállapítására törekedtem, hogy egyes esetek megtévesztő hatásától mentesüljek. A kérdés megvilágítására alkalmasnak látszott a szellemileg fogyatékos gyermekek származási adatainak tanulmányozása, az iskolai tanulmányi eredmény összehasonlítása és a gyermek-kivánságokan keresztül értékviláguk feltárása.

A szellemileg fogyatékos gyermekekről közvetve az iskola útján igyekeztem adatokat szerezni. 1930 és 1935 között 125 gyermeket írártak be Egerben a kiegészítő iskolába, ami azt jelenti, hogy évente átlag 25 olyan gyermek született városunkban, aki szellemileg fogyatékos vagy gyenge, és aki minden valószínűség szerint inkább terhet jelent majd a társadalomra, mint értéket. A születések számához viszonyítva 3,5%-ot tesz ez ki, azaz minden 100 gyermek közül 3—4 szellemileg fogyatékos vagy gyenge. Ezeknek a gyermekeknek származási adatai további bizonyítékokat szolgáltatnak a fejlődésnek a kulturáltsággal és a szociális helyzettel való összefüggése megvilágítására. Eger szellemileg fogyatékos gyermekei ugyanis 90%-ban a külvárosi negyedekben születtek, ahol a műveltség és anyagi jólét csak a kívánt javak közé tartozik, s ahol nálunk történetesen a borpincék is meghúzódnak. Ez a tény arra mutat, hogy *a szellemileg gyenge és fogyatékos gyermekek nagy része műveletlen és nyomorgó elemektől származik.* Nem tartozik rám annak a megállapítása, hogy közvetlenül és egyénileg mi idézi elő a szellemi fogyatékossgot, mégis megkockáztatom azt a feltevést, hogy örökletes terheltség mellett városunkban a borban való fogamzás játszik ebben nagy szerepet. Az orvosi vélemény is megerősíti ezt a feltevést. Figyelembevéve mármost ennek a megállapításnak összes következményeit, nyilvánvalóvá válik, hogy *kultúrörömtől való megfosztottság, tudatlanság, fékezetlen ösztönök és elfajult indulatok mind részeseek abban, hogy sok-sok magyar gyermek szellemi torzónak születik.*

Iskolai tanulmányi eredmények is beszédes bizonyosságai annak, hogy művelt és anyagilag rendezett szülők gyermekei erősebben fejlődnek, mint a műveletlen és szegény embereké. Ez egyébként olyan általánosan ismert tapasztalati igazság, amely nem szorul bizonyításra. Mégis hogy számszerűen is lássuk az egyes társadalmi rétegek gyermekeinek tanulmányi eredményeit s azok különbségeit, a város minden népiskolájának egyik félévi tanulmányi adatait feldolgoztam. Ezekből itt csak a középosztálybeli és földműves-napszamos-gyermekek eredményeit használom fel, hogy megállapításaimat szervésen illeszthessem az eddigi képbe.

Az eredményt osztályok és tantárgyak szerint hasonlítottam össze. A földművesnapszamos-gyermekek átlageredményei 1—2 fokkal gyengébbek voltak, mint a középosztálybelieké, s e mellett azt a figyelemreméltó sajátóságot mutatják, hogy a felsőbb osztályokban a különbség fokozódik. Ennek az illusztrálására elsősorban a hittan jegyeire utalok, mint olyan tantárgyéra, amelynek a tanítása és eredményeinek megállapítása személyi okoknál fogva egységesebb, mint a többi tárgyaké, amely végigvonul a népiskola minden osztályán és emlékezetű tantárgy lévén, eredményessége nagy mértékben függ a tanulására fordított időtől. Az úri és proletárgyermekek tanulmányi eredményeinek fokozódó különbségeit a következő számok szemléltetik. Az I. osztályban 0.5, a II-ban 0.7, a III-ban 1.4, a IV-ben 1.5 az átlagos különbség a két réteg között.

Hogy az ismeretanyagban való gyarapodásnak ez a különbsége miként áll elő, arra nézve megint lehet hivatkozni az öröklött képességek különbségeire, de e mellett első helyen kell említnünk a kulturális és szociális viszonyok segítő, illetőleg gátló hatását. A szükséges taneszközök, a tanulóalkalom, az otthoni segítség és a tanulási idő nem egyforma mértékben állnak rendelkezésre minden gyermeknek. Egerben nem ritka az az eset, hogy a továbbképző mezőgazdasági népiskolába járó 13—14—15 éves fiúk és leányok úgy mennek az iskolába, hogy hajnali 4 órától a szőlőhegyen vagy piaci árusításban segédkezve kidolgozták magukat: azaz fáradtan és álmosan. Ez rávilágít arra is, miért fokozódik a tanulmányi eredmény különbsége a felsőbb osztályokban. Ahogy erősödnek fizikailag, egyre jobban befogják a szegény gyermekeket otthoni és mezei munkára.

Az *erkölcsi fejlődés* szempontjából nagyon tanulságosak azok az adatok, amelyeket az egri gyermekek kívánságainak és vágyainak kutatása közben értékviláguk síkjáról szereztem. Karácsony előtt az összes egri népiskolákban levelet íratunk Jézuskának, s a levélben meg kellett írni, hogy a szeretet és ajándékozás ünnepén minek örülnének a legjobban, mit szeretnének kapni. A több ezer levélből, melyeket gyermeki őszinteséggel megírt kérvényeknek is tekinthetünk, ilyenféle kívánságokat ismerhetünk meg: I. »Szeret-

ném, ha kapnék karácsonyfát, meséskönyvet, hintalovat, hajasbabát, babakocsit, tankot, várat, ólomkatonákat, mozigépet, repülőgépet, autót, játékkocsit, cukrot, csokoládét.« 2. A másik csoportban másféle kérések szerepelnek: »Édes Jézuskám, hozzád nekem karácsonyfát, mogyorót, diót, csizmát és nadrágot. De azért mégis jobb a mindennapi kenyér; és hozzád még, Jézuskám, egy kis szamarat, de elevent, s talyigát, hogy örüljek neki. Az erdőre avval járok majd fáért, mert hátan nagyon nehéz.« 3. A harmadik csoportba a következő kéréseket érdemes besorolni: »Édes kis Jézuskám, ne haragudj rám, hogy templomba nem járok. Azért nem járok, mert nincs meleg ruhám, venni pedig nem tudunk, mert apukának nincs pénze.« Van olyan gyermek, aki apukát kér a Jézuskától, másik hófehér lelket az anyukájának, a harmadik azt, hogy veszekedés nélkül múljék el a karácsony. Sokan kértek békességet, szerető szívet, meleg otthont, türelmet, tiszta szívet, és jó bizonyítványt, hogy anyukának meg apukának öröme lehessen.

E kívánságok között találunk játékos vágyból és nyalánkságból származókat, vannak közöttük a mindennapi élethez szükséges és hasznos dolgok, de nem hiányoznak belőlük a lélek és szellem töltekezésére szolgáló vagy a lélek fájdalmas sebeit enyhítő kérések sem. Élvezet, hasznosság és a boldog lélek képzeleti irányították a gyermekszívek kívánságait. Nem nevezhetjük még ezeket a gyermekeket hedonistáknak, utilistáknak vagy idealistáknak, hiszen fejlődésben vannak és értékeik az egyes korok életszükségletei szerint változásnak vannak alávetve, mégis az egyes értékcsoportok jelenléte vagy hiánya és a jelenlét esetében uralkodó helyzete jellemző fényt vet a cselekvést motiváló lelkiség irányára. Különösen jellemző ez, ha tömegjelenséggként állapítható meg, márpedig a középosztály és az alsó néposztály gyermekeinek vágyai és a velük kifejezett értékek szociális és társadalmi tömegjelenséggként mutatkoznak.

A 7 éves úri gyermekek kívánságai pl. 96.7%-ban játékvágyból és nyalánkságból származtak. 2.5% hasznossági, 0.8% lelki-szellemi természetű. Ezzel szemben az ugyanolyan korú proletár-fiúk 88%-ban hasznos dolgokat, 12%-ban nyalánkságokat és játékokat kértek. Lelki és szellemi természetű kívánságaik nem voltak. A társadalmi és szociális helyzetnek megfelelően alapvető különbség mutatkozik a kétféle gyermekcsereg szükségleteiben és a neki megfelelő javak természetében. *A kulturált réteg gyermekei a lét-fenntartási szükségleteknek magától értetődő föltételezésével 7 éves korban csaknem abszolút élvezésére töreksznek az élet javainak.* Természetesen gyermeki élvezetekre és örömökre gondolok itt. *A proletárcsoport törekvéseit ezzel szemben túlnyomórészt az önfenntartás mindennapi szükségletei irányítják.* Ebben a rétegben a szellemi és lelki igények nem érik el a másik két motívumcsoport vitalizmusát, azok mellett azért nem is érvényesülhetnek.

A fejlődés későbbi fokán a gyermekkívánságok elemzésével még erősebb eltéréseket állapíthatunk meg. A 8 és 9 éves középosztálybeli fiúknál a játékos és nyalánksági motívumok 97%-ról 65%-ra estek, viszont a hasznossági és szellemi-léleki motívumok lényegesen megerősödtek. A fejlődésnek ez a foka és iránya egészen megfelel a nevelés várakozásának, mert szellemi és erkölcsi igények felkeltése által előbbre jutottak az eszmények útján. A 8—9 éves proletárfiúk továbbra is csak a hasznossági és örömszerző motívumok körében mozogtak, ami azt mutatja, hogy a szellem-erkölcsi ember útján nem jutottak előbbre.

A leányok kívánságainak elemzése a fiúkéhoz itt is hasonló eredményt mutatott, azzal a különbséggel, hogy a proletárleányoknál lelki természetű kívánságok is felmerültek. Ha azonban ezeket a kívánságokat tovább elemezzük, figyelemreméltó különbséget állapíthatunk meg középosztálybeli leányokkal szemben. Amíg pl. ez utóbbiak lelki és szellemi kívánságai közt pozitív és negatív természetűek egyaránt előfordulnak, a proletárleányok hasonló kívánságai inkább negatív természetűek. A legtöbb közöttük békeséget, megértést, szeretetet kér, vagy azt, hogy veszekedés nélkül múltjék el a karácsony. Olyanféle kérés, hogy jobb legyen a bizonyítványuk, alig fordul elő náluk.

Még egy figyelemreméltó megállapítást tehetünk e gyermeki kívánságok elemzésével kapcsolatban. *A szociális gondolat a középosztálybeli leánygyermekek kéréseiben erősebben kifejeződött, mint a másik csoportban.* Igen sokan kértek közülük a szegény gyermekek részére is ajándékot. A proletárcsoportban inkább a szülőkre, tehát a vérszerint legközelebb állókra gondoltak, ha magukon túlra is kiterjesztették kívánságaikat.

A szülők lelki kultúrája és világnézete szintén jelentékeny tényező a gyermek fejlődésében. A szülők áldozatos, finom és szeretettől mélyen áthatott élete még a szociális nyomorúság kedvezőtlen hatásait is semlegesíteni tudja, viszont a nyers, önző és materiális szellem gyakran idéz elő katasztrofális hatásokat a fejlődő lélekben. Egyik átlagos szellemi képességű tanítványom, aki közepes műveltségű szülők gyermeke és akit törekvéseiben és szándékaiban komoly fiúnak minősíthettünk, tanulmányi szempontból örökös érvényesülési zavarokkal küzdött. Siker és sikertelenség úgy váltogatta egymást életében, mint szeszélyes időben napsütés és borulás. Az órákon hol teljes értékű bekapcsolódás jellemezte, hol szétszóródó figyelem. Mivel pedig ez az állapot tartós volt nála, a legnagyobb igyekezettel sem tudott megszilárdulni és kortársaival együtt fejlődni. Ennek a fiúnak fejlődési zavarait kutatva, megállapítottam, hogy az édesapa durva és nyersen anyagi magatartásában volt az ok. Bizalmas vallomásban feltárta a fiú, hogy édesanyja rengeteget szenved a férj kíméletlen magatartása miatt. Amikor kiderült, hogy a felesége után remélt gazdag hozomány és

örökség elmarad, attól kezdve durva jelenetek állandósultak a házbán. A fiúnak nem egyszer kellett a tetteg és bántalmazott édesanya védelmére kelni. A szülők szerencsétlen élete nemcsak a megtörtént jelenetek emlékeivel zavarta a fiú életét, hanem szorongó érzéseket állandósított benne a jövőre vonatkozóan is. Ez az eset egyébként rávilágít arra is, hogy a *kultúráltság csak abban az esetben válik a gyermek javára, ha az lelki kultúrát jelent, azaz ha nemes idealizmussal és mély emberi érzésekkel párosul.*

Összegezve az eddigi megállapításokat, láthatjuk, hogy kedvezőtlen művelődési és anyagi körülmények közt élő gyermekek testi és lelki fejlődése kedvezőtlen eredményeket mutat. Az ilyen gyermekek halálozási arányszáma nagy, a testi fejlődésben elmaradnak, sok közöttük a szellemileg fogyatékos, tanulmányi eredményük gyenge és lelki-szellemi értékek kialakulásában gátolja őket biológiai szükségleteik ki-nēm-elégítettsége. Megmérhetetlen szellemi és erkölcsi értékek vesznek el e miatt a nemzet számára. Ezzel szemben tény az is, hogy lelki kultúrából és szociális jólétből bőven fakadnak általános emberi és nemzeti értékek, aminek pedagógiai következményeként *a legszélesebb körű szociális gondoskodás és a lelki kultúra kiterjesztésének elvét nemzetnevelésünk és egész nemzeti politikánk alapvető tételének kell elismernünk.*

Somos Lajos.

A MENNYISÉGTANÓRAI MAGYARÁZAT PROBLÉMÁI.

Bevezetés. A matematika logikai tantárgy, tanításában tehát a megértetésen van a súly. Ha a tanulók értik, a megtanulás márról jóval kevesebb munkát ad. Ezért a matematikus tanárnak a magyarázatra való készülés igen sokszor nagy munkát és komoly gondot jelent. Ebben a nehéz és felelősséggel járó munkában szeretnék kártársaimnak segítségére lenni azzal, hogy a magyarázat főbb problémáit és a problémák megoldására bevált módszereket logikus rendben összeállítom és pedagógiai szempontból megvilágítom. Elsősorban az általános problémákat tárgyalom, tehát azokat, amelyek egyaránt előfordulnak mindegyik tanalakban. Ilyen általános problémák különösen a magyarázat logikai felépítésével és érthető előadásával kapcsolatban merülnek fel; dolgozatom nagyjából ezekről foglalkozik.

A probléma felvetése, heurisztika. A magyarázat előtt felvetjük a problémát, amellyel foglalkozni fogunk. Lehetőleg úgy, hogy a diák az illető problémára logikai szükségszerűséggel jusson. Például a régebbi anyag átismétlése vagy számonkérése után közvetlenül ehhez kapcsolja a tanár az új problémát, mint a régebbi eredmények kibővítését, illetve továbbfolytatását. Vácolja esetleg

hogy körülbelül milyen úton fog haladni és milyen célt akar elérni. Néha célszerű a bizonyítandó tételt is előrebocsátani (de csak a probléma felvetése után!). Ha a tétel kimondása akadályba ütközik, mert a benne szereplő fogalmakat még nem ismertették, akkor is hasznos lehet esetleg, ha a tételt valamilyen módon körvonalazzuk. Igen sok olyan levezetés van, amelyben a bizonyítás egyetlen tétel alkalmazásán alapszik. Pl.: Az érintő merőleges az érintési ponthoz húzott sugárra. Ennek a tételnek bizonyításában a pontnak egyenestől való távolságára vonatkozó tétel játssza a döntő szerepet. A bevezetésben az ilyen tételt ajánlatos megemlíteni és megjegyezni, hogy a bizonyítás lényegében az illető tétel alkalmazásán fordul meg.

