

MAGYAR PAEDAGOGIA

A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG FOLYÓIRATA

ÖTVENKETTEDIK ÉVFOLYAM

KORNIS GYULA ÉS PROHÁSZKA LAJOS

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKESZTETTE

GYÜLAI ÁGOST



BUDAPEST
A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG KIADÁSA
1943.

FIGYELMEZTETÉSÜL.

Az évi tagsági és előfizetési díj polgári évre szól.
 Tagdíj és előfizetés 1943-ra 5 pengő. A pénztáros címe: Loschdorfer János,
 polgári isk. tanulmányi felügyelő-igazgató, Budapest, IX., Mester-utca 19.
 A befizetett előfizetési- és tagdíjakról szóló nyugtázásokat helyszűke miatt
 egyelőre nem közöljük folyóiratunkban. A postai befizetési elismervények
 egyuttal nyugtátványul is szolgálnak.

A Magyar Paedagogiának évenként öt száma jelenik meg.

TARTALOM

Lap

Boda István: A magyar személyiségre szabott nevelés és Széchenyi nevelői zsenije (I. közl.)	1
Csóka J. Lajos: A koraközépkor művelődési eszményének kialakulása	23
ifj. Zibolen Endre: Osztálylélek — osztálytanítás	39
Ujvári Béla: A rajzpedagógia alapvető kérdései	58
KISEBB KÖZLEMÉNYEK.	
Kemény Ferenc: Háborús pedagógia	70
Noszlopi László: Arravalók kiválogatása és támogatása a középiskola elvégzésére	72
SZEMLE.	
Váradi József: Magyarságismeret és nemzetnevelés	76
IRODALOM.	
Kornis Gyula: A tudományos gondolkodás. Ism. Lehner Ferenc	89
Tóth László: Az olaszországi magyar-tanítás módszertani alapvetése Ism. Fest Aladár	94
Borzsák István: A latin nyelv szelleme. Ism. Kováts Gyula	95
M. Körtvélyesi Mária: Tiszteletreméltó Ward Mária B. M. V. intézetének tanítási és nevelési rendszere. Ism. Stuhlmann Patrik	98
Szögi Endre: A zenei képesség és tehetség elemzése. Ism. Hencz Ilona	99
Tarcsay Izabella: Pszichodiagnosztika. Ism. Máday István	100
Sáfrán Györgyi: Zirzen Janka és az egységes magyar nőnevelés kezdete. Ism. Jelitainé Lajos Mária	104
Veress Pál: Elemi mennyiségtan magasabb szempontból. Ism. Tóth Géza	106
Orel Géza: A tanoncélet kapujában. Ism. Szenes Adolf	108
Zimándi Pius: Magyar olvasmányok tárgyalása az alsó osztályokban. Ism. Dobos László	109
Takács Menyhért: Liszt Ferenc érzelmi világa. Ism. Sonkoly István	110
Gróf Révay József: Az erkölcs dialektikája. Ism. Ujvári Béla	111
Gróf Apponyi Albert: Világnézet és politika. Kornis Gyula előszavával. Ford. Faragó László . Ism. Noszlopi László	112
Peter Petersen: Von der Fröbelschen Vermittlungsschule zur deutschen Fröbel-Schule. Ism. Mácsay Károly	113
Heinrich Hanselmann: Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung. Ism. Vértes O. József	115
Paul Rössing: Noch Arbeitsschule? Ism. kf.	116
Hans Künkel: Die Lebensalter. Ism. Gyulai Ágost	117
L'Enseignement ménager dans les écoles primaires et secondaires. Ism. kf.	118
Fritz Rahn: Aufsatzerziehung. Ism. Székely Károly	119

A MAGYAR SZEMÉLYISÉGRE SZABOTT NEVELÉS ÉS SZÉCHENYI NEVELŐI ZSENIJE.*

(Első közlemény)

I. Zseni és magyar zseni.

1. Széchenyi nem volt *rendszeres* kutatója egyetlen szaktudomány végső alapjainak és elméleti felépítésének sem, még a gazdaságtannak sem, a politikának sem, természetesen a neveléstannak sem. De tanításaiban *bennerejlik* egy mély és igaz — és meglepően egységes — *rendszeralap*, éspedig a *legkülönbözőbb* elméleti és gyakorlati probléma-területeken. Széchenyi tanainak végső és mély rendszer-alapjait *máig ki nem bányásztuk* eléggé. Ha e mélyen rejtőző kincsből az 1941-iki Széchenyi-év új értékeket fog felszínre hozni, meggyőződésünk, hogy ez hatalmas értékű szolgálattal segíthetné előre az egyetemes emberi szellem sajátosan *magyar* színezetének szabadabb és teljesebb kibomlását, a teljes kibontakozottságra *máig* el nem juthatott *sajátosan magyar szellemiségnek* öntudatosabb, biztosabb, diadalmasabb lendületű kiteljesedését, — hogy hatékonyabban, áldásosabban termékenyítse meg a magyar *gyakorlati* életet is.

A mondott alaptény az érdekes problémák egész sorát vetíti elénk. Csak kettőre keresünk most feleletet: 1. Hogyan lehetséges, hogy az élet és a tudományok fejlődésével a minden ízében *gyakorlati* beállítódású Széchenyi tanításainak *elméleti* értékét is egyre csak *növekedni* tapasztaljuk, e tanításokban nemcsak gyakorlati, hanem tudományos, sőt bizonyos tekintetekben egyenesen *jelölő* vonatkozásokban is¹ egyre újabb és újabb *értékeket* fedezünk fel, éspedig — amint mondottuk — a *legkülönbözőbb* emberi élet- és tudományterületeken? A kérdésre egyetlen szóval, egyetlen jelzővel felelünk: Széchenyi *zseni*, lángelme volt. A zseni pedig, a *valóban* zseni soha sem *szükkörű*: minden igazi lángelme — szellemének *nagyobb egyetemessége* által — *több* irányban képes rendkívüli teljesítményekre, hiszen másoknál kötetlenebbül, mintegy »autonóm«-abb szellemmel, eredetibben, másoknál mélyebbre és gazdagabban lát. Mert *igazat* lát: igaz lényegeket, mélyről felfogva és nagyszerűbb összefüggésekben. Így egy Michelangelo, egy Lionardo da Vinci, egy Goethe, de egy Zrinyi Miklós is, vagy egy Bolyai János, vagy egy Széchenyi is. Az igazi zseninek *lényege* — egész sor egyéb, benső feszültségi, energetikai, érzelmi,

* Előadás a Magyar Paedagogiai Társaságnak 1941. november 15-én tartott felolvasó ülésén.

¹ Ezuttal a kérdés nem foglalkoztathat részletezően, de tanulmányunk végén röviden visszatérünk reá.

törekvéses és akarati, sőt morális jegy mellett — egy *általánosan magasrendű értelmiség*, amelynek középpontjában — amint tisztázhattuk¹ — bizonyos »általános« értelmi képességek rendkívüli értékét fedezzük fel, így főleg a *lényeglátást*, a *mélyebb* alapokból való megértés képességét, a *magasrendű szintézisben* áttekinthető egybefogást. Ezek nélkül »zseni« nincsen, ezek nélkül legfeljebb szűkebbkörű *speciális tehetségek* lehetnek. Ezért van, hogy ha — az e névre valóban méltó — »zseni« nyúl valamely problémához, szinte *bármely* területen, (ahol csak valamelyes, a legnélkülözhetetlenebb tájékozottsággal rendelkezik): újat, helyesebben *eredetit* fog adni, mélyről és mások előtt addig rejtett összefüggésekben fog látni tudni, — tevékenykedjék akár a művészi, akár a tudományos, akár a gyakorlati (pl. politikai vagy kereskedelmi, stb.) életben. Különös elégtételünkre szolgál, hogy ezt a felismerésünket, már 1938-ban, épen Széchenyivel kapcsolatban magáévá tette a nagyhírű agyanatómus és pszichiáter, Schaffer Károly professor; aki egyik Széchenyi-tanulmányában a következőket írja: »A fantázia lényegében véve az agyvelő társító működésén alapszik, persze, mint legmagasabbrendű, illetőleg »felsőbbrendű irányítottságon« nyugvó asszociáció (Boda I.), melynek segítségével — mint fentebb mondták, — új értékek, új megismerések, új meglátások alakulhatnak ki; helyesen mondja Boda István, »a zseniális képzelet csak olyan lehet, amelyik lényegek, mélységek, értékes átfogó szintézisek megragadásához, illetőleg kialakításához, igazságfelismerésekhez segíti az egyént.« Nos, Széchenyi volt az, aki a régi rendi Magyarországra nézve alapvető reformokat hangoztatott; Széchenyi volt az, aki a M. T. Akadémia megalapításával Magyarország tudományos felemelkedését lehetővé tette és a Lánchíd megépítésével a mai világvárosnak, Budapestnek alapját vetette meg; mindezek alapján nem szorul bizonyításra, hogy Széchenyi alkotásai Magyarországra nézve ennek modern jövőjét megalapozó nagy tettek voltak, melyek nélkül nincs mai Magyarország. Ezekhez az alkotásokhoz szárnyaló, de egyúttal a mélységbehatoló és lényegi, a jövőbe tekintő elgondolás kellett és így joggal mondtam Széchenyiről, hogy ő a fantázia zsenije volt.«²

Schaffer Károly hivatkozása szinte morális kötelezettségemmel is teszi, hogy e Széchenyi-évben én magam is tüzetesebb vizsgálat alá vegyem Széchenyi zsenialitásának kérdését, — már csak azért is, mert a Schaffer-adta konkrét megfejtést (Széchenyi a »fantázia zsenije«) nem igen tudnók megegyeztetni épen azzal a zseni-elmélettel, amelyre pedig maga Schaffer is, hivatkozásában, támaszkodik. (Hiszen nyilvánvaló, hogy Széchenyit sem *maga a fantázia* avatta zsenivé, hanem az a *mélyebb értékű szellemiség*, amely ezt a fantáziát mint a *magasabb rendű irányításnak engedő társító eszközt* Széchenyi esetében is magasabbértékűen (»felsőbbrendűen« — amint Schaffer maga is idézi) *irányította*, amely ezt a fantáziát

¹ V. ö. a szerzőtől: *A zseni lélektanához*. (Magyar Pszichológiai Szemle, 1932, és a Magyar Pszichológiai Társaság Közleményei, 5. sz.); *Pour la solution du problème psychologique du génie* (Journal de Psychologie, 1934); *L'uomo di genio come problema psicologico* (Rivista di Psicologia, 1936.)

² Schaffer Károly: *Széchenyi lelki világa* (Magyar Szemle, 1933.)

»lényegek, mélységek, értékes átfogó szintézisek megragadásához, illetőleg kialakításához, igazságfelismerésekhez« vezette.)

Széchenyi zseniálitásának kérdése azonban, természetszerint, nem ezen a helyen kívánja tüzetesebb megvilágítását. Ezúttal csak egyetlen vonatkozásban kívánok utalni Széchenyi zseniálítására: rövid utalásokkal szemléltetni szeretném, hogy Széchenyi zsenijének világsága hogyan sugárzik e nagy nemzetnevelőnek épen *nevelés-tani* vonatkozású tanításaiban is.

2. Széchenyi tehát azért volt képes egyre *több* területen is rendkívülit alkotni, mert »zseniális« elme volt. De fel kívánjuk vetni azt a kérdést is: Hogyan értelmezhető, hogy Széchenyi a maga sokféle tárgyú gondolatainak, tanításainak végső alapjait, a mélyükön rejlő elméleti magot nem fejtette ki valamely *legmélyebbről tudatosított* megalapozású, öntudatosított és igazolt elvi rendszerben? E kérdésre kettős választ adhatunk: egy *egyetemes* értékűt és egy sajátosan magyar vonatkozásút.

a) A zseni általában *többet*, mélyebb értéket jelent nemcsak annál, amit belőle a kortársak rendszerint megláthatnak, de többet, mélyebb és esetleg egyenesen más értéket is jelent, mint amennyit *saját maga* képes felismerni és tudatosítani a maga teljesítményeiben. Az érték — mint objektív fennállás — független (szubjektív) felismertségének és tudatosítottságának, vagy akár *igazoltságának* fokától; nagy mértékben független ettől még a *szellemi* érték is. Ezért a zseni természetesen előtte jár nemcsak a kortársak ítéletének, hanem rendszerint előtte jár mintegy a *saját* maga önmagáról alkotott ítéletének, önmaga és alkotásai súlyára és értékére vonatkozó tudatosítottságának is. Szabad legyen két jól ismert irodalmi példára hivatkoznom: az egyik az *egyetemes* világirodalom egyik csodája, a másik épen a *magunk* irodalomtörténetéé (és egyúttal ez is a világirodalomé). Az egyik *Shakespeare*, a másik *Arany* János. Aki tudja — és minden orvos tudja és ma már minden pszichológus is tudja —, hogy a pszichiátriai és a lélektani *tudományos* szemlélet csak milyen későre, voltaképpen csak a XX. század fordulóján és azután vált képessé a lelki megrendülések kielégítő lélektani értelmezésére, az méltán szemlélheti különös csodálattal a shakespearei tragédia-hősök lelki megrendülésének biztos és igaz rajzát és, ha egyúttal magyar, büszkén mutathat rá arra a biztos és mély értékű motivációra, amellyel Arany János rajzolta meg a maga balladahőseinek nagyszerű lélektani igazságú benső megrendüléseit. Amint ezt másutt, (1927—29)¹ kimutathattuk, az aranyi balladahősök lelki megrendülésének rajzát nemcsak Arany János kora, de még a következő évtizedek elemezői (így *Jancsó* Benedek) sem voltak és nem is *lehettek* képesek minden alapvető tekintetben és némely konkrét részletében helyesen értelmezni és igazolni. Azt azonban mégis minden ép lélektani érzékű műbíráló érezte, — mint ahogy a még sokkal régibb Shakespeare-tragédiák tébolyodottjainak rajzában is

¹ *Arany János »különös természete« és az Arany-balladák megrendült lelki hősei.* (Egyet. Philol. Közöny, 1927.—28—29. évf.) c. tanulmányunkban.

érezte, — hogy ezek a lélekrajzok igazak. A rajz nagyszerűsége mindenkit lenyűgözött, habár a rajz igazságát tudományosan igazolni a kor tudománya nem volt még képes, nemcsak Shakespeare, hanem még Arany idejében sem. Természetes, hogy Arany vagy Shakespeare maguk nem is próbálkoztak az igazolással. Adták ahogyan ők elképzelték a dolgot: és éppen zsenialitásuk tette, hogy úgy képzelhették el, a maguk lélekbe olvadó és átérző mély *intuiciós* megértésével, ahogy az a való élet igazsága szerint *tényleg* történhetik, úgy ahogy rajzuk igazságát későbbi korok tudománya tudatosan is felismerni és tudományosan igazolni képessé vált. Széchenyi tanításában — ezek legmélyebb alapjaira vonatkozóan — hasonló a helyzet. A zseniben nem a *tudatosítottság* és az igazoltság, hanem az *igazság* a lényeges. Alkotásának igazsága maga a zseni előtt is tudatosítatlan maradhat, a lényeges csak az, hogy amit teremtett, igaz legyen, mély legyen, nagyszerű legyen. Vajjon megfejthetetlen csoda-e, hogy a tudomány esetleg csak századok múlva tudja igazolni azt, amit a zseni mély és igaz intuíciója olyan mélyről és igazán megértett? Nem csoda: mert a »csodát« megfejtik az értelmi és általában a szellemi érték valódi mibenlétére vonatkozó újabb lélektani felismerések: az értelmi (és általában szellemi) munka igaz értékének lényege nem a pontosan öntudatosító, igazoló, elemző, következtető »logikus« *gondolkodó* munka, hanem az intuitív *megértésnek*, belátásnak lényegét (mélyről és nagyszerű összefüggésekben) megragadó igazsága. A logikus tudatosítás, igazolás és kibontakoztatás csak *eszközi* érték, bármily hatalmas érték. Az igazán lényeges értelmi érték a »*megértés*«, a belátás *igazsága*, nem pedig az igazság logikus *igazoltsága*, bármennyire is egyedülállóan nagyjelentőségű eszköze a logikus »gondolkodás« mind az igazolásnak, mind pedig — feltételezve az igaz előfeltételekből való kiindulást — az új igazságokra elvezethető következtetésnek.¹

b) De a feltett kérdésben egy második, kiegészítő feleletet is adhatunk. Ez így hangzik: Széchenyi azért sem tudatosította mélyebbről és azért nem foglalta rendszerbe a maga gondolatvilágának legmélyebb alapjait, mert nemcsak zseni, hanem — e vonatkozásban is — egyuttal sajátosan *magyar* zseni volt. A zseni sem *általános* ember: »általános ember« az élet konkrét valóságában egyáltalában nincsen is. Széchenyi — mint egyéb tekintetekben is — értelmi jellegzetességei tekintetében is sajátosan magyar. Ezt tanulmányunk következő részeiből jobban át fogjuk tudni érteni. Egyelőre csak annyit kívánok hangsúlyozni, hogy a magyar értelmiség számára az elvont alapok, elvek, tételrendszerek világa nem önmagáért, mintegy »*l'art pour l'art*« fontos: csak annyiban fontos, amennyiben a *gyakorlati élet*, a valóságnak életfeladata éppen megköveteli tudatosításukat, tisztázásukat. Mert hiszen, másfelől, az igazi magyar probléma mindig a *realitás* és pedig igazában a *cselekvő* életvezetés realitása — és legfeljebb

¹ E kérdésekkel részletezőbben a következő tanulmányban foglalkoztunk: *Az értelem funkcionális és minőségi lényege, szerkezete, kísérleti vizsgálata.* (Mitrovics-émlékkönyv, 1939. és Uj Élet Felé, 5. sz.)

játékból vagy súlyos csalódások esetében, kárptólásul, fordulunk az ábrándozás illúzió-világához. Azok az alapok, amelyekre Széchenyi kifejezetten is támaszkodni szokott, olyanok, amelyek előtte (— és meggyőződése szerint minden józan értelmű és nemesen jószándékú magyar előtt —) *eleve* és *nyilvánvalóan* (evidensen) igazak; — ugyan, mire való is volna, feleslegesen, több szót vesztegetni rájuk?! Csak azért talán, hogy *elvontságokból rendszert* csináljon, minden gyakorlati haszon, belőle levezethető és hasznosítható szabály vagy tanács lehetősége nélkül? Ez nem magyar lelki szükséglet. És ezért a magyar Széchenyi csak annyi elméletet ad, amennyi gyakorlati célú munkájához szükséges; több nem érdekli, és a magyar »reformerek« szívesen átengedik másoknak, esetleg idegeneknek a pusztá elvontságokból formálható *Part pour Part* gondolatrendszereket. A magyar probléma: a *valóság*, amely tényleg rendkívül előkelő helyhez jut Széchenyi gondolatvilágának egészében és Széchenyi minden írói és gyakorlati munkásságában. Amint Imre Sándor is hangsúlyozza: »Ez elméleti rendszer minden elvet jelentő porcikája gyakorlati, való alaptól színezett.« Széchenyi szerint »A való az emberiség egyetlen egy célra vezető kalauza«. »Aki a valótól irtózik, önmagát csalja vagy engedi, hogy megcsalják.«¹ — Felesleges talán hozzátennem: a valósághoz való ez a ragaszkodás épen úgy magyar vonás Széchenyiben, mint a végső — önmagukban is evidens — gondolatalapok elvont levezetésétől, feleslegesnek érzett mélyebb igazolásától, rendszerezésétől való tartózkodás.

3. Hogy Széchenyi zsenijének épen a *nevelés* kérdéseivel szoros kapcsolata kell, hogy legyen, eleve is várható. Hiszen Széchenyi egész munkássága: lényegében egy páratlanul hatalmas nemzetnevelő munka. Rendkívül érdekes kérdés tehát: ez a rendkívüli elme, ez a csodálatos magyar zseni *milyen végsőbb alapokra* építi fel a maga nemzetnevelő gyakorlatát és neveléstani vonatkozású tanításait, és *milyen értékűek* azok az alapok, amelyeken nemzetnevelő gyakorlata és nevelési nézetei voltaképpen felépülnek? E tanulmánynak nem célja, hogy Széchenyi neveléstani nézeteit általánosságban tüzetesen megvilágítsa. Ez a munka egyébként, bátran vallhatjuk, a maga egészében már *szükségtelen* is: annak ítélhető egyszerűen azért, mert azt egy magyar pedagógus már *elvégezte*, elvégezte pedig Széchenyihez és az ügy nagy fontosságához méltó módon, alapvető értékűen: Imre Sándornak Széchenyi nevelési nézeteiről írt nagyszerű munkájára gondolok.² Ma, amikor különösen *lélektani* és egyúttal neveléslélektani ismereteink jelentősen továbbfejlődtek és mikor különösen gazdagabbakká és mélyebbekké váltak a magyarságra és itt is a *magyar személyiségre* vonatkozó ismereteink, egyfelől csak még jobban tudjuk értékelni Imre Sándor vizsgálódásainak állandó értékű megállapításait, másfelől sok *újabb* érdekességet is fedezhetünk fel Széchenyi tanításaiban.

¹ Imre Sándor: *Gr. Széchenyi István nézetei a nevelésről* (1904.).

² L. az előbbi jegyzetet.

II. a) Egyéni nevelés; a magyarságra szabott nevelés.

1. A nevelés röviden: egy *szellemi* tényezőnek, a nevelő személyiségnek közvetlenül mindig emberi *lelkiségre*, t. i. a nevelő személyiségre gyakorolt. értékmegvalósításra törekvő irányító és fejlesztő befolyásolása. E meghatározás kifejtése és egyes jegyeiben való tüzetesebb értelmezése ezuttal nem foglalkoztathat.¹ Elég, ha azt hangsúlyozzuk, hogy minden nevelés szellemiségből (illetőleg szellemiséget megnyilatkoztató lélekből) eredt és *lélek által átvett*, az átvevő lelkiségtől átszűrt és *tőle* függően is így vagy úgy alakuló eredményű befolyásolás. Így van ez még a test »nevelés«-énél is; még pl. a vezényszóra történő legegyszerűbb gyakoroltatás esetében is, ahol a nevelendő diák vagy katonára részéről a vezénylőre irányított *figyelemnek* összpontosítása, a hallott vezényszó értelmének *megértése*, a megértett vezényszó tartalmának benső *magáévá tétele* és a parancsnak engedelmeskedni kész *beállítódás*, sőt a parancs kívánt formájú, tempójú, stb. *végrehajtásának* tudatos, akarati szándéka, a tényleges megvalósítás *képessége*, stb. előfeltétele a megfelelő testmozgásnak.

2. A nevelés tehát mindig *lélekhez* fordul. Am soha nem egy általános lélekhez, hanem mindig *egyéni* lélekhez és rajtuk keresztül — mindig az egyéneken át — embercsoportokhoz, tömegekhez, akár egész nemzetekhez. *Széchenyit* olvasva azonnal feltűnhetik egy tőle állandóan hangoztatott alapelvnek mély igazsága: *Széchenyi* állandóan az *egyéni*hez fordul, a nevelendőnek² egyéni sajátosságaival számot vető vezetést és nevelést szorgalmazza. *Imre Sándor* is kiemeli *Széchenyi* nézeteinek ezt az erősen »egyéni« individualizáló jellegzetességét. *Széchenyi* magyar nevelői eszménye: »nemzeti nevelés az egyének elismerése alapján«, »egyéni nevelés a nemzet érdekében«; e nevelés lefolyásában egyéni, hatásában pedig általános nemzetnevelés. — Az *Imre Sándor* által ily tiszta világossággal hangsúlyozott tényt egy újabb szempontból is értelmezve, könnyű felismernünk, hogy *Széchenyi*nek e nevelői beállítódásában voltaképpen szintén egy *magyar* lelki jellegzetesség is tükröződik: *Széchenyi* azért tudja ilyen határozottan hangsúlyozni az egyéniség értékét, mert maga is magyar, akire magára is jellemző a magyar individualizmus sajátos, büszke, de morális vonatkozásoktól is gazdagon színeződő »autonom súly«, *Széchenyi* szavával: »pondus«-a.

3. De menjünk még egy lépéssel tovább ezen az úton. A pontosabb lélektani személyiségvizsgálatok határozottan rávilágítanak arra is, hogy egymástól mennyire *élesen* eltérő, más és más lelkiségűek a különböző emberi *közösségek*, fajták, nemzetiségek és nemzetek is. *Széchenyi* valósággal megdöbbentő határozottsággal, szinte »halálosan« biztosan lát e kérdésben. E különbségekről

¹ Részletezett kifejezését adja *Neveléstani alapkérdések I. c.* tanulmányunk. (Nevelésügyi Szemle, 1941. 9—10. sz.)

² Természetes, hogy ma hangsúlyoznunk kell a nevelő egyéni sajátosságainak megfelelő nevelés követelményeit is.

úgy ítél, hogy »A nemzeti szellem és saíatság... olv élesen különbözö, hogy annak bebizonyítására, úgy hiszem, szót veszteni kár, mert azt kiki kézzel jöghatja.« (1857, a döblingi szatirában) Ahogy az ozmán, angol, francia, orosz lelkiséget, a magyar, sváb, tót, oláh, rác parasztot elkülöníti, ahogy a muszka és francia katonát, az angol tengerészt, a német tudóst jellemzi, vagy ahogyan a cseh furfangot bemutatja, ahogy még az asszimiláció kérdéseiben is itt-ott szól stb., időt álló értékü.

Széchenyi egyik legeslegnagyobb értéke neveléstani szempontból annak mély belátása, hogy a *különbözö nemzeteket, népeket és fajtakat a maguk külön-külön lelkisége szerint* kell vezetni, irányítani, nevelni. »Általános« ember az élet valóságában, mondtuk már, nincsen és uralkodják bár *mindmáig* tényleges nevelésünkben sok tekintetben az a szellem, amely egyformán ugyanazon a módon kívánna nevelni magyart és szlovákokot, németet, románát, szerbet, zsidót és í. t., e máig elható beállítódással szemben Széchenyinek *minden tanítása* pontosan a *magyar* lelkiségre (és pedig épen és csak a *biológiai* leszármazás szerinti magyar lelkiségre) szabott, erre szabott még pl. a magyarnak való reformok kérdésében is, vagy az olyan *apró* és jellegzetes részletekben is, mint pl. annak a magyar sajátosságnak, ha szabad így mondani: nevelői kezelésében, hogy a magyar ember nem nagyon szeret fizetni. A magyar Széchenyi a *magyart* és épen a *fajta* szerint is magyart akarta nevelni: az ő *igazi* problémái mindenütt *csak* ennek problémái voltak.

II. b.) Értelmi nevelés és igazságoszmény.

1. Széchenyi szellemének eredetisége és magyarsága ime már az eddigiekből is sajátosan értékes tanításokban bontakozik elénk, neveléstani vonatkozásaiban is. Még világosabban fogunk látni e kérdésben, ha a Széchenyi-tanítások nevelői vonatkozásainak elvileg talán legalapvetöbben és legközpontibban jellegzetes jegyeit keressük. A *legjellegzetesebb* ilyen jegyet magunk az értelmi nevelés jelentőségének hangsúlyozásában és az igazságoszménynek Széchenyi tanításaiban oly rendkívüli fontosságú, középponti szerepében látjuk. Miért fontosak ezek a problémák? Egyik 1933-ban megjelent tanulmányunkban (*Az értelmi nevelés feladatairól*) írtuk: »Azt szokás mondani: a mai iskola az »értelmi nevelés« *kizárólagossága* vagy legalább túlsúlya miatt »nem ér rá«, hogy megfelelelő érzelmi, akarati, jellemnevelést adjon. Durván — és igen mélyről — tévedő közhely ez... több joggal mondhatnók ez állításnak bizonyos tekintetben ellenkezöjét: minden más magasrendü eszményt (a jót, a hazafiasat, a szociálisat, a vallásosat, a humánusat, a szépet és í. t.) *tisztábban, életeres-melegebben és mélyebbről*, a konkrét élet tényeiben hasonlíthatatlanul *többször példázva és jobban elemzétten* hozza a növéndékei lelkéhez közel az iskola, mint épen az igazság eszményét, és semmit nem *fejleszt*, nem »nevel« *kevesebb* gonddal, kevesebb *öntudatos* világozásgal

¹ Megjelent: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1933.

és tisztasággal, mint épen az értelmet... Mert az értelmi nevelés: az értelmi *képességek* öntudatos, rendszeres, gondos, tisztaelvű *fejlesztése* és az *igazságra való beállítódás* kifejllesztése; — de vajjon ismerjük-e jól csak magukat az egyes értelmi képességeket is és teszi-e vajjon az iskola életes eszményévé növendékeinek az igazságot? Helyes értelmi *nevelést* a mai iskola csak úgy nem, sőt *még kevésbé* ad, mint helyes értelmi vagy akarati vagy jellemnevelést, mert az utóbbiakat, ha nem is rendszeresen és nem is mindig a kellő öntudatosítottsággal, de állandóan, gyakoroltatással, történeti példákon való elemzésekkel és a nevelő *személyes példájával* is szolgálja. Ám a valóban értelmi *kiműveltség* a mai iskola tanító (még inkább: tanultató) munkájában szinte-szinte csupán magától, többé-kévesbbé esetlegesen, csak szerencsés esetben kifejlő melléktermék, holott azt főtermelvénnyé, illetőleg legalább az egyik főtermelvénnyé kellene tennünk: mert a »kiművelt emberfő« *több*, sokszorosán — bár matematikailag ki nem fejezhető sokszorosossággal — több, esetleg *végtelenül* több, mint bármi nagy ismerettömegnek felszines fejben-bírása. A mai iskolában *teletömött* fejnek legbenseje sokszor igen üres.« Tegyük még hozzá a fentiekhez a következőket is: »Az első pillanatra meglepőnek tetszhetik, de talán joggal kockáztatható meg az a véleményünk, hogy legalábbis a »*nyugati*« kulturának mindegyideig csak *egyetlen* igazán hatalmas értelmi nevelője volt; nem az újkorban, nem is a középkorban, de abban az *ókorban*, amelynek valódi lényegeket lázasan és *becsületesen* kereső mélységét emberi korszak még nem érte utol: a görög ókorban. Ez a nagy értelmi nevelő *Sokrates* volt... Sokrates egészen páratlan történeti egyszerűségű, azóta soha még nem ismétlődött nevelői *títka: értelmi nevelésének egyedülállósága*... Sokrates volt az, aki ezt a nagyszerű fegyvert, az értelmet az *egyetlen méltó céljához* kapcsolta: az *Igazság* feltárására és bizonyítására képes eszközüül használta fel és vele mint a dolgok *egyetlen* lényegének, mélységének, igazságának feltáró eszközével ismertette meg és tanította meg banni tudni tanítványait. A görög szofisztika értelmi játékát Sokrates nemcsak az élet *valóságába*, de az élet *igazságába* is belekapcsolta, az üres játékból kiemelte és ezzel lehetővé tette egy oly szellemi felemelkedésnek hirtelen kibontakozását, amely az emberiség történetében mindmáig példa nélkül való. A sokratesi gondolkodás-iskola történeti egyszerűsége, sajnos, nem ismétlődött meg sem a középkorban, sem az újkorban. És a ma filozófusa nincs egy Platon és egy Aristoteles kedvező helyzetében: az ő számára nem adatott és az ő értelmét nem fejlesztette ki az értelemnek hasonló nevelője, neki az értelmi nevelést magától kell megejtenie. És mert talán épen *ez* a nevelődés minden önlegyőzés-féleségnek a *legnehezebbike* (— mert hozzá le kell győznünk mind a kényelmet és az egoizmust, mind az érzelmi gátakat, mind a környezet és a tradíció gátjait, és úrrá kell válnunk az akaraton is, hogy semmi mást ne szolgáljunk, csak az Eszményt —), ne csodálkozzunk azon, ha a legdivatosabb, vagy a leghatásosabb modern filozófusok rendszereiben és szemléleteiben is gyakran találunk ugyanolyanfajta, sokszor durva

értelmi botlásokra, mint amilyenekkel a közönséges-normális felnőttekkel végzett kísérleti vizsgálataink során találkozunk.» (21—22. lap.)

2. Kell-e vajjon e ponton, kérdezzük, részletezően utalni Széchenyi tanításaira? Bizonyára nem. Mindenki tudja, hogy milyen alapvetően és középpontian fontos helyet foglal el Széchenyi tanításaiban épen a »*kiművelt emberfő*« eszménye. Megszámlálhatatlanul sok idézettel bizonyíthatnók Széchenyi helyes és mély belátását. Gondoljunk a »közértelmesség« (»közintelligencia«) fontosságáról vallott nézetekre: ez az országok egyedüli boldogság-élve, hiszen az értelmi súly erő és az erő boldogság; az »okos« nagyobb súlyt jelent az erősnél is. Az *emberi ész* »az Isten legszebb ajándéka« és í. t. Imre Sándor is kidomborítja, hogy Széchenyi szerint az előmenetelnek, stb. »legmélyebb talpköve, amin kezdeni kell s ami előtt minden egyéb haszontalan: a nemzeti értelem lehető legnagyobb kifejtése. Ezzel minden kivihető, nélküle semmi, ez mindennek kútfeje, ebből fakad nemzetiség, honszeretet, közlélek, polgári erény, közboldogság és nemzeti dicsőség.« A magyar közértelmesség a legbiztosabb és legtartósabb alapja a magyar gazdaságnak is. A hátramaradás oka az értelmi erő és a nemzetiség fejletlensége. Minden egyéb csak ebből származik (id. m. 34. l.) Vajjon csodálkozhatunk-e rajta, ha Széchenyi arra is képes, hogy még a keresztyénséget is nem az érzelem, a szív vallásának, hanem az értelem vallásának mondja? Csodálkozhatunk-e rajta, ha a *józsanság*, a józan *bölcsesség* szempontjai olyan rendkívüli állandó szerephez jutnak fejtegetéseiben? Előre kell nézni, nem hátra; az okosság és bölcsesség az életrealóságban van, amely falun és városban egyformán feltalálja magát és helyesen alkalmazkodik; az újnak és réginek, magyarnak és nem magyarnak ellentéteit az ő bölcs józsansága elsimítja: egyik is, másik is lehet jó is, rossz is. Józanul rakott alapra kell építeni, józanul kell itélnünk és cselekednünk »mint férfiak«-nak (nem mint gyermekeknek). Könnyen érthető, hogy miért tulajdonít Széchenyi is olyan rendkívüli fontosságot az *ítélő erőnek* (szemben különösen az emlékezettel, de még a képzelőerővel is) és miért tör olyan határozottan lándzsát a *sokat* tanultatás, a ma divatos, de mégis kevésbé sikeres hatású szóval, a *túlterhelés* ellen: a sok megtanított ismeretanyag az ítéleterő fejlesztésének határozott kárára van — vallja — (kissé túlzottan is) —, és mai szemmel nézve valósággal *meglepően kevés* az az ismeret-anyag (és az a *tantárgyszám* is), amelyet Széchenyi az iskolák számára ajánl. Ebben a beállítódásban — különösen ha az egyéni »*pondus*« rendkívüli értékelésére is gondolunk — természetes, hogy Széchenyi a helyes *önismeretnek* jelentőségét is éles határozottsággal hangsúlyozza, az önismerettel egybekapcsolja azonban a közeli és távolabbi környezet és a tekintetbe veendő egyéb körülmények ismeretét is, hogy mind e tényezőkkel okosan számolva vezethessük életünket. (Imre Sándor is megfelelő hangsúllyal domborítja ki Széchenyi tanításaiban az önismeret nagy jelentőségét.) Nagyon érdekesek az *értelem* és a *szív* viszonyával foglalkozó gondolatok; elég legyen egyelőre csak egyetlen idézet: »Az észnek is külön

működési köre van, a szívnek is», de »az országzásban egyedül az észnek szabad működni, a szívnek ellenben jóra, nemesre gerjesztésen kívül még moccani sem. Ebből áll az egész» (t. i. az országzás módszer). Az érzelmi nevelés a *kis*-gyermeknél fontosabb: amint az értelem fejlődése azonban lehetővé teszi, át kell adnia a vezetőszerpet a józan, okos, bölcs értelemnek. »Jaj és kétszerte jaj... azon egyénnek és... nemzetnek is, mely férfiúkorba lépén, mikor az értelem uralmának kellene kezdődnie, még mindig szíve andalgásai után indul,... Mindennek megvan célja és iránya, és az értelemnek kell parancsolni. Ennek a kettősségnek éles hangsúlyozásában odáig megy Széchenyi, hogy néha egyenesen a »hideg ész« kifejezéssel illeti az értelmi józanságot: »a szívnek országzásban más szerepet nem szabad játszani, mint javasloít, felbuzdítóit, és egyedül a hideg észt illeti a kormányzás«. Pedig ez a Széchenyi-dicsőítette józan, okos, bölcs értelem lényege szerint egészen más, mint a »hideg« ész. Nála az »ész« az értelmesség: a »nemes« érzületű és hevületű férfiasan komoly léleknek minden nemesre, a hon emelésére és az állandó tökéletesedésre irányuló józan és emelkedett szellemű bölcsességét jelenti, amint ezt az a (Széchenyinél eléggé ritka) tény is bizonyítja, hogy nála épen az értelem szerepére irányuló gondolatok tekintetében egy sajátosan elmélyülő fejlődést is találunk — a mondott irányban. (Voltaképen itt sem a *végső belátás* fejlődött, — az kezdettől fogva mély —, de mélyült a szubjektív *tudatosítás* és érdekesen változott a szó-használat.) Míg eleinte rendszerint az »ész«-ről beszél Széchenyi (vagy legalább differenciátlanul használja az ész, okosság, stb. kifejezéseket), később már — rövidnek látszó átmenet után — élesen elkülöníti az *ész*t és az *okosságot*, hirdelve például, hogy a magyarfaló *Bach* igen »esz« bár, ám egy szemernyi »okosság« nem volt benne, hogy szerinte a nagy *Napoleon* is, bár igen eszes, de nem okos ember volt, és — hogy hazai példát vegyünk — Széchenyi szemében természetesen *Kossuth* is »ragyogó eszességű« férfiú, de az okosságnak híjával. Ki hát az okos ez elmélyültebben tudatosított Széchenyi-felfogás szerint? Az, aki se nem pusztán a »légben nyargal« (mint pl. *Kossuth*), se nem a »földön csúszik«, mint a pusztán anyagiás, szűkkörű, önző, stb. számító értelem. Mert Széchenyi egyformán elítéli az üres fellengzést és ábrándot, valamint a hidegen anyagiás számítást: az igazi okos, vagyis bölcs ember, akinek az értelme »nagyobb súly«, mint az erősnek ereje, bölcsen megegyezteteti a kettőt (hozzátehetnök — ha nem is talán Széchenyinek e ponton használt *szavaival*, de nyilván Széchenyi igazi szellemében —: megegyezteteti a legnemesebb *közösségi, nemzeti, általános emberi* értékcélok, az állandó egyetemes *fejlődés és tökéletesedés* érdekében és javára). Magától kínálkoznék az egybevetés *Madáchnak* (— szintén annyira magyar —) különbségtevésével *Lucifer* hideg értelme és a *természetes bölcsesség* között, de ezt az egybevetést e helyen talán mellőzhetjük.¹

¹ Az Ember Tragédiájának erre vonatkozó felfogását l. részletezőbben: »*La Tragedia dell'Uomo*« ed il problema della felicità c. tanulmányunkban (Corvina. 1924.).

3. Ha azt kérdezzük: milyen *eszményt* állítsunk most már a Széchenyi által is ennyire fontosnak ítélt értelmi nevelés elé?, ezzel a szóval felelhetünk: az *Igazság* eszményét. Miért vajjon? E ponton szabad legyen újra idéznünk az értelmi nevelésről írt, már említett tanulmányunkból: »Az az értelmi beállítódás, amelyre az értelmi képzésben sajátosan törekednünk kell, amelynek célját soha szem elől téveszteni nem volna szabad, nyilván aligha volna egyébként megjelölhető, mint sajátmagunknak az *Igazság* eszményére való beállítódása és növendékeinknek is az *Igazság* eszményére való beállítása. De vajjon melyik az az iskola, amely az *Igazság* eszményét valóban úgy állítaná növendékei elé, hogy az *személyes problémájukká*, hogy *életproblémájukká* válják? Márpedig a nevelést *eszmény* kell hogy irányítsa: az értelmi nevelést pedig más saját eszmény nem irányíthatja, mint az igazság eszménye. Erre az eszményre épen úgy kellene nevelnie az iskolának, mint pl. a jónak vagy a hazafiasságnak eszményére. Az értelmet *helytelenül* nevelő iskola helytelen életbeállítódásra nevei az egyént: felszínességre, hazug biztosság-érzésre, és hamis öntudatra, komolytalanságra, önmaga és mások megtévesztésére, sőt tudatos vagy öntudatlan korrektség-hiányra, ... Am az igazságra való beállítódás kifejlesztése nem könnyű feladat, hiszen a való életben a felnőtteknek sem eszménye az igazság. Pedig ezt az eszményi igazság-keresést és igazság-szolgálatot követelné meg a teljes *becsületesség*, a teljes *etikai komolyság* is. A tudomány *etikai értéke* és magasrendűsége is épen ebben, az igazság-keresésnek és igazság-követésnek hozzáférhetetlen becsületességében, korrektségében, komolyságában, az igazság »szentségében« van — és ha annyit tévedünk, nem: súlyosan bűnözünk, még tudományainkban is, e ponton is, ez a tény... csak *még inkább kötelességgé* teszi az értelem etikai követelményeinek nagyobb tiszteletbentartását, az ítéletnek és a gondolkodásnak nagyobb korrektségre nevelését«. (36—37. l.) »Bizonyára *egy síkon áll* az igazság eszménye, a jó, a szép eszményével — nem ide tartozó kérdés, hogy mindezek és egyéb magasrendű, de nem legvégső eszmények (pl. szociális, humánus, hazafias, munka-, stb. eszmény) között épen *centrális* jelentőségű —, és ha az igazság eszményével telítjük meg neveltjeink lelkét, úgy ítéljük: épen a *legjobban* nyitjuk meg számukra az utat az összes valódi, magasrendű eszmények felé... Ahhoz, hogy az igazság eszményét szolgálhassuk, a puszta egoizmus síkján még jobban, *még teljesebben* túl kell emelkedni tudni egy altruista, sőt *ember- és személyfeletti síkra*, mint a szép és a jó eszményének kívánva szolgálni. Mert hiszen nem az igaz, ami nekem, vagy akár a hozzám közel állóknak, vagy akár az összes embereknek szubjektíve... tetszenék, vagy ami nekem vagy nekik hasznos, nem az, ami az én és a hozzám közelállóknak, vagy akár az összes emberek érdekeinek megfelel; de az, ami lényeg szerint független az én vagy az enyéim, vagy akár az összes emberek (aktuális, sőt jövő) érdekeitől. Az igazság az az eszmény, amely minden eszményünk között — mi úgy ítéljük — a *legjobban* követeli meg az egyéni és a kis, vagy nagy emberi kollektivitási érdekkörökön való túlemelkedést a legobjektívabb,

legegyetemesebb magasrendű értékszférába» (41—42. l.). Érthető így, hogy »az értelmi tudatosulás befolyásolja érzelmi, etikai, jellemfejlődésünket (magasrendű érzelmiség és etikai emelkedettség nem is állhat elő megfelelő értelmi kiműveltség nélkül) és az értelmi kiműveltség... egész énünket áthatja és magasabbrendűvé emelheti«. (39. l.).

Forduljunk Széchenyihez. Már a Hitel-ben ezt mondja: »S azért igazat fogok mondani mindenkor és mindenütt, akár tessék, akár nem. Az igazi barátság szent kötelessége hizelkedéssel soha nem él.« — »Csak az »Igaz« valódi alapja a nemzetiségnek...«, halljuk ismét. Sőt még többet is hallunk: »Istenben a legfőbb tökéletesség: az örökkévaló legfőbb igazság«, vagy később is, a Stádiumban, az »isteni szó«: »az örök igazság magyarázata«. De általában is, milyen meglepő gyakran használja az »igaz« jelzőt érveléseiben! Valósággal úgy tetszik előttünk: az Igazságfogalomban voltaképpen Széchenyi egész »rejtett« gondolatrendszerének *legszilárdabb és legmélyebb* középponti alapját ismerhetjük fel. Összes tanításainak mélyén és egész férfias agitációjának mélyén erre az alapfogalomra találunk. Az igazság alapozza meg az adott szó szentségét; az igazságból, igaz szóból, igaz tettből fakad a bizalom (bizodalom), de a sokféle értelmű »hitel« maga is (ami annyi, mint »hinni és hihetni egymásnak«): a bizodalom »a házasok és szeretők között«, a barátok egymásba vetett hite, a kereskedői hitel, stb., de ez kapcsolja az uralkodót is alattvalóihoz, a birtokost a paraszthoz. És összekapcsolja Széchenyi az igazságot a keresztyén vallással, az istenhittel, a morális értékkel, a nemes férfiassággal. A boldogság is a lehető legigazságosabb elrendeződésből ered, »azaz a természet eldönthetetlen szent törvényei hű teljesítéséből.« A legfőbb igazság »a legnagyobb boldogsággal synonymon«, idézi Imre Sándor is. Csoda-e hát, ha ezt is mondja Széchenyi: »Itt van a legfőbb tökéletesség: az örökkévaló legfőbb igazság?«, és csoda-e, ha a neveléssel kapcsolatban is azt mondja a »szébb lelkű« asszonyokhoz: »Tanítsatok tehát ti már gyermekkorban mindenenek előtt igazságszeretetre s a csalfa, hazug Szó s Tett gyűlöletére...!«

4. Nem szaporítjuk a hivatkozásokat, de szabad legyen Széchenyi imént kidomborított állásfoglalásához újra azt a rövid kiegészítést tennünk hozzá, hogy Széchenyinek mind *rendkívüli* értelemszeretete, mind értelmi eszményként az *igazság* eszményéhez (és nem pl. a gyakorlati sikerre vezető célszerűséghez, nem a »képzelőerő«-höz és nem is a logikai helyességhez és í. t.¹ való ez a hozzátapadása, egyúttal ismét *magyar* jellegzetesség. Kísérleti személyiségvizsgálatainkban is igen feltűnő, hogy némely nem magyar fajta gyermekeiben az értelem mennyire *egészen más* szerepet játszik, még akkor is, ha történik hivatkozás az igazságra is. Egészen hibás, sőt ostobán korlátolt dolog volna az értelemszerető Szé-

¹ Az értelmi munka középpontian lényeges megértő (belátás) igazságértékének (a), a logikus gondolkodásban jelentkező eszközi értékének (b) és célszerűségi értékének (c) egymáshoz való viszonyára vonatkozóan l. a 4. lap jegyzetében említett tanulmányokat.

chenyiben egyszerűen a francia racionalizmustól ihletett »racionálista« gondolkodót, vagy az angol empirizmus józan és száraz utilitárizmusának utánzóját látunk. Az igazságnak egyén-, sőt személyfeletti objektív eszményéhez tapadó, férfias erejű, mély és nemes érzésű, a tökéletesség felé törekvő magasrendű léleknek egyéni és egyben annyira mélyen magyar beállítódása ez. Maga Széchenyi is jól érzi és világosan tudatosítja is e józan és világos bölcsességű, nemes beállítódásnak a magyar személyiséghez oly rendkívül illő jellegét: »Az ész mindig különösen respektáltatott és ma is respektáltatik Magyarországon«; a magyar »az ok népe«, olvassuk a Döblingi nagy szatirában is: a dolgok okait is tudni akarja; a magyar »okosságot« dicséri az orsovai medvééről szóló osztrák-gúnyoló satirikus részlet is. És Széchenyi minden tanításában, egész életén át, minden művének sajátos beállítódású hangjával is voltaképpen mindig úgy fordul a magyarokhoz, mint akikben értelmet kereső és igazság-érző, férfias komolyságú, nemes érzésű és törekvésű embereket értékel. (E ponton szellemi történelmünk nem egy nagy alakja nyilatkoztatja meg — koráramlatoktól függetlenül is — a magyarságnak ezt az ok- és értelemszeretetét: gondoljunk csak pl. *Magyari* Istvánra, vagy éppen így a vele szemben álló *Pázmányra*, gondoljunk *Apáczaira*, gondoljunk a Mária Teréziát dicsőítő »Tarimenes« szerzőjére, a magyar lojalitást a voltaire-i szellemmel megegyeztető *Bessenyeire* és i. t.)

Szakítsuk most meg a Széchenyi-tanítások neveléstani vonatkozásainak láncolatát. Jobban, mert teljesebben és mélyebbről fogjuk megérteni a már mondott és még röviden feltüntetendő egyéb neveléstani vonatkozásoknak sajátosan magyar színezetét, ha rövid, áttekinthető képben összefoglaljuk a »magyar személyiség«-re általában jellegzetes, legfontosabb lelki jegyeket, úgy amint azok főképpen a sajátmagunk kísérleti személyiségvizsgálatai alapján élénk bontakoztak.¹

III. a) A magyar személyiség vázlatos rajza.²

1. A sajátosan magyar személyiségjegyek között — vizsgálatainknak újra meg újra egyező eredményei szerint — a legközéppontibb jelentőséggel egy természetes, ösztönös *spontán lendület* bír, amely eredetileg semmi mást nem keres, mint a maga *gátolatlan* kitérülését, hirtelen kilobbanó megnyilatkozását, amelyekben az önérvényesítés még legkirobbanóbb formájában sem

¹ L. a szerző következő tanulmányait: *A magyar nevelői eszmény és a hazánkban élő emberfajta*. (Kereskedelmi Szakoktatás, 19 és Új Élet Felé, 6. sz.), — ebben még nem értékesítettem a kísérleti vizsgálatok tanulságait — de méginkább: *A »magyarság« mint lélektani kérdés* (Magy. Psych. Szle, 1940. és Új Élet Felé, 9. sz.), *Sajátosan magyar személyiségjegyek nevelői befolyásolása* (Nevelésügyi Szemle, 1940 máj.—jún. és sept.—okt. *A magyar alkalmazkodás problémája* (M. Psych. Szle, 1941. és Új Élet Felé, 10. sz.), *A magyar személyiség megismerésének módszerei*. (Prot. Szemle, 1940. és Új Élet Felé, 11. sz.); egyéb közlemények is.

² E fejezet szövegében a következő — részben csak megjelenés előtt álló — részletesebb tanulmányaimra támaszkodom: *A magyar lelkiség. A magyar személyiség főjegyei* (megj. Prot. Szemle, 1942. aug. és Új Élet Felé 12. sz.)

irányul eredetileg senki és semmi *ellen*, sőt mások felé természetes *jóindulattal*, sőt nagylelkűséggel fordul. Ebből a spontán (és generózus hajlamú) lendületből természetesen értjük meg a) a magyar *temperamentumnak* fő jellegzetességeit, de ez az alapjegy a maga részéről általában meghatározza b) bármely életkörrel és mindenségproblémával szemben elfoglalt magyar *beállítódásmódunkat*, és c) mély forrású tényezőként színezi a magyar *moralitásnak* és értékhez-tapadásnak sajátos jellegzetességeit is. Örök, állandó forrása ez a jegy minden szinte öserejűen természetes és értékesen primitív, férfias és mégis örök-gyermekien naiv magyar életerőnek és egészségnek és a sok tekintetben mindmáig csak »látensül« maradt és teljes kibontakozottsághoz el nem jutott rendkívüli magyar *fejlesztési lehetőségeknél*.

Belőle természetesen értjük meg a szabad, gátolatlan, energikus, bátor kifelé fordulást, a bármi lendületes magyar aktivitásnak sajátosképen *nem tartós* jellegét is: ez az aktivitás addig tart, amíg az első lendületek hevessége kilobban, hogy utána egy természetes elernyedés, lanyhulás következzen el, a *gyökerében kiirthatatlannak* látszó magyar »szalmalángos« természetnek enyhébb vagy súlyosabb formájú megnyilatkozásaként. Morális vonatkozásokban egyelőre elég a következőkre utalnunk: a nyíltság és őszinteség természetes alapjegyeire, amint pl. Széchenyi is hangsúlyozza, a jóindulatú másokhoz-fordulásra, a nagylelkű »gesztusok« készségére, az életigenlő, bízó (sőt hiszékeny), derűs, bátor és szabad megnyilatkozás hajlamra. Csak a fenti jegyekből egyúttal már — a magyar egyéniségnek *kívülre*, más emberek felé gyakorolt hatásaként — érthetővé válik egy általában *rokonszenves* színeződés, amely jellegzetesen magyar egyéniségeknek közelebbi megismerésekor rendszerint ki szokott váltódnival az elfogulatlan közeledésű külföldiekben.