A lényeg az, hogy mindig problémából vagy problémákból indulunk ki. Pl.: Láttuk, hogy ha egy szög trigonometrikus függvényeit ismerjük, akkor a kétszeres szög függvényeit is kiszámíthatjuk. Próbáljuk meg, vajjon a féllakora szög függvényeit is ki tudjuk-e valamilyen módon számítani? E végett összefüggéseket keresünk az egész és a félszög függvényei között stb.

Csak látszólagos probléma azonban az, hogy: »Be akarjuk bizonyítani a következő tételt:...«

A kitűzött cél eléréséhez részletcélokat tűzünk ki. Vagyis problémából indulunk ki és mindvégig problémákon keresztül jutunk el a végeredményig. A magyarázat tehát (különösen a munkáltató tanalakokban) rendkívül hasonlít a példák és feladatok megoldásához.*

Legjobb természetesen az volna, ha a problémát is maguk a tanulók vetnék fel. Erre azonban nem igen jut idő.

A középiskolában tehát nem elég egy tételt csak kitűzni és bebizonyítani, hanem azt is meg kell mutatni, mikép vetődött fel és bizonyítására hogy jöhetünk rá. A heurisztikát háttérbe szorító »Satz—Beweis« stílus alkalmazása az olyan természetrajztanításhoz hasonlít, amely a természetet szárított növényeken és kitömött állatokon ismerteti meg. Éppen azt hagyja ki, ami annyira vonzóvá teszi a természetet: az életet. A matematikába az életet a heurisztika önti. Ezért nem értek egyet azokkal, akik a »Satz—Beweis« stílust előadások közben is, vagy pedig bevezetésnek szánt könyvben, sőt középiskolai tanításban is alkalmazzák.

Bármely levezetés tehát két részből áll; heurisztikából és bizonyításból. Természetesen éles határt húzunk tanítás közben a kettő közé. Nagyon rontja a tanuló kritikai érzékét, ha a heurisztika és a bizonyítás összefolyik.

A probléma felvetésének nagyon sok eszköze van. Gyümölcsöző eszköz többek között az egyik legősibb heurisztikus mód-

* V. ö. *Strausz Antal*: A mennyiségtani példák tanításáról. *Nevelésügyi Szemle* II. 444. l.

szer, a szemléletből való kiindulás. Igen jól bevált azonkívül az induktív módszer is. Ennek még az az előnye is megvan, hogy az abstraháló képességet, a matematikai gondolkodásnak ezt a fontos összetevőjét is fejleszti. Esetleg a levezetésre is induktív úton jövünk rá. Igen jól beválnak azonkívül a gyakorlati életből és a fizikából vett feladatok. Hogy mennyire nem lehet a heurisztikában a gyakorlati feladatokat és fizikai megfontolásokat nélkülözni, azt talán legjobban abból láthatjuk, hogy a mértan földmérési problémák kapcsán jött létre és fejlődött ki csiráiból. A differenciál- és integrálszámítás feltalálásában pedig fizikai problémáknak is döntő szerepük volt.

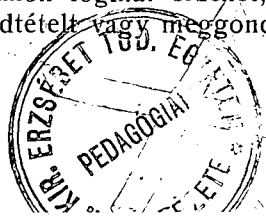
A heurisztikának jó eszköze továbbá a mérés és becslés. Pl. a kör területére vonatkozó képletet a köréje írt négyzet területével való összehasonlítással tehetjük nyilvánvalóvá.

Alsó osztályokban nélkülözhetetlenek ezek a most ismertett módszerek, mert a logikus heurisztikára a gyermekek még nem elég érettek. Felsőbb osztályokban azonban a heurisztikában is egyre jobban előtérbe kerülnek a logikai módszerek. Ezek közül főleg a következő típusok gyakoriak: megpróbáljuk, hogy valamilyen praemissából milyen következtetéseket vonhatunk le. További módszer az általánosítás és az abstractio. Igen hasznos heurisztikus eljárás az is, ha oly módszert, amely például az egyenletek tárgyalásában beválik, átültetünk más területre, pl. a geometriába (analitikus geometria) vagy a régi műveleti szabályokat alkalmazzuk új számokra stb. Ez az eljárás főképp azért fontos, mert új tételeket legtöbbször ezen a módon fedeznek fel. (A fizikában ezt könnyen ellenőrizhetjük. A matematikában a nagy matematikusok heurisztikájáról jóval kevesebb történeti adatunk van.) A logikus heurisztika is természetes módszer, ezért a magam részéről mesterkéltnek tartom ama kollégám eljárását, aki a komplex számok gyökvonását induktív úton vezette le. A konkrét és speciális esetek tárgyalását nemcsak heurisztikai célra szokás használni, tehát nemcsak arra, hogy indukció és abstrakció útján általános eredményeket vezessünk le belőle, hanem didaktikai fogásként is, nehéz részek könnyebb megértésére. Könnyebben fogja fel a tanuló a levezetést, ha először egy konkrét eseten mutatjuk be az általános megfontolásokat. A speciális eseteket és konkrét számokat tehát kétféle didaktikai célra is használjuk. Ezt a kétféle esetet nem szabad összetéveszteni vagy pedig egy kalap alá venni.

Logikus felépítés. Amikor a magyarázatban rátérünk a tárgyra, vigyázunk, hogy előadásunk logikailag jól felépített, kerek egész legyen. Már a levezetést is ennek megfelelően választjuk ki. Ha levezetésünk a tárgy lényegéből indul ki és a tárgy természetéhez alkalmazkodik, akkor legtöbbször magától adódik a szilárd logikai váz. Ha a tanuló valamelyik lépést elfelejti is, de a logikai

vázra vagy — amint mondani szokták — a gondolatmenetre emlékszik, az ilyen levezetésben az illető lépést pusztán logikus okoskodással könnyen rekonstruálja. Ha levezetésünk a tárgy természetéből folyik, igen sokszor az egész bizonyítás egyetlen alapgondolatlan épül fel. Ez az oka, hogy a matematikának bármely területét vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy még a legátfogóbb jelentőségű, legmélyebb tételeknek is többnyire meglepő egyszerű bizonyításuk van. Ha azonban nem fordítunk elég gondot rá, hogy a levezetés a tárgy, illetőleg tétel természetéből folyjon, hanem csak arra törekszünk pl., hogy minél elemibb eszközökkel érjük el a célt, akkor a logikai felépítés nagyon sok esetben rossz lesz. A rossz felépítést legtöbbször abból ismerhetjük fel, hogy igen sok helyen el lehet hibázni a levezetést. Mint egy rossz viskó, amelyhez akárhol nyúlunk hozzá, az egész összedől, olyan az efféle levezetés is. Nincs meg a logikai szükségszerűség, amely — mint egy vasbetonváz — megakadályozná az egyes téglák ki-hullását. És nincs egységes, áttekinthető képe az egész levezetésnek, nem lehet észrevenni, hogy valahol hibás lépést követünk el, amely sehogy sem illik a tárgyalás menetébe. Jó levezetésben az ilvesmi nehezebben fordul elő. Pl. amikor bebizonyítjuk, hogy a kerületi szög félakkora, mint a vele egy íven fekvő közép-ponti szög, a bizonyítás három mozzanatból áll. De akármelyiket hibázzuk el, azonnal rájövünk, hogy elvettünk valamit. Mint ahogy, ha ránézünk egy házra, azonnal észrevevesszük, ha egy téglakijjebb csúszott.

Különösen veszedelmesek a láncszerű levezetések, amelyeknek nincs alapgondolatuk, sem pedig szilárdan összetartó, logikus vázuk. Minden lépés egyformán fontos bennük. Ha akárhol egyetlen lépést elvettünk, az egész későbbi eredmény rossz lesz. Hasonlóan a lánc-hoz, amely kútba esik, ha a sok láncszem közül akármelyik eltörik. Ilyen láncvezetéssel vezették le régebben a középiskolában az analitikus geometriának pont és egyenes távolságára vonatkozó képletét. A pontból merőlegest húztak az egyenesre. Az egyenes és a merőleges metszéspontját kiszámították. A metszéspont és az adott pont távolságát pedig a távolság képletével számították ki. Ezt az unalmas és hosszú levezetést csak azért választották, hogy kikerüljék az egyenlet Hesse-féle normálegyenletének tárgyalását. Pedig a természetes levezetés ezzel együtt sem lenne hosszabb, azonkívül a közbeeső lépések mind önmagukban is hasznos és érdekes tételek lennének. Ilyen esetben inkább hagyjuk ki az egész tételt, mint ahogy a középiskolai tantervben is kimaradt a pontnak egyenestől való távolságára vonatkozó képlet. Még ez is jobb, mint ha ilyen nyakatekert levezetéssel romboljuk a diákok logikai érzékét, csak azért, hogy egy valamivel nehezebb segéd-tételt vagy megfontolást megtagarítsunk.



A logikus felépítéshez tartozik az is, hogy érezni lehessen a határozott irányú haladást a kitűzött cél felé. Ezért a tanár óvakodik a logikai kanyargásoktól és kitérésektől. Ha a tárgyalásba szervesen bele nem tartozó segédtételekre van szükség, azt is lehetőleg már a levezetés előtt bebizonyítja, úgyhogy a levezetés közben még a segédétel bizonyítása végett se legyen szükség kitérésre.

Áttekinthetőség. A logikus felépítéshez hozzátartozik az áttekinthetőség is. Ezért, mint már említettük, először is a magyarázatnak részek szerint tagolódni kell. Írásbeli fogalmazásban vagy könyvben pedig az összetartozó részeket fejezetbe szedjük és mind-egyiknek adunk a lényegét kifejező címet is (nemcsak annyit írunk fölébe, hogy pl. XI. fejezet).

Az áttekinthetőséget fokozhatjuk célszerű jelölésekkel és ügyesen összeállított segédtételekkel. Inkább kétszer annyi ideig tartson a magyarázat a jelölések bevezetése és a segédétel bizonyítása miatt. Nem sajnáljuk az időt, ha ezzel esetleg mérföldes képleteket és áttekinthetetlen számolásokat takaríthatunk meg. Áttekinthetetlen levezetést ugyanis még a legjobb tanuló is elfelejt 2—3 hét alatt. Rádásul a levezetés formális képzőereje is nagyrészt elvész az áttekinthetlenség miatt. Az áttekinthetőség kedvéért, ha kell, még azt az áldozatot is meghozzuk, hogy inkább kevésbé elemi úton bizonyítsunk.

Rontja az áttekintést, ha minden apróságra részletesen kitérünk. Ha apró, alkalmoszerű (máshol fel nem használható) fogásokat alkalmazunk átfogó módszerek helyett. Ha mindjárt a legelső alkalommal a lehető legáltalánosabb feltételek mellett a legáltalánosabb eredményt akarjuk levezetni stb.

Az áttekintést elősegíti, ha a magyarázatot a végén összefoglaljuk, vagy még jobb, ha összefoglaltatjuk valamelyik tanulóval.

Az érthető és világos előadás általános követelményei. A magyarázat megértéséhez feltétlenül szükséges, hogy fokozatos legyen. Vagyis nem ugrunk át egyes részeket azzal a megjegyzéssel: »Ez úgyis magától értetődik!« Sőt, nemcsak nem ugrunk, hanem még a túlságos gyors haladástól is óvakodunk. Mindent, ami új a gyermeknek, külön mondunk meg. Hogy ezt a didaktikai tételt jobban lássuk, vegyük szemügyre a következő mondatot: (A háromszög középpontjáról beszélünk) »Tehát van egy pont, amely a háromszög csúcsaitól egyenlő távolságra van. A háromszögnek ezt az u . középpontját úgy szerkesztjük meg, hogy az oldalakra felezőpontjukban merőlegeseket állítunk és ezek metszéspontját megkeressük.«

A magyarázatnak a második mondata didaktikailag teljesen rossz. Ebbe az egyetlen mondatba legalább öt önálló mondanivaló van sűrítve. Ha tehát azt akarjuk, hogy meg is értsék, legalább öt önálló mondatban adjuk elő. Külön mondjuk meg, hogy azt a bizonyos pontot a háromszög középpontjának nevezzük. Sőt mivel ez definíció, tehát fontos rész, lassan, hangsúlyozva meg is ismétljük.

(Még jobb, ha a diákok ismétlik el.) Tehát erre az egy mondanivalóra már legalább két külön mondatot szánunk. Aztán így folytatjuk: »A megszerkesztést a következő módon végezzük.« Vagyis legalább egy mondattal jelezzük, hogy az általános tárgyalásról a szerkesztésre tértünk át. (Ez nagyon fontos! Ebből látja meg a tanuló, hogy tulajdonképp mit akarunk.) Legalább egy-egy mondatot kell azonkívül rászánni a következőkre is: »Az oldalak felezőpontjaiban merőlegeseket húzunk. Megkeressük ezek metszéspontját. Az így kapott metszéspont lesz a háromszög középpontja.« Úgyhogy, amit én elrejtettem fentebb egy mondatba sűrítettem, azt a tanár magyarázat közben legalább 6—7 mondatban adja elő, minden egyes mondanivalóra okvetlenül rászán legalább egy mondatot.

Sűríteni csak olyan részeket lehet, amelyeket a tanuló már jól ismer. Ilyenkor sem célszerű azonban a rövidegét a mondatok telezsúfolásával fokozni. Célravezetőbb, ha egyes műveletsorozatokat gyűjtőfogalmakkal fejezünk ki. A rövidegét fokozhatjuk ügyesen választott elnevezésekkel is.

Sokszor előfordul, hogy egy mondanivaló már benne van burkoltan valamelyik előbbiben. Pl. »A gömbháromszög szögeinek összege 180 és 540 fok között van.« Ebben már benne van, hogy nem érvényes a gömbháromszögekre a síkgeometriának az a tétele, hogy a háromszög szögeinek összege 180 fok. Célszerű azonban, ha a tanár nem elégszik meg azzal, hogy gondolja magában: »Ezt még a vak is látja!« — és a következtetés levonását rábízza a diákokra, hanem rámutat határozottan és félreismerhetetlenül: »Hasonlítsuk össze ezt az eredményt a síkháromszögekre vonatkozó tétellel! Mennyi a síkháromszög szögeinek összege? (A diákok megmondják, hogy 180 fok.) Mint látjuk, a gömbháromszögekre ez a tétel nem érvényes. A gömbháromszög szögeinek összege ugyanis mindig nagyobb 180 foknál.«

Sohasem elégszünk meg tehát azzal, hogy valamely eredmény vagy tétel burkolt módon benne van tárgyalásunkban, hanem a tanítványok bevonásával világosan rámutatunk az illető eredményre.

Hasonlóan vagyunk a logikai vázzal is. Itt sem várunk arra, hogy a diák ezt magyarázat közben önkénytelenül észreveszi. Így az előbb említett esetben is a tanár előbb megmondja, hogy össze akarja hasonlítani a gömbi és a síkháromszöget. Nem volna azonban helyes, ha minden előzetes megjegyzés nélkül megkérdezné, mennyi a síkháromszög szögeinek összege. Amikor megmondták, megkérdezné, melyik a nagyobb, a gömbháromszög szögeinek összege vagy a síkháromszögé. Az utóbbi esetben a diák gondolkodása elatomizálódik, csak a részleteredményekre terjed ki. Különösen a kérdeve-kifejtő módszer helytelen alkalmazása vezethet könnyen arra a hibára, hogy a gondolatmenet nem domborul ki eléggé. A diák sokszor téglahordóvá süllyed, tevékenysége csak abban me-

rül ki, hogy a tanár kérdéseire egy-egy téglát kifarag vagy elhelyez egy olyan levezetésben, amelyet teljesen a tanár épített fel, de hogy miképen, azt a diák nem látja tisztán. (Természetesen ennek nem a kérdve-kifejtő módszer az oka, hanem aki rosszul alkalmazza.)

A lényeg kiemelése. A logikus felépítés és az érthető, világos előadás megköveteli, hogy a lényegét emeljük ki. Nem igaz a matematika területén sem, hogy minden egyformán fontos, mert ha akármit elvétünk, az egész levezetés hibás lesz. A magyarázatban ugyanis valamely rész fontosságát nem azzal mérjük, hogy elvétele milyen következményekkel jár, hanem azzal, hogy az illető rész mennyiben hat irányítólag a levezetés egész menetére s az egész tárgyalás és végeredmény megvilágításához mennyiben járul hozzá.

A »minden egyformán fontos« gyakorlatilag azt jelentené, hogy semmi sem fontos. Ha a magyarázatban semmit sem emelünk ki, semmit sem tartunk a többinél lényegesebbnek, akkor az egész magyarázat szétfolyik.

Ezért mindig hangsúlyozzuk azokat a meg gondolásokat, amelyek a tárgyalás menetét irányítják, pl. »A bizonyítást az előbbi esetre vezetjük vissza«. Kiemeljük azonkívül az újonnan bevezetett definíciókat és különös nyomatékkal a levezetett tételt, illetve a nyert eredményeket. Általában nem a képletet, hanem a gondolkodó értelem munkáját, ahogyan mondani szokták, a »józan parasztésszel« belátható meg gondolásokat hangsúlyozzuk. A képletek, műveletek legtöbbször csak eszközei a gondolkodó értelemnek.

Hogy tüntetjük ki a többi közül, ami fontos? Semmi esetre sem elég így: »Ami most következik, azt a jegyzetükben húzzák alá!« Vagy (mivel a jegyzés ritka) azt mondjuk: »Ez igen fontos rész!« Hanem úgy szerkesztjük meg a magyarázatot, hogy a diák lássa az illető rész szerepét, pl. hogy az egész levezetés az illető meg gondoláson alapszik. Azonkívül több időt is szánunk a fontosabb részekre. Különösen a meghatározások és a végeredmény elmondása jóval lassúbb és hangsúlyozottabb a többi résznél. Többnyire célszerű, ha egész lassan beszélve, hogy majdnem jegyezni lehessen, meg is ismételjük ezeket vagy a diákokkal megisméltetjük.

Ha a tételben jelölések, képletek fordulnak elő, a bennük szereplő változók jelentését a tétel kimondása alkalmával még egyszer megmagyarázzuk (illetőleg a tanulók bevonásával kifejtjük; dolgozatomban csak az egyszerűbb kifejezésmód kedvéért vettem alapul az előadó alakot). Legtöbbször ajánlatos a jelöléseket és képleteket még akkor is megmagyarázni a tétel kimondásakor, ha a kiinduláskor ezekre részletesen kitértünk.

Hasznos lehet, ha megmutatjuk, miképen lehet a tételt szemléletesen kifejezni. Ha a tétel természete megengedi, okvetlenül be-

mutatjuk érvényességét legalább 2—3 egyszerű példán. Sok esetben megkönnyíti a tétel megértését, ha egy kissé diszkutáljuk, pl. rátérünk egy-két érdekes következményére vagy valamelyik alkalmazására. Megesik, hogy a következmények és az alkalmazások jobban megvilágítják a tétel értelmét, mint a levezetés és a megokolás.

Hacsak lehet, szemléltetjük is a tételt. A szemléltetésnek a magyarázatban döntő szerepe van.

Szemléltetés. Általános pedagógiai elv, hogy minél többet szemléltessünk. Lélektanilag és ennél fogva pedagógiailag is egészen más lesz a hatás, ha szóval mondunk valamit, vagy ha felírjuk ugyanazt a táblára, vagy pl. hosszas magyarázás helyett a tanulónak kezébe adjuk az illető mértani idomot. Egyik tanulóra esetleg az írás hat inkább, a másikra a szó. Sohasem szabad tehát elfelejteni, hogy a beszéd a gondolatközlésnek csak egyik, sok esetben nem is a legfontosabb eszköze. Így pl. egy háromszögben a magasságot piros vonallal húzzuk meg, az alapot és a rajta fekvő két szöget barnával. Jobban és előbb megérti az osztály, hogy mi a feladat, mint ha részletesen elmagyarázzuk, hogy adva van az alap, a rajta fekvő két szög, ki kell számítani a magasságot.

Általános tapasztalat, hogy az ábrákkal és szemléltető eszközökkel nem szabad takarékoskodni, mert amennyi időt megnyerünk egy ábra mellőzésével, legalább annyit elvesztünk azzal, hogy jóval lassabban értik meg. És még a mellett tökéletlenebb is lesz a megértés.

A szemléltetés gyakorlati megvalósításával itt nem foglalkozhatunk, mert az magában is külön tanulmány.

Sólyi Antal.

K I S E B B · K Ö Z L E M É N Y E K .

Pedagógiai értekezés Egerben.

Az új magyar lélektan a líceumokban. — Gyermektanulmányi munkaközösség. — Együttes munka az Egri Nevelők Körében.

Várkonyi Hildebrand egyetemi tanár és volt tanítványai, munkatársai október 5—7-én Egerben tartották első, igen termékeny hatású összejövetelüket. Értekezleteiken a magyar nevelés időszerű kérdései közül különösképen a líceum számára megírandó új lélektan-könyv kérdésével, valamint a magyar gyermek lelki rajzának összeállítását megelőző kutató munkával s ezzel kapcsolatos eljárásokkal foglalkoztak.

Az új lélektan-könyv megírására vonatkozólag egységes vélemény alakult ki, amelyet Várkonyi Hildebrand a következőkben fog-

lalt össze. Az új tankönyv csakis konkrét jelenségeket tárgyaló funkcionális lélektan lehet. Mivel a lelki élet egysége a személyiség és a cselekvés egységétől függ, ezért az eddigi lélektanoktól eltérőleg ne annyira az értelmi, mint inkább az akarati élet kerüljön előtérbe. Ilyen elgondolás mellett a tankönyv első része a személyiség fogalmát, valamint a tudatalatti életnek, a különféle tendenciáknak ismertetését tartalmazza. Ezután következzenek az »életdráma« fejtégetése, melyben az értelem és az érzelem mint a cselekvések indítéka nyerjen megvilágítást.

A magyar gyermek lelki rajzával kapcsolatos kutató munka érdekében *Várkonyi Hildebrand felügyelete alatt munkaközösség jött létre*, melynek irányítását *Cser János* főiskolai előadó vállalta. A munkaközösség első feladataként a magyar gyermek szókincsének vizsgálatát tűzte ki.

Somos Lajos egri tanítóképző-intézeti igazgató szerencsés megoldása, hogy ez értekezletek résztvevői bepillantást nyerhettek Eger város pedagógiai életébe s meghallgathatták az Egri Nevelők Köre őszi előadásorozatát, amelyet Várkonyi Hildebrand és Cser János részvételével ugyanabban az időben (október 5—6.) rendeztek. Az itt felvetett nevelési problémák időszerűsége, valamint az előadások eszmeindító és elhatározásokat keltő értéke megérdemli, hogy röviden ismertessük őket.

Somos Lajos elnöki megnyitójában a falu mai életjelenségeiből kiindulva, komoly következtetéseket vont le nevelésünk eddigi eredményeire. Hangsúlyozta, hogy népünknek olyan műveltségre van szüksége, amely lelki sajátosságainak legjobban megfelel. Ezért magyarabb gondolkodást sürget tanterveinkben, módszeres eljárásainkban és nevelési rendszerünkben. Fel kell tárnunk népünk művelődési kincsét, tanulmányozni kell a magyar gyermek lelkét, mert csak erre épülhet fel az igazi magyar nevelés.

Várkonyi Hildebrand előadásának bevezető részében kiemelte, hogy a tantervek és a módszeres elgondolások mellett különösen jelentős a tanító személyisége. Megszívlelendő megállapítása: »Ma már nem a módszer áll a tanítás előtérében, hanem a tanító személyisége.«

A magyar nevelés feladatát három pontban jelölte meg: 1. a nevelő munka tudományos részének vállalása, 2. folytonos önművelés, továbbképzés és tökéletesítés, 3. folytonos állásfoglalás. Csúpan az utolsó feladatkörrel foglalkozva vizsgálta, hogy a nemzetnevelés fogalma alatt hogyan lehet folytonosan állást foglalni. Fogalmi jegyei közül a nemzetet szembeállította a fajjal, a kultúrát — a városi kultúrát — a falusi kultúrával, az egyéniséget a személyiséggel s ezekre nézve értékes megállapításokat tett.

1. A nemzet több mint faj. A faj csak biológiai tulajdonságokat hordoz, a nemzet, a haza fogalma azonban erkölcsi vonásokat is tartalmaz.

2. A kultúra értékek összesége s kultúrát csak nemzetek hordoznak. A nemzeti kultúra tényezői a városi és falusi kultúra, azonban más a város és más a falu kultúrája. Magas kultúrát a városokban látunk, mély kultúrát a falu van hivatva kitermelni. Igen fontos, hogy egyiknek is, másiknak is helyét felismerjük a nemzeti kultúrában. Ne akarjunk a faluba városi kultúrát vinni, mert ezzel a földművestársadalmat nem tesszük boldoggá, sőt így a falu népe elveszti gyökerét s nem tud másutt gyökeret verni. Inkább tárjuk fel azokat az elemeket, amelyek a mély kultúrát alkotják s ezen keresztül tegyük öntudatosná a falu kultúráját.

3. Az egyéniség és személyiség viszonylatában hangsúlyozta, hogy a paraszti egyéniséget döntés elé állítás által kell személyiséggé kifejleszteni. A helyes döntés transzcendens értékeken (vallás, világnézet stb.) alapszik, ezért ezeket a tényezőket a nevelésnek s így elsősorban az államnak, mint az immanens kultúra hordozójának, nagyon is figyelembe kell vennie.

Keller Aladár polgári iskolai igazgató, tanulmányi felügyelő »Nemzetnevelésünk helyi feladatai« c. előadásában sajnálattal állapítja meg, hogy népünk társadalmából hiányzik az egységes megnyilatkozás, egy-egy gondolat mellé való egységes tömörülés. Ennek oka a lelki egység hiánya. Elsősorban a nevelők és az ifjúság egységének kialakításával remélhető a magyar társadalom egységének megvalósítása.

Október 6-án *M. Bárány Irén* az emlékező és feledő tanárról tartott értékes és tanulságos előadást. Tárgyát Don Bosco szellemében fejtegette. Előadása tulajdonképpen egy ankétjának ismertetése, amelyet »Mi hatott rám legjobban iskolai életemben?« címmel helybeli, dunántúli és alföldi ifjúságon végzett. Az ankét eredményeiből azt a tanulságot vonta le, hogy a jóra emlékező és a rosszat feledő nevelők legyünk. Ha nem nézzük is el az ifjúság hibáit és botlásait, de megértő lélekkel meg tudjuk nekik bocsánati.

Palos Bernardin cisztercita gimnáziumi igazgató »A nehezen nevelhető gyermekről« értekezett. Megállapítja, hogy van ilyen gyermek is, de — sajnos — nincs olyan intézmény, ahol ezeket nevelnék. Jelenleg sem a család, sem az iskola a maga tömegnevelési eszközeivel nem vállalhatja eredményesen ezeknek nevelését. A róluk való gondoskodás nemzeti érdek is, mert hibáik (közömbösség, a nevelő akaratával szemben való ellenállás, mások félrevezetése, kártevés, túlzott szexuális hajlamok, csavargás) későbbben a társadalom kerékkötőivé tehetik őket. A jövő tennivalója ezen a téren a következő: 1. a nehezen nevelhető gyermekek diagnózisának megállapítása, 2. megfelelő hivatásos nevelőkről való gondoskodás, 3. annak kikutatása, hogy milyen feltételektől függ sikeres

nevelésük. Ezek után javasolta a »Nehezen nevelhető gyermekek otthona és iskolája« felállítását s addig is, míg ez meg nem valósult, helyi tanácsadó szervek létesítését.

Rakvách Rézső népiskolai igazgató-felügyelő »Tanulmányi versenyek« címmel a hevesi tanulmányi versenyekről számolt be. Ismertette a rendezés módját és azokat a jó hatásokat, amelyeket e versenyek a gyermekre és szülőkre egyaránt tettek. A rendezés módjából az tűnt ki, hogy tehetségkiválasztó értékükön kívül ezek a versenyek fokozni fogják a gyengébb tanulók (mert ezeknek csoportja is versenyezhet) önbizalmát, munkakedvét s ezzel az iskolák általános tanulmányi előmenetelének színvonalát.

Cser János főisk. előadó »A magyar gyermek megismerése« c. előadásában nyomatékkal mutatott rá arra, hogy a ma gyermektanulmányozása szociális irányú, falura tekintő és magyar legyen. Majd körvonalazta, hogy a magyar gyermek személyiségének és fejlődésének feltárásával kapcsolatban milyen vizsgálatok és gyűjtések végezhetők.

A testi vizsgálatok korosztályok és típusok szerinti méret- és teljesítményátlagok megállapítására irányuljanak. Örömmel állapítja meg, hogy ez a munka már folyamatban van. A lelki tények feltárása érdekében gyűjtsünk egyéni élményeket, továbbá magatartás-pszichológiai fénykép-sorozatokot (pl. hogyan viselkedik a gyermek bábjáték közben?) és műalkotásokat (gyermekversek, játékok stb.). Ezekből érdemes vidékenként múzeumot felállítani, hová a tudományos kutató mindig mint forráshoz fordulhat.

Ezután ismertette szabad asszociációs módszerrel végzett szó-kincsvizsgálatát, amelynek eredményei francia és amerikai eredményekkel összehasonlítva komoly bepillantást engedtek a magyar gyermeki lélekbe. E szerint a magyar gyermek szóhasználata ha kevesebb is, de színeesebb, mint a franciáé és az amerikaié. E vizsgálatok azonban nemcsak lélektani, hanem didaktikai, szociális, néprajzi stb. tanulságokat is eredményezhetnek.

Ime, rövid foglalata annak a sok és értékes gondolatnak, amelyet többek között nekünk is, más vidékről való nevelőknek, az Egri Nevelők Köre nyújtott. Az előadásokból kicsillanó magas színvonalú szellemi élet és az előadásokat kísérő nagyfokú érdeklődés igazolta Keller Aladár felügyelő-igazgató megállapítását, mely szerint a magyar társadalom nemzeti egységének kialakítása elsősorban a nevelők egységén, egy táborba való tömörülésén fordul meg. A mi lelkünkben is az a kívánság kelt életre, hogy a vidék pedagógustársadalma tömörüljön nevelő körökbe, mert e nélkül együttes, egységes nevelői munka el sem képzelhető.

Lauday Sándor.

A németnyelvi tankönyvek művelődésrajzi olvasmányai.

Ismeretes, hogy a tárgyi és tárgyak közti koncentrációra vonatkozólag különbözők a felfogások (lásd Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete). A művelődésrajzi olvasmányok felépítésénél a tárgyi koncentrációt illetőleg a koncentrikus körök elvének érvényességét tartom helyesnek; a tárgyak közti koncentrációnál pedig az erkölcsi világnézeti koncentrációt kell szemünk előtt tartanunk. Természetes, hogy a tárgyak közti koncentrációval kapcsolatban az asszociatív koncentrációra is van bőven alkalmunk, ez azonban csak esetenként történhetik, vagyis alapirányt adó gondolatunk nem lehet.