2. Azonban csak ez az egy alapjegy is már bizonyos *veszélyeknek* és *negatívumoknak* is forrása, mint azt Széchenyi is felismerte. »Fátum«-unk: jó is (és főleg jó), de rossz is, különösen, ha ez a könnyen kitáruló, sőt kirobbanó lendület az életnek többé-kevésbé súlyos *akadályai*ba ütközik. Nemcsak annyi a baj, hogy az első aktív lendületet egy természetes ernyedés váltja fel, nagyobb baj ennél, hogy az akadályt sokszor egészen elviselhetetlenül kellemetlennek érzi a magyar — éppen azért, mert annyira szabadon és gátolatlanul kívánna érvényesülni és mert mintha úgy érezné (és bizonyos határokon belül valamelyes joggal is), hogy ezt az érvényesülést meg is érdemli, el is várhatja, hiszen dehogyan akar ő a maga értékes énjének e lendületes kitarulásával mások *ellen* törni, másoknak bajt okozni. Ezen az alapon könnyen fognak kifejlődni, egyéb alapjegyeketől is meghatározottan, különféle nem hasznos, sőt a magyar tevékenység-eredményt igen károsan befolyásoló jelenségek, reakcióformák: nemcsak a gyors sértődés és heves haragkirobbanások (amelyek természetesen hamar széjjel is foszlanak ebben az energiás kiélésmódban), de a meddő töprengés, fásult lomhaság, tompult közöny, a megrendült lélek túlzó bizalom-megtágadása, a dac és passzív rezisztencia jelen-

ségei, egy nagy benső vívódás az elfojtáskényszer és kirobbanni akarás között, amely harcnak kimenetele sokszor igen váratlan és kiszámíthatatlan, nem egyszer Bánkbánian tragikus fordulatú. Talán csak egy rendkívül egészséges öserőnek bizonyítéka, ha minden (és jó nagy részben mi magunk okozta) szenvedéseink és gyötretetéseink ellenére eddig a magyar soha nem tudta tartósan elveszíteni gyökeres optimizmusát, sorsa jobbra fordultában való bizodalmas hitét.

a) Természetes, hogy a mondott lelkületű magyar *önmagával* szemben erősen *pozitív* értékeléssel állítódik be. Természetesen önértékelő, magabízó, önérzetes — amint Széchenyi is sokszor utal rá és *rokonszennvel* utal rá —, ezentúl büszke, sőt gögös, dőlyfösködő, stb. De még hetvenkedéséhez is nem egyszer valamely rokonszenves morális színeződés járul, nemcsak a bátorságé, de némelykor egy különös felelősségérzése is, vagy ha reápirítanak, egy különös szégyenérzése és í. t. Az önsúlyát ennyire érző ember természetesen individualista, de gyökerében »úri«, akár »arisztokratikus« színezettel és (márcsak természetes lendületének alapszíneződése miatt is) morális vonatkozásokkal. Széchenyi is ilyennek érezte és mint ilyent értékelte. Olyan valaki lesz, aki tud elég lenni *önmagának*, mégha szívesen és örömmel fordul is mások felé, ha szereti is a társaságot. Valami különös színű — hol megnyerően rokonszenves, hol mások iránt tapintatlannak mutakozó — módon hajlamos arra, hogy magát csak a saját spontán, pillanatnyi kedvétől és hangulatától vezettesse. A maga értékességének (jogos vagy nem jogos) tudatában önmaga megismerésére nem törekszik, és viszonylag igen keveset törődik a maga benső fejlesztésének, a legjobb önfejlesztésnek kérdéseivel: sokszor még csak problémává sem teszi maga előtt az önfejlesztés kérdését (mintha ő olyan érték volna, amelyiknek nincs is szüksége fejlődésre, vagy mintha úgy sem lehetne változtatni rajta: én már ilyen vagyok, ilyen is maradok. Széchenyi igen mélyről érezte e fogyatékosság súlyát, ezért nyer nála az önismeret feltárása oly különösen erős hangsúlyt. Pedig sokszor érzi a maga hibáit (és általában könnyen képes azok belátására), de nem szívesen néz beléjük, másoktól pedig éppen nem szívesen hajlandó elfogadni a hibáira való reámutatást.

b) *Másokhoz* való beállítódásának két végső gyökerű meghatározó tényezője van: spontán lendületének természetes jóindulatúsága és, ezzel ellentétes irányban hatva, büszke, individuálisztikus önértékelése. Az *alapvetően jóindulatú másokhoz-fordulásból* (más alapjegyek belejátszásával) könnyű értelmeznünk a természetes megértéshajlamot, erős igazság- és méltányosságérzést, a kelet-európid típusú magyarra különösebben jellemző szelidséget és í. t. A magyar lovagiasság (amely egyébként Széchenyi helyes meglátása szerint bizonyos, általa talán túlzottan hangsúlyozott fogyatkozásokat is mutat), vagy a sokszor igen zajos és túlzottan lelkendező másokhoz-fordulás (pl. váratlan találkozásokor, vendéglátásokor, stb.) szintén erősen színeződik a magyar temperamentum lendületes

és úri nagylelkűségre hajlamos természetétől. A mondott alapjegy hatásaként értelmezhető elsősorban az a tény is, hogy a magyar »úri« büszkeség, hatalmaskodás és egyebek soha nem tették a magyart másokat tartósan *elnyomni* akaróvá, soha nem tették zsarnokká, mások megrontására törekvővé. Ez az alapvető kettősség, amely általában jellemzi másokhoz (és nemzeti közösségéhez is) való beállítódását, érvényesül az *engedelmeskedés* kérdésében mutatott magatartásában is: a magyar *tud* engedelmeskedni, de *szívesen* csak a *maga* által is értékelt célért és (legalább) értékesnek tartott személynek, tehát értéknek és értékért engedelmeskedik (Széchenyi ezt a magyar jellegzetességet is hangsúlyozza, pl. a Döblingi nagy szatirában is.): *ezért, ennek* azonban nagyon és szívesen tud engedelmeskedni, azzal a fegyelmezettséggel is, amelyet a magyar katona, csendőr, cserkész, stb. példája is bizonyít. A tekintélytisztelet és megalázkodás kérdésében is sajátos színezetű a magyar beállítódás. Bár megadja — sokszor túlságosan bőkezűen is — a külső tekintélynek is, ami őt megilleti, előtte igazi tekintély csak az, akít ő ismer el (a benne megnyilatkozni vélt komoly értékek miatt) maga felett tekintélynek. És ha a *megalázkodásnak két* formáját ismerjük fel: a gyávaságból eredő szolgai és csúszó-mászó meghunyászkodást és az egyén-, sőt személyfeletti magasrendű érték előtt való büszke fejhajtást, az elsőt ugyan ne próbálja senki is követelni a magyar gyermektől, mert, vagy hiába is próbálná, vagy — ha eredményt érhetne el — lélek- és nemzetgyilkolást végezne, úgy, amint a tekintély problémájában is durván téved az a nevelés, amelyik külső tekintély előtt való hódolásra, külsőleges formák legpontosabb betartására kényszeríti rá a magyar gyermeket. Am a magunk felett elismert nagyszerű érték előtt fejet hajtunk: ez nem csökkenti, de valósággal emeli büszkeségünket, amely értékre alapozott és az értékmegbecsüléstől származik, és büszkeségünk csak nő attól a tudattól, hogy az érték előtt még saját önértékelő büszke individualitásunkat is le tudtuk győzni. Büszkesége sokféle válogatóskodásra is készíti a magyart (így emberekben, barátokban, társaságban, a pályaválasztásban, stb.) Az is könnyen érthető, hogy rátarti, büszke, az úri kedvét tölteni és társadalmi elismerést is váró (bár alapjában jóindulatú) beállítódásban sokszor ingerlékeny, általában sértődékeny, türelmetlen, zsörtölődő, gyorsan haragvó is, — hogy aztán a bántást könnyen, túl könnyen is feledje, haragja gyorsan tovatűnjék. Szociális beállítódásában befolyásolja már említett keménysége, de lomhasága is, amelynek, — szó lesz még róla — a természetes elernyedésen kívül van, mint már Széchenyi is látta, valami mélyebb, sőt morális vonatkozása is. Mindezek miatt, de néha csak férfias komolysága vagy akár szemérmessége és szegyenérzései miatt is, sőt akár épen tapintata miatt is nem könnyen bírja rá magát arra, hogy — bármi jószívű is alapjában — másokba könnyen és azonnal beolvadjon, mégha azonnali megértésre és méltányosságra való készsége erre képessé teszi is; de alább még külön tárgyalandó alkalmazkodási gyöngéi sem kedveznek a könnyű másokba olvadásnak. Ezért *tartósan* ezen a téren sem mozgatható meg könnyen. Rendkívüli nótiszteletét e ponton említjük

meg. Ez igen komoly spontán, mély és őszinte érzés és érzület kifejezője, se nem teatrális póz, se nem szavakkal való szellemeskedő, tetszelgő, vagy csak komolytalan játszadozás, se nem érzélgés, se nem finomkodás, se nem realitástól szakadt légiesség vagy romantikusan ábrándos elvont ideálizálás. Ez a nőtisztelet is jól mutatja a másokhoz fordulással kapcsolatos mély morális értékeket: v. ö. *Széchenyi* Hitelének ajánlását is.

Most már teljesebben érthetjük meg: miért nem tud a magyar lélek könnyen fölibe kerülni *bizonyos* (sokféle) akadályoknak, miért nem tud harmonikus lélekkel leszámolni velük? A benső töprengések és vergődések, a mástól szenvedett bántalmak és a méltánytalanságot könnyen feledő léleknek (legalábbis titkos) önvádlásai, az aktivitást béklyóba törő csüggedések, levertségek, a közönyössé tompulások, »autista« magába menekvések, a mély bizalmatlanságba rendülések, a lomha lemondás és a »minden mind-egy«-nek fatalista beletörődése, az örökös elégtelenedő zsörtölődés, az önelfojtás és a kirobanni vágyó indulat előre sokszor ki nem számítható eredményei: váratlan és objektíve legalább ekkor és itt nem indokolt kirobbanások vagy esetleg époly váratlan visszahúzódasok és meghunyászkodások, Bánkbáni tragédiák és fél-meg-ál-megoldások hosszú sora, a helyén nem való, »spostato«¹ reakciók sokasága, a dac különféle megnyilatkozásai: szomorú és nagy változatosságú sorozata ez a nem helyes magyar reakciómódoknak.

Ha így, részben a maga hibái miatt, nem jut a magyarnak ki-elégítően osztályrészéül a külső gyakorlati siker, eredmény, érvényesülés, benső gyöttrődéséért valami kompenzációt keres, és talál is egy sajátos, *számára* nem tisztán külsőleges kárpótlást. Ez a kompenzáció a magyarságnak egyik legkülönösebb beállítódási sajátossága: a *társadalmi* megbecsülés, elismertetés vágya, akár csupán a *cím és rang*; a külső tekintély jeleinek keresése, a társadalmi, illetőleg társasági tekintetekhez való túlzott hozzátapadás, de legalább a társadalmi megszólástól, lebecsüléstől való igen erős félelem, szégyenkezés. Mintha ilyesformán okoskodnék a magyar: ha nem érek el megfelelő sikert és elégtételt a *valóságos* életben, legalább a *többi ember* részéről nyert elismertetés adjon valami elégtételt nekem: nyujtsa valami *külső, objektív támasztékát* a magam önértékkérésének. Ennek a beállítódásnak legnemesebb, nagy morális értékű terméke a *becsület* fogalmához tapadó különös magyar jelentőség, a becsület »szentségének«² kialakulása. (V. ö.: *Széchenyi*: az adott szó szentsége.)

c) A *nem-személyi* tényezőkkel, az anyagi érdekekkel, a siker, a gyakorlati érvényesülés, sors, stb. problémájával szemben a magyar emberre általában egy a *gyakorlati életsiker szempontjából objektíve helytelen alkalmazkodás* a döntően jellegzetes, ami-

¹ A már említett *Sajátosan magyar személyiségjegyek nevelői befolyásolása* c. tanulmányom egyik jegyzetében már hivatkoztam R. Mosca budapesti egyet. olasz professzor egyik előadására, amelyben mint jószemű külföldi az egész magyar történeti életre a meg nem felelő, helyén nem való (»spostato«) reakciók sorozatát ítélte feltűnően jellegzetesnek.

nek — a már említett tényezőkön kívül — legjelentősebb forrása az *anyagi* javak szerzésére és a reális *életsiker* elérésére fordított viszonylagosan kevés erejű törekvés, illetőleg végsőbb fokon e mondott érvényesüléstényezőknek *viszonylagosan kevésre* értékelése. (Széchenyi is hangoztatja: a magyar szántóvető nem törekszik úgy életjavakra, mint a sváb vagy szász, és pedig »komoly férfiassága következtében«. És — a szintén magyar — Széchenyi nem is korholja meg érte.) A magyar ember viszonylag többre értékeli *önmagát* és a *maga* kedve, hangulata, akár szeszélye szerint való kellemes, vagy legalább neki megfelelőnek érzett életet, semmint az anyagi javakat és a reális érvényesülést.

A magyar élnetlenség (— ne feledjük: ennek is egyik végső forrása a nem óvatos, gátolatlan kiélést kereső lendület és a büszkén individualista és másokhoz épen nem fenntartás nélkül simuló, hozzájuk még csak tanácsért sem szívesen forduló bátor, nyílt és virtuskodó, de egyúttal naív bizalmú és hiszékeny alapjelleg is —), ez a magyar élnetlenség egyébként nemcsak a már jellemzett társadalmi megbecsülésben keres kompenzációt, de bizonyos *elvi* és morális beállítódások szigorában is, vagy máskor egy sajátos, fantáziásan jóleső idealizálódo *ábrándozgatásban*. Természetesen színezi a *nem személyi* dolgokkal szemben való beállítódásunkat is egy általános derülátás, amelynek oktalan túlzásai már igen sok bajba sodortak, de amely hangulati szeszélyünk, érzékenységünk, könnyen sértődésünk, megbántottságunk, stb. hatására gyorsan csap át a szélsőséges pesszimizmusba és a mély bánatú, teljes csüggedésbe. Szerencsére ez a pesszimizmus általában csak átmeneti, miként a bánat is, habár ez egyre gyűl és gyűl és mélyül a magyarban életkorának előbbrehaladásával. Primitív önerőérzésében és önbizalmában a magyar mintegy eleve *el is várja* a sorstól is, hogy — akármint forduljanak is a dolgok — az végül is őt szolgálja, úgy alakuljon, amint ő kívánja: ez a beállítódás sem túlságosan kedvez a komolyan kitartó aktivitáshoz szokásnak és edződésnek. — A magyar paraszt lustaságát és közönyét már *Széchenyi* megpróbálta mélyebb okokból is értelmezni: részben a magyar természet férfias komolyságából, részben a parasztságnak abból a tudatából, hogy nem érdemes dolgoznia, hiszen *nem maga* látja munkájának hasznát.

Bár a Széchenyi-féle magyarázat nem elegendő, több és mélyebre látó, mint a maig szokásos egyszerűen elítélő értelmezések, vagy az épen ilyen egyszerűen *csak* a nemérdemesség tényéből magyarázó vélemények.

A szabad fejlődést gyakran megkötő konzervatív maradiságra való hajlamosság is nemcsak a kényelmi beállítódás tényezőitől függ: függ a bevált értékhez való ragaszkodástól, az ismeretlen újtól való félelemtől, egy sajátos, lejjebb még említendő egyszerűségi, puritánsági hajlamtól is. Felesleges lesz elidőznünk annál a kérdésnél, hogy a szabad lendületű, önértékező, temperamentumos és büszke magyar — amint közönségesen ismert — függetlenség- és szabadságszerető. Hogy túrni nagyon tud, nemcsak a türelmességre való természetes képességétől, de könnyen feledő

hajlamosságaitól, sőt — minden ellenmondó látszat ellenére — nagy önlegyöző képességéből is ered.

Könnyen, sokszor bűnösen könnyen beletörődő a magyar az *objektív siker és valóságos érvényesülés* (a maga benső nagy értékeinek a siker és eredmény aprópénzére váltása) kérdéseiben, vagy legalább is ily irányú igényei nem tudnak nagyobb erővel hatni reá büszkeségénél, a másokhoz segítségül fordulás restellésénél, kényelménél, stb.), ám aránylag nehezen tud beletörődni, lemondani a következő területeken: bizonyos *morális, elvi, igazság-követelmények* (— ezekben igen nagy igényű is —), úri *kedvénék* lehetőleg akadálytalan, büszke és sokszor hiú szabad kitöltése, a neki épen tetsző virtuskodás, úri gesztusok, esetleg prédálás, vagy épen csak szórakozás. Ősi jegynek tetszik a természetesség, egyszerűség sőt puritánság. Ám ez a *puritánság*, — amely történelmünknek sok érdekes jelenségében, sok nagy magyar egyéniségben, és pl. még az ú. n. »magyar vallás«-nak, a kálvinista református vallásnak a szellemében is feltűnő módon érvényesül — igen jól megegyeztethető egy sajátos, büszke, úri *pompaszerezzettel* (amelyet *Ravasz László* találóan mond »representációs«-nak): ha a puritánság hajlama és tisztelete a benső és morális lényegszeretet jegye, e representációs pompaszerezetet a külső (főleg ünnepi) megnyilatkozás büszke és individualisztikus lendületét, gyakran az úrhatnamságot és a társadalmi tekinteteknek a magyarra gyakorolt hatását jelzi.

Hogy a magyar nem a mások elnyomásának és a tartós hatalmaskodásnak népe, erről már volt szó. Következő problémacsoportunk tárgykörére is utalva, sokkal inkább mondhatjuk egy büszke és sokféle *morális* színeződésű »dicsőségre vágyás« népének.

d) Az *értékkel*, eszményekkel, elvekkkel szemben való beállítódás elemző vizsgálata a magyarságnak talán legkomolyabb benső értékeit, a magyar személyiség »*autonóm súlyá*«-nak¹ és komolyságának legmélyebb forrásait fedi fel előttünk. A magyar ember alapvető és spontán (tehát a legmélyebb örökletes-alkati személyiségréteg végső szükségletcsíráiból² táplálkozó moralitása hozzákapszódik egyénisége *összes* megnyilatkozásaihoz: biztosítója temperamentuma rokonszenvedésének, a másokhoz való beállítódás alapvető jóakarátának, a különböző életproblémákkal szemben (anyagi érdek, reális életsiker, stb.) szemben való beállítódás rokonszenves vonásainak, az érzelmi élet komoly nemességének, az értelmi élet józan ítélő erejének, és következetességének; de ez az értékre, nemesre, magasrendűre tekintés érvényesíti a maga igényeit az engedelmesség, a tekintély, a megalázkodás problémáiban is és i. t. Legtermészetesebben eredeti vágyai szerint úgyszólván *csak* azt értékeli a magyar, ami valamiképp morálisan színeződik: földszeretete sem a durván materiális javak iránt való szeretet kifejezője. Még a vagonra is azért büszke, mert az mintegy

¹ L. a szerzőtől: *Bevezető a lélektanba* (1934.), *A személyiség végső biopszichés jegyei*, (Magy. Psych. Szle, (1934.) stb.

² L.: *A személyiség szerkezete és kísérleti vizsgálata* (Magy. Psych. Szle, 1937. és Uj Élet Felé 3. sz.) c. tanulmányomat.

az ő és családja »becsület«-ének biztosítója és eredményesen becsületes munka képviselője. A morális szempontok spontán módon hozzátapadnak a magyar személyiségnek a legkülönbözőbb tárgyú kérdéseinkre adott válaszaihoz (olyasformán, ha nem is ugyanolyan gyakorisággal, amint pl. a hangulati és »kedv« szempontok belejátszanak bármi irányú és tárgyú magyar akció- és reakció- vagy akárcsak elméleti probléma-megoldásba.) (V. ö. Széchenyi: »S pedig Magyar boldogan vagy csak megelégedetten is miként élhet illy erkölcsi eledel nélkül, ezt kérdem, részreahlás nélkül? A Magyar, kinek nagyobb része lélek?«)

Ha ilyen lelkiület oly spontán lendületű személynek sajátja, mint amilyen a magyar, természetesen érthetővé válik benne az eszményekért való nagy és gyors (de épen nem mindig tartós) *lelkesevésnek* és az állandó, mintegy morális alapszövetet jelentő *ideáelizmusnak* jellegzetessége. Ez az ideáelizmus azonban sajátosan színeződik a sokszor — és joggal — hangoztatni szokott magyar *realitás-érzékkel*, amelynek nem egyszer súlyos rovására érvényesül, ábrándos cél- és eszközkereséseket és jogosulatlan bizakodásokat is meghatározva.

A legtágabban értelmezett morális alapszükséglet határozza meg a magyarnak úgyszólván *egyetlen perszeverációs* területét: az általános ideáeliztikus beállítódást, a személyfeletti, objektív igazságra való törekvés rendkívüli erejét, és az *elvekhez* való (sokszor túlzó, szinte formalisztikus és a reális életsiker tényezőit egyszerűen negligáló, nem egyszer egyenesen öngyilkos jellegű) hozzátapadásának állandóságát. Az elvekhez való ragaszkodás érteti meg az utóbbi századok egész magyar történelmében végig húzódó alkotmányjogi harcokat (a ragaszkodásnak gyakori *negatív* értékét is, a sok fél- és álmegoldás tényét, a helytelen reakciók egész sorozatát eredményezve), de ez érteti meg a magyar jogi gondolkodásnak sajátosságait is és a magyar bírói gyakorlatnak általában magasszintű nagyvonalúságát és méltányos igazságosságát. Idetartozó jelenség az elvek és eszmények megsértése esetén belülről bizsergetően érvényesülő restelkedés és különösen férfias szégyenérzés, vagy a lehető vétségnek már csak gondolatától is előre irtózó, visszahúzódo, sokszor feltűnően túlzó, nyíltan még bizonyos természetes dolgokról is beszélni restelő szemérmesség, amely szégyenlősen húzódo vissza pl. a más benső családi, stb. életének kíváncsi kutatógatásától, nem ritkán még a saját lelkiségbe való világos belenézéstől is. (E jelenségben a magunk részéről egy sajátos magyar »a-pszichológizmus«-nak is egyik legmélyebb forrását is látjuk.)¹

Jól megérthető, hogy ez a lelkiség *mások* felé alapvető egyenességgel és jóindulattal, sőt a nagylelkűség gesztusaival fordul; a magyar nem is intrikus, nem bosszúálló és — amint Széchenyi »nagy szatirája« még a császárral beszélgető Bach szájával is mondatja — általában nincsen a magyarok között áruló vagy spion. A magyart bátran nevezhetnők *a legmélyebbről fakadt humánitás*

¹ Részletezőbben foglalkozik e kérdéssel egy a magyar pszichológia állásáról német felkérésre írt tanulmányunk: *Ungarische Psychologie*.

népének: »nemes« liberálizmusa is (gondoljunk Eötvös Józsefre és í. t.) nem egyszer áldozatává is teszi a *nem az ő érdekét* szolgáló (sőt talán adott esetekben épen inkább ő ellene irányuló, de emberméltóságra, emberbaráti érzületre, stb. hivatkozó) liberálisztikus-szabadgondolkodó, szabadkőműves, stb. — áramlatoknak.

Eleve nyilvánvaló, hogy az annyira erősen morális, de erősen és természetesen bízó és hívó alapbeállítódású és az életben annyi szenvedést átvészelt magyarban, aki ezentúl annyira szereti *végig*-gondolni is a dolgokat, bensőleg eleve is mély fogékonyság kellett hogy éljen a végső, isteni hátalom-, igazság- és jogrendhez való komolyhitű, bízó odaforduláshoz. Ezt a magyar vallásosságot azonban sajátosan színezi sokféle magyar jegy, így a konkrétság iránt való érzék is, a magyar önerőérzék és büszkeség is, és í. t. De ez a magyar büszkeség sem okvetlenül akadály a vallásos elmélyülésnek és átnemesedésnek. *Ellenkezőleg*: a sajátosan magyar büszkeség, amely épen morális és ideálisztikus vonatkozásoktól nyeri sajátosan magyar jellegét, csak erősödni érzi magát attól a tudattól, hogy a maga benső értékeit egy legvégső, leghatalmasabb értékforrástól nyerte, és az *ez előtt* való készséges megalázkodásába mintegy az értékes sajátmagán erőtvenni tudásnak új büszkesége is belé-belévegyül.

3. Az egész magyar lelki életre egy fokozott, finom benső *érzékenység* általános alapértéke jellemző. Ez az érzékenység sokszor lefékezett, sőt tudatosan titkolt és megtagadott, de erején ez mit sem változtat: sőt lényegi, benső finomságát épen fokozza. A lényeges az, hogy tompaság és közöny a magyarban *nem eredeti*, de föltétlenül csak másodlagos fejlődöttségű jegyek. A magyar *psichomotorizmust* természetűl fogva azonnali reakció és eleven aktivitás jellemzi. A magyar *hangulati* világra egyfelől a hangulati élet *szélsőségei* (lelkes és optimista felhangoltság és pesszimista csüggedés), valamint e szélsőségek rendkívül *gyors* és meglehetősen szeszélyes egymást váltása jellegzetes, másfelől a hangulati tényezőknek szinte *minden* állásfoglalásba és probléma-megoldásba való *belejártsága*, végül általában egy természetesen derűs, bízó, *optimista alapszínezet*. A magyar optimizmus általában legyőzhetetlennek látszik, minden átmeneti pesszimizmusnak és esetleg kétségbeesett levertségnek ellenére is. (V. ö. még magának *Széchenyinek* példáját is — leszámítva a hirtelen jött végső fordulatot.) — A magyar *érzelmi* világ általános uralkodó jegyei: egy rendkívüli férfias *komolyság* (az érzelem nem játék, nem póz, nem szeszély, nem érzélgés és finomkodás, stb.), de — amint a nőtisztelet és szerelem kérdésében már láttuk — komoly, igen komoly dolog a magyar ember számára; egy sajátos és minden mással szemben természetesen *jóindulatú nemesség*, egy határozott hajlam, sőt vágy a *pozitív* (kellemes, felemelő) érzelmi színezetre (ez korántsem jellemző *minden* népre, vagy akárcsak minden magyarországi nemzetiségre, így a szlovákságra), végül az érzelmi fűtöttségnek bizonyos, gyakran sajátosan hangos, lelkendező, de legalábbis nyomatékos *külső megjelenési formái*, vagy e lelkendezésnek és egyáltalában az érzelem külső, gyermekies megnyilatkozásra juttatásának

(gyakran restelkedő és, szemérmes) tudatos elfojtása; hogy aztán csak a belülről áradó nemes éthosz színezzé sajátossá a magyar megnyilatkozásokat, a magyar *stílust* is — amint ezt mélyen átérzi pl. *Zolnai Béla* is¹ — és avassa sajátosan meleg, morális és ideálistizikus színezetűvé egyebek között a legtöbb nagy magyar *szónoknak* (a Kölcsey-, Deák-, Eötvös-típusúaknak) bár a józan értelemhez forduló, rendkívül objektív és puritán érvelésű beszédeit. De talán még több érdekességet mutat a magyar *értelmesség*. Igen egyszerű, természetes, sallangtalan, józan a magyar értelmesség, tud rendkívüli módon, személytelenül, sőt könyörtelen-objektíven józan lenni. Józsága nemcsak a másokra vonatkozó, de — ami sokkal ritkább és nehezebb — a *saját* magára vonatkozó, általában inkább szerény (csak a játékos hetvenkedésekben öndicsőítő) ítéletekben is feltűnő módon jelentkezik, már az iskolás diákokban is. Az egyszerűsége való törekvés nem egy kényelmes és könnyű *szimplifikálásra* való hajlamot juttat kifejezésre: a *lényeg*et keresi mindenben, — a lényeg pedig általában egyszerű —, és a *külső* mögé is (amelyet pedig igen jól és — nem egy más néptől eltérően — igen *konkrét* módon tud megfigyelni), azonnal ezt a lényegét szereti odatapasztani. (L. *Arany* jellemző erejét.) Amint egyben látja az emberi személy minden külső és benső jegyét, a magyar szellem szeret mindenről *egységes*, egyszerűen *átlátszó*, *benső ellentmondásoktól mentes*, de *igaz* képet alkotni magának: világos tájékozódásra törekszik mindenben. És e törekvésében azután minden *nem sajátképen értelmi* érdek (szubjektív érzés, stb.) könyörtelenül háttérbe tud szorulni, úgy amint talán semmi más népnél. (Tud — de nem történik így mindig.) Az értelem »autonóm tisztasága«² rendkívül érdekes módon nyilatkozik élénk a magyar származású gondolkodó fők legkiválóbbjaiban. Sokoldalú körültekintés, a lehető ellenérvek gondos és lelkiismeretes felkeresése, a következtetésment hibátlan egyenesvonalúsága, tisztasága, a logikai láncolatok szoliditása és biztos következtetése, a nyilvánvalóan (evidensen) biztos végső kiindulási tételekre való támaszkodás, az exaktságra való törekvés, a levegős spekulációktól való tartózkodás, a problémával való egyenes leszámolás, valamint a túlságos részletezéseknek és a lényeg mellé való beszélésnek elkerülése, a gazdag ötletesség és találékonyság, de legeslegfőképpen az érvelés igazsága kapja meg bennük az embert. És mennyire magyar vonás, hogy a kiindulási alapok keresésében — amint már szó volt róla — rendszerint *megáll* a magyar gondolkodó azoknál a végső elveknél vagy egyéb biztos kiindulási alapoknál, amelyeket *mindenki* által, — a legtöbbször minden »komoly«, »nemes« érzésű és gondolkodású és »jószándékú« józan magyar ember által — eleve, föltétlenül elfogadandónak ítéli, az értelemi igazság-eszmény és a nemes és komoly ideálistizmus egy különös varázs-kapcsolatával: ám maguknak e végső kiindulási tételeinek egymás közötti viszonyait rendszerint már nem is kutatja tovább,

¹ L. *Zolnai Béla* érdekes tanulmányját a Szekfü Gyula szerkesztette *Mi a magyar?* c. kötetben.

² V. ö. *Az értelem. Funkcionális és minőségi lényege, szerkezete, kísérleti vizsgálata.*

a pusztán elvont *teoretikus* érdekű rendszerezést *csak magáért a rendszerezésért* már nem ejti meg. Érvelésében ilyen igazságokból indul ki, tételeit ezekből vezeti le, hibátlan logikával, egyenes, világos és biztos gondolatvezetéssel, hogy azután valamely, nemes *gyakorlati* eredményre jusson el (vagy legalább ilyenre is jusson el). A magyar szellem számára még a *tudományos* vizsgálódás is a *gyakorlati életfeladatok nemes szellemű* megoldását kell hogy szolgálja, és ha ezt a feladatát elvégezni képes, mintha nem is volna érdemes tovább törődni vele. Nem az *abstrakcióhoz való érzék* fogyatékos a magyar értelmiségben: az elvontság iránt való érzéket matematikus tehetségeknek és nagy fizikusoknak stb. egész sora igazolja, csupán az üresnek és levegősnek érzett, *önkényesen* szabad spekulációs fogalmi játék nem kenyeré a magyarnak (sőt már csak a pusztá, »*l'art pour l'art*« teoretikus érdeklődés és »*l'art pour l'art*« rendszerépítés sem.) A mondott beállítódás — egyéb, főleg a körülményekben rejlő okok mellett — kétségtelenül nagy mértékben hozzájárult ahhoz, hogy a magyar filozófiai szellem megfelelőképpen mindmáig még kibontakozni nem tudott, különösen abban a magyar életben, amely a sajátosan magyar gondolatot a nem magyarral szemben olyan sokszor részesítette és részesíti mostoha fogadtatásban; amint Apáczai Csere János példája mutatja, még a nevelés terén is.

Bizonyosnak tetszik azonban, hogy némely eredeti hajlandóság is, talán a túlságos szelidség és a heves temperamentumú kitörésvágy közötti egyenetlenség (a keleteuropid és a turanid ősfaj kétfélesége) *természetes úton* is ki kellett hogy bontakoztassa az akarati élet bizonytalanságát és egyenetlenségeit, amelyek felett nem vált úrrá sem az önfegyelmnek egy megacélozódott szervező hatalma, sem a leghasznosabb alkalmazkodásnak beállítódásmódja. Lényeges e ponton az, hogy ha már baj van sokszor az elhatározás, választás, döntés terén, még feltűnőbb a fogyasztás és elhatározások, döntések, tényleges és kitartó *végrehajtása* terén.

A KORAKÖZÉPKOR MŰVELŐDÉSI ESZMÉNYÉNEK KIALAKULÁSA.¹

Művelődési eszményen azt a célgondolatot értjük, melyet az egyén vagy közösség élete, fejlődése folyamán meg akar valósítani. Ezt a célgondolatot, vagyis a művelődési eszményt a történeti életben az egyének és a közösségek különböző formákban alakítják ki s így egymástól különböző művelődési eszmények keletkeznek. Am ezek a különféle művelődési eszmények mind megegyeznek abban, hogy valamennyien a valóság határain túl lévő abszolút művelődési eszményből merítenek s annak több-kevesebb elemét foglalják magukban. De megegyeznek még abban is, hogy mind értékrendszeren, történetbölcséleti megfontolásokon alapul-

¹ Székfoglaló előadás a Magyar Paedagógiai Társaság 1942 márc. 21-én tartott ülésén.

nak. Tartalmuk attól függ, hogy alkotóik minek nézik a történeti életet, miben látják annak célját, értelmét és értékeit. Az értékek rendszerét kultúrájának nevezzük, — de kultúrán értjük az értékrendszer megvalósulását is. A megvalósulás folyamatát — a művelődési eszmény útmutatása szerint — a nevelés, a pedagógia irányítja, mégpedig úgy, hogy az egyént érintkezésbe hozza a már kialakított kultúrjakkal s a bennük testet öltött értékekkel. Az egyén ugyanis azáltal, hogy ezeket az értékeket lelkébe fogadja s azokat magáévá teszi, már további létet is ad azoknak s így a múlt kultúrájából merítve, a jövő kultúráját építi.²

Amikor a következőkben a koraközépkor művelődési eszményének a kialakulását igyekszünk vázolni, a legcélszerűbbnek — a mondottak alapján — azt az eljárásmodot találjuk, hogy állandóan figyelemmel kísérjük azokat a világnézeti és történetbölcséleti felfogásokat, illetőleg változásokat, melyek a művelődési eszmény tartalmát meghatározták, illetőleg módosították.

A középkor művelődési eszményének két legerősebb alakítója a klasszikus kultúra és a kinyilatkoztatott vallás volt. Látni fogjuk azonban, hogy az előbbinek súlyos harcokat kellett vívnia több-kevesebb érvényesüléséért s éppen ezért — ha röviden is — rá kell mutatnunk e két tényező legjellegzetesebb különbségeire.

A *klasszikus* világnézet leglényegesebb vonása az evilágisága, az immanencia. A földi élet öncél számára, ennek szolgálatára irányult az ókori ember minden igyekezete. Ezen túl azonban nagy különbség található a görög és a római életfelfogása között. A *görögök* művelődési eszménye a »kalokagathia« volt, mely a jó, igaz és szép eszméjét harmonikusan igyekezett kialakítani a görög nép lelkében. A görögség minden evilágisága mellett is eszményi célokért dolgozott, — ezért ért el oly nagy eredményeket a bölcsélet, a tudomány és a művészet terén. A görögök nemes embereszményével szemben a *római* szellem sokkal inkább gyakorlati irányú volt s a birodalom megalkotása és megszervezése terén alkotott legkiválóbbat.³ Művelődési eszményül azt a rétorikát, azaz államférfiút tekintette, aki tisztességes élete mellett az ékes-szólásban tűnt ki.⁴ Ehez az oratori élethivatáshoz a grammatikai, retorikai és dialektikai iskolázottságon kívül történeti és jogi ismeretek megszerzése volt szükséges.⁵ A rétoriskolák hagyományai között hiába keressük a mélyebb bölcséleti spekulációt vagy a nemesebb művészi nevelést. A hellenizmusnak ez a kétféle arnyalata megmaradt a kereszténység korában is: a dogmatika ki-

² V. ö. E. Spranger: Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. 1—7.1.

³ Rousselot-Huby-Brou-Grandmaison-Bagaméri: Krisztus és az egyház, 137. 1.

⁴ Vetus quidem illa doctrina eadem videtur et recte faciendi et bene dicendi magistra; neque diiuncti doctores, sed idem erant vivendi praeceptores atque dicendi. Cicero, De oratore, III. 15, 58.

⁵ Ut in rerum privatarum causis atque iudiciis... oratori juris civilis scientia necessaria est, sic in causis publicis iudiciorum, cautionum, senatus omnium haec et antiquitatis memoria et publici juris auctoritas et regendae rei publicae ratio ac scientia tamquam aliqua materies iis oratoribus, qui versantur in re publica, subiecta esse debet. U. o. I, 46, 201.

dolgozásában inkább a keleti, a morálisában pedig inkább a nyugati kereszténység vezetett.

A klasszikus történefffelfogás evilágiságával szemben a *kereszténység* a transcendentia elsőségét vallotta. A kinyilatkoztatott vallás értelmében az emberi létnek a súlypontja, a történeti életnek az értelme a másvilágon van. Az evangélium szerint »az pedig az örökélet, hogy megismerjenek Téged, egyedül igaz Istent, és akit küldöttél, Jézus Krisztust.«⁶ Istennek, Jézus Krisztusnak és az ő akaratának a megismerése azonban egészen más módon történt, mint ahogyan a görög bölcsek okoskodtak a Lét nagy kérdéseiről. Erre a különbségre mutatott rá szent Pál a korinthisiakhoz írt levelében. »Hol a bölcs, hol az írástudó, hol e világnak kutatója? Nemde oktalansággá tette Isten e világnak bölcsességét?« Épen ezért — folytatja szent Pál — »én is midőn hozzátok mentem, testvérek, nem mentem a beszédnek vagy a bölcsességnek fönségével hirdetni nektek Krisztus tanubizonyosságát... beszédem és tanításom nem állott az emberi bölcsesség meggyőző szavaiból, hanem a Lélek és az erő bizonyítékából, hogy hitetek ne nyugodjék az emberek bölcsességén, hanem Istennek erején.«⁷

Ezen az alapon a kereszténység kezdetben teljesen elzárkozott a klasszikus műveltséggel szemben. Szerény keretek közt, visszavonultan élte a maga tiszta erkölcsi életét. Ez az elzárkozottság akkor kezdett enyhülni, amikor már műveltebb emberek is kezdtek belépni az Egyházba, akik aztán észrevették, hogy a két világnézetnek vannak nemcsak ellentétes, de egyező elemei is. Ezt a felfogást képviselte a két alexandriai tudós: Kelemen és Origenes. *Kelemen* volt az, aki némi bizalmat öntött az intellektualizmus iránt a teológiába.⁸ *Origenes* meggyőződéssel vallotta, hogy ha a görögök a szabad művészeteket és a tudományokat lépcsőkül használhatták a bölcséleti tanulmányokhoz, akkor a keresztények is jogosan értékesíthetik azoknak retorikai és bölcséleti ismereteit saját teológiájuk rendszerezéséhez és kifejtéséhez.⁹

A klasszikus kultúra és a kereszténység között az igazi közeledés azonban mégis csak akkor következett be, amikor a IV. század elején Nagy Konstantin az Egyháznak teljes vallásszabadságot engedélyezett. Ennek az irányzatnak a szószólói azok a vezető egyéniségek voltak, akik az ifjúkorban megszerzett klasszikus kultúrájukat keresztény világnézetük javára értékesítették. Ezek közé tartozott szent *Ambrus* és *Prudentius* — fiatalabb korukban mindketten a birodalmi közigazgatás magasrangú tisztviselői. A milánói püspökké lett szent *Ambrus* szónoki és költői alkotásaiban egyaránt felhasználta Vergilius és Horatius költészetének értékeit, »De officiis ministrorum« c. munkáját pedig — mely a keresztény erkölcsstan első kézikönyve lett — Cicero hasonló című

⁶ Szent János, 17, 3.

⁷ Első korinthisi levél, I. 20, II. 1, 4, 5.

⁸ Rousselot-Huby ..., i. m. 121—122 l.

⁹ Chr. Dawson: The Making of Europe. Mi francia fordítását használtuk: Les origines de l'Europe et de la civilisation européenne. Paris, 1934. 68. l.

műve nyomán készítette.¹⁰ *Prudentius*, a keresztény ókor legkiválóbb latin költője, szintén sokat köszönhetett Vergilius és Horatius munkásságának. Az örök-Róma eszméjéért épügy lelkesedett, mint Vergilius, s lelkesedését őszinte érzés sugalta. »Legszebb költeményei Krisztus és Róma egyesüléséről szólnak«; meggyőződése volt, hogy a keresztény vértanúk épügy Rómáért haltak meg, mint a legionáriusok.¹¹ Klasszikus műveltség tekintetében nem maradt mögöttük szt. *Jeromos* sem, akit egyik ellenfele, *Rufinus*, azzal is vádolt, hogy többet fizetett a klasszikus, mint a keresztény írók műveinek másolásáért.¹² De szt. *Jeromos* maga is beszélt egy látomásáról, mely szerint az örök Bíró azzal vádolta őt, hogy nem keresztény, hanem ciceronianus: »Ciceronianus es, non Christianus.«¹³ A klasszikus kultúra és a kinyilatkoztatott vallás viszonyának kérdése azonban nem csupán szt. *Jeromos* számára jelentett megoldásra váró feladatot. Ez a kérdés az alakulóban lévő keresztény művelődésnek is mind égetőbbé váló problémájává lett. A kérdés elvi tisztázására Nyugaton először szt. *Ágoston* vállalkozott.

Tudjuk, szt. *Ágoston* is a klasszikus kultúra neveltje volt. Mint a rétoriskolák tanítványa, később tanára, birtokában volt a legmagasabb római műveltségnek, mellyel a görög újplatonikusok bölcséletét társította. A keresztény kinyilatkoztatással való megismerkedése és megkeresztelkedése után lett problematikussá számára a klasszikus kultúra szerepe. Egyrészt ugyanis jól látta, hogy a klasszikus irodalmi, tudományos és művészeti alkotásokban a pogány szellem és annak világnézete él, mely teljes ellentétben áll a kereszténység történetfelfogásával. De másrészt arról is meg volt győződve, hogy a kereszténység mégsem mondhat le teljes egészében a latin szellem alkotásairól. Nem mondhat le a klasszikus kultúra azon eredményeiről, melyek szükségesek ahhoz, hogy a keresztény tanítást összefoglalni, azt megfelelőképpen védeni és kifejteni lehessen. Nem mondhatott le az Egyház magáról a latin nyelvről sem, sőt épen azt választotta hivatalos nyelvéül.

Szt. *Ágoston* először »De ordine« című művében foglalkozott a klasszikus tudományok kérdésével. Az ott vallott felfogása szerint az igazság megismerésére a szabad művészetek megfelelő ismerete képesíti az értelmet, a rációt. Ennek alapján élenkebben kívánczik, kitartóbban kutat az ember az igazság után és az elért igazságot edesebben élvezi. A szabad művészetek egyes ágainak értelmét fejtegetve a dialektikát a tudományok tudományának nevezte, mert az tanítja meg az embert nemcsak a tanításra, hanem a tanulásra, azaz a tudományos gondolkodásra is. Az igazság, az isteni igazság megismerése és szemlélete ezen az alapon nemcsak a hit, hanem az értelem műve is lesz. Ezt az igazságot jobban fel tudja fogni az, aki a szabad művészetek ismerete alapján tanulmányozza.¹⁴

¹⁰ Dawson, i. m. 70. l.; Rousselot-Huby... i. m. 140. l.

¹¹ Rousselot-Huby... i. m. 165. l.; Dawson, i. m. 73. l.

¹² Dawson, i. m. 71. l.

¹³ P. L. (Migne, Patrologia Latina) 22. köt. 416. l.

¹⁴ P. L. 32. köt. 988, 1013, 1015. l.

A fiatal keresztény rétornak és bölcselőnek ezt az antik kultúrával szemben tanúsított nagylelkű felfogását idősebb korában Ágoston püspök már nem helyeselte. »Retractationes« című művében kijelentette: »nem tetszik nekem, hogy akkora jelentőséget tulajdonítottam a szabad művészeteknek, melyeket sok szent nem ismer, sokan viszont, akik azokat ismerték, nem voltak szentek.«¹⁵

Nem sokkal halála előtt írt művében, »De doctrina Christiana«-ban tényleg már sokkal szerényebb helyet jelölt meg a klasszikus tudományoknak a keresztény művelődés kialakításában. Itt már erőteljesen hangsúlyozta a kiválogatás elvét — csak a hasznos, a szükséges elemeket kell bevenni a keresztény nevelés programjába. Azt kívánta, hogy »a törekvő, tehetséges, istenfélő és a boldog életet kereső ifjak számára üdvösségesen meg kell parancsolni, hogy a Krisztus egyházán kívül tanított tudományokat — a boldog élet biztosítása céljából — ne merészeljék gátlás nélkül követni, hanem józanul és szorgosan tegyenek köztük különbséget« s kerüljék a fölösleges és káros tanulmányokat. Ezt a felfogást szt. Ágoston nemcsak a szabad művészetekre, hanem a filozófiára is vonatkoztatta. »Ha azok... főleg a platonikusok, igazat s a mi hitünknek megfelelőt mondtak, akkor nem kell tőlük félni, hanem mint jogtalan birtokosoktól el kell venni tőlük,« s a keresztény kultúra felépítésében kell alkalmazni.¹⁶

Amint szt. Ágoston történetbölcsélete a történeti élet mibenlétét a jó és rossz, az Isten országa és az ördög országa között való harcnak fogta fel — úgy művelődési eszménye is teljesen Istenre irányított. Felfogása a vallási abszolutizmust képviseli. Ezen az alapon tette fel önmagának a kérdést: »Mit akarsz ismerni? Istent és lelket! Mást semmit? Semmi mást! Kezdd tehát keresni.«¹⁷ Egy másik helyen így fejezte ki művelődési eszményét: »Boldogtalan ember, aki minden dolgot ismer és nem ismer Téged — de boldog az, aki Téged ismer, noha azokat nem ismeri. Aki viszont ismer Téged és azokat is, azok által az nem lett boldogabb, mert csupán Általad boldog.«¹⁸

Szt. Ágoston a vallásos eszme érdekében megszükkítette a művelődési eszmény tartalmát. Az Istent kereső lélek az ő eszményképe, s ezt az eszményképet ő a szentírás tanulmányozásában való elmélyüléssel kívánta kialakítani. Adhatott ugyan nemcsak formális, de tartalmi tekintetben is értékes elemeket ennek a képnek kialakításához az antik műveltség, — egyéb vonatkozásai szt. Ágostont mégsem érdekelték különösebben. Ez a tudatos elfordulás a klasszikus kultúrától még csak fokozódott akkor, mikor ennek a kultúrának a hordozója, a római birodalom, a germán népek csapásai alatt az V. sz. végén összeomlott. A római keresztények bizalma megingott az antik műveltségben, annak értékében s művelődési eszményük kialakítását és megvalósítását egészen a másik oldalon, a kinyilatkoztatás világossága mellett keresték. Ennek az élet-

¹⁵ P. L. 32, 588. 1.

¹⁶ P. L. 34, 62—63. 1.

¹⁷ P. L. 32, 872. 1. Rousselot-Huby... i. m. 149. 1.

¹⁸ P. L. 32, 705. 1. Dawson i. m. 78. 1.

eszménynek a hordozóit és terjesztőit szemléljük szent Benedekben és Nagy szent Gergely pápában.

Szent Benedek ifjúkorában közéleti pályára készült s ezért a római rétoriskolák révén klasszikus műveltséget akart elsajátítani. Tanulmányai alatt azonban megdöbbenve vette észre, hogy a klasszikusok szelleme és társainak az élete az ő keresztény életformáját veszélyeztetik. Ezért a magasabb értékért lemondott tanulmányai befejezéséről, a közéleti pálya esetleges sikereiről és »scienter inciens, sapienter indoctus« elvonult a világtól, hogy mint remete, később mint szerzetes csupán Istennek és saját lelkének éljen. Nagyráhivatott új életformát szervezett, a »schola servitii Dominici«-t, melynek célja az Istenkeresés és az Istenszolgálat volt, tantárgyai pedig az imádság és az önmegtagadás, a szellemi és a testi munka.¹⁹ Szent Benedek a vallásos és az aszketikus művelődési eszményt kívánta kialakítani önmagában és szerzeteseiben. Ezt a célt elérhette ugyan a klasszikusok ismerete nélkül is, de magát a műveltséget nem nélkülözhetette. Jól tudta, hogy a lelki életnek szellemi táplálékra van szüksége. Ezért megkívánta, hogy a kolostoroknak legyen könyvtárak, melyben a szentírás mellett a szentatyák munkái bőségben álljanak rendelkezésre. Olvasásukra, tanulmányozásukra naponként több órát engedélyezett.²⁰

Szent Benedek nem kívánt a szellemi művelődésnek különösebb szolgálatot tenni, — szerzetesei a VII. századtól kezdve mégis a nemes antik kultúra megmentőivé és egy új, fejlettebb keresztény művelődési eszmény kialakítóivá lettek. A bencések e későbbi szereplésével szokták kapcsolatba hozni Cassiodorus működését, hatását, ezért ehelyütt azzal is kell foglalkoznunk.

Cassiodorus szent Benedek kortársa és a gót Nagy Teodorik legtekintélyesebb államférfia volt. Élete első felében arra törekedett, hogy az Itáliát meghódító keleti gótokat megnyerje a római műveltségnek s ezáltal a győztes és a legyőzött nép között bizonyos közeledést hozzon létre. Amikor azonban látnia kellett törekvése eredménytelenségét, visszavonult délitáliai birtokára, megalapította a »Vivarium« nevű kolostorát, ahol hasonló gondolkozású társaival a keresztény tudomány ápolására és fejlesztésére szentelte életét. Az itt készített »Institutiones divinarum litterarum« című művének bevezetésében panaszkodva mondotta el, hogy Rómában még a VI. század közepén sem volt olyan keresztény főiskola, melyben az ifjak az örök élet ígéinek megismerése mellett a tiszta, a klasszikus műveltség díszét is megszerezhették volna. A római rétoriskolák még akkor is csupán a világi tudományt és életeszmenyt terjesztették. Agapét pápával tárgyalt ugyan egy megfelelő szellemű főiskola felállításáról, de terve a kór zavaros viszonyai között nem tudott megvalósulni. Cassiodorus ezt a hiányt akarta pótolni »Vivarium«-ában s olyan könyveket igyekezett írni, melyek által az Ur segítségével a szent iratok és a világi műveltség összefoglaló ismerete szerezhető meg.²¹ A klasszikusokkal szemben

¹⁹ Molnár B.: Szent Benedek rendszabályai, 30. l.

²⁰ U. o. 99, 201. skk.

²¹ P. L. 70. 1105—1107. l.

neki már korántsem voltak olyan aggályai, mint szt. Ágostonnak. A hét szabad művészet értékei felhasználásának jogosságát bibliai helyekkel igazolta. »A bölcsesség házat épített magának, hét oszlopot vágott ki« — »Csinálj hét lámpát is s tedd azokat a gyertyatartóra, hogy egymás ellenében világítsanak.«²²

Cassiodorus az antik szellem bizonyos elemeinek és a kinyilatkoztatásnak harmonikus összeegyeztetésére törekedett. A Vivarium ennek a keresztény művelődési eszménynek a kialakítója kívánt lenni. A testi munkánál sokkal többre értékelte a szellemi munkát, mely mind az egyeseknek, mind a közösségnek hasznára válik. Meggyőződése volt, hogy szerzetesei a szent iratok forgatása révén szellemüket üdvösen művelik, másoló munkájukkal pedig az Ur törvényeit szelvében—hosszában ismertetik. Ahány szavát leírják az Urnak, annyi sebet kap a sátán.²³

Cassiodorus nemes törekvése nem érte el a célját.²⁴ Röviddel halála után, a VII. század elején híres könyvtárát Eszakitáliába vitték s a Vivarium már csak ennek következtében sem felelhetett meg hivatásának.²⁵ Am ma már az a régibb felfogás sem tarthatja magát, mely szerint Cassiodorus érintkezésbe lépett volna Monte Cassinóval s így a VII. században a bencések kulturális munkája az ő ösztönzésére indult volna meg.²⁶ A VI. század végén Itáliában uralkodó közállapotok egészen más művelődési eszményt juttattak diadalra, mint amilyenek a kialakítására Cassiodorus törekedett. Ennek a kornak az irányító szelleme már nem Cassiodorus volt, hanem Nagy szt. Gergely.

Nagy szt. Gergely élete külső alakulásában sok hasonlóságot találunk Cassiodoruséval. Feljegyezték róla, hogy a grammatikai, dialektikai és retorikai — tehát klasszikus — műveltsége Rómában páratlan volt.²⁷ Ő is résztvett a közigazgatásban s Róma városának a prefektusa lett. Később azonban — Cassiodorushoz hasonlóan — ő is visszavonult a közélettől és az egyik magaalapította római kolostorba lépett be. Abban viszont már eltért Gergely. Cassiodorustól, hogy szerzetesi életét ő nem a tudományok ápolására szentelte. Szt. Ágoston és szt. Benedek nyomdokán csupán az Istenkeresésben látta élete értelmét és célját. Ezzel a lelkiülettel lépett

²² U. o. 1149—1150. l.

²³ U. o. 1144—1145. l.

²⁴ H. Thiele: Cassiodor, seine Klostergründung Vivarium und sein Nachwirken im Mittelalter. (Studien und Mitteilungen aus dem Benediktinerorden, 1932. 378—419. l.)

²⁵ G. H. Hörle: Frühmittelalterliche Mönchs- und Klerikerbildung in Italien. Freiburg i. Br. 1914. 10. l.

²⁶ Így írta Finácsy is: »Hogyan váltak tehát idővel a bencés kolostorok rendszeres iskolázás színhelyévé? ... Milyen van, hogy... a VI. és a VII. században Irhonban és Angliában a sz. Benedek regulája szerint szervezett kolostorokban s a VIII. század elejétől frank földön is a rendszeres kolostori iskolázás megvan, vagy legalább megindult? — Nem lehet kétséges, hogy mindezek a jelenségek összefüggnék Cassiodorus Vivariumával.« A középkori nevelés története.² Budapest, 1926. 108—109.

²⁷ Litteris grammaticis dialecticisque ac rhetoricis ita est institutus ut nulli in Urbe ipsa putaretur esse secundus. M. G. (Monumenta Germaniae Historica) Script. rer. Merov. I, 407. Idézi Hörle, i. m. 20. l.

590-ben szent Péter örökébe és ezt az életfelfogást terjesztette pápai tekintélyével.

Egy-egy kor művelődési eszménye mindig függő viszonyban van az illető kor történetfelfogásával, ennek kialakulását viszont a mindenkori történeti viszonyok befolyásolják.²⁸ Szt. Gergely pápának látnia, tapasztalnia kellett azt a sok nyomort és szenvedést, melyet Itáliában és főleg Rómában a barbárok pusztítása, kegyetlenkedése, az éhínség és a Tiberis áradása okozott. A karthágói püspökhöz írt leveléből úgy látjuk, hogy már a világ végét várták Gergely és kortársai. »Minő megcsonkításokat, mekkora kegyetlenkedéseket láttunk — s ezek számára csupán a halál volt a menekvés, az élet pedig kínszenvedés.«²⁹ Nagy szt. Gergely, a római származású pápa mélységes megindultsággal szemlélte a pusztulás képét. Egyik beszédjében mondotta: »Hol van már a senatus, hol a populus?! A csontok elkorhadtak, az izmok megemésztődtek, a világi méltóságok minden büszkélkedése elenyészett... a senatus nincs többé, a populus elpusztult s mégis azon kevesek között, akik megmaradtak, napról-napra sokasodik a szenvedés, a sóhajtozás. Már csak az üres Róma ég«, az a Róma, amely pedig »valamikor a világ úrnőjének látszott.«³⁰

Szt. Gergely történeti alakjának nagyságát mutatja, hogy a pusztulás szörnyű jelenetei sem tudták megtörni életkedvét és akaraterejét. A római birodalom felbomlásának ez utolsó mozzanatai ebben a középkorban is kialakították a saját korunkat is jellemző »Untergang«-hangulatot, de ez csak fokozta a pápa cselekvőképességét. A bukott birodalomnak még a kultúráját sem igyekezett menteni. Minden erejét Krisztus országa határainak terjesztésére, belső erejének fokozására fordította s ebben a tekintetben szilárdan hitt munkája sikerességében. Ezért küldötte római kolostorának bencéseit a pogány angolszászok megtérítésére s a tudományok helyett ezért hangsúlyozta annyira az erény, az erkölcsi erő fontosságát. Azt mondotta: »az erény a tudomány, az erény öre pedig az alázatosság. Ennélfogva nyomja el magában az ember mindazt, amit tud, nehogy amit a tudomány erénye összegyűjtött, azt a kevélység szele elragadja.«³¹ Szt. Gergely tanítása szerint a megkeresztelték megkapják a Szentlélek kegyelmét s annak világossága mellett felfogják a Szentírás értelmét. Az erkölcsiség érdekében kell tehát tanulmányozni a szentírást és a szentatyákat, mert azok táplálják az elmét és azok adnak erőt a jó cselekedetekhez. Ehhez azonban nincs szükség a világi tudományokra, a klasszikus műveltségre. Az csak a hamisság tudománya, az erős és gonosz szellem tudománya.³² Ezen alapon ő teljesen ellene volt a két kultúra elemei összevegyítésének. Az Isten templomában nem tűrte meg a bálványok berkét: »in templo Dei nemus plantari prohibetur.«³³ Ebben az összefüggésben érhetjük meg sevillai Le-

²⁸ Spranger, i. m. 7. l.