A koncentrikus körök elvét nyelvi szempontból úgy vélem legjobban megvalósíthatónak, ha a stílusépítésnél a III—V. osztályig a beszélt stílus nyelvtani szerkezetének nyelvérzékké való fejlesztését tűzzük ki célul. Az olvasmányi anyag tehát ennek a stílusnak felépítési fokait követi, vagyis az a nyelvtani váz épül fel, amelynek segítségével megérthetem a komplikáltabb irodalmi stílust, amit a VI—VIII. osztály olvasmányai tükröznek vissza. Itt azonban szintén valamilyen fokozottságnak kell mutatkoznia. A szókészletet illetőleg pedig vezető elvünk a III—V. osztályban az lehet, hogy minden foglalkozási ágnak közösen aktív szókészlete nyújtsa azt az anyagot, amelyből az iskola aktív szókészlete kikerülhet, vagyis óvakodnunk kell az egyes tárgykörökön belül a túlságos részletezéstől. A VI—VIII. osztály szókészlete természetesen bővíti a növények szókincsét, és tekintettel lehetünk az egyes iskolafajok külön céljaira is, de itt az iskola az aktív gazdagodást főképpen csak elősegíti, valamint a stílusgazdagodást is, máskülönben pedig éberem ügyel arra, hogy a III—V. osztály szókészletét állandóan gyakorolja és tökéletesen rögzítse.

Ha mármost a vázolt elvi szempontok alapján kutatjuk a szókészletet magukban foglaló tárgyköröket, vagyis a tartalmi anyagot, — amelynek felépítésével ebben a cikkben foglalkozom, — a következő általános rajzot nyújthatom. Az iskola életéből kell kiindulnunk. Ezekhez a képekhez kapcsolódnak azután a tanulóknak azon élményképei, amelyek egyéb életkörülményeikből származnak. A következő tágabb kör a nem közvetlen szemléletből származó olvasmányi anyag, amely azonban mégis ebből nő ki: vagyis Magyarország föld- és néprajzi képei. A legtágabb kör végül a német nép életéből vett művelődésrajzi képek.

Az anyagnak ez az elrendezése, attól eltekintve, hogy minél több alkalmat kíván adni a szavak felújítására, ismétlésére, ami nyelvi szempontból fontos kívánság; — ez az elrendezés hangsúlyozza a nyelvtanítás magyarcélúságát is, illetve a tárgyak közti erkölcsi világnézeti koncentrációt, ebben az esetben a nemzeti öntudat elmélyítésének egyik mozzanatát. Nem vagyok azon a nézeten, hogy ha a tanulók *némi* szókincsre tettek szert, áttérünk az idegen

művelődés világába és »akkor már *ne* távozzunk el belőle« (Petrich B.: »A modern nyelvek tanítása« 31. l.). A magyar művelődésrajzi képekben gyökerezék a német szellemű olvasmányi anyag, így egyrészt a tökéletesebb nyelvkézség élvezhetőbbé teszi ezen olvasmányokat, másrészt pedig az önként adódó összehasonlítás marandóbb ismereteket eredményez. A stílusfejlesztés miatt pedig tanácsos visszatérnünk az idegen környezetből ismét a magyar környezetbe, mert a stílusfejlesztés vérkeringését az elsődleges élmény táplálja a legtökéletesebben.

A tárgykörök beosztása osztályonként a következő lehetne:

III. osztály: az iskola, a család, a ház, az ember (test, ruházkodás, táplálkozás, betegségek), időbeosztás, évszakok.

IV. osztály: a város (amelyben az iskola székel), a város élete (iskolák, a lakosok foglalkozása, a város szervezete, közlekedés), a falu, a falu élete (foglalkozások, a falu szervezete, kert, mező, állatok, növények, erdő), játék, sport.

V. osztály: Magyarország föld- és néprajzi képei.

VI—VII. osztály: Németország művelődésrajzi képei.

Néhány téma felépítése teljesen megvilágítja majd felfogásomat.

1. *A város.* A várossal a növendékek először a IV. osztályban ismerkednek meg, és pedig azzal a várossal, amelyben az iskola székel. Magyarország nevezetesebb városairól azután az V. osztályban találnak hosszabb olvasmányt, így például Eger városáról ilyenfajtajút.

Die Stadt Erlau.

Der Buchhalter der Kreditbank in Erlau erzählt, dass er, als er die VII. Klasse des Gymnasiums besuchte, einmal ein Fremdenführer war.

Schon 9 Jahre lang sitze ich in der Kreditbank. Das fortwährende Rechnen erweckt in mir jedes Jahr, wenn der Frühling kommt, die Sehnsucht nach der Freiheit, nach der Natur und auch ein Andenken erweckt es in mir, ein Andenken aus meinen Studentenjahren. Ich besuchte die VII. Klasse, als im Monat Mai Deutsche in unsere Stadt kamen. Es wurden Fremdenführer gesucht, und weil mein Lieblingsgegenstand die deutsche Sprache war, meldete ich mich. Einen ganzen Tag lang stellte ich mir eine Skizze zusammen, und als die Fremden ankamen, führte ich sie zuerst in die Gárdonyi-Gasse. Ein blondes Mädchen, Kätchen Langermann, sagte unterwegs:

— Die ersten Eindrücke, welche die Stadt auf mich macht, sind sehr angenehm. Überall Blumen und Bäume, Reinlichkeit und gepflegte Gassen.

Als wir oben, auf dem Hügel standen, vor dem Hause des grossen Schriftstellers, erklärte ich, dass er hier seine berühmten historischen Romane schrieb, in der Nachbarschaft der Festungsrüne, wo die Helden Dobó's im XVI. Jahrhundert siegreich gegen die Türken kämpften. Lange Zeit und stumm bewunderten wir dieses Schriftsteller-Heim.

— Seltsam — sagte ich — es steht am östlichen Rande der Stadt,

auf jener Anhöhe, worauf die Festung gebaut worden war. Und siehe! Eine herrliche Aussicht bietet von hier die ganze Stadt. Sie liegt in einem Tale, an einem kleinen Bache und dehnt sich auf beiden Seiten des Baches aus. Ringsherum, überall sieht man Hügel, welche mit Feldern und Weingärten bedeckt sind, in welchen der berühmte Erlauer Rotwein: »Egri bikavér« (Erlauer Stierblut) wächst. Der Weg hinunter in die Stadt führt durch schlängelnde Gassen und in der Innenstadt findet man altertümliche Gebäude, welche im Barockstil erbaut wurden und auch Andenken geschichtlicher Zeiten. Solche sind z. B. das Lyzeum, Kirchen, das Minaret und die Statue Dobó's. Freilich gibt es auch moderne Gebäude, der Palast des Erzbischofs, Schulen, Spitäler usw.

Wir gingen hinunter in die Stadt und besichtigten die wichtigsten Sehenswürdigkeiten; dann führte ich die Fremden in das Schwimmbad, welches neben einen Park gebaut wurde. Den Gästen gefiel der Strand sehr und sie freuten sich, das die natürliche Wärme des Wassers sehr angenehm ist. Mit Erstaunen hörten sie, dass schon im XVI. Jahrhundert hier ein Bad war, welches die Türken während der 91 jährigen Belagerung der Stadt mit grosser Vorliebe besuchten.

Tudom, hogy a téma jobban is kiaknázható, de elgondolásom szerint más olvasmánnyal kapcsolatosan esnék szó pl. az egri líceum elárvult csillagvizsgálójáról, — és hangsúlyozni szeretném azt is, hogy egy-egy művelődésrajzi olvasmány feldolgozásához 2—3 óránál többre ne legyen szükségünk.

A VI. osztályban a következő olvasmány nő ki az előbbi anyagból a német művelődésrajzra vonatkozólag.

Ein Brief Kätchen Langermanns aus Würzburg.

Lieber Herr Laci von Visnyei! Wie Sie das wahrscheinlich schon von der Briefmarke bemerkt haben, schreibe ich Ihnen diesen Brief aus Würzburg. Als wir nämlich hier während eines Ausflugs die Residenz des Fürstbischofs besuchten, ist mir Ihre Stadt: Eger eingefallen und besonders jene Gebäude, welche im Barockstil erbaut wurden. Nun, die grösste Sehenswürdigkeit dieser Stadt, das bischöfliche Schloss, ist auch im Barockstil erbaut. Weiterhin ist Würzburg auch schon eine alte Stadt (mehr als 1200 Jahre), doch ist sie eine Grosstadt von 120.000 Einwohnern. Es gibt aber auch andere Ähnlichkeiten beider Städte. Würzburg bietet von dem Schlosse Marienburg (eine alte Festung), welche auf eine Anhöhe gebaut wurde, wie die Festung in Eger, ein herrliches Panorama. Die Stadt liegt in einem grossen Kessel am Main, ist von Bergen und malerischen Weinhügeln umgeben, auf welchen sehr guter deutscher Wein wächst. Schaut man hinunter in die Stadt, so sieht man ein Meer der Türme und Dächer, und nicht wahr, Eger ist auch eine vieltürmige Stadt. Das Rathaus, die Domkirche und die Universität, aber auch andere öffentliche Gebäude sind in einem einheitlichen Stil gebaut, ja sogar auch viele Bürgerhäuser zeigen denselben Charakter der Baukunst.

Sie hatten mir mit Stolz erzählt, das in Eger im XVI. Jahrhundert Stephan Dobó siegreich gegen die Türken kämpfte und ein berühmter Schriftsteller: Géza Gárdonyi in der Nachbarschaft der Festung ruine wohnte. Nun — wenn Sie es nicht wüßten — Professor Röntgen hat hier im physikalischen Institut die X-Strahlen entdeckt im Jahre 1895.

Freilich hat sich in dieser alten Mainstadt ein viel lebhafterer Handel und eine stärkere Industrie entwickelt, wie in Eger, doch nicht im Weinbau und Weinhandel, sondern unter anderen wurde sie durch ihre Schnellpressen-Fabriken bekannt.

Und noch etwas, mein lieber Herr Laci, das Verkehrsbüro findet man in Würzburg sehr leicht, es ist nämlich am Bahnhofplatz, in Eger müßte man das Fragen schon bei dem Schaffner anfangen, und wenn Sie damals nicht so freundlich gewesen wären und uns nicht erwartet hätten, hätten wir das Büro in der Innenstadt kaum entdecken können. — Mit herzlichem Grusse.

Ezzel az olvasmánnyal kapcsolatban visszatérhetünk annak a városnak leírására, amelyben az iskola székel, ez a téma a VI. osztályban most már fogalmazási téma. Választunk egy közös feldolgozási módot közös megbeszéléssel, pl. Ein Ausflug in unsere Stadt. Szükségesnek találok, hogy a tankönyv is jelezze ezt.

A VII. osztályban a várossal kapcsolatban anyag Bécsről és Berlinről szóló olvasmányokban forduljon elő.

A VIII. osztályban ez az anyag ismét fogalmazási téma, Az iskolában most a feldolgozásnak többféle módját beszéljük meg és még az iskolában határozzuk el, hogy a növendékek közül ki milyen módon fogja otthon megírni.

2. Kísérjünk végig egy másik témát. Az iskoláról a III. osztályban esik először szó, a IV. osztályban felelevenítődik és bővül az anyag a különböző iskolák megbeszélésével (város, falu), az V. osztályban a magyarországi iskolákról szóló olvasmány szerepelhet, a VI. osztályban levélformában rajzoljuk meg a németországi iskolák képét, és itt természetesen ismét közösen megbeszélte fogalmazási téma fordul elő: Ich zeige meinem Onkel unsere Schule; a VIII. osztályban csak fogalmazási téma, pl. Ein Vormittag in unserer Schule, Auf Besuch in der Bürgerschule, Wie habe ich unsere Schule kennen gelernt (az első beiratás motívumait is felhasználva). Nagyon üdvös volna mármint, ha a szóbeli érettségi vizsgán olyan szöveg állna rendelkezésre, amely ebből a nyelvi anyagból származik, például:

Nach zehn Jahren,

Lieber Onkel! Hoffentlich hast du schon meine Ansichtskarte bekommen, welche ich gestern abends in den Postkasten warf. Du weißt also, das ich glücklich angekommen bin und im Hotel Korona wohne. Leider konnte ich gestern keinen meiner Freunde mehr aufsuchen, der Zug kam um 7 Uhr an, ich war müde und legte mich um 10 Uhr nieder. Heute Vormittag um 10 Uhr machte ich mich auf den Weg, wie ich das

brieflich mit meinen Freunden besprochen hatte. Unsere Schule steht in der Széchenyi-Gasse. Als ich die Gasse erblickte, schlug mein Herz heftig vor Freude und Tränen kamen in meine Augen. Langsam ging ich weiter und muss gestehen: die Széchenyi-Gasse hat sich nicht verändert. Einige Geschäfte, Papier- und Buchhandlungen sind zu sehen, dann das katholische Gymnasium und unsere Schule. Unsere Schule hat zwei Stockwerke und besteht aus einem alten und einem neueren Gebäude. Das alte Gebäude war im 18-ten Jahrhundert das Gymnasium der Jesuiten, das neuere wurde am Ende des 19-ten Jahrhunderts gebaut. Das Haupttor befindet sich in der Széchenyi-Gasse und ein kleineres Tor in der Csiky Sándor-Gasse. Als ich so einige Minuten vor dem grossen Tore stand, kam eilend einer meiner besten Freunde an, begrüßte mich mit grosser Freude, schaute auf seine Uhr und sagte lachend: »Na, wir haben uns wieder verspätet! Es ist bereits 10 Uhr 10 Minuten, unsere fleissigen Schulkameraden sitzen gewiss schon in der Klasse.« Und richtig! Als wir auf dem Erdgeschoss in die achte Klasse traten, sass Géza Tatay auf seinem Platze und Ludwig Juhász stand auf dem Katheder, um eine Skizze auf die Tafel zu zeichnen, welche den Georg Kovács vorstellen sollte. Nachdem wir uns alte Geschichten erzählt hatten, suchten wir auch die anderen Klassen, den Turn- und Zeichensaal, den Hof und auch den alten Schuldiener auf; dann gingen wir in die Kanzlei des Herrn Direktors. Hier wurden wir freundlich empfangen, auch mit einigen unserer Professoren konnten wir sprechen; leider, alle sind nicht mehr hier. Nun stellte der Herr Klassenchef fest, dass 2 von unseren Kameraden fehlen, dann luden wir unsere Professoren auf ein Bankett in das Hotel Korona ein. — Es ist eben 1/2 1 Uhr. Nun schliesse ich meinen Brief, ich muss hinuntergehen in den Speisesaal, denn der Herr Professor der deutschen Sprache war immer ein pünktlicher Herr, und ich möchte wegen meiner Verspätung keine Rüge mehr bekommen.

(A szóbeli érettségi vizsga fordítási szövegeinek nehézségeivel részletesen foglalkoztam a Prot. Tanügyi Szemle 1938-i évfolyamának 10. számában.)

Még két témát kívánok röviden megbeszélni.

3. A IV. osztályban a növendékek megismerkednek a *kereskedelmi* vonatkozó szókincs egy részével. Az V. osztályban olvasmány mutatná be a budapesti nemzetközi vásárt, a VI. osztályban szerepelhetne egy olvasmány a lipcsei vásárról: Die Leipziger Messe. De ebben az osztályban ebből a tárgykörből fogalmazási témát is kell választanunk a stílusépítés szempontjából, s ezért a tankönyv közölhetne ilyenfajta vázlatot:

Beim Herrenschneider.

Personen: Vater, Sohn und der Schneider. Der Schneider begrüsst freundlich den Vater und seinen Sohn; fragt, wie es ihnen geht und was sie wünschen. Der Vater will seinem Sohn einen Winterrock und einen Winteranzug machen lassen. Der Schneider zeigt schwarze, braune und

graue Stoffe. Dem Vater gefällt ein brauner Stoff, der Sohn will aber einen grauen Anzug haben. Der Vater fragt, wieviel der Anzug und der Winterrock kosten werden. Der Schneider stellt ein Verzeichnis zusammen.

A tanulók otthon megírják a jelenetet és a jegyzéket, a következő órán pedig eljátsszák, a jegyzéket felírják a táblára. A VIII. osztályban ismét szerepeljen ilyenfajájú többféle fogalmazási téma.

4. A IV. osztályban a *sportra* vonatkozó általános jellegű szövegek fordul elő, az V. osztályban terjedelmesebb olvasmány foglalkozzék ezzel a témával magyar vonatkozásokban, a VII. osztályban német vonatkozású olvasmány lehetne; Die Berliner Olympiade 1936, amely a magyar nemzeti öntudat elmélyítése szempontjából is, az ismert eredmények miatt igen üdös olvasmány volna. A VIII. osztályban ez a téma fogalmazási téma egyéni élmények alapján.

Még csak azt kívánom megjegyezni, hogy alkalmam volt mind a 4 témát ilyen módon végigvezetni. A tanulók nagy kedvvel és sikerrel oldották meg feladatukat. A munkának a fogalmazást illető része azonban gondos és nyelvtanilag, stílusbelileg pontosan felépített tervet kíván (így például fogas kérdés, hogy a gyakorlatban az irodalmi stílus mely formái fogamzanak meg legkönnyebben gyümölcsözően, vagyis mely formákra nem pazarlom hiába szűkre szabott időmet), ennek a kérdésnek megbeszélése azonban nem tartozik jelen cikk keretébe.

Lemle, Rezső.

I R O D A L O M.

Fehérvári iskolaélet 1938. Szerkesztette: **Balassa Brunó** Csitáry G. Jenő-könyvnyomdája, Székesfehérvár, 1938. (N. 8-r. 144 l.).

Az évfordulók szerepe a történetben olyan, mint az ismétléseké a versben. Amint a vissza-visszatérő szavakban, sorokban, szakaszokban a költemény alapeszméje fejeződik ki újra meg újra, hogy hatása annál mélyebb legyen, úgy az elmúlt nagy események emlékének alkalomról-alkalomra bekövetkező fellángolásai a nemzeti öntudat tényének és erősödésének főemelő jelenségei.

A megemlékezések ünnepi fényében lelkileg végigzarándokolunk elődeink életén, hogy — e szükségképeni előzményekből a magunk korának vonalához visszatérve — világosabb nemzeti hivatástudattal és nagyobb lendülettel folytathassuk az életet. Ebből nyilvánvaló, hogy a történelmi évfordulók a múltban való elmélyedés, a nemzeti mivoltunkra eszmélés, a független és önálló nemzeti élet folytatásához szükséges erők gyűjtésének nagy alkalmai.

A ritka és nagy alkalmak között is kiemelkedett első és szent királyunk halálának 900. évfordulója. Világgraszoló és mind az öt világrész bevonásá-

val történt káprázatos megünneplésének egyik legtöbb jóval biztató változata a fehérvári iskolahét volt. Ha a budapesti ünnepeken a magyar papság fölemelő világvizsgát tett hivatástudatáról, a magyar nép pedig mélységesen keresztény érzületéről, akkor minden elfogulatlan megfigyelőnek nem csekélyebb gyönyörűsége telhetett a magyar nevelés intézőinek és végzőinek nemzetnevelői buzgalmában, valamint ifjúságunk életképességet sugárzó szellemi és testi teljesítményeiben.

Mind a közvetlen hatás szétsugárzása szempontjából, mind művelődéstörténeti vonatkozásban örvendetes az a tény, hogy ennek a díszértésítőnek szerkesztője a tettek és tölnek egyaránt mestere. Nemcsak egyesítette a pedagógusok százait a történelmi alkalomnak megfelelő nagyszabású munkára, hanem gondoskodott ennek méltó, a magyar művelődéstörténet lapjaira kívánkozó megörökítéséről is.

Szerzőnket az iskolahét nagyvonalú rendezésében az a meggyőződése irányította, hogy a nemzetnevelés szerves egysége csakis a nevelők felfogásának és munkájának egységéből születhetik meg.

Mindenkiben meggyőződéssé kívánja szilárdítani azt a felfogást, hogy megnyugtató nemzetnevelési eredményeket igazán csakis a rendszeressé tett tanári és tanítói továbbképzéstől és az iskolai munka tapasztalatait felhasználó művelődési politikától várhatunk. Ezért törekedett az ottani állami népiskola nagyszerű új épületében példaadó módon rendezett tanügyi kiállítással, a szakértekezletek egész sorával megmutatni, hogyan szerezhetnek pedagógusaink nevelői tapasztalataiknak, tanulságaiknak és gondolataiknak érvényt a nemzetnevelési munkálatok kijelölésekor és ezek irányításában.

Ennek a könyvnek a lapjain száz meg száz tanító és tanár jut szóhoz. Ezek mellett, az egyes előadásokhoz fűzve, megismerjük a tantestületi gyűlések, a tanulmányi és körzeti iskolafelügyelői jelentések, bírálatok és javaslatok, a kir. tanfelügyelői és a főigazgatói hivatal minden idevágó gondolatát.

Ez a könyv göröngyös úton, verejtékesen nehéz munka eredményeképpen a közvetlen és a csendes, sok esetben távoli munkatársak buzgalmából született. Ebben a küzdelmes törekvésben mindannyiukat az a szent meggyőződés sarkalta, hogy »minden küzdelmet és fáradságot megér a magyar pedagógusok gondolatainak közös kinccsé tétele«.

Közös kinccsé akkor válnak majd, ha minden tanári és tanítói könyvtárban kéznél lesz ez a könyv.

Váradi József.

Hets Aurelión O. S. B. : A jezsuiták iskolái Magyarországon a 18. század közepén.
Pannonhalma, 1938.

Ez a 90 lapny terjedelméhez képest gazdag, jórészen új forrásanyagot nyújtó dolgozat a Gyenes András S. J. szerkesztésében és a Pray Rendtörténetíró Munkaközösség kiadásában Kiadványok Jézus Társasága Magyarországi történetéhez címen megjelenő sorozat ötödik füzeté. Célja keresztmetszetet nyújtani a jezsuita rend magyarországi iskoláiról az 1750 körüli időben. Vezérforrásául a pannonhalmi főapátság könyvtárában őrzött s a jezsuiták történetéről és működéséről számos, eddig fel nem használt értékes

Magyar Paedagogia XLVIII. 5.



adatot tartalmazó Paintner-féle gyűjtemény szolgált. Ezenkívül fölhasználta a szerző a budapesti egyetemi könyvtárban őrzött négy háztörténetet (Buda, Kassa, Nagyszombat, Trencsén) és más jezsuita tárgyú iratokat s a győri Czuczor Gergely-gimnázium könyvtárának az 1700—1773. évekre vonatkozó kéziratait. Nem találkozunk idézett forrásai között az Országos Levéltár Acta Jesuitica c. gyűjteményével. A nyomtatásban megjelent irodalomból a 18. század közepén hazánkban fennálló 37 gimnáziumnak mintegy felére vonatkozólag az értesítőben a millennium idején vagy újabban megjelent iskola-történetek állottak rendelkezésre. E mellett igen széleskörű terjedelemben ismeri szerzőnk azt a tekintélyes irodalmat, mely a hazai tanúgyről, a jezsuita iskoladrámáról, Jézus Társaságának magyarországi és külföldi múltjáról vagy újabb kutatók (Cysarz, Ermatinger, Schaller, Joel stb.) tollából a barokk szellemről napvilágot látott. Az erről szóló könyvészet a kiadatlan források jegyzékével együtt, amelyeket függelékül közöl, már magábanvéve is igen jó szolgálatot tesz e tárgy kutatóinak. Általában Hets A. tanulmánya komoly, gondos és okos dolgozat. Érdeme a lelkiismeretes, archivális tekintetben is figyelemreméltó, ha talán nem is teljesen hiánytalan anyaggyűjtés, adatainak megfelelő, így például egyes statisztikai egybefoglalásokban (a tanulók száma, társadalmi helyzete, származáshelye) tanulságos eredményekre vezető feldolgozása és nem utolsó sorban a szószaporítást kerülő világos előadás, valamint a közölt anyag jól áttekinthető csoportosítása. Inkább adatait szereti beszéltetni szerzőnk, de azokon a helyeken, ahol méltat és jellemez, magasabb szempontú megítélésre való képességeivel, túlzásoktól és elfogultságtól óvakodó józan történeti érzékével is megismerkedünk. A történeti képet vagy keresztmetszetet, melyet megrajzolni kívánt, nem csupán már ismert vonásokból állította össze, hanem van sok új adata, figyelmet új szempontokra, tisztáz egyes fogalmakat és helyesbít elterjedt, de nem egészen helytálló nézeteket vagy újabb megállapításokat.

A tanulmány négy fejezetéből, mind a gimnáziumokat tárgyaló legelsőnek, mind pedig a többinek tartalmából főleg oly helyekre utalunk itt, ahol a szerző figyelemreméltó újat mond. Megismertet a hatosztályos jezsuita gimnáziumnak látszólag egyszerű, valójában eléggé bonyolult, de éppen ezért a helyi viszonyokhoz való rugalmas alkalmazkodást lehetővé tevő tagozottságával. Az iskolák eloszlását nem csupán megmagyarázza, de az új iskolaalapítások tervszerű menetére is rámutat. Már említettük az 1740—1750-es évekből egybeállított növendékstatisztikáit, amelyekből több fontos dolog derül ki. Az 1741 táján két és félmillió magyarországi közel 9000 jezsuita diákjával semmiképen sem marad el a nyugat mögött. Érdekes a jezsuita iskolák gyakori nagy vonzásradiusza: Esztergomban trencsénmegyei és zólyomi diákokkal aradmegyeiek járnak együtt! Még fontosabb az egyes osztályok népességében megállapítható nagyfokú aránytalanság az alsók és a felsőbbek között az előbbieknél javára. Evvel kapcsolatban mutatja ki ugyanis szerzőnk annak az elterjedt véleménynek hiányos voltát, amely a jezsuiták intézeteit egyoldalúan csak a magasabb társadalmi rétegek iskoláinak tartja. Hiszen a rend tandíját nem szed és a fölvételnél nem válogat.

Viszont a szegényebb sorsú vagy alsóbbrendű családok gyermekeik számára elegendőnek tartanak néhány évi gimnáziumi tanulmányt.

Hasonló módon és szempontokból ismerteti meg a következő fejezet az olvasót a nagyszombati és a kassai egyetem, valamint a budai, egri, győri, kolozsvári és zágrábi akadémiák szervezetével és működésével, a tanulók és a tanárok számán kívül itt még az egyetemi fokozatokat elnyertekét is figyelembevéve s a helyi körülményekhez való ügyes alkalmazkodást Kolozsvár példáján itt is jellemezve.

Különösen érdekes új mondanivalóival a szemináriumokról és konviktusokról szóló (III.) fejezet. Megtanuljuk, hogy e két intézmény között mincsen éles határ: legtöbbször kispapokat és világi diákokat együtt találunk a szeminárium, illetve a konviktus lakói között. Az anyagi ellátás nem elsőrangú. A saját magukon érvényesített igénytelenséget az atyák nyilván tudatos nevelőeszközként is alkalmazzák. Különben ugyanis intézményeikkel kapcsolatban igen figyelemreméltó, eddig még alig ismert és méltott gazdasági munkásságot fejtenek ki birtokaikon. Abban a korban, mikor az ország gabonatermésének jelentős része elpusztult az ősrégi gabonavermekben, a jezsuiták mintaszerű és hatalmas magtárakat emelnek és meliorációs gazdálkodást folytatnak; Svájcból, Moldvából és Törökországból tenyészállatokat vásárolnak; öntözéssel és lecsapolással foglalkoznak — mint szerzőnk írja a Paintner-féle gyűjtemény alapján műve 45. lapján, melynek terjedelmes jegyzete jó útmutatást nyújt a tárgykör tüzetesebb feldolgozásához.

Ami a konviktus szellemi célkitűzéseit illeti, növendékeinek nem csupán rendszeres tanulmányai állanak ellenőrzés alatt és nyernek kiegészítést, de tanulnak számos rendkívüli tárgyat is: földrajzot, mennyiségtant, német, francia, olasz nyelvet, táncot, vívást és zenét. Kolozsvárott a pater regens az udvariasság szabályairól tart előadásokat, a lőcsei konviktusban pedig *jövendő életpályájukra való tekintettel* tanítják magyar, német, tót nyelvre és szép lévelőfogalmazásra a bentlakó növendékeket. Már ezek az adatok magukban is nem kis mértékben gyöngítik annak az ismert vádnak súlyát, amely a latin ékesenszólás kizárólagos kultuszát és a reális tanulmányok teljes elhanyagolását veti a jezsuita oktatás szemére. Érdekesen egészítik ki őket a következő fejezetnek (A jezsuita tanítás módszere és eredményei) azok a közlései, amelyek a kongregációk életének ismertetésével kapcsolatban a belőlük kifejlődött és a mai önképzőkörökhöz hasonlítható *történelmi akadémiákról* szólnak. Ezeknek többek között az is a céljuk, hogy tagjaikat a történelemben alaposabban bevezessék (59. l.). De az iskolai színjátékokban is jóval több a magyar és pedig történelmi tárgyú darab, mint állítani szokás, »csak a kutatás ezt eddig még nem igen derítette ki, mert épp azokat az iskolákat nem vizsgálta, amelyekben aránylag több a magyar tárgyú darab» (75. l.). A következő lapokon a szerző valóban igen tekintélyes számú nemzeti és hazai történelmi tárgyú színdarabot sorol fel.

A magyar tudományos történetírás alapvetői túlnyomóan jezsuita írók voltak. A Péterffy Károlyok, Pray Györgyök, Katona Istvánok fölépését és működését bajos megérteni, ha a történettanítás valóban oly mostoha gyermeke lett volna a jezsuita oktatásnak. Régi hagyományok továbbfolytatója

tehát a ma Pray György nevét viselő történetírói munkaközösség is. Mind általában az egyesülésnek, mind a jelen kiadvány szerzőjének továbbbi sikereket kívánunk a Jézustársaság magyarországi múltjának és jelentőségének tüzetes, főleg tárgyilagosan, előítéletmentes, vagyis sem rokon-, sem ellenszenvtől nem befolyásolt földerítésében.

M. I.

Juhász Jenő dr.: Magyar nyelvtani óratervek a polgári iskolák számára.
I. rész: I. osztály. II. rész: II. osztály. Bp. 1939. A szerző kiadása.
Hornyászy Viktor Rt. könyvnyomdája. (N. 8-r., 64 és 72 l.)

Ez a két módszertani füzet nagyon jól használható vezérkönyve a magyar nyelvtani oktatásnak. Meg akarja könnyíteni a kis tanulóknak a nyelvtani tudnivalók megértését és érdekessé akarja tenni a nyelvtani órákat. Célját el is éri, mert változatosan, elevenen tanít, le tud szállni a 10—11 éves gyermek szellemi színvonalára, nem veti meg a játékosságot s a tréfa derűjével enyhíti a nyelvtani ismeretek elvontságát. Kis egységekre aprózza fel az anyagot, egy-egy órára keveset vesz föl, úgyhogy nem fárasztja ki a tanulót s egyúttal alkalmat ad a tanult ismeretek kellő megszilárdítására. Amikor csak lehet, mindig rámutat a német nyelv hasonló vagy eltérő jelenségeire s ezzel eleget tesz a tantárgykapcsolás követelményének is.