²⁹ M. G. Epist. Tom. II. Pars II.: 20. levél. Dawson, i. m. 199. l.

³⁰ P. L. 76, 1010. Homilia in Ezechielem. Dawson, u. ó.

³¹ P. L. 76, 1102. l. Hörle, i. m. 17. l.

³² P. L. 79:515; 76: 998, 684. Idézi Hörle, i. m. 18. l.

³³ M. G. Ep. Tom. I. 357. l. Hörle, i. m. 21., l.

ánderhez intézett levelének szavait: »A beszédnek azt a művészetét, melyet a klasszikus tudomány tanítói terjesztenek, lenézem; nem kerülöm a barbarizmusok használatát; a prepositiók alkalmazásának szabályát megvetem, mert szörnyen méltatlannak tartom, hogy a mennyei kinyilatkoztatás igéit Donatus szabályai alá kényszerítsem.«³⁴

Szt. Gergely korának viszonyai, történetfelfogása magyarázza művelődési eszményének elhajlását nemcsak a cassiodorusi, de a szentagostoni felfogástól is. Őt a klasszikus mult nem érdekelte, — ő minden figyelmét a jövőre irányította és tényleg lerakta az európai fejlődés új alapjait. Ennek érdekében szervezte meg »schola cantorum«-át, melynek célja nem a keresztény műveltség terjesztése volt, hanem a papképzés, az Egyház szűkebbkörű érdekeinek szolgálata. Az egyházi ének, a zene, s a teológia oktatásához szükséges könyvek előállításáról és sokszorosításáról a »scrinia librorum« gondoskodott.³⁵

A VII. században a magasabb műveltség Itáliában feltűnően elhanyaglott. Az egykor legműveltebb római provinciák: Afrika és utána Hispania is a hódító arabok zsákmánya lett. Gallia városaiból — a VI. századi toursi Gergely szavai szerint — kivonult, sőt kiveszett a szabad művészetek tanulmánya.³⁶ S a tudomány fénye mégsem lobbant el! Ott ragyogott fel, ahova a római legionáriusok soha be nem tették lábukat: *Irországbán*. A kelta írek és skótok, majd nyomukban a germán angol-szászok vették pártfogásukba a kontinensről száműzött tudományokat s fejlesztették azokat olyan fokra, amilyenre a keresztény művelődés történetében addig még nem emelkedtek.

Az ír művelődés fonalát *szt. Patrikkal* kapcsolatban vesszük fel, aki az V. században megjelent az ír szigeten s annak lakosságát a keresztény vallásra térítette. Az egyházi szervezet a kolostorokon alapult: Patrik és társai által alapított kolostorok lettek a vallásos élet és a művelődés központjai. Az ír egyház és szerzetesség sok keleti vonást őrzött meg, melyek forrását mai napig sem ismerik. A britt származásu *szt. Patrik* misszióra indulása előtt éveket töltött a Gallia délkeleti partja mentén fekvő Lerin sziget kolostorában s bizonyos az, hogy a fejlődésnek indult ír szerzetesség sokat köszönhetett ennek az aszketikus és tudományos szellemű kolostornak. Innét s a már említett ismeretlen keleti kapcsolat révén jutott Irországba a szent tudományokon kívül az a klasszikus hatás is, mely nemcsak latin, hanem bizonyos fokban görög kultúrát is jelentett. Az entuziazmusra hajló kelta szellem szinte rajongó lelkesedéssel fordult az antik irodalom felé. Ennek egyik magyarázatát abban találhatjuk, hogy az írek már nem félték egy eltűnt világnézet erejétől; ők a klasszikus írókban az emberi szellem nagy alkotásait szemlélték és csodálták. Az írek tudták becsülni és élvezni a költészet alkotásait, hisz a bárdok és druidák énekei ugyanazon lelkület megnyilatkozásai voltak. Az ő nyomuk-

³⁴ U. o.

³⁵ Erről bővebben I. Hörle, i. m. 23. skk.

³⁶ M. G. Ss. rer. Merov. T. I. pars. I. p. 31. Idézi Fináczy, i. m. 116—117. l.

ba léptek a szerzetes írók és költők, akik a nemzetin kívül a keresztény és antik elemet is egyesítették műveikben.³⁷

Ennek az ír szerzetesi kultúrának legjellegzetesebb képviselője és legerőteljesebb terjesztője volt a VI. század végén az *ifjabb szt. Kolumbán*. Életrajzában olvassuk, hogy az egyházi tudományokon kívül a szabad művészetekben és a grammatikusok tanításaiban is otthonos volt.³⁸ Műveltségét tényleg szemlélhetjük fennmaradt költeményeiben, leveleiben és egyéb munkáiban. Az adonisi sorokban írt egyik költeményében utal a görög költészetre: »Nominis Saffo — Versibus istis — Dulce solebat — Edere carmen.«³⁹ Művelődési eszménye az askéta szerzetes, aki az anyagi javakat ugyan megveti, de lelkét gazdagon táplálja azokkal a szellemi javakkal, melyeket a szent iratokból és a klasszikus művekből gyűjtött. Sethushoz írt költeményében hangoztatta, hogy kerülje az élet múlandó örömeit. Gazdagsága az isteni törvény dogmáiban a szentatyák életrajzaiban legyen s mindabban, amit követésre méltó mesterek és okos költők írtak. »Ezeket ragadd meg és vedd meg a veszendő gazdagságot.«⁴⁰

Az írek nemzeti alkataához a hősiesség önmegtartózkodásra való hajlamon és a szellemi javak iránt való feltűnő fogékonyságon kívül hozzátartozott a »peregrinatio«-ra való nagyfokú készség is. Felfogásuk szerint hazájában senki sem lehetett szentté. Így értjük meg az ifjabb Kolumbán életének nagy mozgalmasságát, aki előbb Galliába, majd Itáliába ment s az általa alapított bobbiói kolostorban fejezte be életét. Hasonló lelki alkat készítette az idősebb szent Kolumbánt is larra, hogy a piktek és a skótok hithirdetője legyen. Az ő híres kolostora a Hy-i szigeten épült fel s a VII. század 30-as éveitől kezdve az északi angolok innét kapták püspökeiket és szerzeteseiket. Beda Venerabilis egyháztörténetéből látjuk, hogy ezek az ír szerzetesek mennyit tettek a barbár angolszászok erkölcsének és műveltségének érdekében.⁴¹ Nemcsak a northumbriai püspökségük körül tanították az egyházi tudományokra az angol ifjúságot, hanem szívesen foglalkoztak velük akkor is, amikor ezek otthonukban keresték fel őket. A tudós és szent ír mesterekhez ment nemes vagy egyszerűbb származású ifjak — Beda értesítése szerint — vagy beolvadtak aztán az ír szerzetesi közösségbe, vagy pedig az egymástól távollakó mesterek celláit végiglátogatva folytatták tanulmányaikat.⁴²

³⁷ V. ö. Dawson, i. m. 204. skk. I.

³⁸ In pueritiae aetate pubescens, liberalium litterarum doctrinis et grammaticorum studiis ingenio capaci dare coepit laborem. M. G. Ss. rer. Merov. 4, 68. I.

³⁹ M. G. Ep. III, 188. I.

⁴⁰ U. o. 183. I.

⁴¹ Gens illa quam noverat scientiam divinae cognitionis, libenter ac sine invidia populis Anglorum communicare curavit. P. L. 95, 28f. I.

⁴² Erant ibidem... multi nobilium simul et mediocrium de gente Anglorum, qui relicta insula patria vel divinae lectionis vel continentioris vitae gratia illo secesserant. Et quidam quidem mox se monasticae conversationi fideliter mancipaverunt, alii magis circumeundo per cellas magistrorum lectioni operam dare gaudebant: quos omnes Scotti (az íreket Beda mindig skótoknak nevezi!) libentissime suscipientes victum eis quotidianum sine pretio, libros quoque ad legendum et magisterium gratuitum praebere curabant. U. o. 165. I.

Az angolszász művelődés történetében ez az ír hatás azonban csak kezdeti, átmeneti jelenség volt. A VII. század közepe után hamarosan függetlenítték tőle magukat és más tényezők hatása alatt alakították ki azt az *angolszász kultúrát*, mely a karoling reneszánsz idején a nyugati egyház egyetemes szellemi műveltségévé lett.

A fentiekben már szólottunk az írek különleges fogékonyságáról a művelődés irányában. A műveltségnek ez a lelkes felkarolása azonban mégis jellemezte a VII. és VIII. században az *angolszászokat* is. Ennek okát sokan a római-britt hagyományoknak tulajdonítják. Rámutatnak arra, hogy a legélénkebb szellemi élet épen azokon az északi és délnyugati területeken alakult ki, melyeken a hódító angolszászok a legkésőbbben telepedtek meg, ahol tehát a római műveltség a legtovább élt s így a legmélyebb gyökeret eresztette.⁴³ Ha elfogadjuk is ezt a magyarázatot, akkor is észre kell vennünk magának az angolszász fajnak azt a különleges érzékét, mellyel a szellemi javak s általában a műveltség iránt viseltetett.

Az angolszász művelődésnek egyik forrása tehát az ír kultúra volt. De legalább is olyan erős ösztönzést, akkora támogatást kapott Rómából is. Igaz ugyan, hogy a klasszikus latin műveltség nagyon mélyre süllyedt a VII. század folyamán, de némi kárpótlást jelentett ebben a tekintetben az izlám elől menekülő keletiek feltünése Itáliában. Ők itt is megőrizték szellemi függetlenségüket, műveltségüket, mely pedig sokkal magasabb és tágabbkörű volt, mint az a nyugati, mely akkor már szinte teljesen a »schola cantorum« érdekkörére korlátozódott. A század folyamán többen kerültek közülök a pápai trónra s Vitalianus pápa közülök küldött az az angol egyház számára is érseket a tarsusi Teodór személyében.⁴⁴ Az akkor már római szerzetes Teodórt az afrikai származású Adorján is elkísérte, aki akkortájt már szintén Itáliában élt szerzetes életet. Beda Venerabilistól tudjuk, hogy mindketten járatosak voltak nemcsak az egyházi, de a világi tudományokban is s a latin mellett görög műveltségük is volt.⁴⁵

Canterburybe érkezve Teodór az érsekség, Adorján az apátság élére került s ezen alapon csakhamar új életet öntöttek már a század eleje óta működő canterburyi iskolába. Méltóságuk nem gátolta őket abban, hogy iskolájuk tanítói legyenek s — Beda szavai szerint — »az üdvösséges tudomány folyóival naponként öntözték tanítványaik szellemét.« Művelődési eszményük ugyan egyházas volt, de felülemelkedett a papi működés szükséges szintjén. A szentírási könyvek értelmezése mellett tanították az asztronómiát, az egyházi számítást s a verselés szabályait is. Még Beda

⁴³ Dawson, i. m. 216—217. l.

⁴⁴ Hörle, i. m. 28—29. l.

⁴⁵ Erat autem in monasterio Hiridano, quod est non longe a Neapoli Campaniae, abbas Hadrianus, vir natione Afer, sacris literis diligenter imbutus, monasterialibus simul et ecclesiasticis disciplinis institutus, Graecae pariter et Latinae linguae peritissimus... Erat ipso tempore Romae monachus Hadriano notus nomine Theodorus, natus Tharso Ciliciae, vir et divina literatura et Graece instructus et Latine. P. L. 95, 171—172. l.

Magyar Paedagogia LII. 1—2.

korában is éltek olyan tanítványaik, akik a latint és a görögöt anyanyelvüként beszélték.⁴⁶

A következőkben — néhány jellegzetes egyéniség működésének ismertetése révén — ennek az angolszász kultúrának az önállóságát fogjuk vizsgálni.

Az angolszász tudományosság egyik legkiemelkedőbb alakja a szász királyi családból 640 körül született *Aldhelm* volt. Aldhelm nemzeti büszkesége nem tudta elviselni az általuk leigázott írek és skótok szellemi fölényét.⁴⁷ Versenyre kelt velük és élete végén már élvezhette győzelmét. Először az ír Maildulf szerzetes tanítványa volt. A szabad művészetekkel kapcsolatban a latin nyelven kívül a görögöt is elsajátította. Azután Canterburybe ment és ott Teodór és Adorján vezetése mellett tökéletesítette tudását. Beda azt mondotta róla, hogy mind egyházi, mind a profán tudományokban csodálatos műveltségre tett szert.⁴⁸ Tanultságát prózai és verses munkáiban értékesítette. Több munkájában is foglalkozott a verselés kérdéseivel s boldog volt, hogy a latin műzsát ő szólaltathatta meg először hazájában.⁴⁹ Büszke örömmel töltötte el az is, hogy az írek elismerték tudományát s műveiket mintegy vele cenzúráztatták.⁵⁰ Maildulf szerény kis kolostorát, Malmesburyt, ő tette az angolszász tudományosság egyik fellegrárává.

Míg Anglia délnyugati részén Aldhelm dolgozott, addig az északon *Biscop Benedek* vállalta magára a műveltség megalapozását. Először katona volt, de aztán ő is az örök-Róma bűvkörébe került és élete végéig szinte rajongó lelkesedéssel építette az angolszász keresztény kultúrát. Életében hatszor járt Rómában. Utjait nyitott szemmel, kultúrát szomjazó lélekkel járta. Tanítványa és életírója, Beda jegyezte fel róla, hogy negyedik római útjáról sok egyházi vonatkozású könyvvel tért meg. Gyűjtő szenvedélye csak fokozódott, amikor megalapította két híres kolostorát: Wearmouth-ot és Yarrow-t. Ötödik útjáról »mindenféle könyvek megszámlálhatatlan sokaságát« hozta magával s ezt tette utolsó utazása alkalmával is. De még halódásában sem feledkezett meg a műveltségnek e tárházáról. Szerzeteseinek lelkére kötötte, hogy »azt a nagyszerű és gazdag könyvtárt, melyet Rómában szerzett, a szükséges egyházi oktatás céljára gondosan tartsák épségben, nehogy gondatlanság következtében pusztulásnak induljon vagy szétszóródjék.« Utóda, aki mesterével együtt járt Rómában, Ceólfid apát, nemcsak megőrizte *Biscop Benedek* könyvtárát, de »nem kisebb igyekezettel kétszeresére növelte« azt.⁵¹

⁴⁶ U. o. 174. l.

⁴⁷ U. Berlière: *L'ordre monastique des origines au 12. siècle*. Paris, 1924. 122. l.

⁴⁸ *Vir undecumque doctissimus: nam et sermone nitidus et scripturarum tam liberalium quam ecclesiasticarum erat eruditione mirandus*. P. L. 95, 261. l.

⁴⁹ Életrajzában olvassuk ezt a két verssorát: *Primus ego in patriam mecum, modo vita supersit, Aonio rediens deducam vertice Musas*. P. L. 179, 1621. l.

⁵⁰ U. o.

⁵¹ R. L. 94, köt. 716, 717, 720, 721, 725. l.

Biscop Benedeket azonban nemcsak a klasszikus és a patrisztikus kultúra érdekelte. Jánost, a római szt. Péter egyházának főénekmesterét Angliába hozta. Ez azután az ő kolostorában egy évig tanította azt a gregorián-éneket, melyet szt. Gergely »schola cantorum«-ja alakított ki. János tanítványai között természetesen nemcsak Biscop apátur szerzetesei szerepeltek, hanem úgyszólván az egész királyság énekesei.⁵²

Az ének- és zenekultúra mellett az építőművészet is áldozatkész mecénást talált Biscop Benedekben. Ő maga ment Galliába olyan építészekért, akik a neki annyira kedves római stílusban építették fel templomát. S amikor már állott a templom, akkor olyan mestereket hozatott, akik a templom ablakait és íveit dolgozták ki Angliában addig ismeretlen művészettel. Megfelelő galliai hiányában még itáliai mesterekkel is dolgoztatott Isten egyházának ez az »ernyedetlen szorgalmu gondozója.« Beda nem felejtett el figyelmeztetni bennünket arra, hogy ezek a külföldi művészek nemcsak a rájuk bízott munkát végezték el, hanem a közben ottlévő angolokat is beavatták művészetük titkaiba.⁵³

Biscop Benedeknek és utódjának, Ceolfriad apátnak volt a neveltje az a *Beda Venerabilis*, aki szerzetesi életében a vallásos jámborság és a magas tudományosság között a legszebb összhangot teremtette meg. Ezt az önmagában kialakított keresztény művelődési eszményt egyszerű keresetlen szavaival Beda így fogalmazta meg: »A reguláris fegyelem megtartása és a liturgia végzése mellett minden gyönyörűségemet a tanulásban, a tanításban s az írásban találtam.«⁵⁴ A tudós Beda tudott latinul, értette a görög és héber nyelvet. Tanítványait a IX. századi feljegyzés szerint »nem közepes mértékben oktatta a szabad művészetekre.«⁵⁵ Tankönyveket is írt számukra a grammatika, a csillagászat s az egyházi számtan köréből. A szentírásmagyarázat céljára homiliákat készített s az evangéliumok angol nyelvre fordításával is foglalkozott. Legkiválóbb, legtudományosabb munkája azonban angol egyháztörténete volt. »Verax historicus« akart lenni, ezért alapos forrástanulmányokat végzett.⁵⁶ Az angolszászi adatokon kívül még szt. Gergely Angliába küldött leveleinek Rómában őrzött másolatait is felhasználta.

Beda sikerének és hatásának a titka szt. Benedek regulájában rejlik. Az iredben is volt lendület, kitartás, de valami hiányzott náluk: a szervezethez. Szt. Benedek regulájának egyik legnagyobb értéke viszont éppen az a közösségi, szociális eszme, mely nemcsak a közös imádságban, hanem a közösen, vállvetve végzett munkában is kifejezést nyert. Saját tehetségén és szorgalmán kívül Beda ennek az összedolgozásnak köszönhetette azt a műveltségét, melyet az angolszász tudományosság csúcspontjának tekinthetünk. De a

⁵² Az énekkel kapcsolatban a helyes latin kiejtés és olvasás szabályait is begyakorolták: »ordinem videlicet ritumque canendi ac legendi viva voce.« P. L. 95, 200. l.

⁵³ P. L. 94, 716—717. l.

⁵⁴ P. L. 95, 288. l.

⁵⁵ P. L. 100, 94. l.

⁵⁶ P. L. 95, 143. l.

bencés szervezettség adja Bēda hatásának is a titkát. Feljegyzések szólnak arról, hogy a mesternek 5—600 hallgatója is volt, akik aztán hazája legkülönbözőbb tájain képviselték az ő művelődési eszményét.⁵⁷

Bēda hűséges és tehetséges tanítványai közül csak egyet említnünk meg, a királyi családból származó *Egbertet*, aki még mestere életében yorki érsek lett s ebben a minőségében híressé tette a yorki bencés iskolát. Egbert érsekről jegyezték fel, hogy — ha csak valami nagyobb ünnep nem volt — napfelkeltétől délig néha 3 óráig is tanítványai közt ült és magyarázta nekik a hit titkait. Azután elvonult s magányosan végzett imádsága után csak estefelé jutott teste táplálásához.⁵⁸

Egbert utóda az iskola vezetésében és az érsekségben is Aelbert lett, akinek legkedvesebb és legtehetségesebb tanítványa *Alkuin* volt. A yorki iskola és műveltség képét Alkuin egy költeményben rajzolta meg. Elmondotta, hogy az egyik csoportot grammatikára, a másikat lékesszólásra, jogtudományra, verselésre, ismét másokat a csillagászatra és természettudományra tanítottak s mindezek befejezéseként a szentírás következett. Amikor Aelbert visszavonult az iskola vezetésétől, helyét Alkuin foglalta el. Mestere öreá hagyta »a bölcsesség kincsét, a tudós foglalkozást, katedráját és mindenünnét összegyűjtött könyveit.« Boldog büszkeséggel írta Alkuin, hogy abban a könyvtárban megvolt mindaz, amit a latin szellem otthonában kitermelt, amit a híres Graecia átküldött a rómaiaknak, amit a hébernek a mennyei magasságból nyertek s amit Afrika pazar fénnel szétszórta.⁵⁹

Alkuin művelődési eszménye már maga a bölcsesség, a »sapientia«, a »sophia« volt. A sapientiát az embernek Istenért, saját lelke tisztaságáért, az igazság megismeréséért és önmagáért kell szeretnie. Ha valaki hírért, állásért, gazdagságért foglalkozik tanulmányokkal, — a tudomány igazi világosságát sohasem fogja meglátni.⁶⁰ Alkuin úgy magyarázta tanítványainak művelődésméletét, hogy a szabad művészetek ismerete a saecularis sapientiát adja meg. A 7 szabad művészet alkotja azokat a lépcsőfokokat, melyek a magasabb sapientia spiritualishoz vezetnek. A szabad művészetek 7 disciplinájának a magasabb fokon a Szentlélek 7 ajándéka felel meg.⁶¹ A legfőbb cél tehát a szentírás megértése, mert az ember azáltal nyeri el az igazi bölcsességet, a »sophia«-t.⁶²

⁵⁷ P. L. 90, 48. 1.

⁵⁸ P. L. 100, 94. 1.

⁵⁹ P. L. 101, 841—843. 1. V. ö. H. Bastgen: Alkuin und Karl der Grosse in ihren wissenschaftlichen und kirchenpolitischen Anschauungen. Hist. Jahrbuch, 1911. 809—825. 1.

⁶⁰ P. L. 101, 850. 1.

⁶¹ Divina sapientia »sibi domum aedificavit, hanc et septem donis Sancti Spiritus confirmavit... sapientia liberalium litterarum septem columnis confirmatur; nec aliter ad perfectam quemlibet deducit scientiam, nisi his septem columnis vel etiam gradibus exaltetur.« U. o. 853. 1.

⁶² Az emberi életnek a célja nem az anyagi javak gyűjtése, hanem a lelki, a szellemi kincsek megszerzése: aliena sunt, quae extra quaeruntur, ut divitiarum congregatio; intra, sapientiae decus. U. o. 851. 1.

A mondottak alapján azonban nem szabad arra gondolnunk, mintha Alkuin művelődési eszménye tulságosan is elméleti, tudományos irányba tolódott volna. Ezeknek az angolszász iskoláknak megvolt az érzékük az erkölcsi eszmény irányában is. Alkuin életrajzában olvassuk, hogy a növendékek egyik része a grammatika elemeit, másik a szabad művészetek magasabb ismereteit, vagy a szentírási tudományokat tanulta, — de valamennyien a legőszintébb és legtiszteletreméltóbb igyekezettel ápolták szívükben a hit, a remény, a szeretet, az alázatosság, az erkölcsi tisztaság, az engedelmség, a böjtölés és az egyház iránt tartozó kötelesség érzületét.⁶³

Alkuin még sírfeliratán is azt vallotta, hogy egész életén át csak a bölcsességet szerette: »Alcuine nomen erat sophiam mihi semper amanti.⁶⁴ Lelkének középponti élménye az Istenhez vezető »sophia« volt.

Alkuin ezt a művelődési eszményt vitte magával, amikor 782-ben Nagy Károly hívására a frank birodalomba telepedett át. Nagy Károly — tudjuk — kitűnő hadvezér volt, aki kardjával hatalmas birodalmat kovácsolt össze. Történeti nagyságát azonban nem jennek a képességének köszöni. Naggyá Károlyt a művelődés iránt érzett nagyrabecsülése s a művelődés terén elért sikerei avatták. Birodalma ugyanis csakhamar részeire bomlott, de megmaradt az a kultúra, mely a nyugati kereszténységet ettől fogva szét nem szakítható szellemi egységben tartotta. Ezt a nagy művét Károly főleg Alkuin támogatásával, az angolszász hagyományok átvételével s elterjesztésével alkotta meg.

Alkuin két irányban dolgozott a frank birodalomban. Mint tényleges pedagógus először Nagy Károlyt, annak családját, környezetét és a palotafijúságot művelte az úgynevezett palotaiskolában. Később átvonult a toursi apátságba s annak iskoláját olyan intézetté fejlesztette, mely mintául szolgált a kontinens nagyobb iskolái számára. A frank birodalom legkülönbözőbb részéből származó növendékei révén Alkuin hatása általános lett. Ezt a hatást azonban nem csupán iskolamesteri működése által érte el. Ő egyben kulturpolitikus, Nagy Károly közoktatásügyi minisztere is volt. Nagy Károly megértette, magáévá tette Alkuin művelődési terveit s uralkodói tekintélyével igyekezett megvalósítani azokat.⁶⁵ Károly ezirányú törekvéseinek legjellegzetesebb megnyilatkozását »De colendis litteris« címen a fuldai apáthoz intézett levelében látjuk. Az uralkodó azt parancsolta ez alkalommal a püspökségeknek és az apátságoknak, hogy a reguláris élet és az istentisztelet végzése mellett a tanulni vágyó ifjak műveléséről is gondoskodjanak. Amint ugyanis a regula megtartása az erkölcsök tisztességét biztosítja, épúgy a tanítás és a tanulás szorgos végzése a beszéd kifogástalanságát szerzi meg. Már pedig méltó dolog, hogy az ember ne csak életmódja, hanem beszédje kifogástalanságával is tessenék az Uristennek. Igaz ugyan — folytatja a levél —, hogy

⁶³ P. L. 100, 93. l.

⁶⁴ U. o. 166, l.

⁶⁵ V. ö. Bastgen, i. m.

fontosabb jól tenni, mint tudni, mégis előbb kell tudni, mint tenni. Az udvarhoz érkező levelekben is sokszor találják együtt a helyes szándékot a tökéletlen kifejezéssel, »sensus rectos et sermones incultos.« Mivel a helyes kifejezőképesség csökkenésével a szentírás megértésének tudománya is megfogyatkozik: szükséges, hogy ne csak hogy el ne hanyagolják a tudományok művelését, hanem azt alázatos, és Istennek tetsző szándékkal versengve folytassák.⁶⁶

A Nagy Károly által terjesztett művelődési eszmény ismét új elemet tartalmaz, új irányt mutat. Ez az új elem annak világias vonatkozása.⁶⁷ Az uralkodó a műveltséget nem tartotta az egyháziak monopóliumának, nem hitte, hogy csupán a lelkiélet és a szentírástudomány kifejlesztésében van szerepe. Amikor ő és laikus környezetete — pl. Einhard, a híres életrajzíró — részt kívánt magának Alkuin és társai műveltségéből, ezt azzal a tudattal tette, hogy így magasabb életformát alakít ki és a kormányzásban reá váró feladatoknak sikeresebben tud megfelelni. Ebben a karoling művelődési eszményben világosan látjuk már azt a két elemet, melyen minden művelődési eszménynek alapulnia kell. Spranger ezt a két lényeges elemet »Gesinnungs-«, illetőleg »Leistungsmoment«-nek nevezi s érti rajta azt, hogy a művelődési eszmény nem csak az Abszolútummal, hanem a tényleges történeti élet követelményeivel is keresse meg kapcsolatát.⁶⁸

A karoling kultúráról szólva még csak azt kívánjuk megjegyezni, hogy annak teljes kivirágzása, igazi »reneszánsza« pár évtizeddel Alkuin és Nagy Károly halála után következett be. A patrisztikus és klasszikus irodalommal *Hrabanus Maurus* fuldai iskolamester és apát ismertette meg a germánokat. Ugyancsak a németeknél dolgozott *Walafrid Strabo*, aki korának a legkiválóbb latin stilisztája volt. Ennek a művelődési áramlatnak jellegzetes megnyilatkozását látjuk a francia *Lupus*ban, aki a római retoriképzés vezérkönyveit, Cicero: *De oratore* és *Quintillianus: Institutiones oratoriae* című művét kérte a pápától — továbbá *Hildegárd*ban, aki a IX. század közepén Itáliában készített *Regula*-kommentárjába már bevette, hogy »a szerzetes köteles grammatikát hallgatni, ha az isteni tudományt tanulni akarja.«⁶⁹

* * *

»A koraközépkor művelődési eszményének kialakulása« című fejtegetéseinket ezzel befejeztük. Célünk az volt, hogy szemléltessük azt a munkát és küzdelmet, melynek árán a keresztény művelődési eszménynek egy-egy változata kialakult és uralomra jutott, — továbbá, hogy láthassuk azt a művelődéstörténeti folyamatot, melynek eredménye a *klasszikus* és a *keresztény* eszmének az a *szintézise* lett, melyre mint biztos alapra felépülhetett a mi európai kultúránk.

Csóka J. Lajos.

⁶⁶ M. G. Leg. Sectio II, Cap. reg. Franc. Tom. I. Pars I, 79. 1.

⁶⁷ A. Hauck: Kirchengeschichte Deutschlands. II.⁵ 1935. 189—190. 1.

⁶⁸ Spranger, i. m. 53. 1.

⁶⁹ Hörle, i. m. 65—76. 1.

OSZTÁLYLÉLEK—OSZTÁLYTANÍTÁS.¹

Az osztálylélek kialakulása.

Minden nevelő érezte már azt a sajátos ellenállást, amelyet az osztály támaszt, ha a közösségen belül egyik vagy másik tanulóval egyénileg kívánunk foglalkozni. Ez egyképen vonatkozik a nevelő ráhatásokra és az oktatás munkájában szükségessé váló kapcsolatokra. Ha nevelő szándékkal fordulunk az egyes növendékhez, az egész osztály együttes visszahatására kell elkészülnünk, ha oktató célzatú a közeledésünk, az egész osztály igényeihez kell szabnunk mondanivalónkat. Az osztály tehát a nevelő minden megnyilvánulásával egyidejűen maga is működésbe lép és visszahatása vagy éleve közbeiktatódik a nevelő és a növendék kapcsolatába, vagy legalább színezi a növendék lelkében keletkező visszhangot. Egyetlen gyermek sem tud függetlenné lenni állásfoglalásától, a közösség magatartásától. De nem csupán a növendéket befolyásolja az osztály jelenléte, hanem módosítóan hat a nevelő megnyilatkozásaira is. Az oka ennek egyrészt az a — talán nem is mindig tudatos — tapasztalat, hogy az osztály minden nevelő megnyilvánulásunkban együtttható társként szerepel, másrészt azonban az a körülmény, hogy a nagyobb számú növendék jelenléte közvetlenül is befolyásolja a nevelő magatartását. Kiváló nevelők jellemzésekor is gyakran halljuk, hogy amikor az osztályba lépnek vagy onnan távoznak, egészen megváltozik a viselkedésük. Ebben kétségtelenül részük van a tanítási munka természetében rejlő okoknak, a megoldásra váró különleges testi-szellemi feladatoknak, az ismeretek közvetítésével járó szellemi erőfeszítésnek, világos kiejtésre való törekvésnek stb. Ezek a feladatok jórészt azonosak a növendékekkel való egyedi foglalkozás esetén is. A változás többi összetevője azonban minden bizonnyal az osztálytanítással járó sajátos helyzetnek, tehát az osztály jelenlétének az eredménye. Az osztálytanítás különleges igényeit bizonyítja az a tény is, hogy a csoportos tanításban egészen kiváló nevelők között számosan akadnak, akik az egyes gyermekkel való foglalkozásban kudarcot vallanak, vagy az ilyen természetű feladattól legalább is idegenkednek.

Az osztály azonban nem csupán így, járulékos hatással kapcsolódik a nevelő munkájához, hanem vannak sajátos, az ő részvételétől független, mégis igen jelentékeny nevelő megnyilatkozásai is. Az egyéni és közösségi nevelés egykori vitájában ez a felismerés már igen régi keletű.

Az osztályt mint nevelő tényezőt tehát feltétlenül figyelembe kell vennünk az iskolai nevelés kérdéseiről való elmélkedésben. Vizsgálunk kell közösségi szellemének (az osztályléleknek) sajátos vonásait, ezek kialakulását és módosulását az eltérő feltételek között, értelmeznünk kell jellemző életnyilvánulásait és szerepét az iskola oktató és nevelő munkájában.

¹ Előadás a Magyar Paedagogiai Társaságnak. 1942. május 23-án tartott felolvasó ülésén.

Azt, hogy egy-egy iskolai osztályban kik kerülnek össze osztálytársakként, általában külső, a növendékeken kívülálló tényezők döntenek el. A kiválasztásban az iskolai hatóságot elsősorban az a szempont vezeti, hogy a növendékek kora, szellemi fejlettsége és esetleges előzetes tanulmánya a további közös munkát lehetővé tegye. A szülők pedig rendszerint arra törekcszenek, hogy gyermekük olyan egyidős társak környezetébe kerüljön, akiknek társadalmi eredete az ő szociális helyzetüknek megfelel vagy lehetőség szerint annál éppen valamivel magasabb. Külső tényezők befolyásának eredményeképpen ezenfelül gyakran csupa azonos nemű és vallású növendék kerül össze egy-egy iskolai osztályban. Láthatjuk tehát, hogy valójában már megalakulása előtt számos kapcsoló tényező foglalja össze a legtöbb iskolai osztály növendékseregét. Az azonos életkor — a gyermek és ifjúkorban különösen — már önmagában biztosítja az életfél és a világgal szemben való állásfoglalás azonosságát vagy legalább nagyfokú rokonságát. Magasabb iskolai osztályokban ebben az irányban hat a növendékektől megkövetelt, többé-kevésbé azonos előzetes iskolai tanulmány. Egyenlőrangú kapcsoló tényező ezekkel az azonos társadalmi eredet. Rá fogunk mutatni részletesebben is arra a különbségre, amely a különböző társadalmi rétegek gyermekeiből összetevődő iskolai osztályok között van. Most csupán azt a körülményt szeretnők kiemelni, hogy milyen erős kapcsoló tényező az osztálytársak között a közös szociális sors. Az ilyen gyermekeknek családi és házi környezete, öltözködése, értékvilága, érintkezési formái, sokszor még testi megjelenése is azonos vagy legalább is hasonló, természetes tehát, hogy hamarosan felismerik egymásban a magukfajtajút. Magasabb osztályok megalakításakor kétségtelenül megkönnyíti a közösség kialakulását, ha a növendékek egy nemhez tartoznak és ha azonos vallást követnek. Azt tapasztaljuk azonban, hogy a sajátos közösségi lélek azokban az osztályokban is kialakul, — ha talán valamivel vontatottabban — amelyekben a felsorolt kapcsoló tényezők jelentékeny része hiányzik.

Az osztály megalakulásakor a legelső új kapcsoló elem az osztályterem élménye. Az áttekinthető közös térben összefoglalt embercsoport tagjai mindig vonatkozásviszonyban vannak egymással. Ezt tapasztalhatjuk a nyilvános élet bármely pillanatában: vonaton, villamoson, orvosi várószobában, színházban, bizonyos fokig még az utcán is. Az osztály közösséggé kapcsolódását különösen támogatja, hogy az egyes növendékek elhelyezkedése tartósan változatlan, tehát térbeli viszonyuk is állandó. Mindenki óráról-órára, napról-napra ugyanazt a társát látja maga előtt, ugyanaz tűnik szemébe, ha jobbra vagy balra tekint. Az ilyen kötött ülésrendű osztályokban a közösségi tudat és ezzel párhuzamosan az azonos lelki magatartás jóval hamarabb alakul ki, mint azokban, ahol a növendékek bármikor szabadon változtathatják helyüket. Igaz viszont, hogy ez a közösségi tudat valahogy fogyatékosabb és — szinte azt mondhatnók — regionális tagoltságú. Az egyes növendék szomszédos vagy a közelben ülő társaihoz kapcsolódik elsősorban, a távolabbiakkal csak gyengébb, mintegy közvetett vi-

szonyban van. Természetesen idők folyamán és az osztályterem kívüli érintkezésben ez a tagoltság mindjobban elmosódik. Hogy azonban teljesen el nem múlik, azt egykori osztálytársak visszaemlékezéseiből is megállapíthatjuk: kiki a saját padsorára, közelebbi szomszédaira emlékszik elsősorban, a távolabb ülők képe gyorsabban homályosodik el. Az osztályterem ilyen körzetei gyakran bizonyos önállóságra, különállásra tesznek szert, sajátos megnyilvánulásaik vannak. Majd minden osztályban megvannak az ellenzéki sarkok, az elégedetlen vagy állandóan vidám padok és sokszor szinte az az érzésünk, hogy ezek a területek akkor is megőrzik különös bélyegüket, ha gazdáik lassan kicserélődnek is.

Nyilvánvaló, hogy ennek a jelenségnek tárgyi okai is vannak. Az erősebben fejlett, idősebb növendékek, tehát a rendbontásra általában hajlamosabbak, többnyire a hátsó padokba kerülnek, már csak rendszerint nagyobb testmagasságuk miatt is. A kellemetlen viselkedésűeket, a lustákat a nevelők az idők folyamán — ha nem is tudatosan — maguk elé gyűjtik az osztály előterébe, vagy — talán még gyakrabban ez a helyzet — oldalra kiszorítják, hogy kevesebb bosszúságuk legyen velük.

Van azonban az osztályteremnek olyan közösségformáló befolyása is, amely ezeken a csoportokon felül valamelyes egységes bélyeget üt a közösség egészére. Az osztály berendezése, világos vagy sötét volta, a falak díszítése, a bútorok mind hatással vannak a közösségi lélek kialakítására. Ezeknek a hatásoknak a pontos elemzése még megoldásra vár, az osztályközösséget befogadó teremnek a jelentősége azonban kétségtelen. Különösen akkor érezzük meg ezt, ha módunkban van olyan osztállyal találkozni, amelynek valamilyen okból saját terme nincsen. Túlnépesedett iskolaépületekben találhatunk néha ilyen osztályokat. Előfordul, hogy úgyszólván óráról-órára más terembe vándorolnak a növendékek, oda, ahol épen hely van. Az ilyen osztály lelki képén azután szinte megdöbbentő élességgel meglátszik ennek a hontalanságnak és — mondhatnók — csavargó életmódnak a hatása: a növendékek helyüket szükség nélkül is állandóan változtatják, már az óra előtti elhelyezkedésükön is meglátszik, hogy aznap milyen mértékben kívánnak a közös munkában résztvenni, az osztály hangulata még a szokottnál is változékonnyabb, közösségi összetartása gyengébb, elsősorban kisebb csoportokból áll. Általában bizonyos nyugtalanság, valamelyes megbízhatatlanság a legfeltűnőbb lelki jegye. Ha azután az ilyen osztály végül is saját teremben telepszik meg, a nevelőknek külön gondot okoz, hogy a növendékeket hozzászoktassák az új és állandó környezethez.

Az osztály megalakulásának pillanatától kezdve hatni kezd a közösségi lélek kifermálására a nevelő vagy a nevelők személye. A legnagyobb jelentősége a nevelő személyének a népiskola első osztályának közösséggé alakításában van. Az ilyenkorú gyermek szociális világában ugyanis mindig a felnőtt foglalja el a középponti helyet: ő feléje irányul a gyermek érdeklődése, az ő akarata feltétlen törvény: a kisgyermek társasága csak az ő közreműködésével tud tartósan együttműködni. A népiskolába lépő kis-

gyermek hamarabb kerül kapcsolatba tanítójával, mint egyes társaival. A közösségi tudat kialakulásának útja is elsősorban a nevelőn keresztül vezet: ő minden gyermek nevelője, tehát növendékei is összetartoznak valahogyan. Az osztálytársakra is elsősorban akkor figyel fel a gyermek, amikor velük versengve akarja magára irányítani a nevelő figyelmét. A nevelő természetesen tudatosan is arra törekszik, hogy osztályában megteremtse az összetartozás tudatát és hogy értékes lelki magatartásra szoktassa növendékeit.

Nem csekélyebb jelentősége van a nevelő jelenlétének a szándékos közösségformáló hatás területén kívül is. Jellemzőes magatartása, szóhasználata, hangulatai mind visszatükröződnek az osztályban. Valamennyi gyermek lelkében egyidőben és azonos visszhang keletkezik és ezeket a közös tartalmakat egymásban is felismerik. Olyan összefüggések keletkeznek tehát köztük, amelyek egyrészt összekapcsolják az osztályt, másrészt elválasztják az osztályon kívüli világtól. Ebben az irányban hatnak a nevelők az iskolai tanulmányok során később megalakuló osztályokban is. Magatartásuk megfigyelése az egész osztály érdeke, rájuk vonatkozó megfigyeléseiket kicserélik a növendékek, valamennyien igyekeznek hozzájuk alkalmazkodni. Ez az alkalmazkodás mindannyiuknak igen fontos, mert bármelyikük vét ellene, az az egész osztály számára kellemetlen lehet.

Az egységes lelki magatartást formálja az osztályban az iskolai élet minden közös élménye: az időjárás közösen átélt változásai, a tanítási munka apróbb-nagyobb eseményei, vagy akár az iskola művelődési anyagában közvetített legmélyebb szellemi természetű élmények.

A közösségi lelket formáló hatások csak úgy érvényesülhetnek, ha a gyermeki lélekben megfelelő készség van befogadásukra. A legfontosabb ezek közül a gyermek utánzó-ösztöne. Ez támogatja a gyermeket az élete fenntartásához szükséges készségek megszerzésében, ez teszi lehetővé számára, hogy növekedésével párhuzamosan mindjobban bekapcsolódjék környezetének életébe. De ezen túl is, egész társas együttélésünk folyamán igen nagy szerepe van az utánzásnak. Az emberi érintkezési formák, a társadalmi együttélést lehetővé tevő szokások, egész kultúránk fenntartása is jelentékeny részben az emberi utánzó-készség folyománya. A gyermekkorban ez a hajlam igen erős és ennek megfelelően érvényesül az osztályközösségben is. A gyermek mindent utánoz: magatartásformákat, nyelvhasználatot, öltözködési módot, mindent, ami környezetének tagjain szemébe tűnik. Az osztályban eleinte inkább nevelőiket, majd később egymást utánozzák a gyermekek. Ennek az utánzótevékenységnek az eredménye elsősorban külső jelenségekben mutatkozik, de hatása érvényesül az egyedi lelkekben és a közösségi lélekben egyaránt. Erősíti ezt a hatást a gyermek nagymértékű befolyásolhatósága. A szerint, hogy ki áll a gyermek szociális világának mindenkor középpontjában, majd környezete felnőtt tagjainak, majd egykorú és idősebb társai befolyásának enged elsősorban. A nevelők az osztályban tudatosan igyekeznek növendé-

keiket a kívánatos irányban befolyásolni, de hatnak rájuk önkénytelen megnyilatkozásaikkal is. Egy-egy erősebb nevelő hatású egyéniség osztálya néha egész magatartásában, gondolkodásformáiban, a dolgokkal szemben való állásfoglalásában egységes képet nyújt. Az egységre, a különbségek kiegyenlítésére való törekvés egyébként is jellemző sajátossága a gyermekkoraknak. Az osztályban két forrásból táplálkozik: egyrészt maga a közösség igyekszik minden elütő, különleges, egyéni megnyilvánulás letörésére, minden külön utakon járó tagja — szükség esetén erőszakos — befoglalására, másrészt azonban legalább a kamaszkorig a gyermekben is megvan az a törekvés, hogy hasonuljon társaihoz. Az ilyenkorú gyermek a közösség teljesértékű tagja kíván lenni, ezért igyekszik lehetőség szerint alkalmazkodni az osztály mindenkori eszményéhez.

Az osztálylélek megnyilvánulási formái.

A kiegyenlítődségre, egymáshoz hasonulásra való törekvés a gyermekkorak a serdülést közvetlenül megelőző szakaszában a legerősebb. A serdülés idején gyakran épen ellentétes irányba lendül, majd az ifjúkorban ismét valamelyest megerősödik. Amilyen mértékben csökken azonban az önkéntes beilleszkedésre való hajlam, ugyanolyan mértékben fokozódik a közösség nyomása a különcök letörésére és közösségbekapcsolására. Amíg tehát az osztály keretei megvannak, mindaddig számolnunk kell a többé-kevésbé egységes közösségi lélek megnyilvánulásaival is.

Ezek a jelenségek a külsőleges megnyilvánulástól a lelki-szellemi élet legmélyebb rétegeiig minden területen megállapíthatók.

Az osztálydivat talán a legszembeesőbb jelensége a közösségi életnek. Egy-egy osztályban mindenkinek egyformán kell öltözködni, — már amennyire a szülők anyagi viszonyai megengedik. Ez a divat természetesen különbözik az iskola helye és a gyermekek társadalmi eredete, meg a felnőtt társadalom divatáramlatai szerint, de ha egyszer megállapodott, szabályainak áthágása mindenütt egyformán merész cselekedet. Az első hosszú nyakkendő tulajdonosa épen úgy megszenved merészségéért, mint ahogy nem könnyű a sorsa a felsős rövidnadrágos diáknak sem. A költői hajviselet épúgy vágyálma a legtöbb hatodikosnak, mint amennyire terhesnek érzik a hetedik-nyolcadikosok a kötelező diák-sapka viselését. De a divat uralkodik az osztályélet más területein is. »Szekundák«-nak nevezni a négyest olyan osztályban, ahol »daci«, »szék« vagy »bunkó« annak a becsületes neve, nagyobb bűn, mint ha valaki a felnőtt társadalomban összetéveszti a közhasználatú idegen szavakat. Épen így nem szokás megbukni jószerint egyetlen tisztességes osztályban sem, hanem »elvágódni«, »elhasalni« vagy esetleg »elzúgni«, — a mindenkori kötelező szóhasználat szerint. Az alsóbb osztályokban divattá lehet egy-egy tolltartó-fajta, a könyvek beburkolására használt különleges papiros, vagy a rájuk ragasztott különösen szép színesszélű címke. Vannak divatos érdeklődési területek a játék, a bélyeggyűjtés, a sportok, később az irodalom és film területén, általában az iskolán kívüli élet minden ágában.

Ritkán ugyan, de az is előfordul, hogy az iskola egyik-másik tárgya lesz divatos. Az ilyen tárggyal való foglalatzkodás rendkívüli mértékben egységessé teheti az osztály szellemi világát. De e nélkül is, mindennapi körülmények között is, az azonos művelődési anyaggal való foglalkozásnak olyan egyöntetű lélekformáló ereje van, amilyennel az iskolán kívüli világban alig találkozunk. Nem csupán az ismereti anyag azonos, hanem a növendékek is azonos lépésekben, ugyanabban az időben ismerkednek meg vele. Egyforma hangulatok, azonos érdekek fűződnek elsajátításához minden tanulóban. Egy-egy órán minden félbenmaradt szónak, minden számnak, sokszor minden taglejtésnek mindenki számára azonos értelme van. A sűgás jelensége is ennek az ismereti azonosulásnak más viszonyok között alig lehetséges megnyilvánulása: a növendékek lelki tartalmai annyira közel állanak egymáshoz, hogy úgyszólván bármelyik osztálytárs szavakba öntheti őket, — éspedig nem csupán a szorosan vett felelés alkalmával, hanem az osztályélet majdnem minden helyzetében. Mert sűgni nemcsak akkor szokás, ha valakinek a lecke nem jut eszébe, hanem például akkor is, ha a bajbajutott osztálytárs meentséget keres vagy valami kérést ad elő.

A közös sors, a közös érdekek, az azonos élmények azonos hangulatokat és érzelmeket keltenek fel az osztály minden növendékében, és ezeknek az érzelmeknek és hangulatoknak a változásai is párhuzamosan szoktak lefolyni valamennyiük lelkében. De nem csupán azonosak és párhuzamosak ezek a lelki mozgalmak, hanem egymást kölcsönösen erősítik is. A csoportlélektannak régen ismert jelensége ez: a közösség tagjai felismerik egymásban az azonos tartalmakat, ezek megerősödnek bennük és így felfokozva adódnak tovább. Ennek a folyamatnak tulajdonképpen nincs határa. A rémület, az öröm, a szeretet, az áldozatos odaadás, a gyűlölet egyaránt valóságos lázként foghatja el az egész osztályt, néha meg épen vakrémületté, elvakult dűhvé vagy elragadtatássá fokozódhatik. Hányszor tapasztaljuk, hogy egy tréfás megjegyzés, amely külön-külön legfeljebb mosolyra derítene a növendékeket, az osztályközösség visszhangjában fékezhetetlen jókedv okozója lesz.

Az akarati jelenségek területén hasonló azonosságot tapasztalunk. Tervezgetésekben, közös vállalkozásokban, a nevelők befolyásának való engedelmeskedésben vagy ellenszegülésben alig van lényeges különbség az egyes növendékek között. Ami eltérést mégis tapasztalunk, az is inkább az iskolán kívüli életből ered: az osztályban egységes akarat ugyanis különböző mértékben érvényesül a gyermekek otthoni életében. Ennek a következményei viszont elkísérik a gyermeket az osztályélet terére, ahol a többiekhez való alkalmazkodás már nem mindig lehetséges. Ha azonban az osztály egységes akarata létrejön, egészen különleges erőfeszítésre képes. Érvényesülhet ez az erőfeszítés pozitív irányban is, de még gyakrabban tapasztaljuk ennek az ellenkezőjét. Kezdő nevelők félelme az osztálytanítástól jórészt ennek az akarati ellenszegülésnek a lehetőségétől való — bár legtöbbször nem tudatos — félelem. Ez a félelem nem is egészen alaptalan. Az egységesen ellen-

szegülő osztállyal szemben ugyanis az osztálytanítás keretében és a hagyományos nevelő eszközökkel úgyszólván tehetetlenek lennének. Az ilyen lázadásszerű ellenállás természetesen igen ritka az iskola életében, — azonban éppen a tőle való aggodás szolgáltathat legkönnyebben alkalmat a kiváltására.

Az ismeretek, érzelmek, hangulatok hasonlósága, az akaratí megnyilvánulások rokonsága vagy azonossága az osztálylélek leírását csak legfőbb vonásaiban foglalja magában.

Az osztálylélek fennállásának természetéről folyhat vita. Tekinthetjük az összetevő egyedi lelkeken felülálló külön létezőnek, de vallhatjuk pusztán ezek halmazának is. Az azonban kétségtelen, hogy megnyilvánulásainak sajátos természete van, amely az osztályt alkotó növendékek egyedi lelki tartalmainak elemzésével teljességgel meg nem magyarázható.

Az osztályélet összetettebb jelenségeinek jelentékeny része viszont el sem képzelhető nagyobb számú tagból álló hordozó közösség nélkül. Ilyen a külön osztályerkölcs, az a körülmény, hogy a jó és rossz fogalma az osztály keretein belül sajátos színezetű nyer. Jó általában az, ami a közösség fennmaradását és kényelmét szolgálja, rossz, ami kellemetlenségre vagy a közösség felbomlására vezethet. Az egymásért való hazudozás tehát éppen úgy fenntartás nélkül erkölcsös cselekedetnek számít, ha az osztály érdeke úgy kívánja, mint szükség esetén a vétkes őszinte kiállása. A csalás, egymás meg nem engedett módon való támogatása is elsősorban a közösség érdekére van tekintettel és nem annyira az esetleges személyi rokonszenvre. A különleges erkölcsi felfogás szorosan összefügg az osztályközösség mindenkori értékrendjével. Ez viszont a növendékek korának megfelelően alakul. A kisgyermekkorban még teljesen tekintélyi szempontok szerint igazodik, a serdülést megelőző korban többé-kevésbé békés kiegyenlítődést jelent a hivatalos iskolai értékelés és a gyermekközösség érték szempontjai között. A serdülés korában a tekintélyi szempont erősen háttérbe szorul, majd az iskoláskor végén újból jobban érvényesül, de már keveredik az iskolán kívüli társadalom érték szempontjaival is.

Az osztály társadalmi összetétele.

Az osztályközösség lelkivilágára természetesen nem csupán az ifjúkorban hat a környező felnőtt társadalom, hanem kimutathatjuk ezt a hatást a fejlődés minden szakaszán, csak hogy az alkalmazkodás éppen ebben az életkorban és az ilyenkorú növendékekből álló osztályokban válik tudatossá. Az iskolábalépés pillanatától kezdve mindenkor jellegzetesen felismerhető az osztály lelki-szellemi megnyilatkozásain, de bizonyos fokig még testi megjelenésén is, az a társadalmi környezet, amelyből tagjai származnak. Említettük már, hogy az iskolai osztályok összetétele társadalmi szempontból többnyire nagymértékben egyöntetű. Közrejátszik ebben az iskola elhelyezkedése az iskolarendszer kereteiben, környékének települési jellege, de leginkább a szülői társadalom iskolaválasztásának szempontjai.

Több okra lehet tehát visszavezetni azt a tényt, hogy a felnőtt társadalom rétegződése szerint az iskolák, illetőleg az iskolai osztályok között is különböző társadalmi típusokat különböztethetünk meg. Az ilyen iskolai osztályok szelleme, a növendékeknek a művelődési anyaghoz való viszonya, lelki megközelíthetősége olyan fokban különbözik, hogy feltétlenül szükséges ezeket a különbségeket behatóbban is megvizsgáljunk és — lehetőség szerint — az alapvető okokra is rámutatnunk. Természetes, hogy az így kialakuló kép erősen leegyszerűsített vonalakból áll, és figyelembe kell vennünk azt is, hogy számos iskolai osztályban — kényszerítő külső körülmények folytán — mégis bizonyos társadalmi keveredéssel találkozunk, ami megfigyeléseink érvényét szükségképpen korlátozza.

Első tekintetre a legegységesebb valamely *falusi* népiskolai osztály összetétele: benne általában csak kisgazdák, törpebirtokosok és mezőgazdasági munkások gyermekei találkoznak, meg egy-két falusi iparosé. Csak ritkán lép közéjük — és akkor is inkább inkább rövidebb időre — egy-egy földbirtokosgyermek vagy odavaló hivatalnokcsalád gyermeke. Az ilyen osztályok lelki képének kiformálásában a leghatékonyabb tényező a tájhoz tartozás és a hagyomány ereje. A talaj minősége, a földrajzi helyzet, időjárás viszonyok, gyakran közös faji sajátságok egységes bélyeget adnak a falusi lakosság lelki képének. Közös érdekek, közös ellentétek más közösségekkel vagy társadalmi hatalmakkal egymáshoz kapcsolják őket. Az összetartozást erősíti az áttekinthető közös szociális tér, a helység, a határ ismert területe s ennek mindenki számára egyenlő összeköttetése a befoglaló társadalmi egységgel.