Néhány részletkérdésben eltérhet felfogásunk a szerzőétől, pl. hogy szükséges és tanácsos-e a nyelvtörténeti ismereteket az alsó fokon olyan mértékben belevonni a tanításba, amilyenben ezek az óratervek mutatják. A szerző maga sem ragaszkodik óraterveinek változatlanságához, inkább csak eszmecserét szeretne velük megindítani. De ezek az óratervek mostani alakjukban is igen alkalmasak arra, hogy a közép fokú iskolák tanárainak — főképp a kezdőknek — értékes segédeszközei legyenek a magyar nyelvtan tanításának nem könnyű munkájában.

Nagy J. Béla.

Internationale Zeitschrift für Erziehung. 1939. 3.—4. szám.

Az első, német nyelven megírt cikk különös érdeklődésünkre tarthat számot. A *finn iskola* fejlődését tárja elénk két főrészen. Az első a multtról ad történeti áttekintést: az egyházi iskola a középkorban, reformáció és utóreformáció (Agricola, Comenius meghívása, svéd tannyelv), a szabadságkorszaka (orosz és német befolyás), a XIX. század népi iskolája (Cygnaeus, finn tannyelv). A második rész az iskolaügy mai állapotát ismerteti és az orosz uralom alól 1918-ban bekövetkezett felszabadulással indul meg. 1924-életbelép az általános iskolakötelezettség: 2 év alsó, 4 év felső népiskola, 2 év továbbképző iskola. A nyolcosztályú középiskolák (gimnáziumok és reáliskolák) nagyobbára kétnembeliek, számuk 233 (köztük 144 magánintézet), a tannyelv 79.4%-ban finn, 20.6%-ban svéd. Nagy szerep jut a dán mintára szervezett 51 népfőiskolának, amelyeknek hivatását a városokban az ú. n. »Munkásintézetek« töltik be (számuk 35), községi jellegűek, de állami támogatásban részesülnek. Van 535 népkönyvtár, 1168 ifjúsági egyesület 61.659 taggal. A neveléstudományt a helsinki egyetemen 1862-ben rendszerezített pedagógiai és didaktikai tanszék képviseli herbartianus szellemben. Ezt 20 év előtt főleg Eucken, Paulsen Fr. és Kerschensteiner hatására a

ikísérleti és munkaiskola iránya váltotta fel. Van egy vallásos és nemzeti szellemben működő új iskolájuk is. A legújabb figyelemreméltó kezdeményezések a következők. Hogy a tanulók túlterhelésének elejét vegyék, valamennyi állami iskolában elrendelték »a feladatmentes hétfőt«. Kötelezővé tették és a helyi orvos, tűzoltóság és rendőrség közreműködésével, külön tanárra bízta a nép- és nemzetvédelem tanítását. Külön bizottság foglalkozik az iskola, főleg az egységes iskola és a gyakorlati műszaki kiképzés ügyével. Az egyetemi hallgatók túltengő száma itt is komoly gondokat okoz.

Az amerikai Egyesült-Államok iskolaügyét egy angol nyelvű tanulmány hasonlítja össze Angol-, Francia- és Olaszország iskolarendszerével. Az amerikai az angollal az a közös meggyőződés kapcsolja együvé, amely szerint az élet minden szakára akkor készülünk el legjobban, ha a megelőző időszakokba a gyakorlatban is teljesen beleéltük magunkat. Az amerikai humanisztikus művelődéssel ellentétben Franciaország nagyobb súlyt vet az iskolának állampolgári célkitűzésére, míg Olaszország a testi és jellembeli képességeknek minél teljesebb kifejlését tekinti az állam feladatának. Az amerikai iskola nevelési célkitűzése: egészség, erkölcsi jellemerő, állampolgári gondolkodás és társadalmi viselkedés, szakmabeli jártasság, a szabad időnek észszerű felhasználása. Az amerikai iskolák állampolgári nevelése, állapítja meg a szerző, mindenek előtt a többi nemzeteket is bevonja a tanulók látókörébe, hogy ezzel kezdettől fogva idegen nemzetek teljesítményeinek megbecsülésére is nevelje.

Egy glasgowi egyetemen működő német tanárnak terjedelmes tanulmánya: *A német és a francia nyelv a brit művelődésügyben, különös tekintettel skóciai fejlődésére* jóval többet nyújt, mint amennyit címe sejtet. A szerző erős kézzel visszalapoz a multba és a történeti tények alapján mutatja be egyrészt a három nagy nyugateurópai nemzet egymáshoz való viszonyának fejlődését, másrészt ennek a nyelvek kölcsönös megbecsülésére irányuló hatását. A német szerző kénytelen megállapítani, hogy amilyen szoros és bevált az angol-francia barátság, annyira elfogult és bizalmatlan az angol körök viselkedése a németekkel szemben. Nyelvek dolgában brit felfogás szerint az első hely illeti meg a franciát, sokkal távolabb következik a latin és a német; ez utóbbinak 3. helyét még a görög és a spanyol is veszélyezteti. A német nyelvet rendszerint azok a kevésbé tehetséges tanulók választják, akik a latinak alapos tanulásától visszariadnak. A francia és a német nyelv tanulásának aránya 14:1. Újabbban e tekintetben határozott javulás észlelhető, amiben nagy része van a német tudományossággal szemben tapasztalható megbecsülésnek. Így pl. 1918-ban Nagybritannia 15 egyetemén a franciára 61, a németre 42, mindkettőre közösen 2, olaszra és oroszra egyenként 11, spanyolra 7 rendes és kiegészítő tanerő működött. A nemzeti szociálizmus fellépése óta ez a fellendülés ismét abbamaradt. (A britek népi felfogására jellemző az az érdekes adat, hogy a fiatalabb nemzedék, amikor a németből teendő nehéz záróvizsgálat elé kerül, a *Führer* ikisded képét helyezi fetisként asztalára, hogy ezzel is biztosítsa a sikert...). Összefoglalóan szerzőnk megállapítja, hogy a britek a franciát mint kultúrnyelvet még saját nyelvük fölé helyezik, a németet pedig csak a hasznosság

szempontjából értékelik. A tanulmány következő része behatóan foglalkozik a skót iskolaüggyel, amely különb az angolnál és a németet is jobban értékeli: »Meglepő; hogy a skótok milyen elfogulatlanul viselkednek német dolgokkal szemben.«

A füzet tartalmából kiemeljük még a következőket. Az új francia középiskolai tantervek és utasítások, Az új német népiskolai tanítóképzés. A nemzetközi pedagógiai irodalom összefoglaló ismertetésében ezúttal a brit irodalom kerül sorra. A könyvismertetések rovatában Th. Wilhelm élesen bírálja Conrad Cigné most megjelent munkáját: *L'Enseignement en Allemagne Nationale-Socialiste*, viszont egy másik ismertető dícsérettel emlékezik meg a belgrádi német iskola vezetőjének »Zweisprachigkeit deutscher Kinder im Ausland« c. könyvéről.

4. szám. Bennszülött szakember egy-egy német és angol cikkben ismerteti *India oktatásügyének folyamatban levő újjászervezését*. Alapja a Mahatma Gandhi által 1937-ben kidolgozott »Wardha-terv«, amely a következő három követelményen épül fel: 1. Az egész indiai nép számára ingyenes, kötelező, hét évre terjedő iskoláztatás. (Eddig iskolák és tankötelezettség hiánya folytán a lakosságnak átlag csak 20%-a részesült 4–5 éves iskoláztatásban.) 2. A tanítás hangsúlyozottan anyanyelven történjék. 3. Az egész nevelés középpontjában a termelő kézimunkának valamely formája álljon (szövés, fonás, mezőgazdaság): ez igyekezzék a gyermek származására és életkörülményeire való tekintettel a kívánatos képességeket kifejleszteni. (Ez a követelmény heves vitákat támasztott, mert az eddigi nevelés jórészt elméleti jellegű volt és könyvek útján történt.) Az újítások érdekében nagy gondot fordítanak a tanítóképzésre, úgyszintén a felnőttek oktatásának gyökeres megoldására. Ezzel remélik az általános népoktatást megjavíthatni, amif a szerző szerint az angolok 150 éven keresztül elmulasztottak. — *A faj mint a neveléstudomány alapfogalma* c. angol cikkben Alfred Baeumler szerkesztő cáfolja az e tény körül felmerült félreértéseket és kimutatni igyekszik teljes jogosultságát. — *A fajtudomány eredete az újkor európai gondolkodásában* (német): ezt a multban két különböző mozgalom indította meg, a filozófusok és természettudósok s a francia forradalom. Amazok a fajok testi különbségeire vetették a fősúlyt, velük szemben Gobineau a lelki eltérésekre irányította a közfigyelmet. — Theodor Wilhelm francia cikkben részletesen és tanulságosan fejti ki a *nemzeti-szociálista nevelés jellegzetes vonásait*. — Külföldi keretbe tartozik a chilei egyetem korszerű újjászervezéséről szóló közlemény, az angol tanítóképzés újjászervezése, Franciaország külföldi iskolái, a szófiai egyetem ötvenéves fennállása és a direkt módszernek ismertetése a braziliai nyelvtanításban. — A könyvszemléből kiemeljük a nemzetközi értelmi együttműködés által kiadott két munkát: *L'Organisation de l'Enseignement supérieur* (2 kötet 1936 és 1938, 339 és 296 l.) és *Problèmes d'Université* (1938, 429. l.). k.f.

W. Wagner: Die Standes- und Berufserziehung in der Pädagogik der Philanthropisten. Borna, 1937. R. Noske (94 l.).

E dolgozat, mely a lipcsei kereskedelmi főiskolán keletkezett, a kereskedelmi és hivatásképző iskolák ügyének fejlődésére vonatkozó fontos előz-

ményt tárgyalt: a filantropisták küzdelmét, melyet a XVIII. század végén mindinkább előtérbe lépő polgárság érdekében az életteljes hivatásbeli nevelésért folytattak. Kifejti a föltételeket, melyekből a filantropisták kiindultak és megjelöli munkájuk határait, melyek az előzményekből kimutathatók: fölvilágosodott világpolgárság és a néptől távoleső társadalmi fogalmak határozzák meg, mit cselekedjenek; egyúttal azonban egy lépéssel előbbre vannak azon az úton, mely a kézműves és polgári osztály nevelői érvényesülésére és a gazdasági erőknél az iskolaügyre irányuló behatására vezet; a neohumanizmussal szemben hangsúlyozzák a hivatásbeli élet és az iskola követelményei közti összefüggés szükségességét. A dolgot világosan és áttekinthetően tárgyalja a történeti kapcsolatokat, melyeknek szempontjából a filantropisták törekvéseit meg kell ítélni, és rövid vonásokban áttekintést ad e férfiaknak a céljairól, terveiről és nevelői intézményeiről, hogy végül a kereskedelmi oktatás ügyére gyakorolt hatásukra ráutalhasson.

Wagner dolgozata megérdemli a népiskolák figyelmét is, mert a kereskedelmi és szakiskolai ügy nem jelentéktelen népoktatásügyünkre sem, és a filantropisták törekvései különösen nagyfontosságúak voltak az egész nevelésügy fejlődésében.

gy. á.

Walter Hecker: Über die sittliche Entwicklung von Schulkindern und Frühjugendlichen. (München, 1938. E. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.) (150 lap + 20 táblázat.)

Az 1923/24-i kritikus években létrejött és kerekaszámban 2500 mindenféle iskolafajbéli, tíz-tizenöt éves lipcei gyermekek és serdülőkön végzett, az erkölcsi ítélőképességre vonatkozó vizsgálat érdekes és becses bepillantást nyújt a korai értékítélet-alkotásba. Ami még értékesebb volna, de kivihetetlen, annak vizsgálata lenne, hogy a kivizsgált kísérleti személyek erkölcsileg hogyan állják meg helyüket. Mert hiszen természetesen lehetséges, hogy erkölcsi ítélete alapján egy-egy kísérleti személy igen magas színvonalon állónak mutatkozik, az életben azonban egészen más. Efféle vizsgálat csak falvakban volna megejthető, ahol a kísérleti személyek rendszeren egész életükön át megmaradnak. Így viszont a népnek csak bizonyos rétegére vonatkozik a megállapítás. Ami azonban a szerző alkalmazta módszerrel (10 történetet bocsátott megítélés alá) elérhető volt, egyrészt igazolta, hogy az erkölcsi ítéletek száma mindinkább emelkedik a 10. életévtől a 15. ig, másrészt érdekes bepillantást engedett a korszellemnek a legkülönbözőbb szociális rétegekre gyakorolt hatásába és az ítéletek különféle érettségi fokába, a szerint, amint középiskolai vagy polgári iskolai vagy szakiskolai tanulókról volt szó. Különbségek merültek föl fiúk és leányok között is. Sokszor felvilágosító jellegűek a fejlődési görbékben világosan szemléltethetővé tett ingadozások életkorok szerint. Az erkölcsi fogalmak köréből az önbecsülés, mások tisztelete, a közösség tisztelete, a becsületesség és igazmondás fogalmaira vonatkoztak a vizsgálatok. Az egyes ítéletek elbírálása önmagukban erkölcsös, önmagukban erkölcstelen, tekintélyi és valósi motívumok alapján történt. Az ítéletek megoszlása ezek szerint a motívumok szerint nagyon változatos volt. A szerző német, tehát természetesen a maga nemzeti szocialista álláspontja alapján vonja le megállapításait. Sze-

rinte nemzeti szociálista alapon nevelt ifjúságtól lényegesen más ítéletek várhatók, mint egyebütt. Másrészt a nemzeti szocialista ifjúság vezetése ebből a műből értékes útmutatásokat nyerhet a nevelés céljára nézve. Az előttünk levő könyv méltóan sorakozik be azok közé az értékes tanulmányok közé, melyek eddig a lipcsei lélektani intézetnek H. Volkelt tanártól vezetett fejlődéslelektani osztályából kerültek ki.

gy. á.

Elise Richter: Sprachwissenschaft in der Schule. Wien-Leipzig, 1937. Deutscher Verlag für Jugend und Volk. (31 l.)

A jónevű bécsi tudós íródn ebben a munkájában egész sor nyelvtudományi megfigyelést gyűjtött össze, melyek az iskolában fölhasználhatók. Elvileg mondja a 4. lapon: »Nyelvtudomány az iskolában nem a tananyag kibővítését, csupán bizonyos tanítási módszer alkalmazását jelenti«. Ebből az alapelvből kiindulva tárgyalja a szók történetét, az etimológiát és a szók képzését, a hangtan kérdéseit, figyelembe véve egy fiatal tudományágat, a fonológiát is, azután a szórendet és a szókincset. Igen gondolatkeltő és érdekes annak a sokféle lehetőségnek összeállítását, miként lehet egy egyszerű mondatot kifejezni, pl. ezt: »Látogasson meg, ma délután engemet«. A jelentéstant, a jövevény és meghonosodott szavakra vonatkozó ismereteket is jól megválogatott példákon mutatja be. Kimerítően tárgyalja továbbá a hely- és személyneveket és végül a nyelvtanításnak nagy szociális szerepét a faj- és hazaszeretet fölbresztésének szolgálatában. Példáit különböző nyelvek köréből veszi. A kis dolgozat a népiskolától a középiskolák felső tagozatáig jó szolgálatokat tehet a tanítónak és tanárnak s útmutatást adhat neki, hogy nyelvtudományi képzettségéből módszeres alakban mit használhat föl a nyelvtanítás egyes szakaszaiban.

gy. á.