A tápláló földön végzett mindennapi munka is összefűzi a falu lakosságát és szorosan kapcsolja a tájhoz. Egyúttal azonban szociális oldó tényezőket is rejt magában. A földbirtok elsősorú életfontossága ugyanis élesen tagolja a birtokosokat a tulajdon nagysága szerint. Másrészt vágyat ébreszt kiterjesztésére, ami kikerülhetetlenül feszültségre vezet. Az élesen határolt szociális tér szűkíti a szellemi látókört, ez pedig újra a kis eltérések jelentőségét fokozza. A falu társadalmának elszigeteltsége miatt a földműves a falu határán túl nem részesül abban a megbecsülésben, amelyet munkája értékességének tudatában elvárna. Bizonyára jórészt ennek közvetlen visszahatása az is, hogy saját környezetében különösen hangsúlyozza a szociális különbségeket, a kis és törpebirtokosok helyzetének eltérését és valósággal lenézést érez a birtoktalanokkal szemben. Az anyagi javaknak ez az uralma csökkenti a fogékonyságot a szellemi természetű értékek iránt. Mivel pedig az iskolai műveltség anyagi jelentősége nem nyilvánvaló — elmaradott földművelési rendszer mellett teljesen hiányozhatik is — nem becsüli az iskolát sem. Hozzájárul ehhez a lenézéshez az iskolai hatóságot megjelenítő tanító személyszerinti birtoktalansága és sokszor faluja lakosságától való látszólagos függése is.

A falusi gyermek hamar beáll a közös családi tulajdonon folyó munkába. Ez a közös alkotásban való részvétel már kö-

rán felébreszti a birtoklás öntudatát és neveli a szűk családi kereteken belül a közösségi tudatot is. Másrészt azonban a családi közösséget élesen elhatárolja a nagyobb, ebben az esetben a falu közösségétől. A családon belül teljesen alárendelt, jog nélkül való helyzetben élő gyermek még fokozottabban igyekszik magának osztálytársai között tekintélyi helyzetét biztosítani. Ez alatt a döntő befolyás alatt áll a falusi iskolás ifjúság közösségi élete: a szülők vagyoni helyzet szerint igazodó merev elkülönülése a gyermektársaság életmegnyilvánulásaira is rányomja bélyegét.

A falusi osztatlan és részben osztott népiskolákban különleges alkatú osztályközösségekkel is találkozunk. Ezekben több évfolyamhoz tartozó, különböző korú és különböző szellemi fejlettségű növendékeket találunk együtt. Alapvető lelki vonásaikban az ilyen osztályok is megegyeznek az általános képpel, szociális alkatukban azonban természetesen adódó különleges tagolódást mutatnak.

A *polgár* társadalmi értékrendjét az választja el legélesebben a paraszttól, hogy emez egyetlen értékszempontnak, a valóságosan birtokolt ingatlan vagyon szempontjának uralma alatt áll, amabban pedig jóval nagyobb a változatosság. Végső elemzésben itt is rábukkanunk ugyan egy legfontosabb szempontra, a pénzvagyon nagyságára. Mindamellet a polgári társadalomban a gazdasági mellett más értéklehetőségek is vannak. Előkelő származás és rokonság, nemzedékekre terjedő helybenlakás, hivatali állás, politikai befolyás, tudományos tevékenység, de maga a külső kultúra, az ú. n. jó nevelés is alkalmas érték arra, hogy segítségükkel megkülönböztetett helyet biztosítson magának valaki a polgári társadalomban. Többé-kevésbé az anyagi értéksíkra vetítődnek azonban az utóbbiak is. Mögöttük is rendszerint ott rejlik a pénzszerzés, az anyagi előnyhöz jutás lehetősége. A paraszti társadalom alkatával szemben eltérést jelent, hogy itt már az uralkodó érték megszerzésének a lehetősége is társadalmi súlyhoz juttat.

Az értéklehetőségek nagyobb gazdagságával együtt jár a velük szemben megnyilvánuló határozatlanabb magatartás, sőt bizonyosfokú értékközömbösség, amely nem mindig mentes az értékekben való kételkedéstől.

A polgár értékekben való bizonytalanságának mértéke szociális környezetétől függ. A nagyvárosi polgár fokozott ütemű életében a benyomások állandóan, pillanatról-pillanatra váltakoznak. Rádió, újságok, mozi, divat, utca folytonosan új ingereket, új szempontokat, új értéklehetőségeket vetnek fel. A benyomások tömegével azonban természetesen csökken azok mélysége. A benyomások közvetítette értékek olyan gyorsan váltakoznak, hogy alig tűnt fel alig terjedt el az egyik, kevéssel utóbb, vagy akár egyidejűen is, megjelenik egy vagy több újabb értéklehetőség. Most azután vagy elég erősen bizonyul az új, hogy az érdeklődés középpontját el tudja foglalni, vagy egymás mellett megmaradnak a régiek és az újabb tartalmak.

Az értékszemponthoz ebben a bizonytalan összevisszaságában megkapja valahol a helyét az iskola is, csak éppen nem jut neki

fontos szerep. Bármilyen előnyös helyet foglal el valaki az iskola szociális rendjében, a társadalmi életben betöltött állására ennek úgyszólván semmi befolyása sincsen. Nemcsak az iskolás gyermeknek, hanem tanítójának, tanárának sincsen általánosan elismert társadalmi súlya. A nagyvárosi iskola életének épen egyik legjellemzőbb vonása ez a sajátosan elszigetelt iskolai értékelés. Az iskola és a társadalmi élet értéksíkjának szétválásából azonban egy előnyös körülmény is származik: amint az iskolai értékelés nem sugárzik ki annak falai közül, épen úgy belső értékvilágát is sok tekintetben a társadalmi erők befolyásától mentes önállósággal alkothatja meg. Kisvárosban a viszony másképp alakul. A nevelő, de az iskola rendjében előnyösen vagy kedvezőtlenül feltűnő diák is, ezzel a sajátos minőséggel lép fel a társadalom nyilvános életében. A társadalom nyilvánossága tehát ebből a szempontból erősíti az iskola értékelését. Másrészt viszont bizonyos befolyást is igényel magának az iskola világában. Elfogadja ugyan az iskola értékszempon-tjait, ha azok nem ütköznek a közfelfogásba, de mellettük — sőt gyakran felettük is — érvényesíteni igyekszik a saját, első-sorban osztályszempontokat képviselő értékelését. A kisvárosi iskolai osztály jó tanulójának munkája elismerésével legjobb esetben is csak a társadalmi megbecsülésnek ugyanazt a fokát tudja biztosítani, mint az előkelő származású diáknak családja társadalmi helyzete.

Súlyosan akadályozza a polgári családokat a hagyományos értékek fenntartásában és a továbbadásában a családok — vagy legalább is tekintélyes részük — létfenntartásának bizonytalansága. A gazdasági életben tevékeny családok egy részét nem tekintve, a szülők anyagi függése már a korai gyermekkorban nyilvánvalóvá lesz. Ezenfelül a szülők még ehhez a függő életfenntartáshoz szükséges készségeket és ismereteket sem tudják utódaiknak áthagyományozni, helyükbe ezen a téren is más tényezők: egyesek vagy intézmények lépnek. Az a bizonytalanság pedig, amelyet a társadalmi életben végzett tevékenységükkel szemben éreznek, gyakran még akkor is meggátolja őket szerzett képességeik átültetésében, ha erre foglalkozásuk vagy egyéni képességeik miatt meglebbe is a lehetőségük.

A polgári származású diákokból álló iskolai osztály lelkivilága a környező társadalom magatartásának megfelelően alakul. A nagyvárosi diák ide is elhozza sokoldalú, de változó érdeklődését és magával hozza társadalmi környezetének az értékek világával szemben tanúsított felületességét is. Könnyen meg lehet nyerni az iskolai művelődési javak bármelyikének, annál nehezebb azonban érdeklődését állandóvá tenni és a növekvő nehézségek között fenntartani. Könnyű csillogó eredményeket elérni az ilyen osztállyal, de nagyobbigényű nevelőhatásokat meggyökeresíteni annál nehezebb. A tanítási idő alatt mozgékony munkaközösségként dolgoznak együtt a növendékek, aránylag könnyen alkalmazkodnak az iskola értékszempon-tjaihoz és sűrűlódástól mentesen illeszkednek bele az osztály közösségébe is. Az iskola kapuján kilépve azonban majdnem mindenki külön útra indul, érdeklődé-

sének középpontjába azonnal más jelenségek kerülnek, az iskolára is bizonyos nemtörődomséggel gondolnak egészen a következő tanítási nap kezdetéig. Keletkeznek az ilyen osztályban is barátságok, kisebb-nagyobb közösségek, de ezek úgyszólván soha nem fogják át — még törekvésekben sem — az egész osztályt. Az iskola egésze iránt pedig a nagyvárosi diák alig érdeklődik. Ha felnőtt korának visszaemlékezéseiben szenepelenek más osztályok egykori növendékei, majd mindig kiderül, hogy velük való kapcsolata máshonnan, iskolai egyesületekből, cserkészcsapatból, sportkörből, gyakran még épen iskolán kívüli alkalmakból származik. Nagyobb az összetartás az olyan iskolai osztályokban, ahol az iskolához tartozás már önmagában bizonyos társadalmi rangot biztosít, vagy legalább az iskola után következő életre ígér kedvező társadalmi kapcsolatokat. Az ilyen iskolák növendékei természetesen iskolai végzettségük megszerzése után is fenntartják az érintkezést növendéktársaikkal és szövetkezéseikben — mivel az összetartás csak másodsorban irányul a közös iskolai emlékek ápolására — az egyes osztályok közötti választóvonal is mindjobban elhomályosul. Külsőleg igen tetszetős ugyan az ilyen iskolák egykori és jelenlegi növendékeinek közösségi élete, az iskolához-tartozással járó előnyök még az oktatás és nevelés munkájában is támogathatják a nevelők súlyát és befolyását, hogy azonban a szociális érés szempontjából egészséges-e az ilyen osztályközösség nevelő hatása, az legalább is kétséges.

A kisvárosi osztály lelki képe lényegesen eltérő. A növendékek mozgékonyasága kisebb és az egyes diák nagyobb készsége mellett is nehezebb dolga van a nevelőnek, ha a tanítás munkájában az osztályt közreműködésre akarja megnyerni. Ha azonban nem lankad, fáradozása mélyebb és tartósabb eredménnyel járhat. Az iskola és az osztály fontossága a kisvárosi diákéletben igen nagy, az ott kapott hatások gyakran az egész életre szólnak. Az osztályközösség már csak azért is igen fontos tényező a növendék világában, mert ítéletét a távolabbi környezet is átveszi és mert rajta kívül alig találhat magának szociális környezetet, mely életformájának megfelelne. Éppen ezért a nevelőnek különös gonddal kell ügyelnie az osztály lelki megnyilvánulásaira, arra, hogy az osztályközösségben lehetőleg egészséges nevelő hatású szellem uralkodjék.

Az osztály közösségi életének összetettebb formái elsősorban a középiskolákban alakulnak ki. Ezek az iskolák pedig többnyire a polgári társadalom ifjúságát foglalják magukba. A polgári társadalom említett értékbizonytalansága és a különböző életformákkal szemben tanúsított megértése a gyermeknek is biztosította — a közelmúlt évtizedekben legalább — a saját életterét. Erre indítja a szülőket a maguk életformájával szemben érzett bizonytalanságuk is: nem merik vállalni a felelősséget azért, hogy gyermekük életét határozott irányba tereljék. A serdülő gyermekek nagyobb önállóságra törekvése tehát aránylag kevés ellenállásba ütközik a környező felnőtt társadalom részéről. A megértést szolgálja még, hogy a legtöbb szülő egykor maga is

ilyen osztályközösséghez tartozott és ezért gyermekének helyzetét is helyesebben látja. A polgári származású növendékek alkotó osztályokban találjuk meg a közösségi élet legkifejlettebb formáit, — jórészt ilyen közösségekkel szerzett tapasztalatokon alapszik az osztálylélek eddigi vizsgálata is. Ezek az osztályok élnek a környező társadalomtól leginkább függetlenül szellemi életet és mégis — épen a békés együttélés következtében — ezek az osztályok normális társadalmi viszonyok között sohasem veszítik el a kapcsolatot felnőtt környezetükkel. A polgári eredetű osztályközösség nyíltan vagy lappangva mindig szerves összeköttetésben marad a felnőttek környező társadalmával és legtöbbször épen ez a kapcsolat okozza későbbi megoszlását vagy akár teljes széthullását is.

A *proletárgyermek* szociális létformájának talán legjellemzőbb vonása az önálló, befolyásolástól mentes gyermekszerű életterv hiánya. Túlságosan zsúfolt lakásokban, bérházudvarokon tölti napjait, ahol minden szabad mozgás lehetetlen. Azonban még ilyen viszonyokból is származhatnának nevelő mozzanatok, ha legalább némi állandóságuk lenne: a család állandó lakása mégis csak kiindulópontot alkothatna az átfogó nagyobb társadalmi egység keretében, proletárgyermekről lévén szó, a városban. A környék lakóinak és életkörülményeinek megismerése kifejleszthet bizonyos szociális látást, a mindennap ugyanarról a pontról a város távolabbi részeibe kiinduló és ugyanoda visszatérő út elindíthatja a nagyobb társadalmi egység felfogását. De a legtöbb proletárgyermek számára még ez a lehetőség is elvész. Szülei eleinte a munkapiac alakulása szerint, később már pusztán szokásszerűen is, állandóan változtatják lakóhelyüket. Részben ennek az otthontalanságnak, az állandó otthon hiányának következménye a nemzeti és hazafias tudat gyakori fejletlensége.

Azok a lakások pedig, amelyek a proletárcsaládnak egymást váltva otthont nyújtanak, többnyire tömegszállások, bércaszárnyák nyomorúságos zugai. Ezeknek a tömegszállásoknak szakadatlan forrongásában, a maguk munkáját hajszólo felnőttek szüntelen jövés-menésében nem akad a gyermek számára talpalatnyi hely, ahol társaival saját gyermekszerű életét élhetné. Így kerül ki az utcára — eleinte kényszerből, majd megszokásból és csak később kalandvágyból — ahol a társadalom újra csak barátságtalan arcát fordítja feléje. Egyedül vagy másodmagával még talán eltűnik a forgalomban a gyermek, de ha már társulási ösztönétől vezetve többedmagával csoportba verődik, elkerülhetetlen az összeütközés. És ha az ilyen gyermekközösség mégis megalakul, már keletkezésének is feltétele a környezettel szemben való ellenséges magatartás. Nem kell okvetlenül a közvetlen környezet káros erkölcsi példaadásának tulajdonítanunk, ha a proletárgyermek spontán közösségi alakulatai között olyan nagy számmal találkoznak társadalomellenes célzatú egyesülések.

Nem kisebb mértékben veszedelmes a gyermek lelki fejlődésének szempontjából a szülői tekintély hanyatlása és a családi élet felbomlása. Legelőször az apától fosztja meg a munka a csalá-

dot: gyakran egész napját távol tölti és amikor hazatér, fáradt, kedvetlen, törődött, családjával, gyermekével szemben türelmetlen. Sokszor azután nemcsak az apát, az édesanyját is elveszi a családtól a kenyérkereset, otthoni munkája a gyermekekre hárul. A család szolgálata nyűgös teherként nehezedik a kisgyermek vállára és hamar felébreszti benne a vágyat, hogy anyagilag függetlenítsen magát. De gyakran erre szorítja az anyagi szükség is. A korai kereset pedig lehetetlenné teszi a szakmában való kiképzést és ezért elzárja a proletárgyermek előtt a társadalmi emelkedés természetes útját. A proletár ifjú öröklés és környezet által szinte be van zárva társadalmi osztályába, akármerre mozdu, akárhogy próbál kitörni a lehetőség adta keretek között, majdnem reménytelen feladatot kísérel meg.

A proletár család állásfoglalását az iskolával szemben ez a kedvetlenség, a megértés hiánya határozza meg. Az általános iskolakötelezettség igényével fellépő iskolafajokat elsősorban a társadalmi nyomás egyik megjelenési formájának tekintik, a többiek pedig, azokat, amelyeknek látogatása a gyermek számára a társadalmi emelkedés útját nyitja meg, saját mértékeikkel nem tudják megközelíteni. Ha a gyermek belekerült ebbe a kötelékbe, abban a pillanatban családja fölé emelkedett, — legalább is bizonyos vonatkozásban.

A gyermeknek azonban az iskolalélelés nagy nyereséget jelent. Ha kezdeti bizalmatlanságát talán sosem veti is le egészen, ha az otthoni környezet kedvezőtlen befolyása időnként összeütközésekre ad is okot, az iskola nevelő behatásainak általában meglepő készséggel enged. Talán a legnagyobb jelentőségű élmény számára az osztály, mint tárgyi környezet. A tiszta, a gyermek igényeit figyelembevevő és őt szolgáló tanterem egészen szokatlan a proletárgyermeknek és nevelő hatása az osztálylélek kialakításában is szembeszökő szerepet játszik. Alsó fokon természetesen az ilyen osztályokban is a nevelő az, aki a közösségi élet tengelyében áll és aki a közösség szellemének alakulását irányítja. A házi környezetből fakadó eltérő behatásokat (nem számítva, az osztály spontán magatartása nem különbözik lényegesen a más társadalmi elhelyezkedésű tanulók közösségeinek magatartásától. A magasabb évfolyamokban viszont, amikor az osztálylélek formálásában mind nagyobb részt vállal a gyermeki közösség, egyöntetű proletárszármazású iskolai osztályokkal alig találkozunk.

Meg kell jegyezni még ebben az összefüggésben, hogy a proletárgyermekkel szemben való nevelő magatartás formái még nem tekinthetők megállapodottnak. Az egyik állásfoglalás a házi környezettől meglehetősen kemény bánásmódhoz szoktatott gyermekekkel szemben az iskolában is erélyes és kemény magatartást vall szükségesnek. Ezt a felfogást nem helyeselhetjük, de megértjük. Nagylétszámú osztályokban, a családi környezetben érdekesebb hanghoz szokott gyermekeseggel valóban sokszor kikerülhetetlennek látszik az erélyesebb fellépés. Viszont kétségtelenül arra kell törekednünk, hogy az osztályban olyan szellem alakuljon ki, amely ezt előbb-utóbb feleslegessé teszi. A másik felfogás pedig

— mintegy a családi sors mostohaágának kiegyenlítéseként — a túlságos kényeztetés, pártfogolás útját járja. Ez a magatartás határozottan veszedelmes. Egyrészt könnyen hozzászoktatja a gyermekeket a követeléshez, ahhoz, hogy mindig a társadalom segítő közbelépését várják, másrészt azonban — és ez a fontosabb — a gyermekekben könnyen túlzott igényeket ébreszt, amelyeket családjuk nem tud kielégíteni. Ha a proletárgyermekek tartósan segíteni nem tudunk, akkor legalább is kockázatos az iskolai élet rövid időszakára ilyen igényekhez szoktatnunk, mert utána családi körülményeinek szűkös voltát csak annál nyomasztóbban érzi.

A valóságban sem a paraszti, sem pedig a polgári vagy proletár eredetű iskolai osztályok nem teljesen egységesek. Kereteiken belül is vannak nagyobb vagy kisebb, de annál érzékenyebben érzett szociális állásbeli különbségek. Ezek a különbségek hatnak az osztálylélek kialakulására, mindig többé-kevésbé korlátozzák a közösségi öntudat teljes kibontakozását, végül pedig jelentékeny szerepük van az osztálylélek széthullásában.

Gyakran összefonódik a társadalmi eredet kérdésével a koedukációs osztályok szellemének problémája. Más módon hat a fiúk és lányok együttes jelenléte a paraszti származású osztályban, más jelentősége van a polgári társadalomhoz tartozó gyermekek között és ismét más szerepet játszik a proletárgyermekek osztályaiban. Alapvető vonása azonban minden koedukációs osztálynak, hogy közösségi tudata és lelkivilága kevésbé egységes. A lányok és a fiúk állásfoglalása — hol teljesen, hol meg csak árnyalatokban — eltér egymástól. Az iskolával szemben való magatartásban, hangulatokban, érdeklődésben, értékelésben a két csoport mindig kissé külön tart. Olyan magával ragadó egyöntetű mozgalom a koedukációs osztályban sohasem lehetséges, mint az egynemű növendékekből összetevődő osztályközösségekben. Ez a körülmény általában a közösségi élet fogyatékoságára vall, sokszor azonban lényegesen megkönnyíti a nevelők munkáját. Az ilyen osztály ugyanis valamiképpen higgadtabb, magatartása, iskolai munkája állandóbb. A fiúk és lányok kölcsönösen érzékenyek egymás hibái iránt és ezeket kíméletlenül üldözik. Csak egy példát említünk: tapasztalat szerint jóformán sohasem fordul elő, hogy koedukációs VIII. osztály önmaga érvényesítésére törő, izgága szájhóst választana meg az ifjúsági önképzőkör elnökévé. Fiúk között az ilyen növendék könnyebben juthat vezető szerepre, a lányok azonban mindig egységesen állásfoglalnak ellene. Épen így támogatják a fiúk józanabb leány-osztálytársaikat túlzottan divatos vagy társasági sikerek után futó társnőik ellen folytatott küzdelmükben.

A fejlődésmeghatározta változások, a társadalmi eredet, az iskola tanulmányi rendje és még számos más körülmény, igen sokféle tényező alakítja az osztályközösség lelki képét. Az osztálylélek azonban mindenkor kétségbevonhatatlan valóság, amellyel a nevelőnek számolnia kell. A szorosabban vett nevelő tevékenység területén legtöbbször figyelembe is vesszük az osztályléleknek az egyedi lelkekre tett alakító hatását, sőt egyes pedagógusok a kö-

zösségnek lehetőség szerint teljes önkormányzatot kívánnak biztosítani, hogy értékes nevelő hatásait jobban kifejthesse. De még az iskolai nevelés hagyományos keretei között is mindenkor tekintettel vagyunk az osztály befolyására. Legtöbbször ugyan inkább akkor, amikor az egyes növendéket akarjuk kiemelni az a közösség hatása alól, de sokszor úgy is, hogy a közösség megnyerésével igyekszünk az egyes tagokban a kívánt hatást kiváltani.

Az osztálytanítás tényezői.

Nevelő magatartásunkban tehát mindenkor számolunk azzal, hogy a növendék az osztályközösség tagja és annak hatása alatt áll, oktató eljárásunk azonban már sokkal kevésbé van tekintettel erre a körülményre.

A közelmúlt iskolai felfogása tudatosan is a tanító és a tanuló szembenállásának tekintette az osztályban folyó oktató munkát. Ezt a tanítási formát sok — részben jogos — támadás és kifogás érte, ma már meghaladottnak is tekinthetjük. El kell azonban ismernünk, hogy ebben a felfogásban következetesen járt el. Az oktatás folyamata valamilyen formában mindig a tanító és a növendék párbeszéde volt. Vagy a tanító adott elő hosszabban és a növendéknek figyelemmel kellett követnie a hallottakat, vagy a tanuló számolt be az elsajátított ismeretekről és ekkor a tanító figyelt, hogy a hibákat kijavítsa, az elsajátítás és megértés fokát megállapítsa, elsősorban azonban azért, hogy a tanuló teljesítményét elbírálja. Természetesen ezt a kétszemélyes viszonyt mindenkor kiegészítette az a művelődési anyag, amelyen és amelyért a munka folyt. A múlt iskolájának jó tanítója azonban egyrészt olyan mértékben azonosult a közvetítésére bízott anyaggal, másrészt annyira saját belátása szerint járhatott el vele, hogy az ilyen iskolában folyó munkát jogosan egyszerűsíthetjük le két tényezőre: a *tanítóra* és a *tanulóra*.

Az eljárás következetessége abban nyilvánult meg, hogy a régi iskola a közvetlen tanító-tanuló kapcsolathoz az osztálytanítás keretében is minden eszközzel ragaszkodott. A tanítási munka területén legalább is soha el nem ismerte az osztályközösséget, hanem a tanulókat mintegy elszigetelni igyekezett társaiktól. A tanító előadása vagy más foglalkozás közben egymással érintkezni, egymás munkájába bekapcsolódni nem lehetett és nem is volt érdemes. Ha a tanító feleltetett, az osztály jelenléte csak kikerülhetetlen tehertétel volt és hogyha az osztályt figyelésre szólította is fel, az többnyire inkább a fegyelmezést szolgálta. Az osztály a felelő tanuló munkájában nem vett részt és ha a felelő az osztály segítségére szorult, ez a kudarcot jelentette. Természetes, hogy az ilyen oktató eljárás mellett sem közönyös a tanuló számára, egyedül vagy többedmagával vesz-e részt a munkában. Az ú. n. kísérleti pedagógia egyik legtöbbet tárgyalt kérdése volt az egyéni (otthoni) és a közösségben folyó (iskolai) munka mennyiségi és minőségi vizsgálata. Ha a vizsgálatok nem vezettek is egyértelmű megoldásra, kétségtelen, hogy még az ilyen oktatási eljárás eredményét is befolyásolja a tanulóval együtt (egy csoportban) dolgozó társak tömege.

Az iskolában a gyermek mindig környezetének; az osztálynak befolyása alatt tevékenykedik. Akár ő maga ad elő, akár a tanító magyarázatát követi, akár dolgozatot ír, bármit tesz, mindig hat rá környezetének tevékenysége. Ennek a hatásnak a legalapvetőbb vonása, hogy a gyermek tudja: ugyanakkor, ugyanott vele együtt még számosan mások ugyanazt a tevékenységet végzik. Tudja azt is, hogy az őt érő befolyások érintik osztálytársait is.

Ez a tudás a közösségben való tevékenységről általában fokozza az erőfeszítést. Különösen akkor, ha közrejátszik a teljesítmények összehasonlításának lehetősége, az a szempont, hogy a tanuló munkájának jó vagy rossz volta kihat a közösségben elfoglalt helyzetére. Nyilvánvaló, hogy ebben az egymásra való tekintésben, egymással való törődésben nem kapcsolódik mindenki mindenkihez, hanem csupán a szóbanforgó teljesítmény-területen tapasztalat szerint közelálló társak vannak tekintettel egymásra.

Mivel pedig az osztály teljesítmény-szempontjai természetesen elsősorban a tanítótól erednek, ez a közösségre való tekintet voltaképpen a tanító befolyását erősíti. Előfordulhat azonban az is, hogy az osztályközösségnek ilyen közbeiktatódása hatásában gyöngíti a tanító befolyását. Nem bizonyos ugyanis, hogy a közösség az őt érő hatást felerősítve adja tovább, hanem az is megtörténik, hogy ez a hatás belefullad az osztálytársak tömegébe: ha a közösség nem felel rá, akkor mintegy szétoszlik az osztályt alkotó egyedek között. A jólsikerült irányítást megsokszorozva adja tovább az osztály az egyeseknek, a bármilyen okból hatástalant megosztva juttatja el hozzájuk. Az osztályban el lehet tűnni, legalább jelképesen, de sokszor valóságban is, a többiek háta mögé lehet bújni. Mégpedig mennél nagyobb az osztály, annál könnyebben. A nevelési tevékenység szempontjából az osztály nagy létszáma nem tekinthető mindig kedvezőtlennek. Vannak hangulati, érzelmi befolyások, amelyeknek a nagyobb osztály könnyebben nyerhető meg. Hogy erre vonatkozóan is csak egy egyszerű példát említsünk: sokkal könnyebb egy nagylétszámú osztályt jókedvre deríteni, mint egy kis munkaközösségben tartósan kedélyes hangulatot teremteni. A közösséget feloldani, a tanulókat egyedi munkára szorítani viszont sokkal nehezebb nagylétszámú osztályokban, mint kisebb közösségekben.

Kétségtelen, hogy a túlságosan nagy osztályok szellemi munkája mind terjedelem, mind minőség tekintetében fogyatékosabb. Az értelmi működés a nagy tömegben alászáll, úgyszólván az érzelmi-hangulati elem nyomása alá kerül. Az anyag természete, az osztály és a tanító egyéniségének különbsége szerint ez a visszahatás különböző mértékű, de minden esetben fellép.¹

¹ Saját tanítási tapasztalataimból szolgálhatok erre vonatkozóan hozzávetőleges adattal. Két párhuzamos IV. gimnáziumi osztályban tanítottam a német nyelvet. Mindkét osztályban kb. 30—30 tanuló volt. Mikor a két csoportot átmenetileg összevontan kellett vezetnem, rövid eredménytelen próbálkozás után az anyagot óráról-óra nagyjából $\frac{1}{3}$ -ával kellett csökkentenem. Ugyanakkor azonban engednem kellett a feldolgozás mélységéből is. Mindent összevéve, a két osztály együtt mintegy félakkora teljesítményre volt képes. Ez természetesen csak az adott körülmények között, a szóban-

Kisebb osztályközösség együttműködése viszont sokszor megkönnyíti a művelődési anyag feldolgozását és elsajátítását. Ezt a felismerést igyekeznek az oktatási eljárás javára kamatoztatni az — iskoláinkban manapság általánosan elismert — munkáltató tanítási forma. Korunk nevelési törekvéseihez kapcsolódva ez az eljárás is a gyermekből indul ki, a gyermek testi-szellemi igényeihez kíván alkalmazkodni.²

A jelen összefüggésben legfontosabb vonása ennek az oktató eljárásnak, hogy az osztályban együttélő gyermekeknek szabadabb mozgást biztosítva felébreszti és a tanítási munkában is aktívvá teszi az osztályközösséget. A hagyományos tanítási formával kapcsolatban említett kettős viszony tehát kiegészül: a *tanító* és a *tanuló* közé beiktatódik az *osztály*.

A három tényező egymáshoz való viszonya többféleképpen alakulhat. Bár az elmélkedők és a hivatalos iskolai hatóságok általában ellenzik — főképen bizonyára a mult gyakorlattal való tudatos szembehelyezkedés és a visszaeséstől való félelem miatt — a mai tanítási gyakorlatban is előfordul, hogy a tanító és a tanuló az osztálynak lehetőség szerint való kikapcsolásával állanak szemben egymással. Érthető azonban, hogy az aktívabbá vált és a munkában való közreműködéshez szokott osztály már nem merül olyan passzívan a háttérbe, és érthető az is, hogy az osztállyal való együttműködéshez szokott tanuló is erősebben érzi munka közben a többiek jelenlétét, helyeslését vagy elítélését, segítő készségét vagy közönyét. De a legtöbb tanító is annyira megszokta már az osztályfoglalkoztatást, hogy ilyenkor is befolyással van rá a többi gyermek jelenléte. Nem véletlen, hogy a tilalmak ellenére is minduntalan felüti a fejét az osztályon kívül történő »referálás« szokása. Egyrészt bizonytalanság azért, mert a munkáltató eljárással több időt igényel az anyag feldolgozása, másrészt azonban úgy látszik, hogy az ilyen oktató eljáráshoz szokott tanító az osztály jelenlétében nem is tud már a hagyományos fogalmaknak megfelelő formában feleltetni. A munkátlanul ottülő osztály zavarja.

Már jobban összefonódik a három tényező — a tanító, a tanuló és az osztályközösség — tevékenysége, ha a tanuló a számonkérés alkalmával társai között marad. Ez legtöbb tárgyban és a legtöbb tanító gyakorlatában a számonkérés mindennapi formája. A tanuló rövidebb-hosszabb kérdéseket kap, ezekre választ, megkezd egy-egy gondolatmenetet vagy valamelyik társa gondolatmenetét kell folytatnia. Ritka eltérő eseteket nem számítva, a beszámolást tulajdonképpen az egész közösség végzi, egy-egy tanulóra csak részfeladatok megoldása marad. De még ezeket a részmegoldásokat is javítják, módosítják, ismétlik a többiek. Önálló, összefüggő gon-

¹ forgó tényezőkre érvényes, másutt, más anyaggal talán más eredményre jutnánk. Feltehetően itt is kedvezőbben alakult volna az eredmény, ha hosszabb kísérletezés után a tanítási eljárás és a növendékek is jobban alkalmazkodnak a megváltozott viszonyokhoz.

² Nincs most alkalmunk részletezni, hogy ez a törekvés mennyiben jogosult és máris milyen kétségbevonhatatlan eredményekre mutathat rá. Az azonban bizonyos, hogy az egyedüli gyermek szellemi természetének törvényszerűségeit csak korlátozottan ismerhetjük el érvényesnek a gyermekek csoportjából álló osztályközösségre.

dolatmunkára alig van alkalma. Az osztály azonban ez alatt a rövid idő alatt sem marad tétlen: egész magatartásával, hirtelen megmozdulásával vagy megmerevedésével, az osztálytársak jelentkezésük módjával, tekintetükkel még akkor is állandóan irányítják a tanuló gondolatmenetét, ha a szándékos vagy önkénytelen sügásra nem is gondolunk. A tanító viszont — ha szeretné is — nem tudja az osztály ilyen kéretlen részvételét megakadályozni. A legjobban fegyelmezett osztályban is megérzi a tapasztalt megfigyelő — hát még mennyivel inkább megérik maguk a tanulók — az osztálytársak lélekzetvételén, tartásuk és arckifejezésük feszültségén, hogy a hallottakkal egyetértenek-e vagy sem. A gondolkodás tehát az osztályközösségben jelentékeny részében nem pusztán értelmi munka, hanem ezen kívül számos más tényező irányító vagy gátló hatásának összetevéséből is alakul. Ugyanilyen irányító hatás árad ki magából a tanítóból. Az oktatás párbeszédes formájában esetleg megteheti, hogy a tanulót mintegy teljesen magára hagyja, sem biztatással, sem helytelenítéssel nem befolyásolja és várja, mire jut csakis a maga erejéből. Osztálytanítás keretében ez a magatartás lehetetlen. Az osztályt — különösen fiatalabb korban — nem lehet tájékozatlanságban hagyni a felől, hogy a tanító észrevette-e az esetleg előfordult hibát, helyesli-e a hallottakat. Ha a tanító helyesét és helytelenét egyaránt érzékeltlenül tudomásul veszi, az osztály tudása okvetlenül bizonytalanná válik. Legalább egy kézmozdulattal, egy tekintettel jeleznie kell: ő is észrevette, hogy a felelő tévedett, ha nem is tartja szükségesnek e miatt előadásában megállítani. Ezt a jeladást a felelő természetesen épen úgy felfogja, mint osztálytársai, a belőle származó tájékoztatást pedig a továbbiak során figyelembe veszi.

Még kevesebb alkalom adódik az önálló munkára az új anyag feldolgozása közben. Ilyenkor a tanító tulajdonképpen közvetlenül az osztályközösséggel áll szemben: az egyes tanulókat csak anynyiban veszi figyelembe, amennyiben az új ismeretek feldolgozásához hozzá tudnak járulni. A dolog természeté szerint csak a pozitív adalékokat használja fel, a többiek éppen csak felbukkannak és azonnal újra elmerülnek. A tapasztalat azt mutatja, hogy gyakran még a tanulók sem érzik őket fontosnak: téves megjegyzéseiket szívesen elfelejtik és az óra után már csak arra emlékeznek, amivel sikeresen járultak hozzá a feladat megoldásához. Az eredményt a valóságos helyzetnek megfelelően kollektív erőfeszítésük gyümölcsének tekintik, és ha éreznek is miatta felelősséget, ez a felelősségérzet mindenestre gyengébb, mintha önálló teljesítményükről lenne szó.

Teljesen kollektív jellegű a számonkérésnek és begyakorlásnak karban beszéltető formája. Csak bizonyos anyagon és csupán az alsó osztályokban találkozunk vele, jellegzetessége miatt mégis megemlíthjük. Itt ugyanis az egyes tanuló teljesen elmerül a közösségben, egyedüli tudásról már szó sem lehet, csupán kollektív tudás szerepel. Hajlandók vagyunk ugyan a kollektív tudást mindenki tudásának tekinteni, azonban az osztályban kísérletileg is könnyen igazolható, hogy megléte még semmi biztosítékot nem nyújt az egyes tanulók ismeretéről. Lehetséges, hogy

az osztály karban gördülékenyen elmondja a feladatot, pedig külön-külön egyik tanuló sem tud róla összefüggően számot adni.¹

Az a körülmény, hogy az osztály kollektív tudásától nem választható el eléggé élesen az egyes tanulók tudása, nem csupán az egyedi teljesítmények megítélésében okoz nehézséget. Pedig ez is fontos, ha nem is annyira a tanulók elbírálása, hanem inkább önismeretre, teljesítményeik értékének felismerésére való nevelésük érdekében. Súlyosabb ennél, hogy a tanulók az önálló, a támogatás nélküli szellemi erőfeszítéshez kevésbé szokhatnak hozzá. Az osztálytanítás olyan munkaformába vezeti be őket, amilyennel az iskolán kívüli világban alig találkozunk. Itt azt szokják meg, hogy mindannyian egymással párhuzamosan, egymást támogatva *ugyanazt* a munkát végzik, ott eszményi esetben is csupán vállvetve dolgoznak *ugyanazon a feladaton*.

Végül az osztálytanítás mai elterjedt formájának még egy nehézségére kívánunk rámutatni. Az oktatás hagyományos két-pólusú alakjában — amint már említettük — a tanító többnyire azonosult a közvetítésére bízott művelődési anyaggal: amikor tanított, többé-kevésbé önmagát nyujthatta. Osztályfoglalkoztatás esetén azonban a tanítónak előre gondosan megválasztott és a kollektív befogadóképességnek megfelelően pontosan kimért anyagot kell az osztállyal feldolgoztatnia. Azonkívül nem szűrheti át a saját lelkén, hanem mintegy nyersen kell a munkaközösség elé helyezni. Az anyag tehát erősen függetlenül a tanító személyétől és önálló tényezőként lép fel az oktató munka területén. A két- (esetleg három-) pólusú kapcsolat helyett tehát most már négy tényezővel kell számolnunk: a *tanítóval*, a *tanulóval*, az *osztályközösséggel* és a *tanulmányi anyaggal*. Ennek a négy tényezőnek az összehangolása azután már sokkal bonyolultabb feladat. Az egyensúly majd ide, majd oda billen, a tanítás állandósága és szilárd következetessége jóval nehezebben biztosítható.

Meggyőződésünk szerint — ha talán nem is egészen tudatosan — részben az a bizonytalanság szülte az oktató tevékenység megkötésére, állandó keretek közé szorítására irányuló törekvéseket. Ezek a törekvések az osztálytanítás tényezőinek egymáshoz való viszonyát, a munkában való részvételük egymásutánját, terjedelmét igyekeztek megszabni. Sokszor igazán értékes eligazítással szolgáltak a tanítóságnak. Az is előfordult azonban, hogy mintegy öncélúvá lettek és az egyébként is ingatag és kevésbé áttekinthető tanító-tanuló-közösség-anyag viszonyt még egy újabb — immár ötödik — követelő szemponttal terhelték meg.

Az egyéni és közösségi munka viszonyának kérdése az osztálytanítás keretében eddig még nem állapodott meg. Kétségtelen azonban, hogy iskoláink oktató és nevelő tevékenysége mindig az osztály kötelékében folyik, ezért mindenkor figyelemmel kell lennie ennek a közösségnek a sajátosságaira. *iffi. Zibolen Endre.*

¹ Egyetlen szélsőséges tapasztalati példát szeretnék ezzel kapcsolatban említeni. Az osztály a hivatalos reggeli és déli fohászt karban hibátlanul, értelmesen tagolva mondja el. Ha azonban egy-egy tanulót szólítunk fel az ima elmondására, az első három-négy jórészt mindig kudarcot vall. A rákövetkezők azután a hallottak alapján egyedi munkával felidéznek emlékezetükben az ima szövegét és ha a sor rájuk kerül, meg tudnak felelni a feladatnak.

A RAJZPEDAGÓGIA ALAPVETŐ KÉRDÉSEI.*

A középiskola tantárgyai között egy sincs talán, amelynek szerepe az általános nevelésben annyi vitára adna alkalmat, mint a rajzé. A rajztanítás céljára, feladatára, formális képző értékére nézve több, egymással ellentétes felfogást találunk. A közelmúltnak egyik pedagógiai mozgalma,¹ hogy csak néhány példára hivatkozunk, a rajz formális képző hatásának nagy értéket tulajdonítva, a rajzot a nevelés középponti tényezőjévé akarta tenni. Ezzel szemben olyan elgondolást is találunk amelyben vagy teljesen hiányzik a rajz az általános nevelés célját szolgáló tanulmányok és készségek közül, vagy a többi tárgy mellett szinte jelentéktelenné válik. Ezek a rajz nevelő szerepével szemben tapasztalható ellentétes felfogások azonban nemcsak korunkra, és a közelmúltra jellemzők, hanem megtalálhatók a nevelés történetének úgyszólván minden egyes szakában. Voltak olyan korszakok a nevelés múltjában, amikor felismerték a rajz tanításában rejlő nevelő értéket, és a rajz elfoglalta megillető helyét az általános nevelés célját szolgáló művelődési anyagban. Ezzel szemben voltak századok — csupán a középkorra emlékeztetünk — amikor a rajz egyáltalában nem szerepelt sem az egyházi, sem a világi nevelés tanulmányi anyagában. Ezek a kiragadott történeti példák önmagukban is elégségesek, nem kell tehát kitérnünk a rajztanítás történetének részletesebb ismertetésére, ha igazolni akarjuk azt az állításunkat, hogy a rajz sem a múltban nem illeszkedett, sem a jelenben nem illeszkedik bele a művelődés eszközei közé olyan szervesen, mint a humaniorák.

Ennek a jelenségnek okát keresve először a tradíció hiányára gondolhatnánk. Ez a feltevés azonban nem helytálló, mert jóllehet a római és a középkori tanulmányi anyagból hiányzott a rajz, az európai pedagógia tradíciójának alapját adó görög műzsai műveltség tantárgyai között már megtalálható.

Az okot tehát más tényezőkben kell keresnünk. Inkább azt a kérdést vehetnők fel, hogy mi akadályozta meg a görög kezdeményezés továbbfolytatását és mi az oka annak, hogy a rajz nem illeszkedhetett bele a történet folyamán szervesen az általános műveltséget adó tárgyak kánonjába?

A rajznak, mint tantárgynak, a képzőművészettel való szoros kapcsolata arra indít, hogy mind a két kérdést részben az egyes korok művészeti szemléletének, részben művelődési eszményének vizsgálata útján kísérleljük megoldani.

Az első kérdést a művészeti szemlélet oldaláról vizsgálva, az egyik fontos mozzanat a rajznak, de még helyesebben a képzőművészeteknek a kézművességgel, a mesterséggel való szoros kapcsolata. E kapcsolat (a festés, mintázás, faragás tevékenységének fizikai munka jellege) miatt a művészi alkotást létrehozó,

* Előadás a Magyar Paedagogiai Társaságnak 1942. április 18-án tartott felolvasó ülésén.

¹ A művészeti nevelésnek és többé-kevésbé a munkaiskolai mozzanatok törekvéseire gondolunk.

lényeges szellemi tevékenység nem domborodott ki, és a képzőművészetek a kézműparral kerültek egyszintre. A rajz tehát, mint a művészeti-szemlélet kialakításának eszköze, csupán akkor érvényesülhet a nevelés tényezői között, amikor a képzőművészet megszabadul a kézművesség jellegétől és a kultúra többi ágával egyenrangúvá válik. A rajztanítás történetét vizsgálva, azt tapasztaljuk, hogy e mozzanat — A. Dresdener kifejezésével élve, a képzőművészetek emancipációja¹ — nem egymagában váltotta ki azt a hatást, amelynek következtében a rajzot is besorozták az általános nevelés tanulmányi anyagába. A képzőművészetek emancipációja mellett, a vele együtt ható másik tényezőt a művelődési eszmény sajátos vonásában, a sokrétűségben kell keresnünk. A rajz ugyanis csupán abban az esetben érvényesülhet az iskolában, amikor egyfelől a képzőművészetek emancipálódtak, másfelől pedig a kor művelődési eszményének jegyei között a sokoldalú műveltségre való hajlam megtalálható, a polimathára hajló művelődési eszményben, vagy az egész embert harmónikusán nevelő humanista ideálban. Ez az eset forog fenn már a Kr. e. IV. században is, amikor a tanulás anyaga kibővül, a képzőművészetek kiemelkednek a banausia fogalmából, a rajz pedig helyet kap a múzsai nevelés tárgyai között.² Ugyancsak a művelődési anyag kibővülésének és a képzőművészetek emancipációjának, együttes hatása mutatkozik akkor, amikor hosszú, évszázados szünet után a renaissance idején, majd utóbb a XVIII. század közepétáján a rajz ismét érvényesül az általános nevelésben és ez időtől kezdve mindmáig az általános nevelés egyik eszközévé válik. A renaissance-ban Lionardo da Vinci hirdette a képzőművészeteknek, de különösképen a festészetnek intellektuális voltát, illetőleg a filozófiával való egyenrangúságát³, a kultúra minden ágában egyaránt jártas ember pedig Castiglione »Cortegiano« c. munkájában válik a kor⁴ művelődési eszményévé. A XVII. század közepén a francia, pontosabban a párizsi Művészeti Akadémia megalapításához fűződik a képzőművészetek és a tudományok egyenrangúságának elismerése. A rajz pedig hosszú századok multával, először a XVIII. század derekán kap ismét helyet a nevelésben, egyelőre még csak elméletben. Diderot-nál ugyanis, a középiskola eszményi tervezetében, a rajz az esztétikai nevelés eszközevé válik.⁵ A rajz esztétikai nevelő értékének ez a Diderot-nál tapasztalható túl-

¹ Dresdener, Albert: Die Kunstkritik. Ihre Geschichte und Theorie. München, 1915.

² V. ö. Willmann, Otto: Didaktika. A műveltség, művelődés és oktatás elmélete. Fordította: Schütz József I. 146. l.

³ Lionardo da Vinci: Traktat von der Malerei (német fordítás) Jena, 1909. E. Diederichs 9. fej. 8. l. — V. ö. továbbá Dresdener i. m. Die Emanzipation der Kunst in der Renaissance c. fejezetét.

⁴ Fináczy Ernő: A renaissance-kor neveléstörténete. Budapest, 1919. 70. lap.

⁵ Diderot eszményi terve csupán egy század multával vált ismeretessé. Kora rajzpedagógiai felfogására tehát nem hathatott. Itt csupán azért említjük meg, hogy reá mutassunk a képzőművészetek és a rajztanítás értékelése közötti szoros összefüggésre.

becsülése az előbbi tényező mellett kétségkívül Diderot-nak a képzőművészeti kritika terén kifejtett gazdag munkásságával is összefügg.

A XVIII. század végétől a rajztanítás története folyamatosabb, noha nevelői értékére, feladatára nézve sok egymástól eltérő, egymással szemben álló véleményt találunk. Az a körülmény, hogy a képzőművészetek emancipálódtak, az általános, a kultúra minden ágában való műveltség a művelődés alapelvevé vált, állandó szerepet biztosított a rajznak az általános nevelés célját szolgáló tanulmányok között.¹ Mindezek ellenére az első tényezőnek, nevezetesen a képzőművészeteknek, szorosabb értelemben pedig a rajznak a kézművességgel, a mesterséggel való szorosabb kapcsolata egészen a közelmúltig, sőt némileg mindmáig érezteti hatását. Ez a hatás mindenek előtt abban nyilvánult meg, hogy nem ismerték el teljesen, hogy a rajz a szellemi képességeket fejleszti. A rajzot a humaniorák és a reáliák mellett (Willmann hatására) általában a készségek osztályába sorolták,² bár részlegesen elismerték formális képző értékét is, — legalább is erre vall, hogy feladatát a műélvezetre való nevelésben, tehát nem pusztán a rajzi ábrázolókézség fokozásában jelölték meg.³ Másrészt annak a tételnek az igazolásával, hogy a rajz nemcsak fizikai munka, hanem szellemi tevékenység is, sokat foglalkoztak a közelmúltban és a jelenben egyaránt a magyar és a külföldi rajztanárok. A művészeti-nevelési mozgalom hatására ma már a rajznak pusztán készségként való felfogásával ritkábban is találkozunk. Szorosabbra azonban a művészeti nevelés mozgalma sem tudta fűzni a rajz és az általános műveltséget adó iskolák tantervében szereplő többi tárgyak között a kapcsolatot. Sőt, talán azt mondhatnók, még jobban tágitotta. A művészeti nevelési-mozgalom ugyanis a rajz művészi vonatkozásait: az alkotás mozzanatait emelte ki. Az alkotásra, a művészi kifejezésre való nevelés azonban nem a középiskola feladata, ennek különleges feltételei vannak, melyeket a középiskola nem állíthat fel követelményül. A tárgynak művészeti tárgyként való felfogása még jobban növelte a távolságot és még jobban mélyítette a szakadékot a rajz és a középiskola úgynevezett »elméleti« tárgyai között. A probléma megoldásával, nevezetesen azzal a kérdéssel, hogy a rajzot, mint tantárgyat milyen hely illeti meg az általános nevelés célját szolgáló többi tárgy között, most nem foglalkozhatunk, célunk csupán az volt a rajztanítás történetének nagy vonalakban való vázolásával, hogy rámutassunk egyrészt azokra a tényezőkre, amelyeknek hatására a rajztanítás folyamatossága több ízben is megszakadt, másrészt azokra, amelyek megakadályozták, hogy a rajz olyan szervesen illeszkedjék bele az általános műveltséget nyújtó iskolák tantervébe, mint az elméleti tárgyak. A rajz hely-

¹ Azokkal a más irányú hatásokkal, amelyek a felsoroltak mellett a rajztanításnak a nevelés tényezői között helyet biztosítottak, mivel fejtegetéseink területén kívül esnek, nem foglalkozunk.

² V. ö. Willmann i. m. II. kötet 151. l.

³ V. ö. Willmann i. m. II. kötet 151. l.

zetét az általános nevelésben azonban nemcsak külső tényezők befolyásolták; azt, hogy a rajz szervesen kapcsolódhassék a tantervbe, rajzdidaktikai vonatkozású okok is gátolták.

Azt a tényt, hogy a rajz az elméleti tantárgyakkal nem egyenrangú tantárgy, sajátos jellegén kívül nagyrészt azzal is magyarázhatjuk, hogy a rajztanítás módszertanát még csak kevéssé dolgozták ki eddig. A rendszeres rajzdidaktika hiánya jórészt épen az előbbi tényezők hatásából ered. A rajztanításban több ízben beállott hosszú szünet ugyanis, továbbá az a körülmény, hogy sok esetben csupán járulékos eleme volt az intézményes nevelésnek, meggátolta, hogy a rajztanítás módszere mindazokat a hatásokat megérezze, amelyek a többi tantárgy módszerét a múltban állandóan alakították. A rendszeres rajzdidaktika hiányának okát azonban másrészt abban a körülményben kell keresnünk, hogy mindazok a tudományágak is, amelyek kutatási eredményei nélkül a rajzdidaktika alapvető kérdésének rendszeres kidolgozása meg sem kísérelhető, csak újabban fejlődtek ki. A rajztanításnak akár formális-képző feladatát: a művészi nevelést, akár tárgyi feladatát: a rajzkészség elsajátítását tartjuk is szem előtt, módszertanának alapvető kérdései az erre vonatkozó lélektani- és esztétikai vizsgálatok eredményei nélkül nem oldhatók meg. Hogy a rajzdidaktika alapvető elvei még nincsenek rendszeresen megállapítva, ezt a véleményünket részben *Eduard Burgernek* a rajztanítás reformjáról kifejtett véleményével szeretnők támogatni,¹ részben *Prohászka Lajosnak* Az oktatás elmélete c. munkájának² a művészeti nevelés kérdéseivel foglalkozó fejezetében kifejtett véleményével. Eduard Burger idézett munkájában a rajznak materiális, azaz tárgyi képző, Prohászka pedig a formális képző feladatával foglalkozik. Eduard Burger felfogása szerint a rajztanítás reformja akkor sikerül csupán, ha sikerül tudományos alapot adni neki; szószerint idézve: »A rajztanítás reformját még korántsem tekinthetjük befejezettnek. A rajzmódszertan azon művelőjének kell előbb fellépnie, aki eljárását tudományos alapon építi fel és a rajztanítással csupán gyakorlatilag foglalkozó rajztanárnak szubjektív véleményét a tudományos kutatás eredményei alapján tisztázza.«³ E. Burger ítélete a rajztanítás reformjára vonatkozik, azonban ha behatóbban foglalkozunk azokkal a módszertani kérdésekkel, amelyeknek megoldását a reform szempontjából fontosnak tartja, azt tapasztaljuk, hogy ezek nem csupán a rajztanítás reformjának alapvető kérdései, hanem általában a rajzdidaktika alapvető problémái is.

Prohászka a művészeti-nevelési mozgalomnak azzal a törekvésével foglalkozva, amely a művészeti-nevelés egyetlen eszkö-

¹ *Burger, Eduard*: Arbeitspädagogik. Geschichte -Kritik- Wegweisung. 1914. 504. l. és a köv. lapok.

² *Prohászka Lajos*: Az oktatás elmélete, Budapest, 1937. 125. l.

³ *Burger, E.* i. m. 504. l. »und so kann auch die Reform des Zeichenunterrichtes noch lange nicht als beendet gelten. Derjenige Methodiker des Zeichenunterrichtes soll erst auftreten, der sein Verfahren auf wissenschaftlicher Grundlage aufbaut und das subjektive Meinen des Praktikers durch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung läutert.«

zél a művészeti tevékenység kifejtését tekintette, röviden összefoglalva a következőket állapította meg¹: A művészeti-nevelési mozgalom érdeme, hogy az iskolai rajztanítást a művészi szemléletre való nevelés szolgálatába állította, feladatát teljes mértékben megoldania azonban nem sikerült. A sikertelenség magyarázatát abban találjuk meg felfogásunk szerint, hogy a művészeti-nevelés gondolatának előtérbe kerülése, a művészeti nevelési mozgalom megindulása és virágzása, egybeesik azokkal a pedagógiai mozgalmakkal, amelyek a tanuló öntevékenységét, aktivitását, művészi tevékenységét törekedtek fokozni. Még Müller-Freienfels is, aki a művészeti-nevelés lélektani és esztétikai kérdésével a legrendszeresebben foglalkozik, az öntevékenységre, az alkotásra való nevelést tartja a művészeti nevelés egyik legfontosabb kérdésének.² Az említett pedagógiai mozgalom hatására a rajzpedagógusok azt a felfogást vallották, hogy a műalkotásban rejlő esztétikai értékek megragadásának egyetlen útja a művészi tevékenység gyakorlása, Prohászka szavaival: »végeredményben az igazi művészetre való nevelés célja itt (tudniillik a művészeti nevelési mozgalom hatása alatt álló iskolai rajztanításban) elsikkadt s a rajzolás maradt a gyermeki öntevékenység kiélésének egyik formája.« Prohászka azonban nemcsak a tényeket állapítja meg, hanem utal az azokat előidéző helytelen elvi felfogásra is: »A képzőművészeti alkotások igazi megértésének útja valóban nem a tanuló saját — legtöbbször kezdetleges — próbálkozásain keresztül halad.«

Visszatekintve eddigi fejtegetéseinkre, röviden az alábbiakban foglalhatjuk össze első tételünk igazolását. Annak a jelenségnek okát, hogy a rajz sem a múltban, sem a jelenben nem illeszkedett be szervesen a művelődési anyagba, a következőkben jelöltük meg: 1. A képzőművészet nem volt egyenrangú a kultúra többi ágával. 2. A művelődési eszményből hiányzott a sokrétű műveltség gondolata. 3. A rajzdidaktika alapvető kérdései többé-kevésbé tisztázatlanok voltak.