A. J. Walter: Die Hochschulen im neuen Staate. Wien, 1938. Deutscher Verlag. (62 lap.)

Azt a követelményt, hogy az iskola a maga lényegéhez mért módon az állam életével összhangban legyen, ma mindenütt elismerik. A német népiskolákról, a polgári és középiskolákról e tekintetben gondoskodtak az új tantervek. Sokkal nehezebb a dolog a főiskoláknál. A főiskolák feladatai közül, melyek a tudományos kutatásra, a tanításra és nevelésre terjednek ki, az első, a kutató munka alkalmazkodik legkevésbé az előre kitervezett szabályozáshoz, még ha nem tesszük is a maga területén szükséges tanszabadságot — a liberalizmus értelmében — a főiskolai élet alapjává. Az 1935. évi főiskolai törvény rendezni óhajtja a főiskolák által a lefolyt században teljesen elhanyagolt nevelési feladatokat. Könyvünk szerzője a diákegyesületeknek e téren kiválóan érdemes munkájához fűzve fejtegetéseit, azt javasolja, hogy ki kell építeni a diákság önkormányzatát és határozottabban bele kell illeszteni a hivatásos testületekbe. Az eddigi egyetemi előadásokat (Vorlesungen) Walter legszívesebben szemináriumszerű kollégiumokkal helyettesítené. A tulajképeni ismeretsajátítás ma könnyebben történhetik könyvek útján. A szakok megválasztása és a kiválogatás módja azok a kérdések, melyek leginkább szorulnak megoldásra. Walter egy előkészítő félévet javasol, mely az ott nyújtandó áttekintés és bevezetés által arra is szolgálhat, hogy a főiskolai élet

veszélyeztetett egysége biztosíttassék. Elismerést érdemel, hogy könyvünk szerzője nemcsak a fõnt jelzett kérdéseket beszéli meg, hanem úgyszólván napjaink minden fõiskolai reformtörekvését is, melyekre nézve oly sokféle vélemény került már fõlszínre, és így a saját figyelemreméltó javaslatán kívül jó áttekintést ad a kérdés egész komplexumáról. gy. á.

Angelo Cammarata: La scuola del Fascismo. Appunti di pedagogia militante per gli educatori. Trimarchi, Palermo, 1933. Quaderni di Attualità No. 6—7. 166 l. Ára 10 líra.

A *Quaderni di Attualità* sorozatban érdekes könyv jelent meg a fasiszta iskoláról. Az új olasz közoktatási alaptörvény, a *Carta della Scuola* elõtti idõben már érlelõdtek azok az alapelvek, melyeknek szerves folyománya éppen ez a nagyjelentõségû kerettörvény volt. A szerzõ a fasizmus és az iskola viszonyát boncolgatja és az a célja, amint elõszavában írja, hogy segítségére legyen a fasiszta pedagógusoknak az iskola és az élet, az iskola és a fasizmus közt mutatkozó ellentétek áthidalására.

Mussolini a fasizmussal harcot indított a bolsevizmus ellen. »Az osztályharc — mondta a Duce már 1923-ban — egy nemzet életében csak epizód lehet: nem lehet azonban a mindennapi élet jelszava, mert ez a gazdagság pusztulását, tehát az általános nyomort jelentené.« S már ekkor belátta, hogy az iskola a nemzet jelenébõl éppen úgy ki nem kapcsolható, mint jövendõjébõl. Az iskolának állandóan lépést kell tartania az élettel és már az iskolában meg kell kezdeni a könyörtelen harcot a bolsevizmus romboló hatásá ellen, azt a harcot, amely nélkül nem gyõzedelmeskedhetik a fasizmus. Az iskola szilárd alapjaira épül fel a fasizmus nagy épülete és mindig jó értelemben vett »modern« iskola legyen az, amire a fasizmus minden idõben számíthat és amire minden körülmények között támaszkodhatnak.

A szerzõ jól megválogatott idézetekkel szemlélteti Mussolini pedagógiai elgondolásait, melyek ösztönzést adtak az olasz kultuszminisztériumnak, hogy fasiszta szellemû közoktatási reformját végrehajtsa. A fasizmus iskolájának világosan kell látnia, mik az állam életszükségei. Különösen most, amikor az õnellátás kérdése nemcsak Olaszországban, hanem minden európai államban legégetõbb problémája az állam létének. Azt kell az iskolának megtanítania, hogy milyen boldogságot ad a függetlenség érzése, hogy mit jelent az: kitartó munkával és nemes áldozatkészséggel hódítani. »A munka a legfensõségesebb, a legnemesebb és a legtiszteletreméltóbb megnyilvánulása az életnek«, — mondta Mussolini, és a fasizmus iskolája dolgozni tanítja meg az ifjúságot.

Valamikor (1925-ben) ezt mondta a Duce: »Ma a fasizmus párt, pártíhadssereg, korporáció. De ez nem elég: kell, hogy életforma legyen!« És ki nevelje ilyen szellemben az ifjúságot, ha nem az iskola? De a fasizmus nem azt kívánja az iskolától, hogy az ifjú nemzedékek fejét holt tudással tömje tele, hanem azt, hogy az a tudás, amit az iskola ad — Mussolini szavaival élve — »a szellem különleges svédgimnasztikája legyen«. Mussolini pedagógiája az ifjúságot fasisztává akarja nevelni, és ebben a szellemben kell értenünk a vezér szavait, hogy az ifjúnak könyv és puska legyen a kezé-

ben, mert tudással és fegyverrel kell küzdenie a fasizmus nagy céljaiért.

»Mussolini a holnap«, — írta valahol a falra egy ismeretlen kis fasiszta. És a gyermek hatodik érzékével megérzi azt, aki a hivatott vezetője, Mussolinit követi a fasiszta ifjúság. A G. I. L. (*Gioventù Italiana del Littorio*), a fasiszta párt ifjúsági szervezete egészíti ki az iskola jellemnevelő munkáját. A legkisebb gyerektől (*figlio della lupa*) a balillákon át (a 13. évig) az avanguardistákig (17. életév) minden olasz gyerek a *Credere — Obbedire — Combattere* (Higgy, engedelmeskedjél, küzdj!) hármasszó szellemében nőtt fel. A G. I. L. adja meg az ifjúságnak azt a katonai nevelést is, amely elengedhetetlen. »Ti vagytok az élet hajnala, a haza reménysége, a holnap hadserege,« — mondta Mussolini a Kolosszeumban összegyűlt ifjúságnak. És ez a pár szó nem üres frázis maradt, hanem Mussolini pedagógiai hitvallása.

A szerző igen szemléltetően érzékelteti Mussolini átfogó pedagógiai alapelveit és evvel olyan szemszögből világítja meg a vezér alakját, amilyenből ritkán látni: Mussolini a pedagógus. És igaza van a Ducénak, mert az ifjúság nélkül nem tud semmit sem tenni. Neki fasisztákat kell nevelnie magának, hogy megkezdett munkáját azok az ő szellemében folytassák. Hálásak lehetünk ezért Cammaratának, hogy evvel a Mussolinival is megismertet bennünket.

A szép kiállítású könyv a palermói Trimarchi nyomdában jelent meg és minden pedagógusnak szinte öröme szolgálhat, hogy egy nagy ember sokoldalú géniuszának eddig kevésbé ismert megnyilatkozását tárja elénk.

Pongrácz Alajos.

La rétribution du personnel enseignant secondaire. Bureau International d'Éducation, Genève, 1939. 356 lap. A Bureau kiadványainak 66. száma.

Ez a középiskolai tanárok illetményeivel foglalkozó kiadvány a megbízható adatok bősége és rendszeres feldolgozásuk tekintetében méltán sorakozik elődeihez. A munka nagyobb 2. része (87—352. l.) eredetiben közli 53 ország minisztériumai részéről a 7—10. lapon részletesen felsorolt kérdésekre beérkezett válaszokat (Magyarországot illetően a 198—202. lapon), míg az 1. bevezető részben Franke tanár minden képzelhető szempontból csoportosítja, összehasonlítja és áttekinthető táblázatokban megrögzíti a számbeli és egyéb adatokat. (Hiányzik: Cseh-Szlovákia, Lengyelország, Szovjet-Oroszország, Észak-Amerika, Japán.) Az átszámításokra egyébiránt jó segédeszközüül szolgál a 353—54. lapon közölt táblázat, a különböző pénznemek svájci kulcsszámai 1939. jan. 1. (pl. 1 Pengő = 85.95 sv. fr.).

E munka címének láttára mintegy önkénytelenül és természetesen az a főkérdés merül fel, hogy miként alakulnak az illetmények a különböző országokban? Jóllehet egyenként részletesen megkapjuk a számbeli adatokat, összehasonlításunknak nehézségeit, sőt gyakorlati lehetetlenségét a szerző külön megokolja: Lehetetlen — úgymond — tudományos módszerrel olyan viszonylagos adatokat összehasonlítani, mint amilyenek az illetmények. Már a népkolai tanítók illetményeiről szóló kiadványunkban (1938, 61. szám),

rámutatunk arra, hogy még svájci frankba átszámítva sem nyernénk használható összehasonlító alapot, ha nem vennők tekintetbe a pénz vásárlóerejét, illetőleg az életfenntartás költségeit. Az e tekintetben kezdeményezett vizsgálatok azonban nem vezettek kellő eredményre és ezért a felmerült nehézségekre való tekintettel le kellett mondanunk ebbeli szándékunkról (20—21. l.).

Am azért ennek híján számos érdekes részletet illetőleg rendkívül tanulságos táblázatokra akadunk, amelyeket a következőkben röviden ismertetünk. *A legmagasabb fizetést* hány szolgálati év után érik el? Svédország 9, Litvánia 10, Finnország, Angolország 15, Német-, Olasz-, Törökország 25, Bulgária, Jugoszlávia 30, Magyarország 32 (legtöbb!). *Kötelező heti tanítási* (ill. jelenléti) *órák száma*: Franciaország 10—20, Románia 15 (húsz szolgálati év után 12), Törökország 15—18, Magyar- és Írország 18, Svájc 20—30, Jugoszlávia 18—20, Németország 22—24, Svédország 20—24, Norvégia 24—26, Dánia 27—30, Ausztrália az ebéd idejét beleértve 37½. *Évi szünnapok száma* (vasárnapok nélkül): Törökország 19, Görögország 50, Magyarország 82, Svájc 83—85, Németország 85, Írország és Lengyelország 90, Litvánia 100, Jugoszlávia 119—133. *A szolgálati idő tartama* években: Délafrika 10, Kolumbia, Egyiptom és Lengyelország 15, Olaszország 20, Törökország, Genf 25, Németország 27, Belgium, Finn-, Francia-, Svéd-, Angolország, Norvégia, Zürich 30, Bulgária 33, Románia 35. *A nyugalomba vonulás kora* 50 és 70 év között váltakozik és általában nők számára 5—10 évvel kisebb. *A legmagasabb nyugdíj* az utolsó tényleges illetményeknek hány százaléka? Kína, Francia-, Angol- és Törökország 50, Német-, Olaszország, Zürich 80, Románia 94, Jugoszlávia 95, Magyar-, Lengyelország, Portugália, Chile 100. — *Nyugdíjjárulékok*, nincsenek a következő országokban: Német-, Finn-, Lengyelország, Belgium, Kína stb. 1% Haiti, 1.5% Magyarország, 4% Portugália stb., 5% Dánia, 10% Norvégia és Chile. *Özvegyek* a férj nyugdíjának általában felét kapják: Izland 10%, Dánia 33%, Németország 60%. Vannak még táblázatok az árvák nyugalmaságáról, a betegszabadságok tartamáról (amelyben Magyarország korlátlan szabadságolásával első helyen áll; rólunk egyébiránt a 42. lapon közlik az 1—12. fizetési csoportba tartozók százalékos arányszámait). Külön fejezet szól az idegen (külföldi) tanerők alkalmazásáról: az elbánás itt is rendkívül változatos és (főleg Angolországban) bizonyos óvatosságról tanúskodik. Némely országban a bennszülött tanerőkkel egyenrangúak, sőt Egyiptomban és Sziámban helyzetük ez utóbbiakénál még kedvezőbb.

kft

Peter Kamm: Philosophie und Pädagogik Paul Häberlins in ihren Wandlungen. München, 1938. 479 l.

Az 1878-ban született svájci filozófus, pedagógus és pszichológus, aki 36 éves korában a berni, majd a bázeli egyetem ny. r. tanára lett, ebben a kötetben olyan kitüntetésben részesül, amely nagy tudósoknak rendszerint csak haláluk után jár ki. Életükben legjobb esetben tanítványaik és tisztelőik tudományos irodalmi hozzájárulásával szerkesztett Emlékkönyvben fejezik ki hódolatukat. Häberlinnek azonban már javakorában és mű-

ködésének teljében nem mindennapi hatalmas emléket állított egyik honfitársa — saját hozzájárulásával (I. Előszó 11. l.). Tudományos működését a szerző időrendben bekövetkezett fejlődése alapján négy csoportban tárgyalja: a vallásos alapérület, az eszményi-erkölcsi alapmeggyőződés, a vallásos filozófia és az elméleti filozófia keretében. Szerintünk ez a négyes csoportosítás nem juttatja kellőképpen érvényre *pedagógiai* tevékenységét, mert ezirányú munkáit szétszórta ismerteti, a helyett, hogy külön csoportban összefoglaló áttekinthető képet adna róla. Pedig az Előszóban (9. l.) erre maga is utal, mondván, »hogy dolgozata belső szükségszerűségből (Häberlin) összmunkásságának tájékoztató hosszmetse' évé nőtte ki magát«. Számos rövidebb pedagógiai tanulmányán kívül idevágó nagyobb munkái a következők: *Das Ziel der Erziehung* (1917, 171 l.). *Wege und Irrwege der Erziehung* (1918, 1931, 239 l.). *Kinderfehler als Hemmungen des Lebens* (1921, 1931, 277 l.). *Eltern und Kinder* (1922, 74 l.). *Der Charakter* (1925, 341.). *Das Ziel der Erziehung* (1925, 151 l.). *Das Gute* (1926, 375 l.). *Möglichkeit und Grenzen der Erziehung* (1936, 139 l.). A szerző nem szorítkozik ezeknek és a többi munkáknak bő idézetekkel kiegészített ismertetésére, hanem a rokontárgyúakban megnyilatkozó kapcsolatokat, egyezéseket vagy eltéréseket összehasonlítás és mérlegelés útján igyekszik kideríteni és ennek alapján lépten-nyomon rávilágít Häberlin fejlődésére, amely mindvégig a tökéletesedés jegyében folyik le.

A disszertációnak indult tanulmány vaskos monográfiává bővült, amelynek a Függelékben közölt mellékletei az aprólékosságig menő pontosságot szemléltetik. Ilyenek: 1. Az idézeteknek lapszám szerint való feljegyzése dolgozatonként (423—37. l!). 2. Rövid személymutató (csak 18 név), de részletes tárgymutató (439—56. l.). 3. Häberlin munkái (457—62. l., 94. szám), kapcsolatos cikkek, ismertetések (463—64. l., 37 szám), végül vezérszavak alapján szerkesztett részletes tartalomjegyzék (465—79. l!).

Aki ennek a sokoldalú, nagyszorgalmú és érdemes svájci tudósnak eddigi munkásságát részletesen meg akarja ismerni, annak ennél megfelelőbb munkát nem ajánlhatunk.

— m —

Hilse Brugger: Unser Körper als Ausdruck der Seele. 1938, 77 l.