A következőkben reátérünk dolgozatunk második részének tárgyára. Melyek azok a problémák, illetőleg kérdés-összefüggések, amelyeknek megoldása a rajzdidaktika rendszeres kidolgozásában alapvető fontosságú?

Az első feladat, véleményünk szerint, a rajztanítás céljának meghatározása. A rajztanítás célját, tekintve, hogy vele az általános nevelés keretében foglalkozunk, ennek fogalmából kiindulva kell meghatározoznunk. Meg kell tehát vizsgálnunk, hogy mit jelent az általános műveltség mind formális, mind materiális értelmezésben. Majd az általános műveltség materiális és formális értelmezését vonatkozásba kell hoznunk a rajztanítás közben kifejtendő alaki és tárgyi képzés különböző területeivel.

Az általános műveltség tárgyi-materiális értelmezésén »a műveltségi elemek biztos ismeretét«, a formális értelmezésén pedig

¹ V. Ö. Prohászka L.: i. m. 124. l.

² Müller-Freienfels, Richard: Erziehung zur Kunst, Musik-Dichtung-Bildende Kunst. Leipzig, 1925. 26. l.

egyrészt az, emberi kultúrtevékenység különböző irányában való »tájékozódó képességet«, másrészt a kultúra »történeti kialakulásának ismeretét értjük.¹ Amennyiben elfogadjuk az általános műveltségnek ezt a meghatározását, a következő feladat az lesz, hogy összevételjük az általános műveltség jelentésének két meghatározását a rajztanítás alaki és tárgyi képzésének különbözőképpen megfogalmazott feladatával. Ez utóbbi kérdés megoldásában azt az eljárást követjük, hogy megvizsgáljuk a rajztanításnak története folyamán felmerült célkitűzéseit, abból a szempontból, hogy melyik felel meg legjobban az általános nevelés fent körvonalazott jelentésének.

A rajztanítás feladatának a múltban különböző meghatározásaival találkozunk.² Így Aristoteles szerint a rajztanítás feladata az esztétikai fogékonyság fejlesztése, egyrészt az emberi test, másrészt a műtárgyak szépsége iránt.³ A renaissance pedagógusai⁴ részben a szabad idő kellemes és hasznos eltöltése eszközének tekintették a rajzolást, tehát mai kifejezéssel élve, a dilettáns képzést tartották szem előtt, részben valamilyen formában az esztétikai nevelésnek szolgálatába állították.⁵ Új feladatot tűzött ki a rajztanítás elé Locke: a rajzkészségnek, illetőleg az ábrázoló készségnek elsajátítását; majd Rousseau, aki a rajztanítás célját a megfigyelő-képesség fejlesztésének szolgálatába akarta állítani; végül a művészeti nevelés és a munkaiskolai mozgalom részben az öntevékenység fejlesztésében, részben az alkotó képesség felkeltése útján a művészeti szemléletre való nevelésben jelölte meg a rajztanítás feladatát. Elemezve a rajztanítás itt felsorolt különböző irányú célkitűzéseit, a következőkép osztályozhatjuk őket.

A rajztanítás feladatának abban a meghatározásában, mely az alaki képzés irányában történik, három különböző felfogást látunk; az első szerint a rajz feladata az, hogy az esztétikai értékek iránti fogékonyságot fokozza, illetőleg a művészi szemléletre neveljen; a második a megfigyelés élesítését, a tárgyi világ jelenségeinek exaktabb felfogását tűzi ki a rajztanítás céljául; a harmadik pedig a tanulóifjúság öntevékenységének felkeltésében és az alkotásra való ösztönzésében jelöli meg a rajztanítás közben kifejtendő nevelő hatásokat.

A pedagógiai idealizmusra hajló felfogás mellett, a rajzpedagógiai vonatkozásnál maradvá, megtalálhatjuk a pedagógiai materializmus gondolatát is. Több ízben találkozunk ugyanis a rajztanítás története folyamán azzal az állásponttal, hogy a főgondot a rajzoktatásban is a tárgyi képző értékre kell vetni. Itt

¹ Prohászka L.: i. m. 62., 63. l.

² Csupán az egymástól eltérő célkitűzéseket soroljuk fel.

³ Aristoteles: Pol. 1337. b. 23.

⁴ Castiglione Vittorino da Feltre és részben az angolok is. Lásd Fináczy Ernő: A renaissance-kori nevelés története. Budapest, 1919. 70. lap. és Dresscat, Bruno: Geschichte der englischen Erziehung, Leipzig, 1928. 108—109. II.

⁵ Peachem a humanisztikus tanulmányok szolgálatában tartja fontosnak a rajzot, Mulcaster pedig azért, hogy a látottakban gyönyörködni tudjunk.

két felfogást különböztethetünk meg. Az egyik a gyakorlati irányú rajzi kifejezőképesség, a másik a művészi irányú rajzi kifejezőképesség elsajátítását¹ tartotta a nevelés szempontjából szükségesnek. A gyakorlati irányú célkitűzés először Locke felfogásában fejeződik ki. Locke ugyanis a rajztanítást a jegyzet-készítés, a látottaknak és a megjegyzésre fontosnak tartottaknak felvázolása szempontjából gondolta szükségesnek; a dilettáns képzés hívei pedig a rajzképesség fejlesztését addig és olyan irányban kívánták folytatni, hogy a tanuló önállóan, művészi tevékenységet fejthessen ki.

Miután foglalkoztunk az általános műveltség-tárgyi-materiális és formális jelentésével, és felsoroltuk a rajztanításnak története folyamán érvényesült jellemző célkitűzéseit, megkíséreljük megfogalmazni azt a feladatot, amelyet a rajztanítás az általános műveltség kialakításában ma betölthet.

A kérdés megoldását: a rajztanítás feladatának kijelölését megkönnyíthetjük azzal, hogy megjelöljük az általános műveltség elsajátításának alapelvét. Az általános műveltség elsajátításának alapfeltétele az, hogy közvetlenül érintkezésbe jussunk az emberi kultúrmunkának különböző irányjaival, vagy más szóval élve, hogy a legértékesebb és alapvető emberi alkotásokról tudomást szerezzünk.² A kultúra ágai közül kétségkívül a képzőművészetnek területe az, amely a rajztanításhoz a legközelebb áll. A rajztanítás a feladatát tehát úgy kell meghatározni, hogy a rajztanítás a műalkotások jelentésének megértését és a művészettörténet jelentősebb szakaszainak ismeretét és megértését eredményezhesse.

El kell vetnünk mindenképp előt az utilitarisztikus célkitűzést, mert sem közvetlenül, sem közvetve nem szolgálja az általános nevelés keretében a rajzoktatást a részére kijelölt feladat megoldásában. El kell vetnünk a rajztanítás céljának rousseau-i meghatározását is (a megfigyelő-képesség fejlesztését, fokozását), mert lényegében ez sem áll a művészet-szemléletre való nevelés szolgálatában. Legfeljebb közvetve, annyiban szolgálja a művészi szemléletre nevelés céljait is, amennyiben a megfigyelő-képesség fejlesztésével a műalkotások szín és forma-jelenségeinek helyes felfogását segíti elő. A rajztanítás céljának, az öntevékenységnak, az alkotó-képességnek fokozásában való megjelölése közvetlenül szintén nem szolgálja az általános nevelés célját. Mert sem az öntevékenység, sem az alkotó-képesség fokozása, önmagában nem nyújt kellő alapot ahhoz, hogy a tanuló a képzőművészetek világában némiképp tájékozódhassék. Már csak azért sem, mert mindkét felfogás a tanuló saját egyéni világának, egy szubjektumnak kibontakoztatására, nem pedig a szellem már objektiválódott alkotásaiban rejlő értékek felismertetésére irányul. A rajzoktatás, ha részt kér az általános nevelés feladatából, nem elégedhet meg csupán bizonyos lelki készségek kifejlesztésével, hanem arra kell törekednie, hogy feladathoz jusson a nevelés azon mozzanataiban

¹ Ez a célkitűzés először a renaissanceban, majd a XVIII. század angol pedagógiájában és a művészeti nevelés németországi ágában érvényesül.

² *Prohászka L.*: i. m. 63. 1.

is, amelyek a kibontakoztatott lelki készségeket a művelődés szolgálatába állítják. A rajztanítás nevelői feladata tehát nem állhat csupán bizonyos szunnyadó lelki készségek felszabadításában, hanem vállalnia kell azt a feladatot is — amennyiben a dolog természete erre módot nyújt —, hogy a felszabadult lelki készségeket a kultúra századokon át kialakult értékrendszerének részint felfogására, részint továbbművelésére alkalmassá tegye. Nagyjában ezek az érvek szólnak az ellen is, hogy a dilettantizmust a rajztanítás céljául elfogadjuk. Közvetlenül a dilettáns képzés nem lehet a rajztanítás feladata, mert hiszen a festés és a rajzolás műkedvelő üzése nem jelenti még a képzőművészetekben való jártasságot. A festésnek és a rajzolásnak vagy akár a mintázásnak gyakorlása csupán egyik eszköz lehet a művészeti nevelés feladatának megoldásában.¹

A rajztanításnak eddig felsorolt célkitűzései, mint az a fentiekből kitűnik, nem alkalmasak arra, hogy a tanulót a képzőművészetek alapvető alkotásaival megismertessék. Meg kell vizsgálnunk tehát végül a rajztanítás feladatának aristotelesi meghatározását is. A rajztanítás feladatának aristotelesi megfogalmazása — műtárgyi vonatkozásra gondolunk — a rajztanítás története folyamán a lényegét nem érintően több formában jelentkezett. Mi a művészetre való nevelés² meghatározást használjuk. A rajztanítás feladatának ilyen irányú meghatározását összevetve a nevelés céljával, az általános műveltség jelentésével, azt látjuk, hogy a rajztanítás feladatának ilyen irányú megjelölése közelíti meg legjobban az általános nevelés célkitűzését. Mert ahhoz, hogy valaki az emberi kultúrtevékenységnek képzőművészeti irányában tájékozódhassék, hogy a legértékesebb és alapvető művészi alkotásokról tudomást szerezhessen, szükséges, hogy fogékonnyá váljék a műtárgyak szépsége iránt, — ez ennek úgyszólván legfontosabb feltétele. Ha tehát a művészetre nevelésen a műalkotások esztétikai értékei iránti fogékonyság felkeltését értjük, akkor a rajztanítás feladatát abban jelölhetjük meg, hogy az a művészetre neveljen.

A rajztanítás feladatát azonban eddig csupán egy szempontból, az általános műveltség jelentése szempontjából vettük vizsgálat alá. A másik jelentős szempontból, tudniillik az esztétikáiból még nem foglalkoztunk a kérdéssel. A rajztanítás azonban csupán akkor vállalkozhatik a fent körvonalozott nevelő szerepre, ha a műalkotás megértésének, élvezésének lélektani és szellemi vonatkozású tényezői a rajz tanítása közben valóban kibontakoztathatók.

A következő kérdés tehát annak az esztétika körébe tartozó problémának vizsgálata, hogy mi a műalkotás-szemléletnek, vagy a műélvezetnek feltétele, majd arra a kérdésre kell reáitérnünk, hogy ezek a részben az érzelmi, részben az értelmi világba tar-

¹ Annak a kérdésnek a további fejtegetésére, hogy miért nem alkalmasak közvetve sem a fenti célkitűzések az általános nevelés feladatának megoldására, a módszertani kérdések tárgyalásánál térünk ki.

² V. ö. *Prohászka L.*: i. m. 124. 1.

tozó tényezők a rajz tanítása közben kifejleszthetők-e? Továbbá, hogy mi a szerepe a rajzkészségnek a művészi szemlélet kialakításában?

A művészetre való nevelés jelentését elemezve azt találjuk, hogy mind a műélvezet, mind a művészeti szemlélet fogalmát magában kell foglalnia, értve az előbbin a szemlélőnek érzelmi, az utóbbin intellektuális jellegű magatartását. Az általános műveltség ugyanis nemcsak a műalkotások élvezetét jelenti, hanem feltételezi az alkotások legelemibb történeti-, esetleg kultúrfilozófiai vonatkozásainak ismeretét is, tehát mind a műalkotásban rejlő értelmi, mind az érzelmi mozzanatok felfogását. Legelőször azt a kérdést kell eldöntenünk, hogy a rajztanítás vállalhatja-e mindkét területen, vagy csak e kettő közül valamelyikén feladatot?

A kérdés megoldásában azt az eljárást követjük, hogy elemezzük a két területet. A művészet-szemlélet lényegében a műalkotás értelmi vonatkozásainak felfogására irányuló magatartás,¹ tehát kiváltképen ismeretek elsajátítása, illetőleg adatok tudomásul vétele útján jön létre. Az ismeretek és az adatok részint a mű jelentését hivatottak megvilágítani. (korjelző és a kort jellemző szerepük miatt), részint a képzőművészetek kifejező nyelvét is tolmácsolják, amennyiben technikai problémákra és a kifejező technikai vonatkozásaira mutatnak rá. Az előbbi kérdések a műalkotások szellemi vonatkozásaival, az utóbbiak mesterségbeli részével kapcsolatosak, tehát az először említett problémákkal az elméleti órákon (történelem, művészettörténelem), az utóbb említettekkel a rajzórán kell foglalkozni. A rajzoktatás feladata ezek szerint megismertetni a tanulót a képzőművészetek különböző technikáival, a technikai, a mesterségbeli értelemben vett kifejezésimód jelentésével, a forma, a térábrázolás alapvető kérdéseivel, azaz röviden: a rajzi ábrázolás alapelemeivel. Ezek az ismeretek annyira sajátosan mesterségbeliek, hogy elsajátításuk a mesterségben való legalább minimális jártasság nélkül nehezen képzelhető el. A művészeti-nevelésnek ezeket a problémáit megoldani tehát valóban csak a rajzoktatás útján lehet, mégpedig azért, hogy a tanulók az úgynevezett naturalisztikus rajzi kifejezés alapelemeit a rajzórán elsajátítják és megismerkednek a képzőművészet különböző ágazatainak technikájával. Az úgynevezett naturalisztikus rajzi ábrázoló-készség elsajátítását célzó rajzoktatás didaktikai alapproblémáját E. Burger részint a rajzolás aktusainak elemzésében, részint a rajzolás tevékenység lélektani és élettani vizsgálatában jelöli meg.² Ezek a vizsgálatok valószínűleg sokban hozzájárulnak annak a rajzdidaktikai kérdésnek meg-

¹ Az érzelmi mozzanatokot a művészet-szemléletből teljesen kiküszöbölni nem lehet, minthogy az inkább az érzelmi mozzanatokot kidomborító műélvezetnek is vannak értelmi mozzanatai. Az értelmi és érzelmi mozzanatok az élményben, a valóságban élesen nem különíthetők el, csupán az analízis útján.

² V. ö. E. Burger i. m. 504, 505. l. (A rajzolás tevékenység élettani kérdéseivel Meumann foglalkozott.)

oldásához, hogy a játékos, vagy másképen ösztönös rajzolgatásra hogyan építhető fel a rendszeres rajzoktatás.

Rendkívül sok nehézséget okoz a rajzoktatásban a gyermekkor végével a rajzolási-kedvben beálló hanyatlás. A pubertás korával az ösztönös rajzolási kedv úgyszólván teljesen kivész a gyermekből. Ennek okát a rajzlélektani kutatások az objektív bíráló képességnek a rajzi kifejezőkészségnél gyorsabb fejlődésével igyekeztek megmagyarázni. A rajzolási kedvet a rajzpedagógusok olyan didaktikai fogásokkal törekedtek ébren tartani, amelyek a gyermek elképzelő erejének izgatására irányultak,¹ vagy pedig az ösztönös rajzolási kedvet állandóan ébren tartva a naturalisztikus rajzi ábrázolás törvényeit észrevétlenül igyekeztek a gyermek egyéni kifejezéséhez simulva kifejleszteni. E módszerek eredményéről azonban, — nem tekintve, hogy szigorúan vett rendszeres módszerről nem is beszélhetünk, — biztosat nem tudunk, mert a publikációknak a módszer különböző fázisáról mellékelt képes beszámolóit nem ugyanazon tanuló munkáit ábrázolják. Valószínű azonban, hogy ezekkel a módszerekkel nem sok eredményt értek el. Hiába igyekeztek a naturalisztikus rajzolási eszményt elhomályosítani azért, hogy a spontán gyermekrajzokat túlértékelték. Az ösztönös rajzolási kedv mindamellettt hanyatlott. Eredeti céljukat nem érték el. A spontán gyermekrajzok egyoldalú értékelésével sem sikerült a gyermekben ebben a korban fejlődő objektív szemlélet kiváltotta gátlást megszüntetni. A rajzolási kedv hanyatlásának oka mélyebben keresendő tehát. A rajzi ábrázolás a beszéd, a mimika mellett a gyermek kifejező vágyát elégíti ki. Addig a korig, amíg ebben a kifejező vágyban a motórius, formális elemek a döntő fontosságúak, a gyermek minden gátlás nélkül kiéli őket. A mozgást magáért a mozgásért, a kiabálást, a beszédet magáért a hangadás örömeért, a rajzolást, festést magáért a mozgásért, a színfoltnak, a vonalnak létrejöttéért gyakorolja.² Abban a korban azonban, amikor a tartalmi elemek kerülnek előtérbe, amikor tehát a kifejezés nem cél többé, hanem csupán eszköz, a gyermek már szelektálja kifejező eszközeit. Mondanivalóját annak a kifejező eszköznek segítségével fogalmazza meg, amelynek a legjobban a birtokában van, vagy Spranger szavaival élve: amelynek használata közben »a legkevesebb ellenállást tapasztalja.«³ Ezen a ponton tehát a rajztanítás választáson áll. Vagy csupán az elemi ismeretek elsajátítását célzó, tehát az alsóbbfokú képzést szolgáló tantervekben szerepel, mint az a múltban is történt, vagy pedig tudomásul veszi a lélektani kutatások megállapításait és szakít az ösztönös rajzolási-kedvre alapított módszertani kísérletezésekkel, a pubertás korától kezdve felépíti a tudatos, ismereteken alapuló naturalisztikus rajzi ábrázolás rendszerét. Ennek a problémának lélektani és rajz-pszichológiai alapkérdéseivel már foglalkoztunk.

¹ Heckmann, Erwin: Wege zur Erweckung der Kunstkräfte im Kinde und Jugendlichen. Düsseldorf 1935.

² V. ö. 1932. Busemann Adolf: Pädagogische Psychologie.

³ Spranger Eduard: Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1927. I. Phantasieleben und Phantasieschaffen c. fejezetét.

Hátra van még a művészeti-nevelés másik ágazatának: a műélvezetre való nevelésnek a kérdése. A műélvezet, mint azt már említettük, inkább érzelmi magatartás. A műalkotásoknak nem a korról, a kultúra többi ágával való kapcsolatát vesszük, illetőleg a kor szellemének megnyilvánulásait vizsgáljuk, hanem a műalkotások művészi jelentését, a bennük rejlő esztétikumot.

Mielőtt a műélvezetre való nevelés kérdésével foglalkoznánk, magát a műélvezést, illetőleg a műélvező magatartását kell elemeznünk. A műélvezés lényeges jegyére vonatkozólag három teoriával foglalkozunk. Időrendi kialakulásuk sorrendjében sorolva fel az elméleteket, az elsőnek a kontemplatív, a másodiknak a beleérező és a harmadiknak — Meumann elmélete alapján — az alkotás mozzanatait újra átélő magatartást említjük meg.¹ A három elmélet közös mozzanatát, egyúttal a műélvezet lényeges lelki aktusát, a műalkotás jelentéstartalmának bensőséges átélésében jelölhetjük meg. A műélvezet lényegének ilyen módon való megjelölése felvetheti azt a kérdést, hogy egyáltalában elérhető-e a fenti cél az általános nevelés keretei között? A felelet nem lehet kétséges. A műizlésre való nevelés végső feladatát, a műalkotásokban objektívalódott jelentéstartalmat, teljes egészében nem foghatja fel a tanuló. Nem foghatja fel egyrészt azért, mert az a lelki életnek nagy gazdagságát követelné meg, ami ebben a korban nem bontakozhatott még ki, másrészt azért, mert olyan irányú érték-élményeket tételezne fel, amelyek a lelki élet fejlődésének ebben a szakában még szintén nem jelentkeznek. Ez a megállapításunk nem jelenti azonban azt, hogy a művészet-nevelési pesszimizmus felfogását valljuk. Az általános nevelés szerepét ugyanis a műélvezetnek csupán a megalapozásában látjuk.

Pedagógiai szempontból a művészeti-nevelésnek ez a területe két körre tagolható: az egyik az esztétika elvont szabályaival foglalkozó, tehát filozófiai diszciplína, a másik az esztétikáék hatást közvetlenül hordozó szín, forma és vonal élménye.

A szín, forma, vonal művészi jelentése szavakkal nehezen fogalmazható meg, mert a jelentés mindig a sajátos színbeli, formabeli megnyilvánulásban van, tehát csupán a közvetlen élményben fogható fel. Az átélés két módon történhetik: passzív módon a műalkotás szemlélete közben, és aktív módon, amikor a festés, a rajzolás vagy a mintázás közben jön létre az élmény. A műélvezet lélektanával foglalkozó esztétikusok az élmény keletkezésének utóbbi esetét tartják a műélvezet egyik legfontosabb tényezőjének. (Müller-Freienfels, Meumann, Lange.) Minden valószínűség szerint ez volt az oka annak, hogy a művészeti-nevelés németországi irányában a dilettantizmusra való nevelést tartották a művészeti-nevelés egyedüli célra vezető eszközének, vagyis azt a felfogást vallották, hogy a művészi alkotások jelentését a tanuló saját művészi tevékenysége folyamán élheti át. A művészeti-nevelési mozgalom ezen alapvető tételének eredetét abban a téves felfogásban találhatjuk meg, amely szerint a művészi alkotó

¹ V. ö. Meumann, System der Aesthetik. Leipzig, 1919.

képesség bizonyos fokig minden ember közös lelki sajátossága: a művész nem a lelki alkatnak, hanem a foglalkozási ágazatoknak, a társadalmi rétegek fokozódó tagozódásának eredménye, végeredményben tehát szociális produktum. Továbbá ennek következményéből, abból a felfogásból, hogy a dilettáns és a hivatásos művész között a különbség nem lényegbeli, hanem csupán fokozati. A dilettáns ember legfontosabb problémái mesterségbeli problémák, a művészé pedig mondanivalójának megfogalmazása; dilettáns vagy a természetet másolja, vagy egyes művészek formanyelvét; a művésznél a tartalom és a forma elválaszthatatlan egymástól, s mindkettő az alkotó személyes produktuma.

Visszatérve az eredeti problémára, a műélvezetre nevelés terén abban jelölhetjük meg a rajztanítás feladatát, hogy alsóbb fokon az ösztönös festés, rajzolgatás, mintázás útján tegye fogékonnyá a növendékeket a szín és a forma benyomásai iránt. Az ösztönös rajzolásnak és mintázásnak második szakaszában, amikor már kezdetleges fokon érzelmi mozzanatok is kifejeződnek gyermekrajzokban, a rajztanítás feladata ezeket a szín- és forma-élményekkel kapcsolódott érzelmi benyomásokat elmélyíteni. A műélvezetre való nevelésben a rajzoktatás a gyermek önálló munkáit tehát abban az esetben állíthatja szolgálatba, ha ezeket a forma- és szín-élményeket a gyermek fejlődésének a gyermekkorral lezáruló szakaszában elmélyítette. Erre az alpra épülhet fel a műélvezetre nevelés az ösztönös rajzolási kedv megszünte után. A műélvezetre való nevelés eszközét az utolsó szakaszban a műalkotás szemléltetésében, másrészt az esztétikai tanulmányokban jelölhetjük meg.

A dolgozatunkban kifejtetteket röviden a következőkben foglalhatjuk össze: A rajztanítás feladata: a művészi szemléletre való nevelés. — A művészi szemléletnek két köre különböztethető meg: a művészet-szemlélet és a műélvezet. — A művészet-szemléletre való nevelésnek a rajzoktatásra háruló feladata a természetű rajzi ábrázolásnak gyakorlat útján történő elsajátíttatása. — Az alapvető rajzdidaktikai kérdés: a rajzolási ösztön és a tudatos rajzolás között átmenet létesítése. — A műélvezetre nevelésnek a rajzoktatásra háruló feladata: a kifejezőeszközök hordozta érzelmi mozzanatok elmélyítése az öntevékeny, spontán rajzolás útján. (6—14 éves korig) A szín- és forma-érzék fejlesztése. — Alapvető rajzdidaktikai probléma: a szín- és formaérzék fejlesztése, és a művészi kifejezési eszközök hordozta érzelmi momentumok elmélyítése az öntevékeny rajzolás útján.

Ujvári Béla.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Háborús pedagógia.

A háború, mint tanítómester felöleli az emberi tevékenység valamennyi területét. Az egyik főterület a műszaki, a másik a tágabb értelemben vett emberi, embertani. Amaz a hadi technikának időben és térben közvetlenül szemlélhető mind újabb vívmányaiban nyilatkozik meg. A másik csak közvetve visszaható és idővel érlelődő háborús hatások színhelye: *miként alakul a háború folyamán s még inkább utána: az ember és a társadalom, a nép, nemzet és az állam?* Ezek a súlyos kérdések már a múlt világháború küszöbén komolyan foglalkoztatták az embereket, neves pedagógusokat is. Az elmékedéseikből leszűrődő tanulságok időszzerű jellegüknél fogva egy negyedszázad távlatából még ma is figyelemre méltók. A következőkben néhány idevágó megnyilatkozásnak gondolatmenetét ismertetjük.

Ketschensteiner György egyetemi tanár *Hoffnungen* c. cikkében¹ a győzelmet biztosra veszi ugyan, de nyomban felveti a kérdést »*Wass dann?*« Erre sem a derülátók, sem a borulátók nem képesek kielégítő választ adni. Amazok a háborút az erkölcsi erők és politikai gondolkodás csodás megifjító forrásának tekintik: a közös szenvedés és nélkülözések az embereket közelebb hozzák egymáshoz. A pesszimisták viszont nem képesek felmérni a népnek hatalmasan megnyilatkozó áldozatkészségét, a népnek és kormánynak egyesült tántoríthatatlan győzelmi hitét. Üdvösséggel e szélsőséges irányok egyike sem kecsegtet. E kettő között az az embercsoport foglal helyet, amelyet a szónok eredeti értelme szerint *pragmatikusnak* nevez. Ezek a cselekvők képviselhetik csak jogos reményeiket. Tisztában vannak az életet és népet mozgató ellentétes dualisztikus erőkkel, úgyszintén a háborúnak erkölcsös és erkölcstelen utóhatásával. Szemükben a háború csak *feltételes* nevelő. »Egy nép reményeinek és aggodalmainak hordozói nem a meglevő állapotok, hanem egyedül a közösség érdekében munkálkodók«. Bizonyos, hogy a háború után ezek sem lesznek mind egy nézetten, de az igazi pragmatistát az állami érületnek, gondolkodásnak újra felragyogó fénye fogja irányítani. A háború Németországban államnépre (*Staatsvolk*) akadt, most minden törekvésünket arra kell összpontosítania, hogy népállammá (*Volksstaat*) legyünk, amelyben az egyéni és a közösségi elvek összeforrnak.

Fr. W. Foerster müncheni egyetemi tanár 1915 március 10-én a bécsi Pedagógiai Társaságban előadást tartott ezzel a címmel: *A világháborúnak pedagógiai tárgyalása iskolában és családban.*² A német ember kiválóságát az erkölcsi egyéniségben és a szellemi egyéniségben látja megtestesítve: amabban Luther s Kant, az utóbbiban Goethe s Herder a mintaképei. Ezeket a német erényeket

¹ Megjelent az »*Almanach Müncher Verleger* 1915« c. évkönyvben, majd vezető helyen a *Frankfurter Zeitung* 1915 dec. 8. (340.) számában.

² Megjelent a »*Pädagogisches Jahrbuch*« 1915. évf.-ban és k. ny. (Bécs, Pichler kiadása).

veszélyeztetik a háború sötét erői, a gyűlölség és a büszkeség, amelyekről az ifjúságot minden áron meg kell óvni. Ennek érdekében a hasonlat etikai eszközehez folyamodik: a háborút szimbolumnak tekinti és »A becsület mezején« jelszavának nevében becsületes és az elhúnytak megbecsülését tanúsító életet követel. Ám nem csak a holtaktól, hanem az élöktől is tanulhatunk bátorságot, türelmességet, állhatatosságot, hűséget, áldozatkészséget.« A harctér hősi teljesítményei példázatul szolgáljanak az ifjúságnak a mindennapi élet bármely bátorságára«. A katonával és a polgárral szemben támasztott első követelmény a fegyelmezettség, amelyben az emberi beilleszkedés egésze foglaltatik. Németország jövője cselekvő emberek nevelésében rejlik, erkölcsi jellemek fejlesztésében, olyan állampolgárok képzésében, akik belső értéként képesek kamatoztatni azt, amit külsőleg véresen lehetett megszerezni és megőrizni. »Vallom, hogy a világháború megannyi borzalmaival és veszteségeivel nem lett volna lehetséges, ha a gyűlölködés szokása, az igazságtalan, izgató és elhamarkodott ítélkezés, az énnek nyers és rövidlátó érvényesítése az emberek együttélésén nem uralkodott volna olyan hatalmasan.«

A régiebb és az újabb irányok összehasonlításának szemszögéből foglalkozik tárgyunkkal Werner Mahrholz tanárnak *Der Krieg und die neue Pädagogik* c. cikke (Allgemeine Zeitung 1915 dec. 11., 690. lap). Abból indul ki, hogy a háború előtt és folyamán felettlejtelékes személyiségek igyekeztek a jövő iskolája és nevelése számára értékesíteni a szellemi életformának a nyolcvanas években kiindult átalakulását. — Ez a mozgalom élesen tiltakozott az uralkodó lomposság ellen; a nyomában támadt nyugtatanóság átterjedt az iskolára, amelynek teljesítményeit az elszánt újítók teljesen letagadták. Az első nekilendülés egy és más irányban külsőleg ugyan javított, de a belső megújulás Fichte szellemében a pedagógiai romantika nevéhez fűződik (*Wander vogel, Freie Schulgemeinde, Freie deutsche Jugendbewegung*). Ez kárhoztatta az iskolázás gépies voltát, az ifjúság passzivitását, a tulhajtott értelmi képzést, a család nyárspolgáriasságát. Az ifjúságot új érzelemmel és gondolkodásmóddal igyekezett eltölteni azzal, hogy nevelési tárgy helyett nevelési alannyá (*Objekt-Subjekt*) minősítette. Bár túlbecsülte ezt a szubjektivitást, a közösségnek szektát alkotó elvét, a családnak és társadalomnak kirekesztését, érdemül tekintendő, hogy a nevelés kérdését határozott irányba terelte, az akarat nevelésének a megillető helyet kijelölte és üttörője lett a kísérleti iskoláknak. A köznevelés terén a legtermékenyebb gondolatot a munkaiskolát képviselő reálideálisták vetették fel (Kerschensteiner stb.). Az új pedagógia a réginek egyoldalú intellektuális jellegével szembeállítja az akaratnevelés fontosságát, az egyén jogait a közösségnek tartozó kötelességekkel hozza egyensúlyba, a régi szűkebb polgárember eszményét az antik polgáréval helyettesíti.

Összefoglalva a fentiekben a következő háború utáni célkitűzésekre akadunk: a közösség szolgálata, állami érzület, cselekvő-pragmatisták (Kerschensteiner), becsületesség és az elhúnytak meg-

becsülése, bátorság, türelmesség, állhatatosság, hűség, áldozatkészség, fegyelmélettség, igazságosság gyűlölködés helyett (Foerster), munkaiskola, akaratnevelés, közösség szolgálata (Mahrholz). Megannyi üdvös és ma is érvényes követelmény, amelyeknek megvalósításától még távol vagyunk. A most folyó háborúnak okát is főleg ebben látjuk.

Kemény Ferenc.

Arravalók kiválogatása és támogatása a középiskola elvégzésére.

Hazánkról, sajnos, nem mondhatjuk, hogy a társadalmi tudatosság és összefogás hona. Az individualisztikus széthúzás, ez a jellegzetesen magyar hiba, magyar erényeknek ez az elfajulása, abban is megnyilvánul, hogy kevés az önálló társadalmi kezdeményezésünk. Annál feltűnőbb, hogy mégis csak született Magyarországon nem egészen egy évtizeddel ezelőtt oly pedagógiai és társadalmi mozgalom, mégpedig nem hivatalos kezdeményezésből, amely hamarosan elterebélyesedett és utólag államivá is lett: az ú. n. tehetségkutatás, mégpedig a népi származású gyermekek körében és a középiskola számára.

A mozgalom érvei sokkal ismertebbek, semhogy felsorolásukra és támogatásukra szükség volna. De az a tényállás is mindinkább nyilvánvalóvá válik, hogy ebben a lelkes magyar szivekből fakadt mozgalomban, úgy, amint ma a népi és a demokratikus kor-szellemi hatására kialakult, számos vitatható mozzanat is akad.

Tamás Viktor tanügyi főtanácsos *Tehetségvédelem* c. füzeté (szerző kiadása, évszám nélkül) jól összefoglalja a mai »tehetségvédelem« programjának, divatjának és intézményének érveit. A tehetségek felkarolása érdekében eddig is sok minden történt, és az új tehetségvédő intézmények nem teszik feleslegessé a hagyományos eljárásokat, inkább kiszélesítik és tökéletesíteni törekcsenek azokat. A mai életformák és feladatok a nemzet és az állam számára egyre több tehetséges embert tesznek szükségessé, mégpedig oly területeken is, amelyekkel azelőtt nem igen törődtünk. Feltétlenül szükséges, hogy mindenki, aki az ifjúsággal foglalkozik, át legyen hatva a tehetségvédelem fontosságától. Egy-egy gimnáziumi osztályban a tehetséges tanulók száma átlag csak 2—3. A haladás szolgálata, eszmék termelése, a társadalom vezetése azonban már a tehetségesek dolga, erre az átlagember képtelen. A folyton szaporodó emberiség szükségleteinek biztosítása, az elért életszínvonal fenntartása tehetséges emberek nélkül el sem képzelhető. Meg kell valósítani azt az elvet, hogy a tehetségesek közé csak alulról, a természetes kiválogatás útján lehessen bejutni.

Van Tamás Viktor írásában egy oly mondat is, amely azért figyelemreméltó, mert megérez egy fogalomzavart a mai »tehetségkutatás« körében, és erre a fogalomzavarra szeretnénk mi is rámutatni. A mondat így hangzik: »Az iskola nincs és nem is lehet a tehetségesekre beállítva«. (9 l.) Ebben az esetben azonban — kérdezhetné valaki — miért válogatunk ki tehetségeseket épen az iskola számára?

E ponton kell hangsúlyoznunk, hogy a »tehetségkutatás« szó merőben helytelen elnevezés, ha azt akarjuk vele jelölni, hogy arravaló, jóképességű tanulókat válogatunk ki a gimnázium első osztálya számára. Ezért tettük eddig is idézőjelbe a szót, ezért nem választottuk a saját írásunk címéül a szépen hangzó »tehetségkutatás« elnevezést. — Tehetségkutatásról helyesen akkor beszélhetünk, ha arról van szó, hogy például keressük a még fel nem fedezett művészi, költői, zenei tehetségeket keresünk nagy festőt, szobrászt a jövő számára, keresünk új, invenciózus politikust, államférfit, hadvezért vagy oly ifjakat, akikben erre vonatkozólag ígéret lakozik. Tehetségkiválogatásról tehát pl. ott lehet szó, ahol, mondjuk, a Zeneművészeti vagy a Képzőművészeti Főiskola művészképző évfolyamai számára fiatal tehetségeket fedezünk fel. A legjobb tehetségkiválogató maga az élet, mert a kiváló tehetség rendszerint utat tör magának, mostoha életkörülmények és környezet ellenére is.

A középiskolának nem tehetségkutatásra, hanem a középiskolai tanulmányok végzésére alkalmasak kiválogatására, az alkalmatlankok kiselejtezésére van szükség. Meg kell különböztetnünk — a modern pályalélektan szóhasználatára nyomán — tehetséget és képességet. Valamely pályára, foglalkozásra — rendszerint 2—3-ra is — minden normális átlagembernek van elegendő képessége, egyiknek elméleti, másoknak inkább gyakorlati irányban stb. A tehetség viszont kivételes dolog. A középiskola valóban nem különleges nevelőintézete a specifikus tehetségeseknek, hanem, igenis, a jó elméleti képességeknek és így szellemi foglalkozásokra rátermetteknek.

Azt mondhatná valaki, szörszálhasogatást művelünk. Nem az elnevezés a fontos, hiszen nyilvánvaló, hogy amit mi jóképességük kiválogatásának nevezünk, azt nevezi más szóval »tehetségkutatás«-nak a szóbanforgó mozgalom és intézmény. Azonban a helytelen szó messzemenő tévedésekre adhat alkalmat. Így áll a helyzet a mi esetünkben is. Ha ugyanis helyes szót alkalmazunk, akkor mindjárt látjuk, hogy mi a cél és a feladat: rátermett tanulók kiválogatása a középiskola számára. A feladat helyes megfogalmazása azt is megmutatja, hogy itt az emberválogatásnak egy rész-feladatával állunk szemben. Az emberkiválogatás társadalmi és állami korszerű kiépítése az Egyesült Államoktól Németországig a pályaválasztási tanácsadás keretében történik. A pályaválasztáshoz tartozik ugyanis az iskolaválasztás is. A helyes iskolaválasztásnak alapja pedig a rátermettség, arravalóság megállapítása. Ebből a szempontból kell mérlegelnünk azoknak a füzeteknek és különnyomatoknak tartalmát is, amelyekben az iskolai kiválogatásnak és a nép arravaló gyermekei felfedezésének uttörő, kezdeményező munkáját ismerteti dr. Harsányi István ref. gimn. tanár. (A sárospataki tehetségkutató munka. Sárospatak, 1940. Sárospataki füzetek 8. sz. — Református gimnáziumaink tehetségkutató munkája. Sárospatak, 1941. — A népi tehetségkutatás néhány háttérkérdése. Prot. Szemle, 1942.)

Ezekben a füzetekben megtalálhatjuk a mozgalom keletkezésének történetét, indokait, célkitűzéseit, a megvalósítás lélektani és pedagógiai módszereit, anyagi segélyforrásai megjelölését és irodalmának felsorolását. Hogy kritikailag mindezt méltathassuk, fel kell állítanunk kritériumok gyanánt a pálya- és iskolaválasztási tanácsadás megfelelő megszervezésének és kiépítésének követelményeit a nagy nyugati nemzetek körében nyerhető tanulságoknak magyar viszonyokra való alkalmazása útján, és e kritériumokhoz mérnünk a »tehetségkutató« munkát hazánkban, sárospataki kiindulásaitól egészen mai, miniszteri és hivatalos intézményesítéséig.

1. A középiskola elvégzésére való képesség és alkalmasság megállapítása, amint mondtunk, nyilván a pályaválasztási tanácsadás körében, azzal együtt oldandó meg, mert iskolaválasztás és pályaválasztás egymással szervesen összefügg. A nemzet ifjúságának képességeit tervszerűen, minden képességet a megfelelő helyen és a nemzetgazdaság szempontjainak megfelelő mértékben kell felhasználnunk, anélkül azonban, hogy az életpálya megválasztásának egyéni szabadságjogán csorbát ejtsünk. (Vagyis nem pályaválasztási kényszer, de nem is könnyelmű és felületes pályaválasztás, hanem valóban pályaválasztási tanácsadás szükséges.)

E tekintetben a magyar középiskolai és népi »tehetségkutatás« bármennyire is üdvös és nemes kedvezményezés különben, merőben helytelen irányban halad, mindaddig, amíg a pályaválasztási tanácsadás országos megszervezése folytán nincs módjában ebbe szervesen beleépülni.

2. A helyesen megszervezett pályaválasztási tanácsadásnak szakszerűnek kell lennie. Alapja pályatudomány, ennek legfontosabb része pedig a pályalélektan, mint a gyakorlati lélektannak egy hajtása. Ma már a lélektan nagy tudomány, épen oly szakképzettséghez kötött a művelése, mint pl. az orvostudományé, és a műkedvelés vagy a kontárkodás épen oly veszedelmes, mint amikor valaki pl. vakbelet operálna, holott nem orvos. Ha tehát valaki iskolaválasztási tanácsot ad vagy pedig kiválogat a középiskola számára lélektani vizsgáló eljárások útján, de nem pszichológus, akkor az esetleges jószándék ellenére is többet árt, mint használ, hamis eredményekre jut, mindig taláalomra, sokszor pedig tévesen ad tanácsot.

A lélektani szakszerűség dolgában a magyar »tehetségkutatás«, helyesebben: tanuló-kiválogatás kezdetben ugyan a nem minden veszedelem nélkül való műkedvelés fokán állott, de ma már lélektani szakembereinek kellő bevonásával, tehát szakszerűen történik. E téren a »tehetségkutatás« sokkal jobban áll, mint a pályaválasztási tanácsadás hazánkban. Utóbbi területen nem egyszer látjuk, hogy mindennemű lélektani szakképzettség nélkül való műkedvelők, esetleg korítárok vállalkoznak képességvizsgálatok végzésére, sőt képességvizsgálók vezetésére. Az is előfordul, hogy iskolaválasztási tanácsot adnak nálunk, merőben az ú. n. csoportos, vagyis csoportban és nem egyénenként végrehajtott vizsgálatok alapján. Ez az eljárás szakszerűnek semmi esetre sem nevezhető, és súlyos hibákra kell, hogy vezessen, mert csupán csoportos vizsgálatok,

pl. intelligencia-vizsgálatok épen nem elegendők iskolaválasztási tanács megalapozására. Azért említjük az ilyen eljárásbeli fonákosságokat és felületességeket, mert örömmel állapíthatjuk meg, hogy a népi, középiskolák számára való »tehetségkutató« tanuló-kiválogatás a csoportos vizsgálatok mellett nem mulasztja el soha az egyéni vizsgálatokat sem, tehát itt is a helyes nyomon jár.

3. A pályaválasztási tanácsadás csak a munkaközvetítéssel együtt olyan, aminőnek lennie kell, mert nem elég valamely pályát tanácsolnunk, hanem gondoskodnunk is kell arról, hogy tanácsunkat megfogadhasák, módjuk legyen követni és megvalósítani. A magyarországi pályaválasztási tanácsadást is feltétlenül a munkaközvetítéssel kapcsolatosan kell tehát megszervezni, minden más eljárás egyszerűen rossz. Erre, mellesleg szólva, a sorok írója igyekezett is szerény példát adni, mert annak idején, mint a fővárosi Pedagógiai Szeminárium egykori lélektani laboratóriumának vezetője a legjobb úton haladó tárgyalásokat is folytattam az állami munkaközvetítő vezetőségével a két intézet együttműködése dolgában.

Ezt a tényállást megint azért említjük, mert itt is csak kedvező megállapításokat tehetünk a középiskolai kiválogató »tehetségkutató«-ról. Valóban szerencsésen fogják meg a kérdést, amikor a kiválogatottak egyúttal nem csupán felvételt, hanem kedvezményeket és támogatást is nyernek a középiskola elvégzésére.

4. Ellenben kifogásolható, hogy a »tehetségkiválogatás« és a kiválogatottak kedvezményben való részesítése csak a földmives és népi társadalmi rétegekre terjeszkedik ki. Az indokolás tiszteltetelmős és hazafias elgondolás: a mélymagyarságból, a tősgyökeres és vitalításban legtisztább és legerősebb magyarságból értelmiséget nevelni a jövő számára. Vigyáznunk kell azonban, hogy itt ne tévedjünk az előítéleteknek és a többi rétegekkel szemben való méltánytalanságnak területére. A magyar ipari munkásság pl. ugyanebből a népi rétegből származik, tehát nem kevésbé »mélymagyar«, mint a népi réteg. A magyar intelligencia rétege történeti neveket hordozó családokat is rejt magában. 1848-ban a magyar kisenesség ugyancsak bebizonyította magyarságát. Igaz, hogy az ipari vagy szellemi foglalkozás a földmiveléshez képest gyökerétvesztettebbé tehet, főleg nagyvárosban. Ámde ugyanez lenne sorsa a kiválogatott népi sarjadéknak is, mihelyt elszakadna a rögtől, vagyis, mihelyt felemeltük az intellektuel rétegbe. Ezen a körülményen tehát a népi réteghez való folyamodás nem segíthet.

Figyelembe kell továbbá vennünk, hogy az elődök foglalkozása bizonyos fokig meghatározza az utód képességeit, értékét és rátermettséget is. Amint földmivesnek ritkán válik be olyan ember, akinek apja-nagyapja nem volt földmives, azonképen fordítva is áll a tétel. Hivatalnokcsaládokban, szellemi foglalkozást üzőknél, jogásznemzetségeknél a hivatali és jogérzék, a szellemi munkára való alkalmasság öröklődni szokott. A gyermekszobát sem pótolhatja néha a nevelőintézet. E téren tapasztalat dönt, nem a spekuláció, a »gondolom«. Tapasztalat pedig rendelkezésünkre

áll, ha a gyakorlati lélektanhoz folyamodunk. Így pl. Szászországban annakidején *Hartnacke* és *Wohlfahrt* a főiskolai tanulmányokra beiratkozni óhajtó ifjúság körében jólsikerült, megbízható és szakszerű lélektani kiválogató vizsgálatokat végzett. Ezek a vizsgálatok tapasztalatilag és statisztikailag igazolták, hogy a szellemi pályákon a tehetség öröklődik, mégpedig elsősorban a szülők és elődök foglalkozása dönti el. Szellemi pályára tehát a legtöbb arravalóságot nem a földművesgyermek, hanem az intelligenciális foglalkozást végzők gyermekeinek körében találhatunk. A rátermeteknek középiskolai tanulmányokra való kiválogatása tehát csak akkor lesz igazán helyes, ha nem szorítkozik egyetlen rétegre, hanem ki fog terjedni a nemzet egész ifjúságára a kérdéses életkorban, tehát valamennyi 10 éves magyar gyermekre, akármilyen is a szülő foglalkozása.

Noszlopi László.

S Z E M L E.

Tervek, javaslatok, gondolatok.

Magyarságismeret és nemzetnevelés.*

Ma már alig szorul bizonyításra, hogy a nevelésnek, — mind egyéni, mind társadalmi, sőt egyetemes emberi érdekből is, — kiindulásában és céljában, eszközeiben és módjában *nemzetinek* kell lennie, mert csak így emelkedhetik egy nép *nemzetté*. Hazánkban tehát a *nemzetnevelés*, — akár tetszik ez a név, akár nem, — az *egyedüli, igazán reálisan megalapozott, a magyarság jellemének és nemzetünk helyzetének megfelelő szociális nevelés, amely az egyesek természetes fejlődési igényeinek, jogos boldogulási óhajainak és természetfeletti szükségleteinek kielégítésével a legembéribb módon biztosítja az egyéni megalégedést, a közösségi szellem kialakulását és ezáltal a nemzeti közléleknek, ennek a magyarság lényegét jelentő és fejlődőképességét biztosító »mag«-nak, mint erőközpontnak folytonos gyarapodását.*

Ezt az »educatio nationalis«-t már az 1790—91-i országgyűlés nemcsak jelszavá tette, hanem, — amint azt a nemzeti nevelés részletes alapelveiről kidolgozott törvénytervezete mutatja¹, — törekedett is arra, hogy kultúránk, magyar szellemben újjáalakítva, igazán magyar nemzeti műveltség legyen. Azonban bármennyire nyilvánvaló volt már *Zrinyi Miklós*, az ébresztő óta, hogy a *nemzetnevelés előfeltétele a nemzeti önismeret, hogy nemzetfejlesztés magyar mivoltunk és nemzeti lényegünk ismerete és alapul vétele nélkül lehetetlen*, egy félszázad elmúltával is azt

**Mi a magyar?* Szerkesztette *Szekjü Gyula*. Budapest (Magyar Szemle Társaság), 1939. 80 556 l.

¹V. ö.: *Kornis Gyula*, *A magyar művelődés eszményei 1877—1848* I. k. 180. és kk. 11.

volt kénytelen *gróf Széchenyi István* megállapítani², hogy annak az államfőnek a lapja, aki népi lényegünkől magyar szellemben fejtené ki nemzetünk erejét, még mindig üresen áll nemzeti történetünkben.

Még a következő félszázad is elmúlt anélkül, hogy ezen, most már Széchenyi vetésével dúsan megtermékenyített területen bekövetkezett volna a természetes fejlődés kívánta változás.

A késlekedés okát joggal kereshetjük abban a körülményben, hogy egy-egy nép életében a nemzetiség lassan, szinte észrevétlenül bontakozik ki, s ezért annak halk hangját játszva agyonharsonázták a népi- nemzeti iránnyal ellentétes divatos szólamok.

Ez az akaratlanul is akart késleltetés azonban nem tarthatott volna csaknem napjainkig, — hiszen minden élőlény ösztönösen törekszik a lényegét tevő jellegzetességet fenntartani és fokozni, — ha a nemzetnevelés kívánta nemzetismeret, a mi esetünkben magyarságismeret, nem jelentene szinte megoldhatatlannak látszó feladatot.

A pedagógiai világirodalom első tudományos rendszerű műveiben³ *Herbart* 1806-ban világosan kifejezésre juttatta ezt a nehézséget: »A nevelő számára a legelső, — ámbár tudását távolról sem kimerítő — tudomány egy olyan lélektan lenne, amelyben az életmozzanatoknak, az emberi gerjedelmeknek valamennyi lehetősége eleve össze lenne gyűjtve. Azt hiszem, tisztán látom egy ilyen tudomány lehetőségét, valamint elérésének nehézségeit, amikor rámutatok arra, hogy sokáig fog tartani, amíg szert teszünk rá, sokkal tovább, semhogy addig ne követelnők meg a nevelőktől annak tudását.« Szerencsére már *Herakleitos* mélyenlátása előtt nemcsak az lett világossá, hogy »a lélek határait nem találod meg, ha minden utat bejársz is;« hanem immár csaknem harmadfélezer esztendeje arra is ráeszméltetett az ephesosi bölcs, hogy »az ember sorsa — saját jelleme.« Ebből nyilvánvaló, hogy bármennyire terjessze is ki a lélektan kutatási területét vízszintes és függőleges irányban egyaránt és sokféle oszlása következtében kifinomult ágaival bármennyire megközelítse is akár az emberi, akár a népi, nemzeti jellemet, a közvetlen megfigyelést sohasem pótolhatja, hanem egyre fokozottabb mértékben csak segíthet minket ebben. »Az egyéniséget (ugyanis) nem lehet dedukálni, — írta ugyancsak *Herbart* fent idézett megállapításának folytatásaképpen, csaknem egy évszázaddal előbb elvetvén az alkat (struktúra) lélektan lényeg-magvát; — azt csak meglátni, felfedezni lehet.« Hozzátehetjük: a fajt, a népet is, mert annak szemlélése is csak az egyénein át lehetséges. Ezt is éberem kell figyelni, mert a nemzet jelleme és sorsa között is egymást feltételező a viszony.

Széchenyi életében ezért bizonyult sorsdöntőnek debreceni tartózkodása. Addig az volt számára a legmélyebb feladat, — hiszen ettől függött küldetésének betöltése, — hogy van-e még remény a magyar feltámadásra, vagy nincs. 1820-ban meggyőződött róla,

² V. ö.: Politikai Programm Törödékek, 47 l.

³ Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (Univ. Bibl. kiad. 20 l.)

hogy: *van. Báró Wesselényi Miklós* lángoló hazaszeretetében meg-
 érezte a magyarság magmaszerű östüzének csodás hevét, utána
 századának mulatozó huszárjaiban is megfigyelhette ennek izzó
 erejét. Így egyszeriben célt és ezzel értelmet is nyert élete s ő
 sürgős tennivalói közé is vette a magyar nemzeti nevelés tervének
 kidolgozását. Nyilván érezte, ha később írta is le: »Feladatunk
 magyarságunk kifejtése és ennek szűz szeplőteleniségében való
 fenntartása;«⁴ mert »drágább sajátja s értékesebb kincse ugyan
 lehet-e nemzetnek, mint a nemzetiség fertőtlen volta, s azoknak
 az erényeknek sokfélesége, melyek a nemzeti hűségből és hazasze-
 retet kútfejéből fakadnak? Bizonyára nem...«⁵ »Ami ugyanis nem
 áll valódi nemzetiségen, s valóságos, minden előítélettől és szem-
 fényvesztéstől megtisztult értelmességen, mindaz alap nélkül való,
 s előbb-útóbb, de bizonylyal elbomlik.«⁶

A magyarság ezt ösztönösen érezte meg életének korábbi
 századaiban is; hiszen önismeretre irányuló törekvései régi keletűek,
 mondhatni, hagyományosak. Időnként szinte nemzetközi vita is
 kerekedett a magyar jellemre vonatkozólag.⁷ Kutatásának nem egy
 érdemes úttörője támadt a magát «tükörművész»-nek is nevező
 Széchenyi előtt, vele egyidejűleg és utána is, sőt — önkínzássá
 mélyülve — *Ady Endréről* robbanásszerűen minduntalan ki is
 tört.

Érdekes, hogy a múlt század utolsó éveiben *Paolo Mantegazza*
 a poétáslelkű természettudományi olasz író, már az egész művelt
 világ tudósaihoz fordult, hogy vele együtt kutassák ki azokat a
 forrásokat, amelyekből az egyes nemzetek jellemét meg lehet
 állapítani. Azonban már ezt megelőzően, 1896-ban, a millenniumi
 ünnepségekkel kapcsolatban rendezett II. Egyetemes Tanügyi Kong-
 gresszusunk, — »a magyar jellem tudatos kifejlesztése«⁸ végett, —
 elhatározta, hogy külön bizottság derítse ki, gyűjtse össze és dol-
 gozza fel a magyar népek a közéletben és a történelemben meg-
 nyilatkozó előnyös és hátrányos tulajdonságait: erényeit és hibáit
 és az ebből leszűrhető eredmények értékesítésével dolgozzon ki
 vezérfonalat a nemzeti nevelés számára. Tíz év múlva *Imre Sándor*,
 — az előzetesen kiadott Széchenyi-könyve után⁹ — *Magyar vonások*
nevelésünkben című dolgozatában⁹ összefoglalta az erre vonatkozó
 tényeket és kívánságokat, majd megírta a magyar nemzeti nevelés
 »vezérfonal«-át is¹⁰, jóformán legyedül pótolván az 1896 óta ese-
 dékes »külön bizottság«⁸ elmaradt munkáját.

Az 1928-ban tartott III. Egyetemes Tanügyi Kongresszuson s
 ennek vaskos naplóköteteiben már több vonatkozásban érvényesült
 a magyarságismereti — nemzetnevelési szempont. A »vetés« szem-

⁴ L.: Hunnia, 65. l.

⁵ L.: Hunnia, 173. l.

⁶ L.: Világ, 55. l.

⁷ V. ö.: Josef Turóczi-Trostler, *Zum weltpolitischen Streit um den ungarischen Charakter*. Bpest, 1939.

⁸ Gr. Széchenyi István nézetei a nevelésről. Bpest, 1904.

⁹ Megjelent 1906-ban a *Magyar Pestalozzi* című lapban és különlenyo-
 matban, 1920-ban pedig *A magyar nevelés körvonalai* című kötetben.

¹⁰ *Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődési politikához*. 1912.

mel láthatóvá lett, különösen az ének, rajz és női kézimunka-oktatás területén, továbbá az iskolán kívüli népművelésben.

Az iskolán kívüli népművelés pedagógiai és didaktikai kérdéseinek tisztázása során épen e sorok írójának volt alkalma rámutatni arra¹¹ hogy a magyarság nemzeti irányú fejlesztése terén a múlt század eleje óta sok történt. Hogy azonban még nem sikerült teljesen pótolni a múlt mulasztásait, azt sebző fájdalommal érezteti velünk mostani lesújtottságunk, kiszípolyozott és széjjelmarcangolt állapotunk... Arról is tervszerűen kell gondoskodnunk, hogy a külföld ne nélkülünk alkosson véleményt róluk. Ott a helyünk mindenütt, ahol népekről véleményt nyilvánítanak és ítéletet alkotnak. Előterjesztett és ellenvetés nélkül el is fogadott határozati javaslatából ide kívánkozik a 3. »A népművelés tudományos és gyakorlati megalapozhatása érdekében kívánatos egy pszichotechnikai laboratóriummal is kapcsolatos Magyar Néplélektani Intézet felállítása.«¹²

A művelt világ közvéleménye már számon tartotta ezt a kérdést. Az internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1933-ban megindított egy cikksorozatot annak a tisztázására, hogy a különböző népek jelleme mennyiben nyilvánkozik meg nevelés- és oktatásügyük elméletében és gyakorlatában. A hazánkra vonatkozó részt¹³ Kemény Ferenc dolgozta ki.

E. William Rappard ez időben Budapesten tartott előadásában a népszövetség válságát úgy látta megoldhatónak, hogy el kell jutnunk a nemzetpolitikának és magának a kultúrának olyan mély felfogásához, hogy a nemzeti kultúrák megtagadása nélkül lehessen európai- és világegységre törekedni. Megfelelőbb helyen ezt nem hangoztathatta volna, mint »Széchenyi városá«-ban; hiszen nemzeti tanítónk immen hirdette: »...A nemzetiség főlemelése végett mindig elménk előtt lebegett, hogy Magyarok vagyunk. — S hogy nemzetiségünk mind nemesebbre fejlődjék s ne alapuljon semmi egyében, mint minden homálytól kitisztult igazságokon, azt sem akartuk soha is feledni, hogy egyszersmind Emberek vagyunk.«¹⁴ *Ember, nemzet, emberiség, mindenség annyira összetartoznak, hogy feltételezik egymást, ennél fogva egyik sem hanyagolható el a többinek kára nélkül.*

Amint az eddigiekből is kitűnik, a legújabb időkig a nemzetfogalom volt a legkevésbé kidolgozott, ezért csak örvendeni lehet annak, hogy ma »alig lehet érdekesebb, hasznosabb, időszerűbb feladat, mint a nemzet mibenlétének fejtegetése.«¹⁵

Íróink, publicistáink, költőink, szakjuk szerint illetékes tudósaink, továbbá nem egy, e téren jóakarátú műkedvelő, szinte verse-

¹¹ V. ö.: A Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója. Négyesy László közreműködésével szerkesztették Simon Lajos, a kongresszus főtitkára, vitéz Papp Gyula, a kongresszus helyettes főtitkára. 1928. II. kötet 236 és kk. ll.

¹² L.: i. napló, II. k. 245. l.

¹³ Ismertetését lásd e sorok írójától a Magyar Paedagogia, 1936. évfolyamának 96—97. lapján.

¹⁴ Világ, 64. l.

¹⁵ L.: Somogyi József, A nemzeteszme (Szent István Társulat, Budapest, 1942. 340 l.) előszavát.

nyeznek egymással a magyarság fogalmi meghatározásában, sajátos vonásainak megragadásában, mibenlétének, lelkiségének, szellemi lényegének feltárásában, hogy az áthathassa magán- és közéletünket és főképen iskolaszervezetünket. Most értjük meg igazán, hogy »a magyarnak, hogy valami legyen Európában, egyedül magyarnak kell lennie; ez dicső és nemes öröksége;»¹⁶ mert: »Valamely nép annál bizonyosabban tartja meg magát, bármilyen jövőendő számára, minél tudatosabban viseli és éli a maga népiségét.«¹⁷ Igaza van tehát *Kósa Jánosnak*, amidőn azt írja »...ha van tárgy, amit csupán a legtökéletesebb tudományosság illet-het, ahol minden lelkiismereti kételkedés kevés és ahol minden problémamegoldásnak az emberi tökéletesség határát kell elérni, úgy a nemzeti lényegvizsgálat az. Csekélyke tudományos hiba egész elméletet összeroppanthat és egyetemes csalódások a leg-súlyosabb tragédiát jelentik a nemzet életében. Ezen a téren tehát a kritika nemcsak kívánatos, hanem szükséges is.«¹⁸

A kritika akkor felel meg tulajdon céljának és valójában csak akkor jogosult, ha a hibákra, hiányokra, túlzásokra, vagy a megbírált dolognak teljességgel helyt nem álló voltára nemcsak rámutat; hanem amazokat ki is javítja, ki is pótolja, le is nyesegeti, emezt megigazítja, s ezzel megingathatatlanná szilárdítja, az esetleg intuitív, következőleg immanens logikájú dolgot pedig észszerűen is igazolja, s így teszi érvényességét vitathatatlanná:

Ilyen biztos magyar nemzeti jellemkép kialakítására vállalkozott a *Mi a magyar?* című művében *Szekfű Gyula*. tizenkét munkatársával együtt, amint azt szerkesztői előszavában meg is vallja, amikor írja: »Valami normafélének szántuk ezt a könyvet, hogy öntudatosná tegye az emberekben magyarságukat és megóvja őket a tévelygésektől, az illuzióktól, az ingoványba sülyedéstől.«

Úgy látták, hogy a magyarság mibenlétét kutató vizsgálódásokban félelem, elkeseredés vagy könnyelmű reménységek vezették az újabb szerzőket, műveik inkább képzeletüket, lírájukat fejezik ki, »de annál kevésbbé a megvizsgálandó tárgy, a magyarság tényleges tulajdonságait.«

Mivel ezek a lírai magyarságvíziók, — a szerkesztő megállapítása szerint — elrajzolják és méltatlanul színezik a magyarság képét, nemzeti érdek kívánja felismerésüket, hogy azokat az asztalról lesöpörve, megtaláljuk az objektív tudományos megismerés módjait.«

»Igaz, — írja, — majd minden nemzetnek van jellemrajza legnagyobb fiaitól, azoktól, akik őt leghevesebben, legszenvedélyesebben szerették, de ezek a jellemrajzok az elkerülhetetlen lírai vonásokon kívül a hic et nunc, az adott időbeli és társadalmi körülmények színfoltjait is hordozzák. Széchenyi bizonyára érezte az örök nemzet szárnycsapását, de amit ki tudott fejezni beszéddel és betűvel, abban kétségtelenül több volt az *akkori* nemzetből,

¹⁶ L.: Széchenyi, Világ, 329. l.

¹⁷ L.: Szabó István, A magyarság életrajza.

¹⁸ A magyar nemzeteszmé. Kat. Szemle, 1939. évf. 646. l.

százada magyarjaiból, mint az ősökből. És hol vannak ma Széchenyiek, nálunk és más népeknél?»

Az idegen népekről készült tudományos igényű jellemképektől is kénytelenek voltak lehangolva elfordulni, s így ezen művek szerzőinek módszerét sem követhették. »Meg kellett tanulnunk, — írja, — hogy egyetlen ember, legyen az kitűnő szakember, vagy a modern világ szellemiségének, még oly kiemelkedő alakja, képtelen a nemzeti jellem összetett jelenségét pontosan, a valósághoz ragaszkodva leírni.«

»Ilyen módszertani töprengés során kellett felismernünk a kutatás korlátait és belenyugodnunk abba, hogy a fantázia és líra elemeit akkor tudjuk a legbiztosabban távoltartani tudományos munkánktól, ha miidegyikünk a saját szakmájára korlátozza magát és ott az ő speciális tudománya módszereit alkalmazza. Ily módon a nemzet képe sok vonásból fog adódni, bár előre bizonyos volt, hogy az egyes szaktudományoktól szolgáltatandó vonások egymáshoz hasonlóak lesznek.«

Lássuk már most: mi az, ami *magyar* bennünk, ami a magyart *magyarrá* teszi, ami sajátos *magatartásunkat* adja, ami nemzeti *önérzetünk* alapja, ami *nevelésünkben* megszemélyesül, ami *munkáinkban* tárgyiasul, ami *harcainkban* érvényesül, ami *szubstanciális életerőnk*, és ami *nemzeti hivatástudatunkban* fejeződik ki.

Ravasz László: *A magyarság* című szép tanulmányában (13—36 lap) összefoglalja a magyar lélek egyetemes törvényeit, s így valójában magasröptű hangulatos útmutatót írt e nagyszabású hungarológiai mű elolvasásához. Meggyőző fejtegetéseinek az a végső tanulsága, hogy »a magyarság akkor lesz teljessé, ha minél tisztább öntudattal és minél nemesebb erkölcsiséggel párosul.«

Babits Mihály is összefoglaló tanulmányt írt *A magyar jellemről* (37—86. l.) A »mi a magyar?« kérdést különösnek érzi. »Ha kicsit sarokba szorítanak, magunk sem tudjuk, mit kérdeznék.« Kétségtelen azonban, hogy a magyarság lényegéről van szó, arról, ami benne sajátos és összetéveszthetetlen, ami mindentől, ami nem magyar, megkülönbözteti. A phenomenologia poetica módszerével kidolgozott tanulmánya terjedelmes, azonban nem jelent új határvöet a magyar nemzeti önismeret útján. Azt pedig, hogy a patópálos lomhaságot pompás és napjainkban is bölcsnek bizonyuló nemzeti tulajdonságunkká általánosítja, — több bírálóval együtt — mi is túlzásnak tartjuk, sőt károsnak ítéljük. Széchenyi épen az ellenkező tulajdonságra következtet abból, hogy a magyar ember kellemes állapotát nem szenvedő, hanem cselekvő alakban fejezi ki, amikor azt mondja: Jól megy a dolgom, jó dolgom van. Petőfi is azt kérdezi István öccsétől: »És máskülönbén hogy van dolgotok?«

Eckhardt Sándor: *A magyarság külföldi arcképe* cím alatt (87—136. l.) külföldi írók összegyűjtött véleményei és jellemzései alapján azt mutatja be, hogy milyennek látja a külföld a magyart a honfoglalás óta, s minek tartanak a külföldiek bennünket napjainkban. Szellemes bemutatójából is kitűnik, hogy ez a nemzetkép minden korban a politikai helyzet függvénye volt, s bi-

zony a legtöbb esetben nem volt kedvező. Csak sajnálni lehet, hogy a multból fennmaradt e kedvezőtlen »klisék« ma is gátolják a tárgyilagosabb s reánk nézve, kedvező nemzeti jellemrajz kialakulását. *Trócsányi György* vonatkozó nagyvonalú tanulmányában¹⁹ szintén elismeri, hogy »Eckhardt az *átlagemberbe begyökerezett kép* átvilágításával eléggé nem dicsérhető munkát végzett.« Kár, hogy, — a torzulásokra szegezvén figyelmét, — nem mutat rá ugyanolyan határozottan a kedvező megállapításokra. Hinnünk kell, hogy, — ha kellő utánajárással sikerül mindenünnen eltüntetni azt a »gyalázatot, mit ránk kentek a századok«, akkor a mostani teljesítményeink alapján rólunk kialakuló külföldi képek is hívebb tükrözői lesznek majd valóságos nemzeti értékünknek.

Keresztury Dezső: A magyar önismeret útja címen (137—168. l.) végigvezet a magyarság önszemléletének változásain. Kár, hogy a mai magyarság-szemléletekre már nem terjeszkedik ki. Hálás feladat lett volna a magyarság mibenlétének feltárására irányuló lényegvizsgálatokat áttekinthetővé tenni és értékelő egybevetésüket megkönnyíteni.

Annak idején megszoktuk, s ezért ma sem tudjuk másképp elképzelni *A magyar irodalom kis tükré-t*, mint a volgai lovassal a borítólapon. *Beöthy Zsolt* irodalomszemlélete szerint látszatilag ez az ősmagyar lovas jelképezi leginkább a szabadságot és vitézséget megtestesítő magatartásával. — aki, épen ezért, *Széchenyi* megérzése szerint is, igen boldog lehetett, — a magyarságnak nemzeti irodalmunkban kibontakozó lelkét. Ez is arra enged következtetni, hogy magyar embertan nélkül szó sem lehet magyarságismeretről; s épen ezért *Bartucz Lajos: Magyar ember, típus, faj* című dolgozata (169—192. l.) akár a kötet élére is kerülhetett volna antropológiai és pszichofizikai illetőleg behaviorisztikus bevezetőnek. Amint ugyanis a gömbnél az, ami kívülről domború, belülről szükségképen homorú; úgy annak, ami testi tekintetben magyar típusnak tűnik fel, szellemi oldalon általában, az elfajzásokat nem számítva, magyar jellem felel meg. A kettő együvé tartozását kívülről leginkább a szem árulja el, a nyílt és bátor magyar tekintet.

Az is nyilvánvaló, hogy az embertan kutató területén kívül hasztalan próbálnók a »mi a magyar?« kérdésének lényegét megközelíteni, embertanon értvén azt a »teljesleges antropológiá-t«, amely a társadalomban élő egész embert tanulmányozza, vagyis az ember összes öröklött (faji) és szerzett (népi), mind testi mind lelki tulajdonságainak zárt egészét alkotó együttesét, az azt befolyásoló ezerféle külső és belső milióval együtt. »Ez a kérdés ugyanis, — írja szerzőnk, — a test és lélek, faj és etnikum, az öröklött és szerzett bélyeg problémáit együttesen és egymással való szoros kapcsolatuk alakjában rejti magában.«

Végeredményben így felel a könyv címében adott kérdésre: »A mai magyarság az euráziai rasszkörbe tartozó különböző eredetű és ősiségű öröklésvonalaknak, rasszelemeknek igen bonyolult össze-

¹⁹ Nemzeti önismeretre törekvés, Társadalomtudomány, Bp. 1940., 4. sz. 413. l.

szövődése, amelynek váza, fő anyaga ma is a honfoglaló magyarok által hozott örökséganyag. A magyar nemzettesten, mint biológiai és szaporodási körön belül élő, egymással állandó kereszteződésben levő vérrokon egyénekből generációról generációra speciális rasszbeli összetételű testi és lelki öröklésmagnak a történelem évezredes sodra és a magyar hazának adott természeti és társadalmi miliője által megszabott manifesztálódása az, ami a magyart a világ minden más népétől megkülönbözteti.

A magyar lényeknek tehát három alaptényezője van: 1. a speciális testi és lelki rasszbeli összetétel, 2. a történelem által létrehozott és irányított biológiai életközösség, 3. a magyar haza állandó miliője.

Az évezredes magyar nemzettest, a magyar történet és a magyar haza a »magyar ember« alakjában oly szorosan összeforrtak, hogy egyiket a másik nélkül el sem tudjuk képzelni. Ha e tényezők egyikét elveszünk, nem lesz teljes többé a fogalom, hogy »magyar«.

A magyar emberre biológiai alapon a szó szoros értelmében áll a költő szava: »Áldjon vagy verjen sors keze,

Itt élned s halnod kell.«

Zsiray Miklós: Nyelvünk alkata címen (193—216. l.) a szakember avatottságával ismerteti a magyar nyelv alapvető anyagi és szerkezeti vonásait. Összehasonlító alapon meggyőz arról, hogy »nemhogy restelkednünk nem kell, hanem büszkéek lehetünk nyelvünkre, nyelvünknek viszonyító ragokban és színes szemléletességgel telített képzőkben való gazdagságára. Ne elméleteket olvassunk bele a tényekbe, hanem a nyelvi tényekből vonjuk le a következtetéseket.« Tökéletesen helyes felfogás, mert a »tény«-ben kifejeződő »elmélet« valamennyi lehetséges elgondolás között, — épen a tényben gyökerezésénél fogva, — egyedül helytálló. Azonban »tény« a nyelvalkat és nemzeti lélekkalkat egymástól való kölcsönös függése is, aminek kifejtésével lehet igazán megszerettetni, magunkénak, legféltebb kincsünknek éreztetni nyelvünket.

Zolnai Béla: A magyar stílus (217—262. l.) jellegzetes tulajdonságait fejt ki egyfelől *nyelvünk természetéből*, másfelől a *codexek* prózája, *Zrinyi hadtudományi értekezése*, *Gyulai Pál Vörösmarty-életrajza*, valamint *Szabó Dezső »háborgó prózája«* alapján. E stílusvizsgálatokat azonban, épen magyarságismereti szempontból, ajánlatos lett volna a nyelvbéli kifejezés egész területére kiterjeszteni.

A magyarság mibenlétére vonatkozólag, a történelem mellett, kétségtelenül az irodalom tár fel a legtöbbet, mégpedig, — a mi véleményünk szerint is, — az egész irodalom: költészet és széppróza egyaránt. Mondhatjuk, hogy *az irodalom egy nép, egy nemzet lelkének önleplezése*, sajátos magánvalóságának kivetítődése. Ezért kár, hogy *Farkas Gyula* már tanulmánya címével is: *A nagy költők tanuságtétele* (263—296. l.) a költőkre korlátozott vizsgálatait, amikor irodalmunk magyar jellegének kimutatására vállalkozott. Azt örömmel elismerjük, hogy sikerült megláttatnia,

miféle kiváló tragikai erő rejlik a magyarság jellemében. Készséggel ismételjük azt is, hogy »a nagy magyar költő valóban mindig az volt, ami a népe erényeiben, melyeket szerényen leplezett, hibáiban, melyeket kíméletlenül ostorozott. Mindenképen eszmény, melyet ösztönösen élni és tudatosan akarni kell, hogy testvéreinek nevezhessük magunkat.«

Kerecsényi Dezső: Magyar irodalom (297—340. l.) című tömör és szép tanulmányában nem annyira új adalékokkal járul hozzá a könyv címében feltett kérdéshez, mint inkább az irodalom és a nemzeti jellem kölcsönös hatását vizsgálja. Azt, hogy irodalmunk mennyiben módosítja nemzeti jellemünket, ennek viszont mi a szerepe az irodalom alakításában. »A magyar író, — olvassuk szerzőnktől, — egy soha el nem érhető emberi szintézis után vágyik, azoknak az igen reális tapasztalatoknak a segítségével, melyeket egy egész nemzet sorsával való azonosulásból szerzett.«

A magyarság mibenlétének irodalmi vizsgálata mellett, — *Kállay Miklóssal* együtt²⁰ — mi is szükreszabottnak érezzük *Viski Károly: A magyar jelleg a néprajz tükrében* (341—378. l.) címen nagy gonddal megírt tanulmányát. Ebben összegyűjti mindazokat a népi, tárgyi és szellemi kultúrában jelentkező megnyilatkozásokat, melyek magyarságismeretünknek tartozékai. *Németh Lászlónak* az egész könyvre vonatkozó kritikai állásfoglalására emlékezve²¹ megállapítjuk: úgy »tölti ki oldalait«, hogy — *Trócsányi György-gyel* együtt²² — »szívesen olvastuk volna tovább.«

Kodály Zoltán: Magyarság a zenében (379—418. l.) című tanulmányát *Németh László*²³ kiválónak minősíti, mert kiderül belőle, hogy »a honfoglalók kigúnyolt ázsiaisága zenében máig élő, leghasználhatóbb hagyományunk...« Meg sem kíséreljük az idézést, mert mi sem tudnók abba hagyni: »Egyik megállapítása érdekesebb, jellemzőbb, tanulságosabb a másikkal.« Abban is teljességgel egyetértünk *Trócsányi György-gyel*²⁴, hogy »Kodály tanulmánya egymagában is értékesse tenné az egész kötetet.« A magyar zenére vonatkozó kutatások eredményeinek mesterei összefoglalásával lelkesítő tájékoztatót ad a jövőre nézve.

Kállay Miklós ugyanilyen kiválónak minősítette *Gerevich Tibor: A magyar művészet szelleme* (419—488. l.) című tanulmányát is, amelyben vizsgálja képzőművészetünk magyar jellegét, hogy kimutathassa a magyar lélek művészi alakító erejét. »A nagy korstílusoknak, — írja szerzőnk, — egyik országban sem tudtak ellentánni, siettek azokat befogadni és áthasonlítani a saját hagyományaik és ízlésük szerint.« Ennek tulajdonítható, hogy »a nemzetközi kapcsolatok ellenére sem jött létre nemzetfölötti művészet. Az egymást követő korstílusok mindenütt nemzeti fo-

²⁰ L.: Mi a magyar? Vázlatok a nemzeti önismeret kérdéséhez. Nemzeti Ujság 1940. aug. 14. sz. 6. l.

²¹ L.: Sz. Gy.: Mi a magyar? Magyar Élet, 1940. V. évf. 6. szám, 8. l.

²² L.: Nemzeti önismeretre törekvés. Társadalomtudomány, 1940. évf. 429. l.

²³ L.: u. o.

²⁴ L.: i. folyóirat 431. l.

galmaszásban jelentkeztek.« Ebből nyilvánvalóan következik, hogy »külföldi hatások és áramlatok, idegen elemek vizsgálatánál és azok megítélésében nem annyira az átvétel nyers ténye, mint inkább átalakulása a fontos, az érték-többlet, amit az átvevő nemzeti művészet sajátos szelleme hozzáad. Nemzetközi ábrázolási témák és motívumok vándorlásában ezt a többletet, a nemzeti stílusakarát alakító hatását kell kielemezni és kiemelni.« »Az új áramlatok magyar földön saját medret ástak maguknak, folyásuk és hullámverésük a magyar talaj geológiai alkatát követték, felületük a mi egünket tükrözte. A nemzetközi látás nem csökkentette művésztünk nemzeti jellegét, annak európai színvonalát emelte, lehetőségeit tágitotta, erejét felfokozta.«

Fenti néhány idézetben is a kultúrszociológiai szempontú idegenhatásvizsgálat mesterének bizonyul szerzőnk, akinek sikerült is a magyar művészet alkotásaiban a magyarra jellemző vonásokat megláttatnia. Képanyagának kiszemelésében épp olyan művészi szakavatottság érvényesült, mint *Jeges Ernő* festőművésznek a könyv védőborítékát díszítő s a mű tartalmához simuló tervezésében.

Trócsányi György véleményéhez²⁵ csatlakozva, kétségtelennek tartjuk, hogy »mindenki, aki a jövőben a magyar nemzeti karakterről írni fog, nem nélkülözheti azokat a meggyőző megállapításokat, amelyeket ez a tanulmány tartalmaz.

A testes kötet 13. tanulmánya, — *A magyar jellem történetünkben* címen (489—556. l.), — kialakulásában és hatásaiban mutatja be a magyarság mibenlétét.

E kötetzáró nagyszabású és összegező vizsgálathoz *Szekfü Gyula* ismét, — akárcsak a kötet előszavában az egész kérdés megoldásához, — teljes történetkutatói otthonosságot mutató, éber tudományos lelkiismeretességre és finom történetbölcseleti érzékre valló módszertani kétségsekedés és mérlegelés után fogott csak hozzá.

A történeti módszertannak az emberi természet azonosságát hirdető alapelve szerint az emberek mindenütt, minden korban, minden évszakban és éghajlat alatt ugyanazok, az élet ugyanazon törvényeinek engedelmeskedve sírnak és nevetnek, dolgoznak és henyélnek, csoportokba állanak és gyilkolják egymást. S épen mert minden ember természete egyforma, nincs emberi történet, melyet lefolyásában és motívumaiban pontosan meg ne ismerhetnénk. (489. l.).

A történet alkotó erői és azok hatásai is következőleg mindig és mindenütt ugyanazok, s ha mégis van különbség, akkor ez nem az emberi természet többféleségéből, hanem külső természeti és történeti erőkből származik. Ezek hatása alatt idővel minden nép története más útra tér s ezzel módosult maga a nép, maga az ember is. A lényeges az, — írja szerzőnk, — hogy *van* népi jelleg és hogy ezt a népi jelleget a természet és történet alakítja, módosítja, változtatja, sőt ezek az ő szülői is. (491. l.) Ebből következik, hogy: a magyar népi jelleget csak mint történeti képződeményt, időrendileg elrendezett vizsgálattal ismerhetjük fel. (493. l.).

²⁵ L.: i. folyóirat 433. l.

Hóman Bálintnak a honfoglaló magyarok lelki tulajdonságaira vonatkozó mesteri összefoglalása szerzőnk nézete szerint a legteljesebb jellemzés. A további kutatás egyszerűsítése érdekében azonban a magyar paraszt lelki ősét jellemző tizenhét vonást csökkenthetőnek tartja háromra, annál is inkább, mert azokból a többi is könnyen kikövetkeztethető. Ezen alapvonások szerint a magyarok szabadságszeretők, vitézek és körmönfont politizálók.

Szent István volt az, aki az ősi magyar szabadságszeretetet földhöz kötötte, tájakhoz, folyókhoz, a négy folyó és a Kárpátok országához. Ettől fogva irányul a magyar szabadságszeretet Magyarország és a magyar állam függetlenségének megvédésére (502. l.) így lett ez a magyar vitézség főfeladatává. Ebben nem csekély rész jutott a harmadik ősi tulajdonságnak, a politizáló hájlamnak is.

E népi-nemzeti fő jellemvonások épségben maradását és ezáltal a régi hagyományok érvényesülését az biztosította, hogy a középkori magyar politikát egészben véve született magyarok, mégpedig régi családok tagjai intézték (511. l.). Urak és »parasztok« ugyanazon népi nyelvet beszélték. Emberfeletti nehézségekkel megszületett a középkor második felében a magyar nyelvnek európai keresztény kultúrát kifejező készsége, s így a vezető réteg ugyanazon magyaros légkörben élt, mint az alsóbb néposztályok (512. l.). A jobbágy még nem volt kizárva a nemzeti műveltségből, tehát a népet és vezető osztályát szoros anyagi és szellemi kapcsok és közös kultúra tartották össze. Ennek nemzeti jelentőségét, — írja szerzőnk, — igazában csak mi tudjuk méltányolni, akik magunk előtt látjuk »magaskultúra« és népi kultúra, politizáló vezető osztály és nemzetileg közönyös szegény nép borzasztó kettészakadását (514. l.). A végzet az 1514-i jobbágytörvényekben teljesedett be, melyeket Verbóczi István felvévén Hármaskönyvébe, ezzel érvényüket 1848-ig biztosította. (514. l.). Az ország lakosságának 95%-a ezzel tehetetlenné, mellőzhetővé, semmivé vált. Az uralomra jutott egyhuszadrész magyar közt már csak kevés szabadságszerető, vitéz és belátó akadt; ezek mind ott voltak Mohácsnál; elvesztették életüket, de megmentették a magyar becsületet (517. l.).

A politikai történet Mohács utáni katasztrófái és a társadalmi helyzet, a jobbágyság állami elnyomottsága s ebből folyólag legalább is közönye a nemzeti célok iránt, alakította ki a XIX. század helyzetét, mely, minden optimista szemlélet csúfjára, még mára is kihat. (547. l.).

Az egész világ demokratizálódott, — állapítja meg szerzőnk, — nem utolsó sorban azon népek, melyek a demokrácia ellenségeinek nevezik magukat. Minden nép összefogja erőit és szentimentalizmust megvetve, az II. Principét felülmúló realizmussal várja a krízis megoldását, vagy kitörését, jól tudva, hogy minden emberre szüksége lesz mindkét esetben. Mi ezalatt dolgainkat érzélgősen, gyűlölet, hála, szeretet politikátlanságával nézzük, vezető rétegünk pedig a még mindig tizenkilenc huszadnyi öntudatlan magyarnak nemzeti munkásságát oly módon akarja megindítani, hogy saját gondolkodására akarja nevelni. Az ősi jellem letéte-

ményese, a nép igazi valósága iránt époly kevés érzék él, mint történeti és régi népi kultúránk egyesítése iránt, ami pedig a magyar jövőnek egyetlen szellemi alapja (555. l.).

A magyarság ősi jelleme erőteljes és finom vonások egybefüzdéséből állt elő: vitézségtől szolgált szabadságszeretettől és az egyedülálló, senkire nem számítható magányos ember körültekintő, hideg józan érzékéből. Jövünk ezeknek a tulajdonoknak, mondhatjuk: erényeinknek érvényesítésétől függ, tehát épenséggel nem reménytelen. De, — erre különösen figyeljünk! — amíg az ősi erők egyetlen mai letéteményese, a szegény nép és mindazok, akik nem felelősek az utolsó emberöltő hibáiért, ki nem alakítják az új vezető osztályt, mely ismét történeti multunk és jellemünk szerint fog cselekedni, addig nekünk, a szellem embereinek kell kötelességünket megtenni, még akkor is, ha végül bele is hullunk nyitott szemmel Kölcsey, Vörösmarty, Arany sötét kétségbeesésébe (556. l.).

Reméljük, sőt hinnünk kell, hogy magyar nemzetpolitikai tudatosságtól vezérelt szociálpolitikával és neveléssel ennek elejét lehet venni, általánossá lehet tenni azt, a vitézség lényegét jelentő elszántságot, amellyel népiségünk lényegének szabad kibontakozása előtt minden belső és külső akadályt elhárítunk és a szabadság örömezésében biztosítjuk Isten adta életterünkben az igazság érvényesülését.

Szerzőnk maga mutat rá arra, hogy a nemzeti hibákat már legelső felfedezőik, így *Zrínyi* és *Rákóczi*, nemzetneveléssel akarták a magyar lélekből kiküszöbölni. Mivel, — írja ugyancsak szerzőnk, — ezek a hibák nem szervezetbeli, születés óta élő jelenségek, hanem csak idővel fejlődtek ki, bizonyos, hogy nemzetnevelés tárgya lehet megjavításuk. Ezt a nevelési munkát azonban nem pedagógusaink vállalták magukra, hanem költők, írók, a nemzeti létben mélyen gyökerező államférfiak (548. l.). Jóllehet nyilvánvaló, hogy az akkori viszonyok között ezt a »pedagógusok« nem vállalhatták, kivették a részüket mind a kezdeményezésből, mind magából a munkából. Egy-egy példát említve: *Gróf Zrínyi Miklósnak* kortársa és a nemzeti művelődéspolitikai tekintetében szellemtestvére volt *Apácai Csere János*. A dúsgazdag mágnásnak született *gróf Széchenyi István* pedig huszonhétéves korában megvallotta: »— Irigylem az iskolamestert, aki gyermekeket tanít s jó polgárokat nevel az országnak —« Irigyelte, a gazdagok és hatalmasok kivételével, mindazok sorsát, akik használnak és segítenek. Első helyre és megnevezve mégis az »iskolamester«-t tette. »Mert ha kicsiben és szerény körülmények közt is, de ugyanazt végzi a nevelésnek minden munkása, amit ő maga nagyszabású elgondolás szerint később teljesített s amire egész életét áldozta: a jövő Magyarországnak fejlődésén munkálkodik.«²⁶ Ennek él ma, s élt, — ha kevésbé világos nemzetnevelői hivatástudattal is, —

²⁶ L.: *Prohászka Lajos* elnöki megnyitó beszéde a Magyar Paedagogiai Társaság 1941. évi szeptember 20-i emlékülésén. *Magy. Paed. L. évf.* 3—4. sz., 282. l.; *Széchenyi* című díszmű (szerk. *Bagoly Béla*), Athenaeum, Budapest, 1942. 220. l.

XVIII. század végén s a XIX. század elején, annak előtte és azóta is, sőt még a magyarságellenes kormányintézkedések ellenére is.

Azt is be kell látnunk, — *Herbart*nak e tanulmány elején idézett megállapításával épen ezt kívántuk biztosítani, — amit *Imre Sándor* egy évszázaddal *Herbart* után magyarságismereti vonatkozásban ismét átélt, hogy a nemzeti jellem képének végleges meghatározása beláthatatlan messzeségben tűnik fel, még abban a korlátolt körben is, mely csupán egyes főbb adatokat foglal magában.²⁷

Széchenyi fenti tanuságtétele s *Apácai* nevének pusztá említése magában is — tudatosítva — fokozza a hiányérzést, amelyet a magyar munkáról és a magyar nevelésről szóló tanulmány elmaradása keltett bennünk. A magyarságismeretben mind a kettő igen lényeges. Az előbbi fontosságának kifejtését illetékes szakértőktől reméljük; az utóbbira vonatkozólag azonban itt kell hangsúlyoznunk, hogy — ha már egész kötetben a műveltség gondolata az uralkodó, — a magyar nevelés gondolatának alakulását, korról-korra való érvényesülésének módját és mértékét is be kellett volna mutatni. Hiszen épen a nevelés gondolatának lényege az értékes tulajdonságok óvása, ápolása és fejlesztése, vagyis az, amit az egész mű főfeladatának kell tekintenünk.

Csak mint érdekes adatot említjük meg, hogy a németiség mi-voltát kutató munkák közül egyik legújabb²⁸ csak tíz tanulmányt tartalmaz; de a nevelés, katonáskodás és munka köztük van, mégpedig ebben az összeállításban: A német nyelvről, A német költészetéről, A német építészetéről, A német zenéről, A német nevelésről, A német katonaságról, A német technikáról, A német gazdaságról, A német városról és A német tájról.

A mű kiegészítésére vonatkozó észrevételünkkel távolról sem kívánjuk annak jelentőségét kisebbiteni, vagy értékét csökkenteni. Hiszen maga a mű tartalomjegyzéke is meggyőzhet bárkit arról, hogy a népi-nemzeti mibenlétünkre vonatkozó kutatások eredményeinek eleddig nemcsak legterjedelmesebb, hanem legátfogóbb összefoglalása. Kár, hogy az igazi elmélyítő »összefoglalás«, a tulajdonságok tudományos rendszerezése elmaradt. A terjedelmes műben való eligazodást és az olvasóra bízott rendszerezést, a részek együttlátását, a jellemvonások egy képbe való foglalását meg lehetett volna egy gondosan összeállított tárgymutatóval, valamint a könyvészeti adatoknak egyöntetű és arányos feltüntetésével könnyíteni.

Ha nem ismerjük azt, mi bennünk a magyar, akkor nem is ápolhatjuk, fejleszthetjük, művelhetjük magunkban és másokban azt, ami magyar és sohasem képezhetjük ki magunkat a *Széchenyi* kívánata nemzeti erőre. Ezért igyekszünk minden iskolafajnak tanzervi utasításában, útmutatásában a nemzetnevelést magyarságismeretre alapítani, a hazafias nevelést népi-nemzeti tulajdonságaink feltüntetésével reálissá tenni, s a nemzeti és idegen művelődési

²⁷ V. ö.: Magyar vonások nevelésünkben, 14. l.

²⁸ Von deutscher Art. Kiadta a müncheni Deutsche Akademie, elnökének, Siebert Ludwignak tiszteletére.

elemeknek iskoláinkban folyó küzdelmében a nemzeti műveltség túlsúlyát, a magyarság jellemvonásainak érvényesülését biztosítani. Feladatunk ma sem lehet más, mint »magyarságunk kifejtése és annak szűz szeplőtlenségében való fenntartása.«

Szekfű Gyula és munkatársai nyilvánvalóan ezt a feladatot akarják mindannyiunk számára megkönnyíteni. Szándékuk nemesége nyilvánvaló s a könyvükben történt kivitele is elismerésre méltó. Azonban alighanem igaza van Hamvas Bélának, — s itt ismét gondoljunk Herbart és Imre Sándor megállapítására, — amidőn azt írja:²⁹

»Azt, hogy mi a magyar, sohasem fogjuk megmondhatni; mert egy néphez való tartozás nem a tudás kérdése, hanem alapvető kollektív, irracionális és tudattalan gyökereké, — Széchenyi is ezekben sejtette! — amelyeket épen olyan kevéssé lehet tudatosítani, mint az ember élményeit az anyaméhben.«

Elég, ha hiúságból, vagy elbizakodottságból, illetőleg kishitúségből nem tévesztjük meg önmagunkat, hanem »a való szövetnekével« kezünkben keressük magunkban is az igazságot.

»A mi múltunk olyan époszian gazdag, a mi népünk olyan csodákat termő nép, a mi nyelvünk, irodalmunk, zenénk, művésztünk olyan páratlanul szép és eredeti, hogy nem kell mást tennünk, csak tárgyilagosan, becsületesen megismerni magunkat térben és időben,³⁰ és — e nemzeti önismeretünknek megfelelően élve és alkotva, — gyarapítani magyarságismeretünk kedvező oldalát tevő jótulajdonságainkat, népi-nemzeti erényeinket, mert ezek felelnek meg azoknak a legmagasabb értékeknek, amelyek nemzetnevelésünk és minden nevelés legfőbb céljai.

Váradi József.

I R O D A L O M.

Kornis Gyula: A tudományos gondolkodás. (A tudós lelki elkata.) I.—II. kötet. Budapest, 1943. Franklin. 8-r., 312, 372 l.

A kultúra fogalma magában foglal maradék nélkül mindent, ami e világon számunkra értékes. Az ember a világ és így a kultúra birtoklásáért fáradozva legkönnyebben a tudomány már feltárt titkait sajátíthatja el, hiszen ezek a kultúra szövedékének racionálisan megragadható részei. A művészet, az erkölcs és a vallás a kultúrának már sokkal nehezebben hozzáférhető és meghódítható területei, hiszen kisebb mértékben tartalmaznak racionális, ésszel felmérhető vonásokat. Azt hihetnők, hogy a tudományhoz hasonlóan a tudós elmemozgása is racionális kategóriákkal könnyen megközelíthető, hisz a görög »hasonlót hasonlóval« elv alapján ez lenne a legkézenfekvőbb. A tudományos irodalomban ennek megfelelően találkoztunk eddig is több olyan próbálkozással, amely a tudós munkáját, a teremtő gondolat megszületését és kibontakozását főképen a természettudósok

²⁹ V. ö.: Katolikus Szemle 1939. évf. 612. l.

³⁰ L.: *pátóczy Horváth Lajos, A magyar alsóbbrendűségi érzésről.* Magyar Élet, 1942. évf. 10. sz. 13. és kk. ll.

könnyebben hozzáférhető munkája nyomán sivár szkémákba igyekezett beszorítani. Ezek az egyes gondolatkapcsolatokat (vagy egy tudós teljes életmunkáját) elemző vizsgálatok eddig sikertelenek voltak, mert csupán a tudós munka végeredménye, a tudományos gondolat-fordulatok absztrahálhatók szürke fogalmakra és fogalomkapcsolatokra, jelekre és jelrendszerekre — a teremtő folyamatot, a tudós lelki alkatát vagyis a tudomány forrását át és átjárja a csillogó, színes élet valamennyi fénye és otthagyja nyomát nemcsak a kultúra ezernyi hatása, hanem a fizikai és biológiai tényezők egész serege is. Ez az oka, hogy a tudós munkáját, a tudós lelki alkatát csak annak sikerül megszólaltatni, aki nemcsak a matematikai dedukciókban, a természettudományok adatgyűjtésében és törvényfelfedezésében és a szellem birodalmában otthonos, hanem aki ezek mellett az élet minden megrezdülését átélni tudja, aki képes a legkülönbözőbb korokat és eseményeket megeleveníteni, aki a jelentéktelenné látszó mozzanatok, furcsaságnak tetsző megnyilatkozások mögött rejlő mélyebb jelentést és szerkesztés összefüggést megragadja és ezeket kellőképpen értelmezi. Mind e súlyos követelményeknek ideálisan felel meg, hisz a kultúra valamennyi ágában otthonos és a tudomány-teremtés nagymestere: *Kornis Gyula*. Nemrégiben jelent meg kétkötetes hatalmas munkája »A tudományos gondolkodás«, amely alcímében (»A tudós lelki alkata) elárulja, hogy itt nemcsak módszertant nyújt, hanem magát az eleven tudást vetíti elé a jellemfestés hasonló bőkezűségével, mint azt már az »Államférfi« és »A magyar politika hősei« című nagyszabású munkáiban mindnyájan megismerhettük. Kornis Gyula legújabb munkája nemcsak a problémák gazdagságával, a tudós munka eddig rejtett vonásainak széleskörű kibontakoztatásával, nemcsak a magávalragadó, plasztikus előadással emelkedik ki a tudományos irodalom jelentős művei közül, hanem elsősorban azzal, hogy a tudós lelki alkatának ez az első nagyszabású vizsgálata nemcsak a magyar, hanem a külföldi irodalomban is.

A tudomány a kultúrának nem elszigetelt jelentős tartománya, hanem annak minden ágát átszövő szilárd váza. Azonban nemcsak a kultúrát, hanem magát az embert is teljesen áthatja, hiszen biológiai fontosságára nem lehet találobban rámutatni, mint ahogyan Kornis teszi, amikor az érzékelésnek — tehát ennek a legősibb és legfontosabb lelki funkciónak — és a gondolkodásnak közös eredetére a szavak etimológiájának segítségével rámutat. Ezt a tételt még igazolja az is, hogy az egyszerű emberek ösztönzerű, irracionális, intuitív természetű primitív ismereteihez mintegy a valóság zavartalan szemléletéhez, az összemlélethez hasonló látásmód a modern tudományos gondolkodásban, még az exakt természettudományok terén is, a gondolatérésnél jelentékeny szerepet játszik. Kekulé, Helmholtz, Gauss, Darwin beszámoló is igazolják, hogy míg a kész tudomány igazolt ismeretek rendszere, addig a tudomány fejlődésében az igazolhatatlan összemléletek jelentékeny szerepet játszanak. Kornis írja: nemcsak örökérvényű tételek, mint már igazolt, kész ismereteredmények tartoznak bele, hanem azok a problémák, vizsgálatok, valószínű feltevések, fikciók és elméletek is (hozzátehetjük: irracionális sejtések, hangulatok, alkati vonások) s ezekre Kornis könyve nagyon sok példát hoz), amelyek az érvényes ítéletekhez, igazságokhoz vezetnek. A teljes rendszer a végső célpont: elérésének hosszú és kanyargós az útja. Ez az út maga is hozzátartozik az élő tudományhoz.«

A tudomány vizsgálatának hármaskörre van. Az első, a tudomány pszichológiája, a tudományos gondolkodásnak és magának a tudásnak lelki tényezőit tárja fel. A második a tudományos szociológiája, az egyén feletti társadalmi feltételeket veszi sorra, vagyis azt, hogy miképpen hat a társadalom a tudományra és a tudomány a társadalomra. A harmadik, az ismeretlen elmélet, a gondolatjelentésnek, az ismerettartalomnak igazságértékét clemzi az alany, a tárgy, a formai szerkezet s legelsősorban az igazság szemszögeiből. Kornis Gyula a tudományos gondolkodás e hármasköréből mostan csak az elsőbe vezet bennünket, a másik két munka is már majdnem készen várja az utolsó simításokat és úgy tudjuk, a közeljövőben megjelenik.

A tudomány pszichológiáját Kornis hat fő témára osztja fel. Ezek a tudós lelki alkata, a probléma különböző kérdései, a harcok tudomány, a »scientia militans« igazató problémája, a tudományos gondolkodás típusai, a tudós, a művész és a politikus találkozása és végül a tudós életműve. Ezeknek a kérdéseknek részletes kidolgozása sok önéletrajz, életleírás, tudós levelezés és emlékirat alapján a tudós teljes lelki életközeli világába vezet bennünket, amelynek megismerése nemcsak a szakember számára tanulságos és érdekesítő. Mindenkinek, aki a kultúra világával valami kapcsolatban áll, komoly érdeklődéssel el kell olvasnia.

»A tudomány mindig a gondolkodó emberek személyében elevenedik meg és él tovább.« Ezért fontos legelőször is a tudós lelki alkatát vizsgálat tárgyává tenni, mert ennek sikere sok olyan összefüggésre világít rá, amely eddig érthetetlen volt. A tárgyszerű megismerésre törekvés, az igazolás kötelességtudata, a tévedés kockázatának vállalása, az igazság tárgyszerelme, a gondolatfájás gyötrelme, a logikai gyönyör, a hiúság, a hatalomvágy, az irigység és féltékenység, a büszkeség és tudós dölyf, az értelem alázatossága és szerénysége, az eredetiség vágya, a függetlenség érzése, az elvszerű látásmód, az élettől idegenség és félszesség, a naivitás és hiszékenység, az emberismeret hiánya, a gyakorlati szempont háttérbe szorulása, a magány szeretete, az idő megbecsülése, a hallgatagság, a tudósok barátsága, csökkent házassági hajlama, a közlés vágya, a tanítás vágya, a tudós félszessége és egyoldalúsága, az egészség-látás fontossága, a tudósok myopiája és mikrophilfája, a tudós nemzetfeleltsége és nemzeti érzése, a vallásos érzés és még így folytathatnánk, — mind jellemző sajátossága a tudós lelki alkatának. Ezek közül az attributumok közül pedig nem egy látszólag ellentmondásban van egymással. Az ellentétet azonban éppen a tudós személye oldja fel, akiben ezeket a nagyrészt divergens tulajdonságokat az igazságok kutatásának lencséje egyesíti és alkalmassá teszi a termékeny munkára.

»A sikeresen kutató és termelő tudós lelki alkatának értéke elsősorban probléma-feltevésén és megoldásán fordul meg. Aikotó személyiségre ez a legjellemzőbb. Éppen ezért vizsgálódásom középpontjába a problématudat elemzését állítottam. Ebben tör fel a tudós lelki alkat legjelegzetesebb benső személyes magva, legmélyebb lelki élete.« A problématudat tulajdonképpen a »nemtudás tudása«, a »u'á u'k hí'ái a'« pótlására irányuló elfeszítés. A problématudat, a problémalátás tulajdonképpen az igazi tudós énje felett »dinamikus erővel lebeg« és így sokkal szenvedélyesebb kapcsolattal fűződik hozzá, mint az egyszerű kíváncsiság, érdeklődés vagy tudásvágy. »A szakkutató lelke objektíve van a kérdésre ráállítva, nem ő ragadja meg a tárgyat, hanem a tárgyi probléma mintegy reátör, megszállja, hatalmába

ejti.« Valóban a tudós kritériuma jutott ezzel a legvilágosabb kifejezésre. Ez mintegy a választóvíz, amellyel meg lehet különböztetni a tudóst és a dilettánst, a tudomány igazi birtokosát és pusztá hasznélvezőjét.

A problématudat, amely — Kornis szavaival élve — »a megismerés lelkiismerete«, tulajdonképen a gondolkodás irányítója legelsősorban azzal, hogy a probléma látása (még helyesebben kifejezve: érzése) a tudósból nyugtalanító szubjektív visszahatást, kétséget, bizonytalanságot vált ki. Ennek nyomán a meginduló elmemozgás azután szerencsés véletlenek, módszeres lépések váltakozásával, gondolat-aspektus cserék, gondolat-relief-megváltozások, az általános eszme konkrétizálódása szakaszainak egymásrakövetkezésével eredményre is vezet. Kornis a problématudatnak és általában a problémának szerepét a tudományos gondolkodásban több mint kétszáz lapon tárgyalja. Híjú vállalkozás lenne, ha ez az Achülles pajzsához hasonlóan — amelyen Hephaistos »sok gyönyörű remeket remekelt« — a legkisebb részletében is finoman kidolgozott mesterművét e helyen még csak részleteiben is bemutatni akarnók. Meg kell elégednünk azzal, hogy e téma vezérszólamait: a probléma megfogását, a probléma megoldásának kísérletét és a végleges megoldását, a problémának az érzelmekhez, az akarathoz, a emlékezethez, a fantáziához, az intuícióhoz és végül a módszerhez való viszonyának gondos bemutatását, legvégül pedig a lángelmével való kapcsolatát itt sorra megnevezzük. A részleteket minden olvasónak a maga erejéből kell megismernie.

Láttuk, hogy a tudományos munkát a tudós személyétől elválasztani nem lehet. Ez a gondolat végigvonul Kornis egész munkáján, de a legerőteljesebben a »scientia militans« című fejezetben érvényesül. »A tudósok csapatának java részében, mint húsból-vérből való emberekben, a tudományos gondolkodásnak kevésbé eszményi rúgói is működnek a tudós életformához tartozó sokféle változatban: a hiúság, kitüntetés- és dicsőségvágy, becsvágy, büszkeség, gög, féltékenység és irigység, hatalomvágy.« A tudósok sokszor indulatos és harcos magatartásának, amelyről Wöhler Liebighez írt levelében találóan írja, hogy az csak hic et nunc jelentőségű, de amely a tudósok életenergiájának áldatlan pazarlását vonja maga után, alapvető okát Kornis abban találja meg, hogy az igazi kutató tudós leglényegesebb vonása az igazságra való tántoríthatatlan törekvése és ennek érdekében képes nyugalalmát, energiáját, még tudományos munkaidejének egy részét is feláldozni. A tudóst legjobban az áldozatos emberhez hasonlíthatjuk, aki magasabb, szentebb célért mindent, még saját magát is képes feláldozni és így az scientia militans előtt mindig az igazság meghódításának eszméje lebeg.

A tudós-típusoknak a legújabb tudományos eredmények feldolgozásával élénk tárt gazdag galériája újra megerősíti azt a meggyőződésünket, hogy a tudós munkát mennyire nem lehet közös nevezőre hozná, hogy a tudós lelkiségbe, lelkialkatba mennyire nem lehet egy-két kategória segítségével eredményesen behatolni. A szemléletes és az elvont, az empirista és az apriorista, a tárgyi és az élményen alapuló, az analitikus és a szintétikus, az aforisztikus és a szisztematikus, az elméleti és a gyakorlati, az extravertált, a klasszikus és a romantikus, a szkizotim és a ciklotim tudóstípusok eleven, találó példákkal szemléltetett alakjai utat mutatnak Kornisnak az ideális kutatóelme megszerkesztéséhez. Ez természetesen meg nem valósult

ideál, hiszen az egyetemes lángelmék, mint Aristoteles, Leibniz és Helmholtz is ezt az ideált csak megközelítették, de nem valósítják meg teljesen.

Nem lenne teljes a tudós lelki alkotójának képe, ha Kornis nem foglalkoznék részletesen a tudós és a művész kapcsolatával és a tudósnak ismert művészi alkotásaival. Hogy e téma mennyire fontos, azt legjobban Helmholtz így jellemzi: »Valamit a tudományos kutatásnak mindig magában kell rejtienie a költő szemléletéből.« Az igazán nagy tudósok teremtő ereje — mint Kornis kimutatja — igen gyakran művészi alkotásokban is megnyilvánul, hiszen a száraz Kant is írt alkalmilag elegiákat. Hirtelen azonban a fordított kérdés vetődik elénk: milyen a költők szellemi magatartása, ha a tudomány birodalmában, mint kutatók lépnek fel? Erre is választ találunk ebben a költőien megírt fejezetben.

A tudósnak és politikusnak a viszonya úgy érezzük a scientia militans fejezetéhez kapcsolódik szorosabban, mert bármennyire is elzárkózik a bios theoretikos a mindennapi élet zajától, bármennyire más a tipikus tudósnak és az igazi politikusnak lelki alkata, a harcoló tudóst és a vérbeli politikust eszméinek megvalósítása annyira égeti és sürgeti, hogy szívesen tesz ennek megvalósítására nemcsak theoretikus, hanem gyakorlati lépéseket is és szívesen vállalja érte a küzdelmet, a harcot. Amint a gondolkodásban a vezető eszméknek jelentős szerepe van, úgy ezeknek a vezető eszméknek a gyakorlati életben is nagy a sugalmazó erejük, cselekvésindító készségük és így természetes is, hogy az igazi tudós igen gyakran közvetve eszméinek sugalmazó erejével nyúl bele a politikai élet formálásába. Ennyiben igaza van Sokratesnek is, hogy aki tudja mi a helyes, azt gyakran ellenállhatatlan erővel ragadja magával ez a tudat és ezt a gyakorlati életben is megvalósítva akarja látni, e szerint akar cselekedni.

A zárófejezet, a tudós életművének átvizsgálása, a tudós problémáját még egyszer a maga egységében vetíti elénk és kérdezi, hogy miképpen jelentkezik a tudóstehetség és hivatás a serdülőkorban, milyen a testi és szellemi életerő viszonya a férfi és az öregkorban, mikor éri el a kutató szellemi életének tetőpontját és hogyan indul meg a tudományos teremtőképességnek hanyatlása. Amikor Kornis e fejezetben világosan kimutatta, hogy általában a nagy tudományos életművek a nemzedékprobléma kényes kérdésének felvetésétől sem függenek. A múltnak és a jelennek, az öregeknek és fiataloknak, az apáknak és a fiúknak a természet örök rendjében mindig megmutatkozó összeütközése csupán a bölcs szintetikus látásmódjával — amely mind a kettő előnyét és hátrányát, mind a kettő fontosságát egybenézni képes — érthető meg és oldható meg. Az egészséges fejlődés a fiatalok diadalát követeli, de csak azoknak a fiataloknak a győzelmét, akik vállalják az igazságért való küzdelem igazán áldozatos munkáját.

Nem fejezhetjük be a tudomány e himnuszának ismertetését méltóan, ha nagynevű szerzőjének intő szavát nem idézzük: »Az észnek Tudománya nem tudott az Életnek mélyebb tartalmát és értelmét, öntudatosságot és benső erkölcsi erőt kölcsönözni, nem tudta az emberben a Logost a ragadozóállat ösztönös Biosával szemben diadalra juttatni. A tudomány egymagában mint az ész hideg fénye, nem tudja az emberi lelket jobbá és szebbé melegíteni. Ehhez a kultúra többi ágával: a vallással, erkölccsel és művészettel való benső összhangra van szüksége.« Kívánjuk, hogy ezt meg is találja.