Választékos nyelven megírt, tartalmilag közvetlen, mindenki számára hozzáférhető füzet, amelyet a művelt közönség okulással forgathat. Nem szakembereknek való jellemtan (karakterológia), viselkedéstan (behaviorismus) vagy arcisme (fiziognómika), jóllehet ezeknek egynémely jellegzetes vonását népszerűen tükrözteti, mintegy házi használatra alkalmassá teszi. Az életből ellesett különböző »eseteket« eleven megfigyelésre valló készséggel szemlélteti, a kínálkozó sajátos német szólásokkal kapcsolatban jelt lemezi, de következtetéseivel helyenként túllő a célon. Rövid fejezetekben sorra tárgyalja a fejnek legjobban szembetűnő részeit, majd szóvá teszi a végtagoknak a személyiség megjelenésére kiható befolyását, végül a hangot, nevetést és sírást, járást és írást. Említi a kézzszorítást, de mellőzi a németeknél nyilván kevésbé gyakorolt kézcsókot, úgyszintén a hajviseléssel kapcsolatban a mostanában idejét mult bajusz- és szakállviséletet.

(Az Akadémia történeti arcképcsarnoka és 1. emeleti helyiségeiben látható arcképek és mellszobrok nyugodt szemlélete igazolja, hogy ezek a külsőségek is hatással vannak az ábrázolt személyekről alkotott jellegzetes fogalmunkra).

Arra a kérdésre, hogy mindennek mi köze van a pedagógiához, helyesebben a neveléshez, a következőkben igyekszünk felelni. Maga a szerző-mutat »eseteik« során rá a belőlük kiáradó két elvi jelentőségű tételre: *a)* a testnek és részeinek külső megnyilatkozásai az életkorral párhuzamosan és a külső körülmények befolyása, alatt állandóan változnak, fejlődnek; *b)* e megnyilatkozások megfigyelése két irányban történhetik: önmagunkon és másokon. Mindkét elv ráeszmélteti a közönyös nevelőt az idevágó megfigyeléseknek pedagógiai fontosságára önmagával és a tanulóifjúsággal szemben. Az iskolai élet azonban még egy harmadik megfigyelési lehetőséget vet fel, amely elől nem szabad elzárkózni. Mert ne feledjük: a dobogóról csak egy szempár igyekszik 60 és több tanulót felölelni, ezek részéről pedig ugyanennyi szempár szegeződik a tanító személyére, azt kitartással, figyelni, kutatja, bírálja és e szerint értékeli. Erről, sajnos, kevesen vesznek tudomást, még kevesebben számolnak vele.

E munkával kapcsolatban megemlítjük, hogy *Deutsch Ernő* budapesti orvos 1938 december havában a Magyar Háziasszonyok Gazdasági Egyesületében vetített képek kíséretében előadást tartott a testalkat és jellem összefüggéséről. Számos példán kimutatta, hogy valamennyi népben és fajban három főtípus alakult ki: a szikár értelmi ember, a kerekded kedélyember és az esztetikai-izmos cselekvő és akaratember. Majd utalt a hormonoknak és vitaminoknak a testi és lelki állapotra való befolyására.

— m —

David F. Anderson: Practical Problems in Teaching Method. University of London Press, 1939. XIX+156 lap.

A szerző hosszabb ideig működött kínai tanítóképzőkben. Onnan hozta magával hazájába, Skóciába, az e könyvben foglalt 17 gyakorlati tanítási tervezetet: 6 angol irodalmi és nyelvi, 2 történelmi, 3 földrajzi, 2 természettani, 3 mennyiségtani, 1 zenei tárgyú. A felső népiskola tanulóit tartja szem előtt: mindenütt közli a tanulók létszámát (20—40) és korát (11—14 évesek).

Munkájának céljáról és felhasználásáról így nyilatkozik: Megkíséreltem a következő kérdésnek új megoldását: »Hogyan képezhetjük ki a tanítóképzők jelöltjeit legjobban a tanítás technikájában, gyakorlatában?« Ezt a könyv alcíme így fogalmazza: »Alkalmi tanulmányok a felsőnépiskolai módszer tanítására«. Erre rendszerint három eljárás szolgál: *a)* a módszerrel tartott előadások sorozata, *b)* gyakorlati tanítás, *c)* a tanítás megfigyelése, megbeszélése. A szerző sorra elemzi, méltatja, egybevetés útján mérlegeli ezeket az eljárásokat s megállapítja viszonylagos előnyeiket és hátrányait. Végül mind a három eljárás kombinálásából és előnyeik összesítéséből egy (új?) úgynevezett elemző, boncoló módszert (*dissection method*) tár elénk, amelyben az elmélet (nyomtatott leckék), a gyakorlat

(élő leckék) és a megfigyelés (utólagos megbeszélés, bírálat) egyaránt szóhoz jut. Itt kínálkozik részünkről is néhány igénytelen megjegyzés. A szerző közölte mintatanítások túlságosan elaprózva a tanár és tanuló között folyamok le kérdések és feleletek alakjában. Köztudomású és a tapasztalat is igazolja, hogy a nyomtatott (holt) tervezet és eleven (élő) tanítás között a dolog természeténél fogva kisebb-nagyobb eltérések mutatkoznak. A szerző továbbá nem szemlélteti eléggé, bár hallgatag követi, a nálunk bevált négyes tagolást: *Előkészítés, célkitűzés, megértés és megerősítés*. A »kérdések és gyakorlatok« is részben túlságos követelményeket támasztanak a jelöltek pedagógiai és didaktikai képzettségével szemben. Néhány alkalmas szemléltető eszköznek, képek hiányát is éreztük (pl. a természettani tételnél, a földrajziaknál a tanulók térképeire támaszkodik).

Mindezek a lényegét illetőleg nem csorbítják a szerző érdemét és munkájának értékét. Akik az angol nyelvben jártasak, haszonnal forgathatják és nem egy tanulságot meríthetnek belőle a magyar tanítóképzés számára.

— m —

Edwin Sahliger: Deutsche Unterrichtssprache. Bratislava — Trencin, 1937. 181.

Ennek a meglehetősen sovány füzetnek célját szerzőnk az alcímben ímígy határozza meg: »segédkönyvecske a nem-német iskolákban folyó német nyelvtanításra«. Az előszóban kívánatosnak jelzi egy rokon cseh kiadvány elkészítését nem-cseh iskolák számára. A szerző tehát igen helyesen azt ajánlja, hogy a nyelvtanításban már kezdettől fogva az illető idegen nyelvet használjuk. Ezt az eljárást a magyar középiskolában okkal-móddal már évek óta alkalmazzák, külön bevált kiadványok (Beszédgyakorlatok) is rendelkezésünkre állanak, úgyhogy behozatalra nem szorulunk. Legkevésbé erre a füzetre, amelynek alapvető hibája van. Az anyag felosztása főcímek szerint és közbeeső vezérszavakkal: tanterem, tanuló, tanítás, segédeszközök, nyelvtanulás, iskolán kívüli tevékenységek — még elfogadható, de annál súlyosabb kifogás illeti az eredeti szövegek és közmondások túltengő alkalmazását. A szerző valósággal kéjeleg ebben, miközben megfelelkezik róla, hogy a kezdő nyelvtanításban a legközelebb eső, szinte kézzelfogható anyagra van szükség, az *izmusok* és ritkább eredeti kifejezések ellenben azoknak valók, akik a nyelvben már járatosak. Ime a hömpölygő tömegeből izelítőül csak néhány példa: *Die Tinte wittert aus* (3), *Drückeberger* (3), *Seien Sie nicht so stürmisch* (3), *Unschuldslamm* (4), *Tafeljetzen* (5), *Schmalhäns Küchenmeister* (6), *ums Ohr hauen, hinders Licht führen* (7). *Sie glauben wohl, wir sind im Kaffeehaus* (8). Bei dieser *Lausbüherei* haben Sie sicher auch die *Hand im Spiel* gehabt (8) stb.

Helyenként politizál, sőt pedagogizál. Hogy mekkora sikerrel és izlésessel, mutatják a következő szemelvények: *Sprechen Sie, wie Ihnen der Schnabel gewachsen ist* (7), *Seien Sie nicht so vorlaut, frech* (7), *Das können Sie Ihrer Grossmutter, der alten Blaschkin, erzählen, nicht mir* (7), *Im Anfang greifen Sie zur deutschen Schullektüre des Staatsverlages* (10), *Sie scheinen heute wie auf glühenden Kohlen zu sitzen* (12). *Mit Ach und Krach sind Sie durchgekommen, durchgerutscht* (14) stb.

De minek folytatassuk?!

— m —

Dr. Emanuel Miller: The Generations. A Study of the Cycle of Parents and Children. Faber and Faber, London, 24, Russel Square. 1939. 276 l.

Ennek a könyvnek írója London egyik gyermekgondozó klinikájának tiszteleti igazgatója, ezenkívül az idegbajosok westendi kórházának elme-
gyógyásza is. Nagyhirű és komoly tekintélyű gyakorló orvos, egyúttal
jótollú szakíró. Számos elterjedt munkája jelent meg az elmúlt években.
Közülük a következőket említem meg: *Types of Mind and Body. Modern
Psychotherapy. Insomnia and other disorders of sleep. Problems of the
growing Child.*

A fenti címben említett legújabb műve a szülők és gyermekeik viszonyá-
nak tudományos elemzését kísérli meg olyan alakban, amely minden mű-
velt ember részére hozzáférhető. Azoknak az előadásoknak nyomán készült,
amelyeket a szerző egy évvel ezelőtt tartott az Institute of Medical Psycho-
logy-ban. Mindenekelőtt azokat a nem jelentéktelen lelki harcokat és fejlő-
dési mozzanatokot világítja meg, amelyek a családot végül is a társadalom-
nak alapvető egységévé avatták. Majd vizsgálja az egymást követő nemze-
dékek közt fennálló rokon kapcsolatokat, továbbá világosan megérteti a
szerelem, valamint a családtagok és rokonok közt ébredő szeretet vagy
gyűlölet lelki indítóokait. Minthogy kutatásait szereti a családi élet szűkebb
körére irányítani, ezen belül azt a befolyást boncolgatja először, amelyet
a szülői szeretet és tekintély egyesült ereje gyakorol a gyermek érzelmi,
értelmi s szellemi fejlődésére. Foglalkozik azután azzal is, hogy mennyiben
hat a test táplálása és gondozása a gyermek szellemiségének kibontakozására.
Kimerítően tárgyalja a serdülés időszakának viharzásait is, végül elének
állítja a teljesen kifejlett és megérett ifjút és leányt, mint a családon belül
s annak keretein kívül működő hatóerők foglatatát. Megemlíti azt is, hogy
az anyai befolyás mindkét nemű gyermekekre rendkívül mély. A gyermek
ösztönösen érzi, hogy anyjának nem pusztán az életét köszöni, hanem a
figyelmet, oltalmat s a gyöngédséget is, amely válságos óráiban oly vég-
telenül jól esett neki és feledhetetlen emlék marad számára utolsó leheletéig.
Ami az apát illeti, manapság ő is már sokkal fokozottabb mértékben lép
be a gyermek érzelmi életébe, mint régebben. Hamar ráeszmél a kis gyer-
mek is arra, hogy a külvilágba tulajdonképen az apja vezeti be.

E könyvet nagy haszonnal forgathatják mindazok, akik a lelki élet
egyik kiváló ismerőjének vezetésével óhajtják meglátni és megérteni a csa-
ládi lét hatását a belőle sarjadzó, egymást felváltó nemzedékek kialakulá-
sára.

Láczter István.

Új magyar könyvek és füzetek.

A YKM. oktatófilmek jegyzéke. I—II. (A M. Kir. Vallás- és Közoktatás-
ügyi Minisztérium Oktatófilm Kirendeltségének Közleményei. III. évf. 7—8.
sz., 1938. júl.—aug. és IV. évf. 8. sz., 1939. aug.) Bp. Kertész József
könyvnyomdája, Karcag. (N. 8-r., 109—232. és 201—242. l.)

Bencsik Béla: A megismerés. (Theoria. Tanulmányok a filozófia köré-
ből. Kiadja Halasy-Nagy József. I.) Bp. 1939. Pfeifer Ferdinánd könyv-
kereskedése. Kultúra könyvnyomdai műintézet, Mayer A. Géza és társai,
Pécs. (K. 8-r., 178 l.)

Böngérfi János: Nevelés. II. rész. Gyakorlat. Bp. 1939. A szerző kiadása. Garab József könyvnyomdája, Cegléd. (N. 8-r., 256 l.) Ára 4 pengő.

Dr. Czákó Elemér: Ábécénk életrajza. Különlenyomat az Ethnographia—Népélet (Solymossy-Emlékkönyv) 1939. évi 3—4. számából. Bp. 1939. Kertész József könyvnyomdája, Karcag. (N. 8-r., 8 l.)

Geszi Lajos: Az oktatófilmek módszeres felhasználásáról. (A M. Kir. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium Oktatófilm Kirendeltségének Közleményei. IV. évf. 9. szám. 1939. szeptember.) Bp. Kertész József könyvnyomdája, Karcag. (N. 8-r., 243—270. l.)

Johan Béla dr.: Gyógyul a magyar falu. (A M. Kir. Országos Közegészségügyi Intézet Közleményei. 7. sz.) Bp. 1939. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. (N. 8-r., 296 l.)

Kiss József: Az 1868. évi XXXVIII. tc. parlamenti tárgyalása. (Különlenyomat a Mitrovics Gyula tudományos működésének 50. évfordulója alkalmából kiadott emlékkönyvből.) Debrecen, 1939. A Magyar Nemzeti Könyv- és Lapkiadóvállalat könyvnyomdája, Debrecen. (N. 8-r., 24 l.)

Loczka Alojós: A vegytan tanítása. (Pedagógiai Szakkönyvek. Szerkesztte Dr. Dékány István. 7. kötet.) Bp. 1939. Kiadja az Orsz. Középsikolai Tanár-egyesület. Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda Rt., Pécs. (N. 8-r., 112 l.) Ára 5 pengő.

Osvóth Ferenc: A nagykőrösi református tanítóképző-intézet története. Első rész: Az intézet megalapításától a világháborúig (1837—1914). Nagy-kőrös, 1939. Az intézet kiadása. Első Kecskeméti Hírlapkiadó és Nyomda Rt. (N. 8-r., 256 és LXIV l.)

Péter Zoltán: Világnézettani alapvetés. Debrecen, 1939. A szerző kiadása. A tisztántúli református egyházkerület sajtóalapjának támogatásával. Magyar Nemzeti Könyv- és Lapkiadóvállalat Rt. (N. 8-r., 220 l.)

Dr. Révai József: A boldogság útja. (A Szegei Piarista Diákszövetség Vademecum Füzeteinek 6. száma. Különlenyomat a Dugonics András-gimnázium 1938/39. évi értesítőjéből.) Szeged, 1939. Juhász István könyvnyomdája. (N. 8-r., 36 l.) Ára 40 fillér.

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.



Társaságunk 1939. október 21-i felolvasó ülésén *Mosdóssy Imre* elnökölt és *Tápay-Szabó László* tartott előadást *A rossz gyermek* címmel.

1939. november 18-án *Mosdóssy Imre* elnöklésével tartott felolvasó ülésünk tárgysora ez volt: 1. *Somos Lajos: A művelődés és az anyagi jólét szerepe a gyermek fejlődésében.* (Székfoglaló.) — 2. *Cser János: Nemzetnevelés és szociálpolitika.*

1939. december 16-i felolvasó ülésünkön *Mosdóssy Imre* elnökölt és *Bognár Csilla* tartotta meg *A jutalmazás és büntetés lélektana* című felolvasását.

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

Budaörs, Bognár Csilla M. és Fia Utóda könyvnyomda. Telefon: 355-854



3