Lehner Ferenc.

Tóth László : Az olaszországi magyar-tanítás módszertani alapvetése.

(A Karácsony, Sándor szerkesztette Neveléstudományi Dolgozatok 4. füzeté) Budapest, 1942, 8-r., 60 l.

Az olaszországi egyetemeken ma már hat magyar lektor működik, még pedig 12 főiskolán, kettős, ú. n. »pendlítő« beosztással. (Róma—Nápoly; Bologna—Firenze; Genova—Torino; Milano—Pavia; Padova—Velece; Trieste—Fiume.) E lektorainknak egészen új, nem könnyű feladatot kell megoldaniok: egyetemi fokon a lehető legjobb és legeredményesebb módszerrel kell tanítaniok nehéz, az indogermán nyelvektől annyira elütő nyelvünket olasz hallgatóiknak.

E feladatot igyekszik elméletileg megoldani szerzőnk fentidézett tanulmányában. Minthogy pedig az idegen nyelv tanárának minden országban alkalmazkodni kell az illető nemzet szelleméhez, észjárásához és felfogásához, először is végigtanulmányozta az idegen nyelvek tanítására vonatkozó olasz irodalmat, hogy ahhoz szabja követendő eljárását. (I. fejezet).

Tanulmányát *Bice Ravà* tanárnő munkájával kezdő, aki már 1907-ben, mikor a modern idegen nyelveket a középiskolákba bevezették, elsőtől ajánlotta a kezdő fokon, konkrét anyagra, a direkt módszert, a haladó fokon, elvont anyagra, az olvastató módszert, — külföldi példára. Ezt a módszert helyeselte *Luigi Credaro* is, a római egyetem neveléstani professzóra. Az új módszer azonban egyáltalán nem talált kedvező fogadtatásra. (Még a középiskolákban sem; e sorok írója, aki éppen *Credaro*, akkori középiskolaügyi miniszter engedélyével, 1913-ban látogatta a római és vellecei középiskolákat, paria a kérdésére, hogy használják-e a direkt módszert a német nyelvtanításnál, ezt a feleletet nyerte a szaktanártól: »Uram, ha csak tíz tanulóm volna, megpróbálhatnám, de többel nem lehet.«) A szerző is arról értesít, hogy a direkt módszernek csakhamar ellenzői támadtak. Már 1909-ben *Bianca Bogni* tanárnő védelmébe veszi a nyelvtant, azt mondva róla, hogy az ugyan csak eszköz, de mint ilyen elengedhetetlen; nem akadályoznia, hanem segítenie kell a tanulót. 1916-ban pedig *Dante Bassani* írt a nyelvtan védelmére, azt állítva, hogy súlyos hiba rákényszeríteni azt, aki értelmét már tudja használni, hogy gyermekesen, szajkó módjára tanulja a nyelvet. Ugyanakkor még jobban elítélte a direkt módszert *Mario Bernalei*, *Credaro* volt tanársegédje, azt mondva róla, hogy hosszadalmas, unalmas és fárasztó; egyáltalán nem felel meg a gyors észjárású olasz nemzeti jellegnek.

A szerző ezután ismerteti az e védekezésre vonatkozó pedagógiai vita későbbi fejleményeit, melyek körülbelül ezen a síkon haladnak tovább.

Ehhez a nemzeti felfogáshoz kell tehát alkalmazkodnia az olaszországi magyar lektoroknak. (De különben is: másként, tudatosan tanul a felnőtt, a kulturált ember, mint az éretlen gyermek; neki a direkt módszer olybá tűnik fel, mint ha a mai kulturált fokon valaki gyalogszerrel akarna Pestről Debrecenbe menni, nem vasúton, gépkocsival, vagy repülőgépen.)

Ez alából kiindulva a következő fejezetekben a szerző részletesen foglalkozik az olasz főiskolai, magyar nyelvtanítás módszertanával. Ma már a római egyetemen a kezdő hallgatók száma húsz körül mozog, a haladóké tíz körül. Céljuk különböző: magyarországi lektorátus vagy középiskolai tanárság, az itteni olasz kultúrintézetekben való elhelyezkedés, műfordítói, újságírói vagy tudósítói tevékenység, külképviseleti alkalmazás, pénzügyi, gazdasági és egyéb szakkérdésekben szakértői működés stb. A szerző mind

eme célok figyelembe vételével dolgozta ki módszerét, melyet részletesen ismertet a dolgozat harmadik fejezetében, kellő súlyt helyezve a nyelvtani alapvetésre.

A függelékben behatóan ismerteti és bírálja az 1827 óta megjelent olasz-magyar nyelvtanokat. Igen érdekes e kiadványoknak egy évszázadnál is hosszabb időre terjedő sorrendje: 1827 (*Deáky Zsigmond*, Róma); 1833 (*Császár Ferenc*, Pest); — most egy hosszú szünet. Fiume Magyarországhoz visszacsatolása után a múlt század hetvenes éveiben: *Gressits Miksa, Győrök Leó és Lengyel János* nyelvtanai (ezeket a szerző csak futólag említi); majd 1890 (*Kőrösi Sándor*, Budapest); 1898 (*Donáth Imre*, Fiume); — itt a sorrendet a világháború, annak előzményei és következményei szakítják meg — 1930 (*Dr. Arturo Ali Beljadi*, Milano); 1931 (*Dr. Várady Imre*, Róma); 1934 (*Márffy Oszkár*, Torino); 1939 (*László Tóth*, Napoli).

Kár, hogy a szerző a szótárakról nem emlékszik meg, melyek pedig a nyelvtanuláshoz ép oly elengedhetetlen és fontosságú eszközei, mint a nyelvtanok; nélkülök teljes nyelvtanulás és használat el sem képzelhető. Ezek hiánya most a legfőbb akadály mind a magyarul tanuló olasz, mind az olaszul tanuló magyar számára. Ez a feladat is a mi lektorainkat illetné meg.

A füzet megérdemli az olasz-magyar szellemi kapcsolatok iránt érdeklődő pedagógusaink figyelmét.

Fest Aladár.

Borzák István: A latin nyelv szelleme. (Parthenon-tanulmányok: 3.) Franklin-Társulat, 1942. 8-r., 96 l.

Lehet-e a nyelvi tényekből a beszélő közösség lelki alkatára, népi jellemvonásaira következtetni? W. Humbold egykor erre igenlően felelt — s könyvecskénk szerzője is megpróbál közelebb jutni a római jellem megismeréséhez a latin nyelv természetének vizsgálatával. Közben arról sem feledkezik meg, hogy nyomon követve a szavak életét, levonja a kínálkozó, művelődéstörténeti tanulságokat.

Jól tudja azonban, hogy az általánosításokkal nagyon csínján kell bannunk. Nagy a valószínűsége annak, hogy egy nyelvben mindenki azt találja meg, amit valamilyen előzetes feltevés alapján keres. Crocenak paradox, de mélyértelmű tételére gondolva (hogy t. i. *nyelv* nincs, hanem csak *egyéni nyelvek* vannak) szerzőnk művének nagyobb részében a római szellem legjelentősebb képviselőinek egyéni nyelvét mutatja be. De kétségtelenül megállják helyüket az ezt megelőzően elvégzett óvatos általánosításai is.

Igy pl. aki a legtöbbet hangoztatott római jellemvonást, a *katonás szellemet* nyomozza a nyelvben, meglepetve látja, mennyire tele volt a rómaiak képes beszéde — katonás gondolkodásuk kifejezéseként — a katonai nyelvből vett szólásokkal. Régi szavak etimológiái is erre a szellemre figyelmeztetnek. *Intervallum* pl. a két *vallus* (sánckaró) közötti tér: tér vagy időbeli távolság. *Praemium* (*praemere*) amit (a hadjárásból) már előre elvették, aztán előny (Vorteil), jutalom. De a régi rómaiak jó gazdák, kitűnő földművesek is. Az idősebbik Cato szerint »földművesekből válnak a legderekabb katonák — *ex agricolis et viri fortissimi et milites strenuissimi gignuntur.*« Így érthető, ha a *földművelés és állattenyésztés* is nagy szerepet játszik a nyelvben s az ezek köréből eredő szóképek vizsgálata különös képen is gyümölcsöző. Érdekesen jellemez pl. bizonyos földhözragadtság akárhány római nevet: *Fabius* (»*faba* = bab), *Cicero* (»*cicer* = borso).

Porcius (»porcus = sertés), *Asinius* (»asinus = szamár), *Catilini* (»catulus = kölyökkutya), *Ovidius* (»ovis = juh), Ilyen neveket visel stílszerűen a Horatius hatodik római ódájában emlegetett *rusticorum mascula militum proles*. De paraszti csállapot éled újjá sok régi szóban, kifejezésben is. *Delirium*-ról a mai ember is beszél, de talán már a késői rómaiak sem tudták, hogy ez a szó eredetileg csak a *barázda* vonalától való eltérést (*de-lira*) jelentette. Az *emclumentum* (előny, haszon) az őrlést jelentő *molo* ige származéka, tehát tulajdonképen a »kiörlésből származó« (nyereség). Ellentéte a *detri-mentum* = kár (»deterere = eltaposni). A *rivalis* eredetileg az a szomszéd volt, akinek a földje ugyanannak a patakknak (*rivus*) partján terült el. *Putare* tulajdonképen annyi mint fát nyesni (v. ö. *amputo*), tisztizni, meggondolni, vélni. *Egregius* az, aki a nyájból (*e grege*) kiválik, azaz a »vezérürü.« A *septentriones* voltaképen a hét taposó ökröt jelenti (*terere*), míg a magyar a csillagképben a (Göncöl-) szekeret látja.

Az ilyen etimológia sokszor nemcsak művelődéstörténeti vonatkozású, de megmutatja a lelki rúgókat is. Az, aminek Róma nagyságát köszönhette, a *pietas*, *fides*, *virtus*, *constantia*, *gravitas*, *bona mens*, mind meglepően mély értelmet nyer a nyelvész görcsöve alatt. Ennek segítségével még csak a páratlanul *száraz római józanságra* mutatunk rá. Ahogyan praktikus modern elv szerint városrészeket és utcákat számokkal jelölünk, úgy jártak el az ősi római naptár követői is: *September* a (Marsról elnevezett márciustól, a hadbavonulás hónapjától számított) »hetedik«, *October* »nyolcadik«, *November* a »kilencedik«, *December* pedig a »tizedik« hónap. A hónapokhoz hasonlóan számozták meg a gyermekeket is: *Secundus*, *Quintus*, *Sextus*, *Septimus*, *Octavius*, *Decius*. A *cognomen*-ek alapjául gyakran szolgál valamilyen testi fogatkozás, vagy szépséghiba. Az ilyen személynevek megmutatják a régi rómaiaknak *Italum acetum*-mal (Hor. Sat. I. 7. 32.) átitatott csúfolódó kedvét. *Pansa* vagy *Plautus* annyi, mint lúdtalpú, *Varus* kajlalábú. Az ősi *Claudius* nemzetség neve bicegő, sánta. *Flaccus* annyi, mint petyhüdt, lelogó (általában a fülre szokták magyarázni). *Capito* nagyfejű, *Nasica*, *Naso* nagyorrú, *Naevius* anyajegyes, *Cocles* félszemű, *Cincinnatus* göndörhajú, *Crassus* kövér, *Balbus* dadogó, *Brutus* ostoba, *Turpio* utálatos.

De nemcsak a szavakban, hanem a mondatfüzésben is tükröződniek kell valahogyan Róma lelki tulajdonságainak. Csakugyan megtalálhatjuk sok mondatban azt a férfias méltóságot, erélyt és határozottságot, ami sok római-ban tagadhatatlanul megvolt. A szónoki pátoszt sem hiába keressük, mint a latin nyelvnek a nép jelleméből fakadó egyik főtulajdonságát. Ugyancsak jellemző a cselekvés idejének és állapotának következetesen pontos kifejezése vagy az állítás módjának alkalmazása. Ide tartozik a hangsúlyozás, vagy a konkrét kifejezéseknek elvont fogalmak helyett való gyakori használata is.

Megállapításainkban azonban óvatosaknak kell lennünk. Hogy ez mennyire így van, megmutatja az egyes írók nyelvének, stílusának vizsgálata.

Mint említettük, szerzünk a latin nyelv szellemét vizsgálva, művének nagyobb részében konkrét módon a római szellem jelentősebb képviselőinek egyéni nyelvét vizsgálja és mutatja be. A kis műnek különösen tanulságos és élvezetesen megírt fejezetei ezek.

A régi idők feljegyzéseit és műveit vizsgálgatva meglepetéssel láthatjuk, hogy ebben a Quintilianus szerint *secundum naturam* való régi nyelvben sokszor mennyire az ellenkezője mutatkozik annak, amit a latin nyelv jellemző vonásaiként emlegetünk. Mily gyakori a nyelvtan logikáját sutba dobó

attractio, vagy a formai fegyelmet áttörő *értelem szerint való egyeztetés*. A híres latin tömörségnek is igen gyakran az ellenkezőjét látjuk. A sokszor megmutatkozó formátlanságot viszont bőségesen kárpótol bennünket egy-egy ősrégi szövegnek páratlan ereje, ünnepélyes emelkedettsége.

Az idősebb *Cato* nyelve pl. azt mutatja, hogy korában a római irodalom még messze volt a görög mintákon kiforrt tökéletességtől, de nagyobb erő és több nyers elevenség volt benne, mint későbbi, desztillált formájában. *Plautus* nyelvéről viszont Kappelmacherrrel elmondhatjuk, hogy *speculum linguae Latinae*: az ő nyelvének tükrében a latin nyelv minden sugara egyesül. *Ennius*nak nyelvéről mind találóbbrak érezzük *Quintilianus* hasonlatát, amely szerint ősi szent helyek százados tölgfáira emlékeztet, amelyek már nem is annyira szépek, mint inkább *religio*-jukkal hatnak. *Lucretius*nak száraz, prózai sorai is vannak, de hangjának muzsikájával nyelve az archaikus nyelvhez képest már óriási haladást, tág fejlődési lehetőségeket mutat. A prózában *Ciceróval* a szinonimáknak áradó bősége (*opulentia*), a kifejezések választékossága, a körmondatok tetszetős kiegyensúlyozottsága (*concinnitas*), világos tagozódása és ritmikája tetőpontjára jut. De leveleiben az élő nyelv zúgót áradata, amely eltűnt az irodalom jégtakarója alatt» (Skutsch) kis lékeken át újból és újból ismét láthatóvá lesz. *Ciceró*tól kortársa és ellenfele, *Caesar* a nyelv vizsgálata közben sem választható el. Ő is ismerte a retorika fegyvereit, de világgraszoló tetteinek leírásához nem érezte szükségét a nagy hangnak. A galliai hadjárat »kommentárja« Mommsen szerint »a demokrata hadvezér jelentése a népnek.« Egyszerűsége és tárgyilagossága miatt joggal érezték a régiek a *sermo imperatorius*-t írásaiban. Az augustusi aranykor nagy írói közül *Vergilius* a ritmus megfelelő alkalmazásával addig nem is sejtett művészi hatások elérésére teszi alkalmassá a verset. Nyelve Skutsch szerint »a régies fordulatok, merész újítások és grécizmusok hallatlanul ügyes keveréke. *Horátius* nyelvének fő jellemzője a *subtilitas*: minden egyes szava a minél nagyobb hatás elérésére van beállítva. Világos nyelv ez, utolsó szótagjáig precíz, ami azonban nem zárja ki a patetikus dikció monumentalitását.

Az augustusi aranykor reprezentatív műprózáját *Liviusból* ismerjük meg. *Quintilianus* Herodotossal hasonlítja össze és mint nyelvének fősajátosságait a *iucunditas*-t és a *candor*-t emeli ki. Ugyancsak ő a tej *édességére* emlékeztető bő áradásáról (*lactea ubertas*) beszél. De események összefoglalása, vagy jellemek megrajzolása közben ez a *liviusi* stílus olykor egészen a homályosságig tömör. *Seneca* és *Tacitus* egyaránt abban a korban élnek, amelyeknek retorai versengve küzdenek gondolataik lehető legtömörebb kifejezéséért. S mégis mily nagy a különbség közöttük. Az egyiknek elaprózott mondatai csupa raffinált ritmizálás. A másik viszont szinte szent *gravitas*-ával ellensége minden tartalmi vagy formai kicsinyességnek. »Ami csak hiányozhat, hiányzik is mondataiból, de épen ezért minden szó jelentése zsúfolt, tömött, a gondolatoknak egész világát rejti magában és a gondolatokat követni tudó olvasó fantáziájának beláthatatlan távlatokat nyit.« (Norden.)

Könyvünk szerzője végezetül az afrikai latinság kérdését veti fel *Apuleius* nyelvének kapcsán s megállapítja, hogy az afrikai írók dagályossága, erőltetett ritmizálása és szónokiassága egyszerűen a korabeli görög szónoklati ázsiai, barokkos irányának lecsapódása.

Az egyes írók felvonultatásával elérte szerzőnk, hogy az általánosítások mellett szóhoz jutott a sok különbség és ellentét is. Csakis így mutathatta meg a latin nyelv kifogyhatatlan lehetőségeit és gazdagságát.

A latin stílus legkitűnőbb elemeinek (Norden, Skutsch, Heinze, Weise, Devoto és mások) szellemét idéző tartalmas, fordulatos dialektikájú, vonzó könnyedséggel megírt, érdekes munka az okulás és öröm forrása azoknak, akik őrzik még lelkükben a nosztalgiát gimnáziumi nagy élményük, a latin nyelv után.

Kováts Gyula.

M. Körtvélyesi Mária I. M. B. V.: Tiszteletreméltó Ward Mária B. M. V. intézetének tanítási és nevelési rendszere. (A M. Kir. Horthy Miklós Tudományegyetem Pedagógiai Intézetének kiadványa.) Budapest, 1942., 8-r., 71 l.

Úgy hírlík, hogy a Horthy Miklós Tudományegyetem Pedagógiai Intézetének az a terve, hogy hazánk férfi és női tanítórendjeinek oktatási és nevelési rendszereit kívánja kiadványaiban bemutatni az érdeklődő közönségnek. Igen örvendetes hír, hiszen a művelt magyarság tekintélyes része nevelődik szerzetes iskolákban s mindenki figyelmére számot tarthat az, mi csoda sajátosságok, »novum«-ok jellemzik ezeket a rendszereket.

Körtvélyesi M. az angolkisasszonyok alapítójának, Ward Máriának, a XVI. század végén, s a XVII. első felében élt angol nőnek a küldetését, újszerű meglátásait, tanítási és nevelési elveit, ez elvek megvalósulását, a rend Magyarországon való elterjedését, mai tanítási és nevelési irányát ismereti nagy szeretettel, odaadással, tiszteletreméltó tájékozottsággal, itt-ott eddig ismeretlen adatok közzétételével és jóleső lelkesedéssel. Ward M. úttörője lett a nők világi apostolkodásának; Vives női eszményképét, a magas műveltségű, családjának élő, istenfélő, jámbor nőt a bátor, tettekéssz nő vonásaival egészítette ki. Az akkori vallási harcok feldúlták a családot, Ward M. ezért a leányok intézeti nevelésére gondolt s hazájában az első nőnevelő intézet megalapítását tervezte. Klauzura-mentességet óhajtott, hogy a rend tagjai az emberekkel közvetlenül érintkezzenek, mozgási lehetőségük legyen, az emberek között azok szokásai szerint éljenek és szigorúságukkal ne riasszák el azokat, akikre hatni akarnak. Tanítási tervezete a jezsuiták Ratio Studioruma alapján készült. A kulturumkára való előkészítés mellett gyakorlati, háztartási, gazdasági téren is kiképezte a nőt. Intézete ingyen tanított.

Nagy dolgok nem szoktak a földön könnyen születni. Ward Máriának és társainak is sok-sok hányattatáson, megpróbáltatáson, szenvedésen kellett átesniök, amíg alapításuk szentszéki jóváhagyást nyert, amíg intézeteik elterjedtek. Magyarországra Pázmány Péter telepítette őket.

A szerző, ismétlem, érdemes munkát végzett. Nemcsak az angolkisasszonyok lehetnek hálásak neki, hanem az egész magyar pedagógiai tudomány is. Talán túlozza néhol a dicső alapító értékelését, de ez is érthető. Ward Mária nem annyira lángelme volt, mint inkább csodálatosan lángoló akarat, fáradhatatlan, céljától nem tágtató, az akadályoktól meg nem riadó, türemlő tudó, Istenben feltétlenül bízó, alázatos akarat. Hogy a szétdúlt család helyett a leányokat intézetekben kell nevelni, hogy nem elegendő számukra az elméleti oktatás, hanem gyakorlatira is szükség van, hogy az eredményes neveléshez és tanításhoz vidámság kell, hogy egy társadalmi réteg leányait sem lehet elhanyagolni, hanem iskolázni kell mindegyiket, hogy az ingye-

nes oktatásnak nagy jelentősége volt a múltban és van ma is, stb., ezeknél a felismeréséhez nem csupán lángelmével lehet eljutni, hanem rájön mind-egyikre a nyitott szemű, áldozatos okosság is, ebből pedig valóban bőven volt tiszteletreméltó Ward Máriában. Ő a biblia emlegette »mulier fortis«, a bátor nő, aki »os suum aperuit sapientiae«, bölcs dolgokat beszélt, aki »manum suam misit ad fortia«, merész cselekedetekbe fogott.

Említi a szerző az angolkisasszonyok mai tanítási és nevelési irányának főbb vonásait is. Mind helyes, amiről ír, de van valami, amit napjainkban minden leánynevelőnek különös figyelemre kellene még méltatnia. A női lélek nem annyira, a szintézis, az összefogás lelke, hanem inkább analízisé, a részleteké, a szétválasztásé. A világért sem mondom, hogy csak az első becses, a másik nem, de a mai élet s az igaz kereszténység bizonyos irányban egyiséget sürget. Nem szabad a nőket jogosan érnie annak a súlyos vádnak, hogy főleg ők a gátjai a nemzeti, népi egységnek, hogy a közösségek életét ők szaggatják szét elsősorban, hogy különösen ők teszik lehetetlenné az összefogást. Nagy-nagy áldás hullanék azokra a leánynevelőkre, akik már a zsenge gyermeki lélekben visszazorítani igyekeznének a társadalmi góg, a lenézés, a sokfelé szakadás, az elkülönülésre vágyakozás vészes hajlandóságait.

Kár, hogy a szép és lelkes füzet latin idézetei tele vannak sajtóhibákkal.

Stuhlmann Patrik

Szögi Endre: A zenei képesség és tehetség elemzése. (Közlemények a Szegei Ferenc József-Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetéből. 36. sz.) Szeged, 1940. 8-r., 59 l.

Értekezésében a szerző a zenei képesség megállapítására törekszik kísérletek alapján. Kísérleteit 10—12 éves polgári iskolai tanulókon végezte s mivel az ország tanuló ifjúságának jelentős hányada polgári iskolába jár, a jövő társadalom lényeges részének zenei előképzettségéről ad értékes képet, azonkívül azt a célját, hogy vegyes intelligenciájú egyéneket vizsgáljon, így érthette el legjobban.

Mit nevezünk zenei képességnek, illetőleg tehetségnek? Megkülönböztünk általános és speciális intelligenciát, az előbbi körébe tartoznak az általános értelmi képességek, az utóbbi pedig értelmiségi többlet s ez már a képesség vagy a tehetség jelenléte. Az általános intelligencia az alapja a speciális intelligenciának, hiányát nem lehet semmivel sem pótolni. A viszonyító érzéknek a zenében is szerepe van, még pedig alacsonyabb fokon belátás, magasabb fokon önálló kapcsolat alakjában. Általában csak az alkotó képesség jelent tehetséget, a zenében azonban már az előadóművészekről is mint tehetségekről beszélünk annak ellenére, hogy csak reprodukálnak. Ez a reprodukálás azonban már majdnem a produktivitás fokáig jut el, mivel az előadóművészek a mások zenéjével kapcsolatos belső élményeiket magukból kivetik, közlik a hallgatósággal. A legtöbb esetben a művészi magaslaton álló egyének a produktivitás magaslataira is fel tudnak emelkedni. A zenei tehetséget nem csupán a zenei képességek összessége alkotja, hanem az ember egyéniségének is döntő szerepe van benne. A zenei képességek és az egyéniség kölcsönhatása oly erős, hogy analitikusan szétbontani őket csak kivételes esetekben lehet.

Kísérleteiben a szerző a zenei képességek fejleszthetőségét s ezzel kapcsolatban a muzikalitás kifejlődését vizsgálja. A muzikalitás alkotóelemeit

a hallás-, a dallam-, a ritmus- és a harmónia-érzékben látja. Ezeket vizsgálja kísérleteiben külön-külön. Kísérleteit nagy gonddal állította össze s a muzikalitás alkotóelemeit minden oldalról kimerítően és alaposan vizsgálta. Nem szorítkozott azonban csupán e részképességek vizsgálatára, hanem ezenkívül vizsgálta a zenei képességhez szervesen hozzátartozó értelmi, érzelmi mozzanatokot, valamint a fantázia fejlettségét is. Érdekesen írja le kísérleteit s nagyon tanulságosak vizsgálati eredményei.

A vizsgált részképességek összesítése adja a muzikalitást, amelynek magasfokú fejlettsége esetén beszélünk zenei tehetségről. Fontos megállapítás, hogy a tehetséget mindig fejleszteni kell, mert a tehetség eredetileg szunnyadó (latens) állapotban van. Nem közömbös tehát a tehetség kifejlődésére nézve, hogy milyen külső hatások érik. A környezet elősegítheti, de gátolhatja is a tehetség kifejlődését. Elősegítheti, amidőn minden kedvező feltételt megteremt — gátolja, amidőn elnyomja a tehetséget. Gyakran előfordul azonban az is, hogy a környezet negatív hatással ösztönöz, ilyen pl. ha nehéz feladatokkal a növendéket fokozottabb erőfeszítésre kényszeríti. A fogyatékosági érzés is elősegítheti a tehetség kifejlődését. Nagyon fontos, hogy a bontakozó tehetséget sajátos tehetsége irányában vezessék s emberileg és zeneileg egyaránt fejlesszék. Erre csak olyan tanár képes, akiben erős a növendék iránti szeretet s aki szaktudása mellett kellő lelkiismerettel is rendelkezik.

Szögi Endre értekezése nagyon értékes gondolatokon alapszik, de ezeket nem fejt ki elég világosan, így elméleti fejtegetései néhol nehezen érthetők. Kárpótól azonban bennünket ezért valóban értékes kísérleteinek ismertetése, amelynek minden során érzik, hogy kiváló szakember munkája.

Hencz Ilona.

Tarcsay Izabella dr.: Pszichodiagnosztika. (A Rorschach-vizsgálat és klinikai alkalmazása.) Budapest, 1941. 8-r., 253 lap.

Miután a Wundt-féle kísérleti lélektani iskola mintegy negyedszázadon át nagyszámú vizsgáló eljárást eszelt ki a lelki működés elemeinek megállapítására, és ezekből az elemekből kívánta összeállítani az emberi lélek épületét, az érdeklődés, leginkább Ehrenfels kezdeményezésére, az egész felé fordult. Ugyanekkor, a századforduló táján jött újra divatba az egyéni különbségek lélektana (Binet, W. Stern, Klages), melyet a 19. század szigorúan természettudományos korszakában nem ismertek el komoly tudománynak. A lélektan ez új ágának művelői ismét két áborra szakadtak: Stern, Münsterberg, Moede megmaradtak a részletekutatásnál, míg Binet, Klages az egyént oszthatatlannak (»individuum«) tekintették és ú. n. globális vizsgálati módszerekre tértek át. Ma már tudjuk, hogy mind a két fajta módszerre szükségünk van, ha emberi személyiségeket, jellemeket akarunk tudományos pontossággal megismerni és leírni. Sőt, még egy harmadik módszert: a mélylélektanit is segítségül kell vennünk.

A személyiségvizsgálatok elterjedését a mindennapi élet szükségletei is előmozdították. A pályaválasztási tanácsadók, a különféle szakiskolák és üzemek, a gyógypedagógiai intézetek, kiegészítő iskolák, javítóintézetek, végre az elmeorvosintézetek mind azt várták és részben még ma is várják, hogy a lélektani kutatás minél jobb és biztosabb módszert bocsásson rendelkezésükre, hogy minden tehetség és minden fogyatékoság a maga helyére kerüljön.

Az elmeorvosok elég nehéz helyzetben vannak azért, mert egy bizonyos elmebaj sokszor egy másikfajta elmebetegség képében (az ú. n. állapotképben) jelenik meg. Rieger, Ziehen régebbi kísérletei után talán Rittershaus volt az első, aki lélektani kísérletek alapján értékes különbözeti diagnosztikát állított fel.

Hermann Rorschach svájci elmeorvos is abból a célból alkotta meg tintafolt-értelmező módszerét, hogy a különböző elmebajokat egymástól biztosan megkülönböztesse. A szabálytalan foltok értelmeztetésének ötlete Binet-től indult ki (1895). Ziehen (1900) ezt a módszert alkalmasnak találta elmebetegek vizsgálatára. Rorschach érdeme, hogy a folt-értelmezés módszerét nagy szorgalommal, kitartással és elmélyedéssel oly tökéletes módszerre építette ki, amilyen részletesen kidolgozott módszert alig ismerünk a lélektani szakirodalomban. Hosszú éveken át tökéletesítette, kipróbálta és csak egy évvel halála előtt tette közzé (1921).

A legtöbb személyiségvizsgálat egyes képességvizsgálatokból, teljesítmény-próbákból van ú. n. profillá összeállítva. Ezzel szemben itt az egész lélekre vonatkozó ú. n. globális vagy totális módszerről van szó. »Az emberi tevékenységi és visszahatási formák rendkívüli sokoldalúsága miatt még a legteljesebb próbaskálák is hiányosaknak bizonyulnak« — mondja Benedek László. A globális módszerek közt a Rorschach-próba a legelterjedtebb, úgy hogy a szerző 144 szakmunkáról számol be, melyek mind erről a tésztről szólnak.

A szerző, Tarcsay Izabella, a budapesti egyetemi lélektani intézet munkatársa, vizsgálatait részben ebben az intézetben, részben Benedek professzor ideg- és elme klinikáján végezte, és az előttünk fekvő könyvben a Rorschach-féle módszernek teljes tankönyvét nyújtja. Egy hiánya van csupán a tankönyvnek, hogy a kísérleti eszköz a tíz tábla bár színesen, de csak kisebb-bített alakban van a könyvhöz, mellékelve, úgy hogy ezekkel nem lehet vizsgálatot végezni, hanem meg kell hozatni az eredeti Rorschach-féle táblákat is.

Rorschach összesen 60-féle tintafoltot próbált ki, s ezekből választotta ki a tíz legalkalmasabbat. A táblák valamennyien részarányosak. Öt tábla fekete, illetőleg szürke foltokat ábrázol, míg a másik öt tábla többszínű. A kísérletvezető az előírt sorrendben egyenként adja át a kísérleti személynek a táblákat, s megkérdi: »Mi ez?« Szükség esetén hozzáteszi: »Mihez hasonlít?« Később figyelmezteti, hogy a táblákat meg is forgathatja (90, illetőleg 180 fokkal). A vezető általában passzívan viselkedik, csak azt kell elérnie, hogy a kísérleti személlyel némi kapcsolatot találjon. A vezető a kísérleti személynek beszédét az egész vizsgálat alatt szóról-szóra feljegyzi, végül a kísérlet alatt tanúsított magatartását is leírja. A vizsgálat tartama fél és másfél óra között váltakozik. A vizsgálati jegyzőkönyvet azután fel kell dolgozni. Ez a feldolgozás igen nagy munka, melyet nem végezhet el akármelyik lélekbúvár, hanem csak az, aki Rorschach-próba elméletét tanulta és az értelmezésben (több hónapon át) gyakorlatot szerzett.

Rorschach a válaszok osztályozására négyféle szempontot állít fel és mindegyik szemponton belül nagyszámú mozzanatot különböztet meg, melyeket bonyolult betű-képletekkel jelöl. Szerzőnk a legtöbb nemzet által elfogadott németnyelvű jelölést használja. A kísérleti személynek minden egyes mondatát a jegyzőkönyvben el kell látni a választ jellemző képlettel, s ezek

összevetéséből alakul ki végül a személyiség teljes képe. A négy szempont a következő:

1. *Felfogásmód*: a kísérleti személy az egész képet vagy csak egy részét értelmezi-e? Az egész képre vonatkozó választ G-vel (Ganz-Antwort) jelöljük, a kép egy részére vonatkozót pedig D-vel (Détail-Antwort). Van kísérlet-felelet (Dd), fehér-részlet-felelet (Dzw) is, mely nem a fekete vagy színes foltnak, hanem a folt részei közt üresen maradt fehér felületeknek az értelmezését adja. Végül van oligofrén-részlet-felelet (Do), midőn a kísérleti személy túlzásba viszi a részletezést. Vannak azután a G- és a D-feleleteknek kombinációi, melyeket DG, DdG, DzwG és hasonló képletekkel jelölünk. Ezen kombinációk egyrésze már betegesnek számít, például a meseszöves, össze nem függő mozzanatok összekapcsolása sat.

2. *Átlélmód*: a forma-, mozgás-, szín- és árnyékolás-érzékelés útján létrejött értelmezés. A helyesen felfogott forma-felelet jele F+, a gyengén felfogott B-, a kismozgás Bk, a mozgás-szín-felelet jele BFb. Ha a feleletben a forma játssza a főszerepet s a szín csak másodsorban szerepel, akkor forma-szín-felelettel állunk szemben (FFb), az ellenkező esetben szín-forma-felelettel (FbF). A tiszta-szín-felelet jele: Fb. Az árnyékolásértelmezés, vagyis a világos-sötét-értelmezés jele Hd. Van FHd. és HdF felelet is.

3. *Tartalom*: a 13 leggyakrabban előforduló tartalmi elem ez: emberalak (M), emberalak részlete (Md), állatalak (T), állatalak részlete (Td), anatómiai vonatkozás (Anat), élettelen tárgy (Obj), természeti jelenség vagy kép (Nat), térkép (Kart), növény (Pfl), építészet (Arch), díszítés (Orn), mitológia (Myth), szexuális (Sex).

4. *Eredetiség*: van eredeti felelet (Orig), és közönséges felelet (V).

Mindezeket a »jegyeket« illetőleg osztályzatokat Rorschach éstanítványai tapasztalati alapon hitelesítették, vagyis statisztikai módszerrel megállapították azok gyakoriságát, úgy, hogy fel tudták állítani minden egyes jegynek a normáját. Így például tudjuk, hogy a felfogásmód, vagyis az egész- és a részválaszok átlagos aránya %-ban 20 G, 66 D, 8 Dd, 3 Dzw. Azután, hogy a magas intelligencia legalább 70% forma-válaszhoz és legalább 5 mozgás-felelethez van kötve, és így tovább.

Minden egyes értelmezés, illetőleg mondat mellé a jegyzőkönyvben végül bonyolult képlet kerül, mely a felsorolt jelekből van összetéve. Minden ilyen képlet a fenti sorrendben tartalmazza a négy szempont szerinti osztályzatot; például egyik kísérleti személy a VIII. táblára azt mondja: »ékszer«. Ennek a válasznak az osztályzata: GFFb+ Obj Orig+, ami ezt jelenti: az egész képet értelmezte (G); főképp a formát látta meg s csak mellékesen a színt, mégpedig helyesen (FFb+); élettelen tárgyat lát benne (Obj); válasza eredeti és helyes (Orig+).

Nem sorolhatjuk fel azt a sok egyéb szempontot, melyet az egyes válaszok osztályozása után még tekintetbe kell venni. Ilyenek: az összes feleletek száma, az egyes feleletek reakciós ideje, az esetleges elakadás; a meseszöves, a személyes vonatkozások, az ú. n. színsókk, vagyis a színektől való irtózás sat. Tény, hogy az átlag 30 válasz osztályzatából s többi megfigyelt mozzanatból szigorú és módszeres összevetés és mérlegelés útján egységes diagnózist, azaz jellemrajzot készíthetünk. Ebben a munkában legyünk tekintettel két körülményre: egyik, hogy Rorschach egész diagnosztikai módszere nem valamely lélektani elméleten, hanem nagyszámú

vizsgálatból levont tanulságokon épült fel. Száz meg száz egészséges és beteg egyént vizsgált Rorschach, s ugyanezeket az egyéneket minden egyéb orvosi és lélektani módszerrel is iparkodott kiismerni, s ezen vizsgálatok eredményét mindig összevetette a tíz táblára adott válaszaik értékével; így a gyakorlati munkából, mondhatnók: statisztikai alapon vonta le összes következtetéseit, szabályait. A másik körülmény, amely az elsőnek folyománya: hogy teljesen előítéletmentesen kell végeznünk a válaszok értékelését és a diagnózis felállítását; nem szabad valamely karakterológiai sémát alkalmaznunk és lehetőleg saját intuíciónkat se használjuk fel. Ne higgyük azonban, hogy a Rorschach-munka teljesen mechanikusan, gondolkodás nélkül végezhető. Ellenkezőleg: sok fejtörést okoz az egymásközt nem teljesen egyező adatok összeegyvetése. Ha ellenmondások vannak, akkor vagy a nagyobb számban előforduló jelleget tarthatjuk uralkodónak, vagy azon kell gondolkodnunk, hogy melyik tulajdonság inkább elsőleges s melyik másodlagos. Arra kell törekednünk, hogy a nehezen összeillő adatokat lélektani alapon megértsük és megmagyarázzuk. Ehhez a munkához tehát általános lélektani tudásra és gyakorlati emberismeretre is szükségünk van. A könyvben található személyiség-képek egyikét itt közöljük:

»Fantázia és probléma-érzék nélküli, közepes, túlnyomóan reproductív intelligenciájú személy, akiből a gyakorlati érzék hiányzik. Gondolkodása inkább fogalmi, bár néha az illuzionizmust súrolja, ami megnyilvánulhat esetleg nagyzolásban vagy házudozásban. Jól nevelt, nem kicsinyes, inkább felületességre hajló. — Környezetével, a külső világgal affektív kapcsolatot igen nehezen, legtöbbször egyáltalán nem talál. Emiatt ingerlékenységre, szeszélyességre, érzékenységre hajlik. Erősen impresszionálható. Impulzivitásnak, erős testi kifejezésekkel kísért indulatosságának is híjjával van. Hangulata labilis, időszakonként diszforiás színezetű. — Hiányzik belőle a belső produktivitás is. Ezért inkább civilizált, mint kulturált. Külső hatásoknak gyakran ellenmondással, szkepszissel áll ellen. Kevés megértést tanúsít az »emberivel« szemben, inkább tárgyilagos, erősen formai érdeklődésű. »Egocentrikus« élménytípus.«

Ugyanennek az egyének Boda István a Wartegg-teszt alapján készítette el a jellemrajzát. A Wartegg-féle próba abban áll, hogy a kísérleti személynek tíz megkezdett rajzot kell folytatnia. A jellemrajz így hangzik:

»Minden szegénység ellenére forma-, szimmetria-érzékletet tanúsít. Erős hajlamot mutat vonalas, szkémás megnyilatkozásokra, amelyek azonban sejtetik, hogy a kísérleti személy nyilván több, mint amit az ábra elárul. A megnyilatkozó érdekkör szűk: állat-, növényvilág, geometriai formák, sokszor csak részletükben ábrázolt tárgyak. Egyéni érdekessége látszólagos szegénysége ellenére sajátosság egyszerűsítési képességében mutatkozik meg. Gátoltsága, feszélyezettsége, talán bátortalansága és érzelmi szegénysége mellett, amit megjegyzései is elárulnak, befolyásolható egyéniségnek látszik.«

A kétféle jellemzésben elég sok közös vonást találunk. Megjegyezzük, hogy mind a kettőben vannak olyan adatok, melyek okainak és összefüggéseinek mélylélektani felderítése még jóval előbbre vinné az illető egyén jellemének megismerését. De ne felejtjük, hogy mind a Rorschach-, mind pedig a Wartegg-próba alig egy órai idő alatt gyűjti össze az egyénre vonatkozó adatokat.

A könyv második része már nem pedagógiai, hanem klinikai érdekességű. A szerző a budapesti idegklinikán 40 beteget vizsgált meg a Rorschach-

tesztel, s ezek eredményeit 5 egészséges egyén adataival hasonlította össze. A szerző előnyösen módosította Piotrowski és mások javaslatait és kimutatja, hogy a Rorschach-teszt segítségével az elmebajosok elég nagy biztonsággal szétválaszthatók az egészséges lelkiüektől, akikhez hozzászámította a klinikán vizsgált 5 neurotikust és 5 pszichopatát is. Ezenkívül az egyes elmebetegségekre jellemző vonásokat is összeállította, úgy hogy például a schizopreniát többnyire sikerül elkülöníteni minden másfajta elmebajtól.

Egészen véve Tarcsay Izabella igen hasznos munkát végzett. A ma használatban levő karakterológiai módszerek közül azt választotta ki, amelyik a legalaposabban van feldolgozva, s amelyet a pedagógus is használhat, feltéve, hogy aláveti magát a nem csekély fáradságnak, mely a módszer elsajátításával jár. Persze, a pedagógus azt is megteheti, hogy képzett szakemberrel vizsgálattja meg tanítványát. A könyv igen nagy gondnal van megszerkesztve; így a szöveg nagyrészt kivonatossan újra megtaláljuk a hozzá mellékelt 15 táblázatban; a számok, képletek megfelelő nyomással és középrehelyezéssel sőt vannak kiemelve, úgy hogy az aránylag nehéz anyag könnyen áttekinthetővé válik. A nyomás szép és sajtóhibát alig találtunk. Kár, hogy a szerző túlsok idegen szót használ.

Máday István.

Sáfrán Györgyi: Zirzen Janka és az egységes magyar nevelés kezdete.

Szeged, 1942. (A m. kir. Horthy Miklós Tudományegyetem Pedagógiai Intézetének Közleményei. 4.) Szeged, 1942, 8-r., 66 lap.

A szegedi Horthy Miklós Tudományegyetem Pedagógiai Intézetének nagy érdeme, hogy doktori értekezései tárgyukat igen gyakran a hazai neveléstörténet köréből merítik. E kevésbé ismert terület felkutatása nagy nehézséggel jár, de megéri a fáradságot, mert feltárja kultúránk régi, gyakran más nemzetekét megelőző eredetét, elvezet nemzeti értékeink és intézményeink megismeréséhez, megbecsüléséhez.

Sáfrán Györgyi a hazai nevelés újabb fejezetével foglalkozik. Arról a törekvéstről szól, mely a XIX. század első felében terbe veszi, a század második felében megvalósítja a hazai nevelést.

A szerző nagy szorgalommal felkutatta az eredeti forrásokat, felhasználta Zirzen Janka írásait, a nagy iskolaszervező munkatársainak, tanítványainak, most is élő ismerőseinek szó- és írásbeli adatait, a Zirzen alapította intézmények értesítőit, folyóiratait, egyéb írásait, emlékeit, s nagyszámú pedagógiai munkát. Nagy segítségére lehetett volna még két bölcsészdoktori értekezés, Márkus Gábornak »A XIX. századi magyar neveléstörténeti irodalom bibliográfiája.« (Szeged 1937) és Schwarcz Etelnek »Nőnevelés és oktatás a XIX. században Magyarországon.« (Debrecen 1938) c. munkája.

A sok adatból helyesen végezte a kiszemelést, és értékelést munkáját. A könyv bevezetésből és öt fejezetből áll. Tartalmaz még német kivonatot, irodalmat és négy képet. (Zirzen Janka arcképe, himzése, síremléke, emléktáblája.)

A *bevezetés* bemutatja Zirzen Jankát, a magyar tanítónők édesanyját, az első állami népisolai tanítónőképzőintézet megszervezőjét, a polgári iskolai tanárnőképzés megindítóját, a legfelsőbb nevelés irányítóját.

Az *első fejezet*: a XIX. században megindult nevelési törekvésekről, Zirzen Janka előzőiről szól: gróf Brunswick Antalról, Karacs Ferencné Ta-

kács Éváról, Fáy Andrásról, gróf Brunswick Terézről, gróf Teleki Blankáról, Karacs Terézről, Leövey Kláráról, Veres Pálné Beniczky Hermin-ről, akik mind a leányok nemzeti szellemü nevelését tűzték ki célul.

A második fejezet: Zirzen Janka élete. Szépen ívelő pályája Jászberényben kezdődik, Eger, Arad és Pozsonyon át az ország fővárosában végződik. Döntő befolyással van sorsára aradi tartózkodása. A Steinitzer családnál nevelőnő, itt ismerkedik meg Bohusné Szögyény Antóniával, aki felhívja rá báró Eötvös József figyelmét. Legfőbb munkatársa lesz Eötvösnek nőnevelési tervei keresztülvitelében. 1869-ben az első magyar állami tanító-nőképzői igazgatójává nevezi ki a miniszter.

Eötvös utódai, Pauler Tivadar és Trefort Ágost is méltányolják. Utóbbi bizza meg 1873-ban a polgári iskolai tanító-nőképzés megszervezésével.

Érdeklődése ráirányul a magyar női szakipari oktatásra és megszervezi a szakszerű ipartanító-nőképzést. Tanulmányozta a különböző vidékek háziiparát, a magyar díszítő motívumokat és fölkarolásukat elsőnek hangoztatta Magyarországon.

A »Nemzeti Nőnevelés« c. folyóirat megindulása is Zirzennel van kapcsolatban, szintúgy a György Aladár kezdeményezésére alapított Magyar Tanító-nők Mária Dorothea Egyesülete. 1896-ban szerepelt utoljára nyilvánosan, a millenniumi általános tanügyi kongresszus tanító-női szakosztályának alelnöki tisztét töltötte be. Még ugyanabban az évben nyugalomba vonult. 1904 dec. 24-én halt meg.

A *harmadik fejezet*ből Zirzen Janka személyiségét és nevelési elveit ismerjük meg. Lelki fejlődésére nagy hatással voltak: édesanyja, nevelői gyakorlata, állása, a kor és pedagógiai olvasmányai. Nevelési elvei: a leánylélek megismerésének szükségessége, türelem és szeretet a nevelői eljárásban, az önbizalom felkeltése az ifjúságban, szociális nevelés, gyakorlati és nőies nevelés. Érdekes apróságokból ismerjük meg Zirzen Janka nagyságát, bizonyosságául annak, hogy a pedagógus nagyjelentőségű munkája kicsinyiségekből tevődik össze.

A *negyedik fejezet:* Zirzen Janka és az egységes magyar nőnevelés megalapozása címen a Zirzen alapította intézményeknek történetét és fejlődését ismerteti napjainkig.

Az *ötödik fejezet:* Zirzen Janka méltatása. Életének, munkásságának mérföldköveit táblázat teszi áttekinthetővé. Esménye: a nőies, gyakorlati, nemzeti szellemű, egységes nőnevelés, ma is irányt szab a nevelésnek. A tanító-nő és tanárnőképzés megalapítása által megnyitotta a magyar nők előtt a hivatásukhoz legközelebb álló nevelő-tanítói életpályákat. Társadalmi megbecsülést szerzett a női munkának és megvalósította az önálló hivatású magányos nő eszményét.

Mindezt nem a pedagógiai munkák megszokott nehézségével írja meg a szerző, hanem simán folyó, kellemes modorban. Érdemei mellett hiányai vannak a munkának. A forrásmunkáknál nem nevezi meg a lapszámot, így adatai nehezen ellenőrizhetők, a további kutatók számára alig használhatók. Zirzen Jankának kevésbé ismert képét közli, s nem említi meg hol látható, kinéki a birtokában van. Sírmélnének képéről is hiányzik a város és a temető neve. A szövegben levő számokhoz tartozó jegyzetek a munka végén vannak, így az olvasónak állandóan lapoznia kell olvasás közben. A német kivonat közbeiktatott és sok benne a hiba.

Jelitiné Lajos Mária.

Veress Pál: Elemi mennyiségtan magasabb szempontból, aritmetika.

(Pedagógiai Szakkönyvek 8. kötet). Budapest, 1942, 8-r., VII + 171 l.

Az elmúlt év decemberében olyan matematikai munkával gazdagodott a magyar tudományos irodalom, mely a *Magyar Paedagogia* olvasóközönségét közelebről érdekli. Megjelent Veress Pál »Elemi mennyiségtan magasabb szempontból (aritmetika)« című, több kötetre tervezett munkájának első része. A szerzőt művének megírására az a cél indította, hogy egyrészt a középiskolai tanárnak az oktatásban, másrészt a tanárjelöltnek a tanulmányaiiban segítségére legyen. A katedrán működő tanárnak elengedhetetlenül szükséges, hogy azt az anyagot, amelyet tanít, a tudomány szintjéről lássa, ha pedig régebben végzett, főiskolai tanulmányait, ismereteit felfrissíthesse. A tanárjelöltek szempontjából pedig azért fontos e mű, mert az egyetemen ép abból az anyagból kapnak hiányos képzést, amelyet tanítani fognak. Mindkét vonatkozásban szükség volt ily természetű munka megírására, annál is inkább, mert magyar nyelven hasonló még nem jelent meg.

Az unalomig gyakran szokták emlegetni azt a helyes elvet, hogy a tanárnak fölényesen kell ismernie tárgyának tudományos kezelését, a bővítőből kell merítenie, mert csakis így van módjában, hogy a lényegeset a kevésbé fontostól meg tudja különböztetni és csak így tudja tudományos képzültségét a középiskola szellemi szintjére beállítani.

A tervezett könyvsorozat fel fogja dolgozni mindazt az anyagot, amely általánosságban az *elemi mennyiségtan* területére tartozik. Tehát az előttünk fekvő *aritmetikát* követni fogja az *algebra*, a *gyakorlati mennyiség-tan*, majd a *geometriai* kötetek. A most megjelent bevezető rész a *valós számok* fogalmi kialakulását és tulajdonságait ismerteti. Az anyag kiszemelése nagy általánosságban a középiskolai tantervhez símul, de nem tárgyal oly részleteket, melyekhez a tudományos szempontból való megvilágításnak nem igen lehet hozzáfűzni valóját. Annál inkább értékesek azok a fejezetek, amelyeket a középiskolában nem tárgyalunk ugyan, de belőlük termékenyítő fény áramlik a tanítandó anyagra. A *Magyar Paedagogia* olvasóközönségét különösen azok a fejezetek fogják érdekelni, melyek kifejezetten didaktikai célt szolgálnak és a szerző felfogását tükrözik néhány kényes terület oktatásában (ilyenek: »az egész számok a középiskolában«, »az irracionális számok a középiskolában«.)

Annak ellenére, hogy a munka nem első megtanulásra íródott, könnyen olvasható, mely körülmény az érdekes tartalom mellett bizonyosan nagyban hozzá fog járulni a népszerűségéhez. Nem is az a célja, hogy belőle valaki az aritmetika rendszerét első ízben megismerje. Magasabb szempontból csakis az láthatja a kiszemelt területeket, aki már — szerényebb igényekkel — ismeri őket. A szerző nevelői gondolkodásmódjára vall az az út, amely munkája megírása közbe jár. Bár az aritmetikát tárgyalja, kitűnő érzékkel használ fel geometriai módszereket is, ami éppen a középiskolai oktatás szempontjából alapvetően fontos mozzanat.

A munka négy részre tagozódik, melyek rendre a *természetes számok*, az *egész számok*, a *racionális számok* és a *valós számok* alapvető tulajdonságait mutatják be.

Lehetne bár az aritmetikát egész általánosságban a valós szám fogalmával kezdeni, ehelyett szerzőnk a számfogalom *genetikus* kialakulását ismerteti. Ez olyan felfogás, mely ugyancsak a középiskolában követett úthoz símul, hiszen a tanuló ott is, a természetes számokkal ismerkedik meg először

és jut fel a két valós elemmel definiált komplex szám fogalmáig bezárólag. A természetes számokat, melyeknek a számlálás műveletével jutunk, ismertnek tételezve fel, leszögezi e művelet lényeges tulajdonságát (1-gyel kezdődik, ismétlődés nélkül folytatható minden számon túl is és minden számhoz elvezet) s ebből építi fel az egész aritmetikát, azaz: az aritmetika tételeit a számlálás tulajdonságaiból logikai úton következteti. A számlálásból való e kiindulás a számokat mint *sorszámokat* értelmezi. A fent említett tulajdonságok mint alaptételek azonosak a *Peano* által felállított és azóta általánosan elfogadott axiómákkal. Szerzőnk csupán a felfogásban tér el a *Peano*-féle iskola rendszerétől: nem tekinti a számokat a *Peano*-féle axiómák által definiált fogalmaknak, hanem az ismert számfogalomra mond ki kétségtelenül érvényes alaptételeket. I. Az 1 természetes szám. II. Minden n számhoz van egy rákövetkező: n' . III. Semilyen n -re nem lehet $n'=1$. IV. Ha $m'=n'$, akkor $m=n$. V. Nincs más természetes szám, csak a I. és II alaptételben posztulált számok. Hogy aztán valóban elégséges-e ez az öt alaptétel az aritmetika felépítésére, ennek a bebizonyítása a tárgya az egész kötetnek. Így aztán a *természetes számokról* szóló fejezetben rendre sorra kerülnek az *összeadás*, a *nagyságrend*, a *számosság*, a *szorzás* fogalmi és tulajdonságai. — Az egész számokkal foglalkozó második rész felöleli a *kvadrát*, a *negatív számokat*, az *osztást*. E helyt tárgyalja a szerző a középiskolai viszonylatban is oly fontos *törzsszám* és *összetett szám* fogalmakat is. A törzsszámok számának végtelen voltát — hogy csak egy példát emeljünk ki az érdekesítő tárgyalásból — a klasszikus bizonyításon kívül az ú. n. *beskatulyázási elvvel* is igazolja. Ennek folyamán kétféleképpen is igen szellemesen és eredeti módon mutatja meg, hogyan lehet oly végtelen sorozatot szerkeszteni, melynek bármely két eleme viszonylagos törzsszám, amely tény ellentmondana annak a feltevésnek, hogy a törzsszámok száma véges. Itt kerülnek szóba az elemi számelmélet alapvető tételei is és több oly sejtés, amelyek a mai napig is függő kérdései a tudománynak. — A *kongruenciák* és a *számrendszerek* ismertetése után következik e fejezet — és talán az egész munka — legeredetibb, igen élvezetes része: a *geometriai számelmélet*, mely a geometriának és a természetes, illetőleg az egész számok elméletének bizonyos kapcsolatait ismerteti. E megfontolások egyrészt arra szolgálnak, hogy az egész számoknak többféle tulajdonságát geometriai módon szemléltesse, sőt sok esetben geometriai megfontolásokkal bizonyítsa, másrészt pedig arra, hogy geometriai tételekre, vagy geometriailag megfogalmazható tényekre lehet jutni az egész számok tulajdonságainak felhasználásával. E részt a szerző épen a középfokú oktatás érdekeinek szemmel tartása céljából dolgozta ki, mert — mint mondja — a geometria és az algebra, illetőleg aritmetika kapcsolatainak kidomborítása a középiskolai matematikai oktatás egyik alapvető mozzanata. Eredeti és egészen egyszerű módon igazolja a számelmélet alaptételét (ha az ab szorzat osztható a p törzsszámmal, akkor vagy a , vagy b osztható vele) majd — többek közt — a geometriai számelméletnek az alkalmazását mutatja be a *diophantosi* egyenletek megoldására.

A munka harmadik része a *racionális számokkal* foglalkozik. A *törzsszám* fogalmat — akárcsak előbb a *különbségét* — számpárokkal értelmezi s kimutatja az alaptulajdonságokat. A számfogalom fokozatos általánosításainál hangsúlyozza a *permanencia elvét*, melyet a középfokú oktatásban — sajnos — nem eléggé szoktak kidomborítani. A *számtani*- és *mértani haladvány*ról mondottak, továbbá a *tizedestörtek* tárgyalása az oktatás szem-

pontjából közvetlenül felhasználható igen sok szép és tanulságos részletet tartalmaz, melyek közül az összegezésre vonatkozó grafikus megfontolásokra hívjuk fel különösen a figyelmet. E fejezetben foglaltak közül még a »Pythagorasi háromszögek« és a »Fermat-féle probléma« című rész érdemel különösebb figyelmet, amennyiben a benne foglaltak az oktatási gyakorlat szempontjából ugyancsak közvetlenül felhasználhatók.

A mű befejező része a *valós számokkal* foglalkozik s a számkör újabb bővítésének szükségességét igazolja. Részletesen bemutatja az irracionális szám különböző értelmezési módjait és kiemeli az egyes eljárások előnyeit, hátrányait. A középiskolai tanár szempontjából különösen tanulságos a munka utolsó fejezete, mely az irracionális számoknak a középiskolában való oktatásával foglalkozik, hangsúlyozva, hogyan kell a számfogalom fokozatos elmélyítésével kiérlelni oly fogalomalkotásokat, amelyek az oktatási gyakorlatban igen sokszor mostoha elbánásban részesülnek.

Felfogásunk szerint a munka elérte célját. Alkalmas arra, hogy mind a katedrán működő tanárnak, mind pedig a tanárjelöltnek megbízható kézikönyve legyen. Szeretnők remélni, hogy a kilátásba helyezett további kötetek gyors egymásutánban jelennek meg s mind oly jól sikerülnek, mint a bevezető rész.

Tóth Géza.

Orel Géza: A tanoncélet kapujában. Budapest, 1942, 8-r., 54 lap.

Sokan és sokszor rámutattak arra a nemzeti veszedelemre, ami abból keletkezhetik, hogy a gimnáziumnak nyújtott sok kedvezmény ebbe az iskolába csábít minden épkézláb gyermeket. Úgynevezett középosztályunk, ide számítva a nagyomas kereskedő és iparos osztályt is, akkor is gimnáziumba járattja gyermekét, ha nincs szándékában tudományos pályára nevelni őt. A középiskolából kikerült ifjak azután rendszerint alacsonyabbrendűséget látnak az ipari és kereskedői foglalkozásokban.

Az előttünk levő kis munka szerzője évtizedek óta egyik aktiv előharcosa a produktív pályákra való nevelésnek. Orel Géza a gyakorlati életre nevelésnek, a műhelynevelésnek, a gazdasági szellemre való nevelésnek szorgalmas hirdetője. A címben levő tanulmányban ismét a magyar ifjúságnak ipari és kereskedői pályákra való nevelése érdekében szólal meg. Ismételten hangoztatja a gyakorlati középiskolák nagy fontosságát. Nagyon életre való gondolata, hogy minden polgári iskola és nyolcosztályú népiskola mellett legyen egy pályaválasztó tanács és egy tanoncelhelyező és nyilvántartó iroda, ahol a szülők sok utánjárás nélkül megkaphatják a szükséges tudnivalókat. Ismerteti a szakiskolákat, közli a fölvétel föltételeit, mire képesítenek.

Nagyon alaposan ismertet 121 iparágat, milyen testi és lelki adottságokat kívánnak az egyes iparágak, az alkalmasság és alkalmatlanság föltételeit és hogy milyen elméleti ismeretekre van szüksége az illető iparosnak.

Egyik fejezetnek a címe: »Milyen kereskedő legyek?« Ebben az egyes kereskedő szakmákat ismerteti, nagy szakértelemmel közli minden egyes szakmánál az alkalmasság föltételeit.

Igen hasznos könyv, tanítók, tanárok igen jó hasznát vehetik, ha a szülők pályaválasztás kérdésében tanácsért jönnek hozzájuk.

Szenes Adolf.

Zimándi Pius: Magyar olvasmányok tárgyalása az alsó osztályokban. Gödöllő, 1941, 8-r., 42 l.

Az olvasmánytárgyalás a magyar tanítási anyagnak legizgatóbb területe a fogalmazástanítás mellett. Változatos terep tanár és diák számára egyaránt, ahol sokra vihethi az eredeti lelemény, mert a szénesen összeválogatott olvasmányok érdekes fogalmazások élményforrásai lehetnek. Olvasmányoknak és fogalmazásnak ezt az egymásba fonódó élményhatását mélyítette el szerzőnk fenti tanulmányában.

Az olvasmányi anyag kiválasztásának három főszempontja (vallásos, hazafias, irodalmi) közül különösen a legutolsót tartja fontosnak, ezért már az első osztályban úgy válogatja össze az anyagot, hogy a felső osztályok irodalmi oktatásában segítője legyen. A tankönyvekben található irodalmi olvasmányok egyébként is magukba foglalják az előző két szempontot. Részletesen ismerteti az olvasmánytárgyalás ma általánosan elfogadott, néhány neves pedagógiai író (Nagy J. Béla és mások) által meghatározott sémáját. A »ráhangolás« mindenáron való alkalmazását elítéli, mesterkéltnek tartja. Úgyzintén az elemzésnél is felesleges négy-öt kérdéssel rávezetni a gyerekeket arra, amire azok már maguktól rájöttek. Ebben persze csak részben van igaza, ott, ahol esetleg túlzást tapasztal. Nem szabad ugyanis elfelejteni, hogy az olvasmány tartalmának állandó szempontok szerint történő boncolgatása, fejtegetése, elemzése annak az irodalmi műveltségnek a megszerzéséhez vezet, amit a tanulmány elején a magyar irodalmi oktatás főcéljának kijelölt. Az olvasmány bemutatása föltétlenül egyszerre történjék, inkább többször egymás után, mint darabokra tördelve. Szerinte az sem baj, ha az egész óra rámegey a bemutatásra és nem marad idő az elemzésre és visszakerdezésre. Kellemes irodalmi emlék marad, aminek lélekformáló hatása lehet. Kivételes esetekben valóban helyénvaló ez is, a bemutatás utáni óraelemeket azonban rendszeresen mellőzni egyenlő volna az olvasmány élmélyítésének elhanyagolásával. Ilyesmire természetesen legkevésbé szerzőt tartjuk képesnek, mert a továbbiakban olyan mesteri elemzését nyújtja néhány olvasmányának, (Fehérló fia, János vitéz, Kutyakaparó, A közelítő tél, stb.), amellyel meggyőzi az olvasót nemcsak alapos szaktárgyi felkészültségéről, hanem arról is, hogy korszerűen gondolkodó gyakorlati nevelő.

A tanulmány második fele az önállóan készített írásbeli beszámolókkal foglalkozik. Az olvasmányok tárgyalásakor tapasztalt korszerű nevelői fel-fogás, sajnos, erős törést szenved mindabban, amit ebben a fejezetben elmond. Az olvasmánytartalom reprodukálása nem lehet a mai fogalmazás-tanításnak szinte egyedüli célja. Ha *A walesi bárdok*-at olvasták az órán, a költészet virágoskertjének letarolását jelenti, ha a tanuló kb. 38 szempont szerint, versszakonként »beszámolót« szerkeszt róla. Alighanem mélyebbre szántunk, ha a tanuló rokon lelkiállapotát idézzük fel egy hasonló élmény leiratásával. (Pl. Furdalt a lelkiismeret). Szerzőt ezen a területen az egyébként tiszteletreméltó irodalomesztétikai szempont annyira elragadja, hogy az a tanulók eredeti élményközlésének rovására megy. Ettől az észre-vételtől eltekintve őszinte elismeréssel olvastuk végig tanulmányát, melynek gondolkodtató sorai, értékes fejtegetései egy szaktárgyában élmélyült, kép-zett és lelkes tanár tiszteletreméltó törekvéseit mutatják. Külön értékeljük azt a munkáját, amelyet tanítványainál a magyarság- és népismeretnek az iro-dalomtanításba való bevonásával végzett. Ezt a teljesítmény már önmagában is az átlagost messze túlhaladó tanítási eredményre mutat. Dobos, László.

Takács Menyhért: Liszt Ferenc érzelmi világa. Budapest, 1941, 8-r., 20 l.

Liszt-irodalmunk egyre gyarapszik. Ha máig adós is a biográfia a tudományos igényt kielégítő, pontos magyar Liszt-életrajzzal, viszont kétségtelenül sok értékes részletkutatással gazdagodott idevágó szakirodalmunk az újabb években. A kutató csak úgy juthat új eredményre, ha meghatározott, sajátos szempontból vizsgálja tárgyát. Takács nem Liszt műveinek keletkezésére akar rávilágítani, nem vezérlik stíluskritikai szempontok sem. A lélektani elemzés sem területe, bár tárgyát gyakran összekapcsolja ennek folyamataival. Takácsot a művészen az emberi, érzelmi vonások ragadják meg, mert Liszt az ő megállapítása szerint nem az ösztönös, és nem a szellemi típusú, hanem az érzelmi ember kategóriájába tartozik. A művész változatos életútjának apró mozzanataiból szintetizálja az érzelmi embert, ki- nek cselekedetei önárúlok a művészre. Az eddigi Liszt-irodalomból kétségtelenül a kiváló bölcselelőnk, Pauler Ákos *Liszt Ferenc gondolatvilága* c. műve jut legközelebb Takács tanulmányához, de míg Pauler a művész gondolatvilágát, művészetének eszmei tartalmát tárja fel, addig Takács Lisztben az »első hangulat hatása alatt cselekvő« egyént festi meg.

Egyéniségét kutatva cselekedeteiben, érzelmi természetéből magyarázza hirtelen tetteit, pl. szellemes csipkelődését, aminőket nem tenne a meg-gondoltan cselekvő szellemi típusú; továbbá az élet kényelméről lemondó és az élvezetvágy örvényei között hanyódó szélsőséges természetét. Aránylag sokat időz Takács a művész zeneesztétikai és kritikai cikkeinél, melyek-ről könnyen feltehető, hogy csak a gondolatmenete ered a Mestertől, s a feldolgozás — levelei kivételével — D'Agoult grófné és Wittgenstein her- cegné kezemunkája. Ezért írásműveinek stílusát aligha kapcsolhatjuk össze színes érzelmi életével. Az *Ösztönös személy-szeretetről* szóló fejezete az olvasóval Liszt gyöngéd vonzalmait akarja megértetni. A Mester, aki polgári család leszármazottja, mindig épen főrangú hölgyek közeledését vívta ki magának. Takács ezt az ellentétes lélekalkatnak vonzalmával magyarázza, megállapítván a tömérdek ellentétes vonást a szenvedélytől izzó őszinte Mester s a jó megfigyelő ravasz grófné között.

A *Szellemi személy-szeretetről* szóló rész a zenedráma nagy mesterével Wagnerrel szőtt barátságát fejtegeti, rámutatva, miként alakították át — egymást biztatva, lelkesítve — a zenei gondolkodást. Amikor szerzőnk az alkotói folyamat fázisait akarja feltárni, mindjobban beleérzi magát a terem-tő tevékenység kialakulásába. Ekkor önkénytelenül súrolja a művészet-filozófia területét! Igen helyesen, hangsúlyozza Liszt reprodukív művé-szetének elválaszthatatlanságát teremő munkásságától. Képzetele fő sugalló-jának az improvizáló készségét véli s művészte variációs formamegol-dását is épen rögtönző hajlamára vezeti vissza.

Lisztnek a programzenei irányhoz való lelkes csatlakozását Takács a művész »portrétista« voltával magyarázza. A művész szerinte »nem tudt megfigyeléséből anyagot gyűjteni alkotásához. A külvilág fogyatékos megfigyelése miatt ugyanis önmagát vetítette bele mindenbe«. Zeneszerzői manier-ját vizsgálva feltűnhet, hogy a Mester gyakran átírja egész el-készült művét. Takács ebből következteti: Liszt az alapeszmét tartja leg-fontosabbnak. Ha a művet javításra szorulónak látta, az alapeszmét igye-kezett megváltoztatni, ez pedig nem történhetett meg másképp, mint az egész mű átírásával. (149 l.)

Liszt zeneműveiben sok rétorikus elemet gyanít szerzőnk. A recitativ, parlando, fermata, generalpauza ismétlődésében ezt sejtí megnyilvánulni (164 l.) Szerinte mindez közvetetté teszi a gondolatot. Liszt zenealkotói módszervizsgálatánál szerzőnk főleg Raabe értékelésére támaszkodik, ki kétségkívül az eddigi legjelentősebb Liszt-jellemzés szerzője.

Merész állítása Takácsnak, mikor Liszt ifjúkori panteisztikus világnézetében keresi az egységesség kategóriájának fokozott mértékben való kifejezésre juttatását zenéjében. (165 l.) Épúgy vitatható: hogy az enharmonikus modulációhoz való vonzódásban szípkorkázó szellemességének zenei megnyilvánulását lehet felfedezni; (160 l.) Vagy pl. az a megállapítása, mely szerint a »szemléletesség eszközének sajátos megválasztásából folyik az, hogy Liszt nem tudott komponálni, bár ez volt zeneszerzői munkásságának legfőbb ambíciója.« Mert a lendület egyetlen ívével nem lehet nagyobb művet átfogni (161 l.) E nézettel szemben elég, ha a Faust-szimfóniára, két zenekari kíséretes miséjére hivatkozunk! Szubjektív a Wagnerrel való összehasonlítás és értékelés is. »Wagner több befejezett és nagyértékű művel gazdagította az irodalmat« (116 l.)

E néhány észrevételünk azonban legkisebb mértékben sem szállítja le Takács Menyhért munkájának értékét. Az érzelmpszichológiai vizsgálatok eredményeinek módszeres felhasználásával jól megalapozza fejtegetéseit. Liszt érzelmi életét ilyen vonzó előadásban még alig olvastuk. Eleven elbeszélőkészsége az eddigi kutatások helyes értékelése és feldolgozása előnyösen jellemzi szerzőnk munkáját, mely nagy mértékben hozzájárul a Mester regényesen érdekes egyéniségének beható megismeréséhez. *Sonkoly István.*

Gróf Révay József: Az erkölcs dialektikája. (Az Akadémia Filozófiai Könyvtára 12. kötet). Budapest, 1940, 8-r., 178 l.

A szerzőnek azt a kísérletét, hogy az etika rendszerét az etika alapjaiból építse fel, nem koronázta siker. Vizsgálódása arra az eredményre vezetett, hogy »az erkölcs nem egyértelmű és zárt, hanem sokszerű változatos, örökké nyugtalanító, dialektikus; nem rendszer, hanem rendszertelenség.« Erre a megállapításra Révayt az etika végső evidenciájának (ezt a »kell« evidenciájában jelöli meg) fenomenológiai vizsgálata, illetőleg a végső evidencia, azaz a »kell« tartalmi között fennálló díszharmónia vezette. A »kell« jelentéséből kielemezhető két mozzanat, a sztatikus és a dinamikus ugyanis két, egymással ellenkező tételt követel: a dinamikus azt követeli: a »kellő« nem valóság, a sztatikus azt: a valóság »kell«. A »kell« jelentésében így fennálló antinómia megoldását két irányból kísérl meg a szerző, mégpedig a dinamikus mozzanat felől a realitásban élő, de a cselekedeteivel a transcendens világ felé törekvő erkölcsi alanynak közvefitőként való bekapcsolásával, a sztatikus mozzanat felől pedig a »kellőt« és a »valót« egységben magában foglaló Abszolútum felvételével. Kísérlete azonban nem jár eredménnyel, a »kell« jelentéséből nem sikerült egységes erkölcsi felfogást kialakítani. A »kell« jelentése — vonja le a következtetést Révay — nem egyetlen, végleges erkölcsi felfogást alapoz meg, hanem két poláris erkölcsi felfogásnak: az erkölcs dialektikájának válik forrásává. Ennek a két ellentétes erkölcsi felfogásnak, nevezetesen: a valóság- és az erkölcsi eszmény világot egymástól élesen elválasztó idealizmusnak, vagy a szerző meghatározásával élve, dualizmusnak és az erkölcsi eszményt a realitás világában megtaláló realizmusnak, illetőleg monizmusnak alakulását végig kísérve

a filozófia történetének jelentősebb fejezetein, kimutatja, hogy az etika végső evidenciájában bennerejlő antinómiát egyik felfogásnak sem sikerült lényegében megoldani.

A mintegy önigazolás célját szolgáló történeti áttekintés után gr. Révay a »kell« tartalmát veszi vizsgálat alá. Először a »kell« jelentésében rejlő sztatikus mozzanatra építő monizmus, majd a dinamikus mozzanatra építő dualizmus tartalmait fejti ki. A monizmus tartalmi közül a »világrend, öröm, ösztön, önzés; a dualizmus tartalmi közül: hit, szeretet, ellentmondásnélkülség, igazságosság, vagy jogrend vagy állam, szellem vagy kultúra, nemzet, egyéniség tartalmakat bontotta ki. A »kelltartalmak« felsorolása természetesen nem teljes, a »kell«-ben rejlő dialektika a »kelltartalmak« vég nélküli differenciálódására vezethet. A tartalmi sorok egyes tagjai — akár a monizmusét, akár a dualizmusét vegyük is vizsgálat alá — nincsenek összhangban egymással, egyetlen erkölcsi normába nem foglalhatók. A dialektikus feszültség az egyes »kelltartalmak« között is észlelhető. Itt sem oldható fel, mivel a feszültség magában a »kell«-ben van, nempedig aposteriori járulékos elemtől ered. A »kelltartalom« sokszerűségének vizsgálatával kapcsolatban a szerző elhárítja a relativizmus vádját: az az állítás ugyanis, hogy a »kell« apriori tartalmi sokfélék, egymással ellenkezhetnek, még nem jelenti azt, hogy viszonylagosak, az ellenmondás csupán a tartalmak összességére vonatkozik.

A »kell« sokszerűségének vizsgálatát a »kell« tartalmainak ontológiai vizsgálata követi: e szerint a »kell« tartalmi tárgyi szembenállók, apriori érvényűek, a matematikumhoz hasonlóan racionális következmények, a matematikummal való hasonlóságuk azonban abban eltér, hogy nem axiómákból, hanem fenomenológiai élményből erednek. Az utóbbi tényállásból két sajátosság ered: a »kelltartalmak« rendszerbe nem foglalhatók, a »kell« tartalmi kihatnak az alany egzisztenciájára. Tehát a »kell« egyes tartalmi közötti dialektikai feszültség is kihat az erkölcsi lényre. Az erkölcs dialektikája tragikus helyzetbe hozza az erkölcsi alanyt, mert az erkölcs parancsa egyrészt állandóan sarkalja a bűnből való kibontakozásra, másrészt a »kell« egyenlő érvényű, de ellentétes, sokszerű tartalmi elzárják a kibontakozást útját. Az erkölcs kiegyenlíthetetlen dialektikára tagozódik, elemet a küzdelem és a fájdalom.«

Gróf Révay Józsefnek könyve e pedagógiai következményeiben is jelentős tárgynak valóban mélyreható fejtegetése s az idevágó újabb irodalomnak értékes alkotása.

Ujvári Béla.

Gróf Apponyi Albert: Világnézet és politika. Kornis Gyula előszavával. Fordította: **Faragó László.** Filozófiai értekezések. Budapest, 1941. Magyar Filozófiai Társaság kiadása. 67 l.

Ha igaz az a tétel, hogy realisták azok, akik akkor látnak, ha kinyitják a szemüket, idealisták pedig, akik akkor látnak, ha behunyják: úgy a politikai realista kell, hogy legyen. Csak ilyen módon lehet hatékony ebben a konkrét, valóságos világban. Igaz, hogy e hatékonyságnak veszedelmes lehetősége az elvtelenné-válás. Ép ezért Platon óta mindig akadtak oly elmék, akik az eszmék és eszmények világából kísérelték meg a helyes célkitűzéseket és irányt megadni a politikai tevékenységnek. Kornis Gyula találóan utal könyvünk előszavában arra a körülményre, hogy pl. a magyar politi-

kusok közül Mátyás király az államformáról értekezik, Zrinyi Miklós a nemzetet alkotó erőkről filozofál, Rákóczi Ferenc rodostói magányában elvi szempontból nézi az életet és a politikát, mégpedig a vallásos hit opalizáló gyöngyfényében, Kölcsey a történet, metafizikájáról értekezést ír stb. Sajnos, itt is ugyanaz a lélektani törvényszerűség érvényesül, amely az életnek annyi más területén: csak akkor következik be a tudatos önmagunkra-eszmélés, ha előbb törekvésünk a tények szirtjén többé-kevésbé hajótörést szenved. Mindazok a szellemek, akiknek az emberiség a legragyogóbb és legfenékeltebb politikai tanításokat köszönhetik, a politikai élet porondján csődöt szoktak mondani.

Korunkat a politika korszakának szokták egyesek nevezni. Ugyanakkor mások, anélkül, hogy e tételt kétségbevonják, azon panaszkodnak, hogy a genszter alakja bevonult a politikába, a politikus kontósében garázdálkodik. Ilyen körülmények között érdeklődésre tarthat számot a magyar bölcselkedő államférfiak sorából Apponyinak utolsó, csak kézirati töredékben maradt munkája is, amelyet eredetileg német nyelven írt meg *H. Driesch* felkérésére, és amelyben azt óhajtja igazolni, hogy a helyes politikai rendszer alapja csakis az Istenben hívó, transzcendens, keresztény világnézet lehet.

Tüzetes részletességgel tárgyalja a »világ« és a »szemlélet« fogalmát, a világnézetet, mint a világ egységének megragadását és az egyén világnézetének rendszeres kibontakozását. A tömegek világnézete csak az öskinyilatkoztatáson alapulhat. Az »én« és a világ szembenállásának, a világnézet megalapozó viszonylatoknak tárgyalása után a világnézet transzcenciájáról szóló fejezetben azt fejtegeti, hogy az immanens világnézet túlmutat önmagán. Az »én« és a világ között fennálló szakadékot csak a transzcendens világnézet hidalhatja át. A világnézet középponti fogalma tehát az istenfogalom. Bírálja a katolicizmust és agnoszticizmust.

Ezután megnyílt az út a politikai közösség és a világnézet viszonyának tárgyalására. A szervezett közösség természetes szükségzerűség az ember számára. Az államnak van öncélja: a jog eszméje, és második célja: a közös előmozdítása. A transzcendens világnézet az állam alapja. Apponyi utal az államelméleteknek és az istenfogalomnak kapcsolatosságára. Ezzel összefüggésben kitér Platon és Arstoteles tanítására. A világnézet tehát az állam támasza. Mégpedig a keresztény világnézet az, amely az állam legszilárdabb alapja. Az immanencia a világfolyamatnak nem tud értelmet adni. A transzcendencia ellenben a földi boldogság igenlésének is jogosultságot biztosít. A kereszténység a szociális problémák megoldásának is alapja. . . . Egy világnézet sem tudott a tömegekkel szemben oly erkölcsi súllyal fellépni, mint éppen a kereszténység . . . tételemet tisztán a politikai tapasztalat igazolja: e szavakkal záródik a töredékes, de részleteiben és logikával kidolgozott mű, amely az írója iránt érzett kegyeletet annyival is inkább hivatott élesztetni, mert Apponyi államfilozófusi nagyságának érdekes bizonyítéka. A belőle kiáradó politikai nevelőerő folyóiratunk hasábjain is kívánatosá tette ismertetését.

Noszlopi László.

Peter Petersen: Von der Fröbelschen „Vermittlungsschule“ zur deutschen Fröbel-Schule. (Neue Forschungen zur Erziehungswissenschaft. Herausgegeben von Prof. Dr. Dr. h. e. Peter Petersen Jena, Band 2.) Verlag Hermann Böhlau Nachfolger, Weimar 1940. 8-r., 45 lap.

A kiváló jenai német pedagógus és kutató Peter Petersennek négy előadását tartalmazza ez a munka. Az előadásokat a 100 éves Fröbel-jubileum *Magyar Paedagogia* LII. 1—2.

évében a Friedrich Schiller egyetem »Neveléstudományi intézetének« egyetemi »Fröbel-gyermekkert«-jében tartotta. Itt — a szerző kutatásai és irányítása alapján — 1934 óta arra törekszenek, hogy egyrészt kifejlesszék a valódi német Fröbel-óvodát, másrészt arra is, hogy ezt mint népnevelő intézményt szorosabban kapcsolják a népiskolához s ezzel a nevelés megalapozását szilárdabbá, az óvoda és a népiskola közötti átmenetet pedig természetessé s a német gyermekek számára simává és zökkenésmentessé tegyék. Szerző Fröbel 1926-ban megjelent »Embernevelés« c. művének maradványát és a nevelés világában mindig növekedő értékét abban jelöli ki: »hogya a gyermek nevelését a születéstől kezdve az iskoláig a fejlődés fokozataihoz alkalmazkodó, jól tagolt, de azért önmagában zárt egységnek látja. Minden fok alapja egy reá következő foknak. A fokok mindegyikét egységes szellem hatja át és fogja össze, a gyakorlatban ez a szellem fokról-fokra lép előtérbe s a cél felé vezeti a nevelést.« »Embernevelés« (1826) c. művében még nincs szó a közvetítő (áthidaló) iskoláról, ezt csak halála évében (1852)-követeli Fröbel. Ugyanis ekkorra már óvodáiban a gyermekek lelki fejlődésének tanulmányozása alapján jól látta és értékelte a gyermek fejlődési fokához alkalmazott nevelő-tanítás fontosságát. A fokról-fokra való fejlődést a gyermek tudásvágya mutatja s itt az olvasás-írás tudásának a gyermekben fellépő vágya mutatja az *iskolaérett-kor* küszöbére való érkezését.

Petersen idézi Fröbelt: »Fröbel szerint a német nép jövője összejeje attól függ, hogy a nevelés alapját hogyan építik fel az első 7—8 életévben.« (Mintha Kodály Zoltán íntését hallanók magyar vonatkozásban. Döntő a lélek alaprétégenek; a tudat alatti magyarság-nak a felépítése. Ez az alaprétég csak egységes anyagi és magyar szellemű lehet, mert ez az alaprétég az anyanyelv és magyar dallamkincs mérlege alapján értékel később minden külső hatást s eldönti mit tart magyarnak, szépnek, jónak s mit idegennek...) Ez érteti meg azt is, hogy Fröbel, a német front-katoná, népe nemzeti hagyományait és dalaikat már anyai és a bölcső mellett énekelt becéző daloktól kezdve tudatosan és tervszerűen értékeli a német szellemű nevelésben. Szociális vonatkozásban kétségtelen, hogy a kéz munkája, a játékos munka évtizedekkel előbb volt az óvodában (építő-kockák, papirhajtogatás, fűzés, agyagmunka, vegyes munkák stb.) mint az iskolában s mával az óvodában tanterv és kötelező tanításianyag nincs, itt: »a gyermekek testi-lelki fejlődése, erősödése, kifejlődése, erőinek felszínre hozása a főcél... »Az iskolában a tárggy, annak megismerése, tulajdonságainak és viszonyainak szemlélete, felfogása és ezek megnevezése a fő cél.«

Jól látja Petersen a Fröbel szellemében való továbbfejlődés útját is. »Egybe kell olvasztani a tanulást és a munkát! Először játékos munka az óvodában, azután tevékenykedés az iskolában és az iskolával, ezután iskolaműhelyek és osztályok mellett és mindkettőn kívül a mezei munka és a testgyakorlatok.« Eltűnnek majdnem teljesen a tanulók sokat panaszolt egészségügyi károsodásai. Kifejlesztik a feltalálás vágyát s a tevékeny cselekvést, a valódi önértet, az igazi közösségi érzést.«

Fröbel egyik tanítványához 1852 V. 25-én (halála előtt egy hónappal) írt levelében fejti ki és tüzetesen magyarázza egy »Közveitő iskola« feladatkörét s azt is, hogyan gondolta ennek az óvodával való kapcsolatait. A nevelés egyes *fokait* pontosan és finoman tagolta. A gyermek életkora szerint:

1—3 Évben: I. fok Otthon-, család-gyermekszobában a) pólýas-
gyermek fok; b) gyermekszoba fok.

3—5 évben: II. fok: Óvoda fok (a családon kívül).

5—7 » : III. fok: Közvetítõ-, megalapozó-áthidaló iskola.

7—9 » : IV. fok: Közvetítõ osztályok...

9—év után: V. fok: Tanulási-gondolkodási-tanító-értelmi iskola.

Végül: VI. fok: Hívátás és életiskola...

A német szakirodalom széleskörű kutatások eredményeiről számol be. Ezek az »iskolaköteles« és »iskolaérett« gyermek problémáit kutatják. Petersen szerint az eredmények azt mutatják, hogy legalább egy évvel később lesz a gyermek iskolaérett, mint a mostani törvények szerint iskolaköteles. Ez a kritikus egy évvel való korábban történõ kötelezõ iskolába lépés elevenítette fel Fröbel gondolatát a közvetítõ vagy áthidaló iskoláról. Azért kísérletek folynak az óvoda és az iskola nevelésének-áthidalása céljából. — Nálunk is nagy szükség lenne efajta kérdések vizsgálatára, hiszen nemcsak az óvoda és az iskola között, hanem a népiskola és középiskola között, sõt a középiskola és az egyetemek és főiskolák nevelése között sem síma az átmenet. Kisebb-nagyobb szakadék választja el õket egymástól. A nevelés folyamatossága és szervez. egysége pedig a szellem egységét kívánja s szervez. továbbépítését annak, amit az alsóbb fok felépített.

Mácsay Károly.

Heinrich Hanselmann: Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik). Rotapfel-Verlag. Erlenbach-Zürich, 1941, 8-r., 260 l.

A gyógyítõ nevelés az utolsó három évtizedben oly nagy fejlődést tüntetett fel gyakorlati téren, hogy elméleti megalapozása szinte önként adódott. Rövid idõközben két munka is foglalkozott a gyógyítõ nevelés rendszerével. Magyarul 1938-ban a »Magyar Pszichológiai Szemlé«-ben — majd külön is — megjelent a gyógyítõ nevelés elsõ elméleti alapvetése, három évvel később, 1941-ben Hanselmann adta ki fenti címen hasonló tárgyú munkáját. Mindenesetre fontosnak tartjuk, hogy a magyar mű elsõbbségének megállapítását hangsúlyozzuk, anélkül, hogy a svájci szerzõ érdemét kisebbíteni akarnók.

A munka felépítését világosan mutatja a könyv tartalomjegyzéke, mely a gyógyítõ nevelés fogalma, célja, módszertana, alapja c. fejezetekben tárgyalja napjaink e nagyon idõszerűvé vált neveléstanai kérdését.

A gyógyítõ nevelés szakkifejezés helyett a külön-nevelés (Sondererziehung) szavát ajánlja a szerzõ, mert szerinte a gyógyítõ nevelés nem gyógyít s így ez a terminus technikus félreértésekre ad alkalmat; a gyógyítás az egészség teljes helyreállítását jelenti. Ezzel a megállapítással nem érthetünk egyet. Bopp, Allers és e szak művelõje is ellentétes álláspontot foglal el ebben a kérdésben. Ranschburg szerint a gyógyítõ pedagógia valamennyi ágának egyik gyökere onnan ered, ahol a nevelés már nem boldogul eljárásaival, mert nemcsak fejleszteni, hanem gyógyítva kell fejleszteni. Valamennyi ág másik gyökere alkati talajba kapaszkodik. Itt a gyógyítás nem érhet el eredményt, mert a működésében gátolt és általánosságban is gyöngén fejlett pszichét eljárásaival nem tudja tevékenységre serkenteni. Erre csakis az a lélektani nevelés és oktatás képes, mely céljául a gyógyítást tüzi ki. Tehát a gyógyítõ pedagógia gyógyít. A kiegyenlítő nevelés sem jelent mást, mint

gyógyítást. Abnormitásokat vagy ezek okait távolítja el s nem egyszer rendellenes működéseket a normalitás vágányaira képes segíteni. Az abnormis gyermekben szunnyadó képességeket felébreszti, kifejleszti. Kisebb testi rendellenességek, beszédhibák, múló kimerülési állapotok, csekélyebb fokú rövidlátás, hallónémaság, élettani gyöngetehetségűség, gyermekkori hazudozások stb. a gyógyító nevelő, az orvos munkájával sikeresen kezelhetők. Gyakran a rendellenesség nem gyógyítható, ellenben az állapot (süketnémaság, vakság, süketnéma-vakság), mely az egyént a kultúrközösségből részben kizárja, kedvezően befolyásolható. A gyógyító-nevelés — ellentétben *Hanselmann*-nal — pedagógiai gyógyítás vagy gyógyító alapon nyugvó céltudatos szellemi, lelki fejlesztés. A gyógyítás a rendellenesség és a csökkentértékűségű érzés megszüntetését tűzi ki céljául; ha ezt a célt nem tudja elérni, akkor a fogyatékossgot akarja enyhíteni vagy a hiányt pótolni. *Spranger* világosan megmondja, hogy »a gyógyító nevelés kifejezetten azon fáradozik, hogy az immár megbetegedettet ismét egészségessé tegye.«

A szerző túlságos etimologizálása sem szerencsés. A német *heilen* eredetileg *javulást* jelent s nemcsak teljesen egészségessé válást, épúgy mint a magyar *gyógyít* is a *javít* (*jóít*) szóval van kapcsolatban.

A gyógyító nevelés céljának meghatározása a könyv legsikerültebb fejezete. Nem követi *Bopp* túlzó álláspontját, ki a megközelíthetetlen normalitás elérését tűzi ki célul, hanem az adott viszonyoknak megfelelő alkalmazkodó pedagógiában látja a helyes út végét.

A gyógyító pedagógia meghatározása a szerző szerint: A külön-nevelés rendkívüli okoknak és követelményeiknek a tana, mely a testi, lelki és szellemi fejlődésükben gátolt gyermekek és ifjúkorúak tanításával, nevelésével és védelmével foglalkozik. A szerző nagyon fontosnak tartja, hogy az abnormis vagy rendellenes szó helyett itt a *fejlődési gátlást* használja. Véleményem szerint a normális-abnormis, normalitás-abnormitás szópárokat a gyógyító pedagógikából kiküszöbölni, mivel ezek nem tudományos fogalmak, hanem csak értékelések, és e helyett a test és lélek fejlődési gátlásairól beszélni, nem volna egyéb, mint olyan egyenletet felállítani, melynek jobb és bal oldalán ugyanazok a tényezők más-más megjelöléssel szerepelnek. A tartós testi-lelki fejlődési gátló a normalitás útjáról való eltérést jelenti s ennél fogva a rendellenesség fokát határozza meg. Így tehát a fejlődési gátlás fogalmában is értékelés rejlik.

Epikus bőséggel tárgyal a szerző nem teljesen idevaló kérdéseket (öszton, pszichopáthiák), ellenben nem mutat rá világosan a gyógyító nevelés körére. A könyv érdekes, de sok helyen felidézi az ellenvéleményt. Így mindenestre gondolatébresztő, s egyben fogalomtisztázó munkára ad alkalmat.

Külön érdeme a könyvnek, hogy az idevágó magyar munkákról nem feledkezik meg.

Vértés O. József.

Paul Rössing: Noch Arbeitsschule? Idee und Gestalt der Arbeitsschule im Lichte völkischer Bildung und Erziehung. Berlin, 1939, 180 lap.

»Még mindig munkaiskola?« Könyvünknek ez az eredeti címe kérdés alakjában kétlakiságot rejt magában. Jelentheti azt, hogy a (régii) munka-

iskola immár lejárt magát, de akként is értelmezhető, hogy a mai viszonyokkal számoló munkaiskolának megvan a jogosultsága, sőt hivatása. Szerzőnk ez utóbbi felfogásnak híve. Fejtegetéseinek, érveléseinek főcélja termékenyítő bírálat alapján a német iskolának beillesztése a népi élet közösségébe, besorozása azokba a nagy feladatokba, amelyeket az iskola és tanítóság számára a nemzeti szociáлизmus követel. Ebben elsősorban Kriek, Gaudig és Scheiber munkáira támaszkodik. Mindvégig a munkaiskolának a nemzeti szociáлизmussal való kapcsolatát, jelentőségét, szervezés összefüggését tartja szem előtt.

Az intézmény eredetének és fejlődésének szemléltető tárgyalása során megállapítja, hogy abban az idők folyamán bizonyos zavar, majd tisztulás (*Verwirrung und Klärung*) következett be. Kezdetben merőben a kézimunkára és ügyességre vetették a fősúlyt, szinte kizárólag a módszerdidaktikai szempont uralkodott, ami a ma követelményeit már nem tudja kielégíteni. »A munkaiskola igazi eszmei erejét még csak ezután kell kibontakoztatni.« (9. lap).

A könyv tartalmáról és az anyag feldolgozásában követett módszerrel a következő főbb fejezetek tájékoztatnak. Öntevékenység: a munkaiskola központi fogalma. Munkaethos. Autonóm személyiség. A trias: gyermek, művelődési javak, tanító. Kerschensteiner elgondolása. Élmény. Cselekvésre való nevelés. Közosségre és mély hódolatra való nevelés. Szerves művelődés.

Az összefoglalásban (171—77. l.) szerzőnk kidomborítja a főbb tanulságokat. Ezek szerint a 3. birodalom nem veheti át változatlanul a régi munkaiskolát. Meg kell vizsgálni mi maradhat meg belőle s minnek kell újjáalakulni. A régi célkítűzés az autonóm kultúrember kialakítása volt, ma a nemzeti szociáлизmus világnézetének megfelelően az eszmény a német jelen és jövő népi kötelezettségeivel teltített sorstárs (*Volks- und Schicksalsgenosse.*) Nem az egyed, hanem a közösség a cél: a módszerben is a közös élmény és népes osztályokban való egybeolvasztás legyen irányadó. »Elvi ellenségei vagyunk annak, hogy az iskola vezetők kiképzésére vesse a fősúlyt, ezek önmaguktól kialakulnak... Az osztályt ne bontsuk fel egyedekre, az egész a rész felett áll, azonos célokkal és erkölccsel a közösség számára kell nevelni... Népes osztályoknak előnye, hogy mindjobban háttérbe szorítják a munkaiskolának egyénesítő módszerét« (172—73. l.). Ezt a kitűnök iskolájának hívei is megfontolhatnák (lásd: Magyar Paedagogia, 1942, 234. l.).

Hf.

Hans Künkel: Die Lebensalter. Jena, 1941., 8-r., 108 lap.

Hans Künkelnek, a költőnek és filozófusnak ebben a könyvében is, mint már néhány előző művében (*Der furchtlose Mensch, Das Gesetz deines Lebens*) mély betekintést nyerünk az ember életfolyamatába és fejlődésmentébe s olvasása fölemel és fölszabadít bizonyos szorongó érzések hatalma alól. Mint általában egyéb írásaiban, úgy ebben is új felfogás jelentkezik arra nézve, miképen alakítsuk életünket, hogy urrá legyünk nehézségei fölött. Mélyreható fejtegetéseiben kimutatja, mily alaptalan a félelmünk, hogy saját sorsunk ellenséges hatalom lehet velünk szemben. Sorsunk eredete saját lelki erőinkben rejlik, melyeknek növekedése szerint alakul és teljesedik be rajtunk. Bízni sorsunkban annyit jelent, mint saját lelki erőinket kifejteni. Ez nem jelent fatalizmust, csupán mélységes hitet és bizalmat olyan erők iránt,

melyekből élünk, melyekből szabad, bátor magatartásunkat merítjük s fokról-fokra érettekké és alkalmasakká leszünk életfeladataink teljesítésére. Az embernek ezeket a magával hozott, egyszer s mindenkorra sajátjává tett őserőit, ezeket a lelki élményrétegeket vizsgálja a szerző a gyermekség idején, az ifjúkorban, az érett koron át az utolsó évekig, mikor már minden köteletől szabadon állunk az élet válságai felett. Különösen az érés folyamatára nézve fokról-fokra oly jelentős átmeneti időket tárgyalja Künkel behatóan, s ebben rejlik könyvének pedagógiai jelentősége is. Mert a természeti törvények szerinti változások során fejlődnek ki a minden egyes életkort megillető erők és formák, melyek az ember életét minden egyes fokozatában végtelenül gazdaggá teszik és teljes kialakulásra vezérlik.

Az életkorokat a latin nyelv szelleme már az antik korban élesen és felülmúlhatatlan világossággal 5 fokozatban állapította meg, a pueritia, adolescentia, juvenus, virilitas és senectus állapotait különböztetve meg az emberi életben. A német nyelvnek nincsenek ezekre a fogalmakra épen olyan határozott, biztos szavai, s a magyarnak sem, mert a *Kindheit, Jugendzeit, Mannesalter, Reife Manneszeit* és *Greisenalter*, vagyis a *gyermekkor, ifjúkor, férfikor, érett férfikor* és *öregkor* nem egészen fedik a latin szavakban klasszikusan kifejezett fogalmakat. Künkel a latin sorozatban kifejezésre jutó fejlődési menetnek elfogadásával fejt ki ugyan fönt vázolt elméletét, azért bizonyos mértékig tovább differenciálja az emberi élet fejlődésmenetét s voltaképpen három kettős szakaszra s ezen a kereten belül 6 fokozatra bontja az egész emberi életet. Ezt már idevágó fejezeteinek címei mutatják: *Kinderzeit, Jugendzeit, Zwischen Dreissig und Vierzig, Die Lebensreife, Die Alterskrise, Das Alter*. Ennek a kibővült keretnek megfelelően kell tehát értékelnünk tanulságait.

Már Goethe megmondta, hogy semmi sem nehezebb, mint helyesen rendezkedni be az élet minden változásain át. Minden aktív személyiség és a szellemi életnek minden jelentős egyénisége is ösztönszerűen érezte ezt s ezzel jutott el működése és hatása csúcspontjára. Amit most eredményképpen könyvében elénk tár, az voltaképpen rövidre fogott alkalmazott élettudomány, melyet saját megfigyeléseire és tapasztalataira épít föl. Felfogásának az a természeti törvény az alapja, hogy minden életkornak, az ifjúságtól az élemedett korig, megvan a saját sorsa, megvan a saját stílusa, saját benső szépsége és mindégyneknek megvan saját ereje is az ember teljes ujjaalakítására. Ezeket a fejlődési folyamatokat rajzolja meg szerzőnk férfire és nőre vonatkozólag egyaránt, és pedig mindenkinek érthető előadásban. Könyve tehát vezérfonal annak a művészetnek elsajátításához, hogyan alakítsuk helyesen életünket s azért mindenkint érdekelhet, aki előtt az idevágó kérdések fölmerülnek.

Gyulai Ágost.

L'Enseignement ménager dans les écoles primaires et secondaires. Genève Bureau International d'Éducation. Genève 1941, 216 lap. A Bureau kiadványainak 75. száma.)

Közgazdaság és közművelődés, anyagi és szellemi kultúra kölcsönösen kiegészíti, erősíti egymást: tartósan egyik sem lehet el a másik nélkül. Ez a felfogás az utóbbi évtizedekben mind szélesebb körben terjedt, amiben az állandó háborúszkodást nem csekély rész illeti meg. Időszzerű vállalkozás volt tehát a genfi Bureau részéről, amikor ebben a kiadványban a ház-

fartási ismeretek és ügyességek tanításáról a legilletékesebb adatok alapján áttekinthető világgépet igyekezett adni. Ez a munka — a szakiskolák mellőzésével — arról ad felvilágosítást, hogy a különböző országok nép- és középiskolaiban mekkora fontosságot, nevelő és gyakorlati értéket tulajdonítanak a háztartásnak, illetőleg tanításának. A szerkesztő evégből három főfejezetben dolgozza fel 40 állam közoktatásügyi minisztériumának a részletes kérdőívekre érkezett jelentéseit (11—43. lap), majd ezeket eredetiben külön-külön is ismerteti.

A *Bevezetés* megállapítja, hogy e tárgykör tanítása körül a legnagyobb változatosság észlelhető, ami az egységes összefoglalást felette megnehezíti. Ez okból mi is csak egy-egy jelentősebb részletre szorítkozunk. A háztartástan az elemi iskolában nagyobb tért foglal el, mint a középiskolákban: amazokban csaknem mindenütt kötelező. (Az Egyesült-Államok 24.000 középiskolája közül 17.00-ben kötelező). A tanítás rendszerint a népiskolák felső, a középiskolák alsó osztályaiban folyik. Vannak iskolák, amelyekben külön napot szentelnek ennek a tárgynak; továbbá országok, ahol a népiskolák végzett leányok számára kötelező a rendszeres háztartástan. Az évvégi vizsgálatok keretében csak néhány államban szerepel; különleges berendezésekkel is csak elvétve találkozunk; az anyag beszerzése túlnyomóan a növendékeket terheli, viszont az értékesítés őket illeti. Külön fejezet ismerteti a kiegészítő és továbbképző tanfolyamokat; a 40 állam közül 16-ban (főleg Angolországban) külön e célra felszerelt vasúti kocsiok közvetítésével vándor-háztartástant szerveztek kitűnő sikerrel. Kilenc állam a fiúk megfelelő kiképzéséről gondoskodik, részben fakultatív beállítással. A célkitűzésben a gazdasági, családi és társadalmi szempontokat hangsúlyozzák, mellettük több országban a nevelő és oktató tényezők is szerepelnek. A célkitűzéshez alkalmazkodnak a tantervek külön-külön a nép- és közép-, úgyszintén a falusi és vidéki iskolák számára. A tanítási eljárást illetőleg a gyakorlati módszer van fölényben, jóllehet azt néhány államban (Franciaország, Belgium, Norvégia) elméleti megalapozás előzi meg. Tanerők dolgában a népiskolában a rendes tanítókra, a középiskolában képesített tanárokkra hárul a feladat. A felügyelet, illetőleg ellenőrzés is kétféle: rendes tanfelügyelők, vagy szakfelügyelők útján történik. Külön tanulmányos fejezet (24—26) ismerteti a háztartási ismeretek kiterjesztésére irányuló legújabb törekvéseket, mozgalmakat, intézményeket. A vázlatosan feltüntetett változatos kép — a szerkesztővel egyetértően — annak a reménynek enged teret, hogy az e téren szerzett különböző tapasztalatok is hozzájárulhatnak a népek békés együttműködéséhez.

A kimerítő magyar miniszteri jelentésről (121—25) a *Bevezetés* több ízben megemlékezik (19, 20, 26, 27). kf.

Fritz Rahn: Aufsatzziehung. Frankfurt, é. n., Diesterweg. 63 lap.

A szerző egyike a német fogalmazástanítás legkiválóbb képviselőinek. »Die Schule des Schreibens« című, öt füzetnyi tanítási segédkönyv-sorozatának a hozzá való három vezérkönyvecske (Lehrerheft) határozott célkitűzésével, világos szerkezetével, jól kiválogatott, igen gazdag és sehol se száraz példatárával, a tanulók képességeit józanul számbavevő feladataival igazán kitűnő eszköze a tanításnak. Új műve szorosan hozzákapcsolódik e stílusgyakorlatokhoz: a német középiskolai tanárságnak kíván utat mutatni a dolgozatok íratásában.

Rövid bevezetésében az egész középiskolai tanfolyamot szerves egységben látó, tervszerű eljárás szükségességét fejtegeti. A feladat ez: a tanulóknak »saját, tapasztalás, érzelem vagy elmélkedés által szerzett élményszerű lelki tartalmukat kell nyelvi formákba önteniök, tehát bizonyos értelemben alkotó munkát végezniök.« Ennek megvárnia: a feltételei: lelki összeszedettség, külső kényszertől való mentesség, a gondolatok megérleléséhez szükséges nyugalom, testi-lelki frissesség, bizonyos szellemi feszültség. Ebben csak a tanár személyes magatartása, odaadása segítheti őket: ha sikerül bennök a tudatos alakítás vágyát és erejét felkeltenie, nyert ügye van. Nem szabad persze egyszerűen, szentvtelenül rájuk hagynia a dolgot; a tarka témák és változatos stílusformák közti bukdácsolás nem vezethet biztos készsége; a tanárnak, ha nem is recept szerint, mégis okvetlenül tervszerűen kell eljárnia. Ezen azt érti, hogy a tanulók munkáját a dolgozatok tárgya és stílusformái tekintetében bizonyos fokig meg kell kötnie, korlátok közé kell szorítania. Céltudatos munkája kétirányú: olyan dolgozatokat kell iratnia, amelyek különösebb tárgyi nehézségeket nem okoznak és e mellett alkalmasak határozott és előre megállapított stílusformák begyakorlására. E két követelmény szemeltartása biztosítja a fogalmazás-tanítás tervszerűségét; ami így, a szabad mozgásból elvész, azt a tanárnak kell, minden segédeszköz latbavetésével, pótolnia.

Ezért tehát elvi okokból, szabja szűkre az utat a szerző: nem csak irányvonalakat tűz ki, hanem részletesen ki is dolgozza mind a nyolc osztály egész évi fogalmazás-tanítási tervezetét. A munkatervképzítés természetesen adódó kérdései: 1. Hogyan osszuk el az egész évre a dolgozatok számát és fajait? 2. Milyen feladatokat végeztessünk előkészítésül és minöket tartunk fenn magának a dolgozatírásnak? 3. Hogyan óvjuk meg magunkat és tanítványainkat az anyag hiányos tudásából származó meglepetésektől? E kérdések elvszerű eldöntése után a szerző a német középiskolai tanterv követelményeinek szigorú szemeltartásával készült és minden részletében megokolt tanmenetet mutatja be. Könyvének ez a terjedelmes (8—63. l.) része — osztályonként külön-külön — a következőképen tagolódik. Először megállapítja: melyek az osztály színvonalának megfelelő stílusformák s milyen tárgykörök felelnek meg nekik. Ezt követi a formai és tartalmi előkészítés elveinek és módjának vázolósa, majd magának az évi munkatervnek a bemutatása: minden dolgozatnál megjelöli annak jellegét (megfigyelés, leírás, jellemzés, stb.), tárgykörét (pl. katonaelet, vásár, gazdasági, politikai élet, stb.), az előkészítésül végeztetett házi feladatokat, megadja a kitzött dolgozattímet, végül számos az illető fokon kidolgozásra ajánlható témát közöl.

A könyvecské minden lapja arról tanuskodik, hogy szerzője nemcsak igen tapasztalt, hanem lelkes és lelkiismeretes tanár; mindenképen jogosult rá, hogy utat mutasson. Ez az út — ő maga hangsúlyozza többször — csak egyike a járható utaknak; az adott minta nyomán kinek-kinek magának kell eldöntenie: egyénisége és sajátos viszonyai mit és mennyit engednek megvalósítani. Mi magyarok se követhetnők mindenestül; eszményeink és kialakult gyakorlatunk sok tekintetben (pl. a politikai tételek tekintetében) mások; az azonban kétségtelen, hogy a könyv fő gondolata: a teljes középiskolára tekintő *tervszerűség követelése*, valamint nemcsak a tárgyi, hanem a formai *fokozatosság hangsúlyozása* is helyes és gyümölcsöző. Epen ezért az egyébként nálunk is sok helyütt már régóta használatos munkaterv kidolgozásánál jó segítségül szolgálhat.

Székely Károly.

Uj magyar könyvek és füzetek.¹

- *Bangha Béla: **Képek a Jézustársaság történetéből.** Budapest, 1940. (8*-r., 306 l.)
- Baranyai J. Erzsébet: **Relation of comprehension to technique in reading.** (Különnyomat a The Journal of Genetie Psychology 1941, 59. füzetéből) (8-r., 26 l.)
- *Bartos Imre (szerk.): **A te íróid.** A magyar irodalom napjai történeti és módszeres megvilágításban (2. bőv. kiadás) (A szegedi m. kir. áll. Baross Gábor-gyakorlógimnázium könyvtára 1.) Szeged, 1943. (8-r., 168 l.)
- Bodnár László: **A szülők spirituális iskolája.** (Szülők és népművelők könyvtára 3.) (3. bőv. kiadás). Budapest, 1943. (8-r., 308. l.)
- *Boga Alajos: **A katolikus iskolázás multja Erdélyben.** Kolozsvár, 1940. (*8-r., 63 l.)
- Benedek Klára: **A jénai ásványtani Társaság magyar tagjai.** Levelek a magyar felújulás szellemi életének történetéhez. Budapest, 1942. (8-r., 64 l.)
- Borotvás-Nagy Sándor: **Nevelés közösségi szellemre.** (Különnyomat a Kereskedelmi Szakoktatás 1943. évi márc. füzetéből) Budapest, 1943. (8-r., 97—102.)
- *Böhm Károly: **Az ember és világa. VI. rész. Az esztetikai érték tana.** Budapest, 1942. (8-r., 344 l.)
- Bucsay Mihály: **A kantianizmus válsága.** (Különnyomat az Athenaeum 1942. évi 1. füzetéből) Budapest, 1942. (8-r., 25—36 l.)
- *Gyenis András: **A Bollandisták Társasága.** Budapest, 1942. (8-r., 31 l.)
- Gyenis András: **A jezsuita rend generálisai.** Életrajzi és rendtörténeti vázlatok. Budapest, 1942. (8-r., 95 l.)
- Halasy-Nagy József: **Történeti bevezetés a filozófiába.** Budapest, 1942. (8-r., 183 l.)
- Harsányi András: **Német könyvtárak.** (Az Orsz. Széchenyi-Könyvtár kiadványai 17.) Budapest, 1942. (8-r., 31 l.)
- Horváth B. Kristóf: **Modern-e De La Salle szent János pedagogiája?** (De La Salle-Füzetek 2.) Szeged, 1943. (8-r., 16 l.)
- *Imre Sándor: **A nevelés válsága a két háborúban.** (Különnyomat a »Társadalomtudomány« 1942. évi 3. számából.) Budapest, 1942. (8-r., 27 l.)
- vit. József Ferenc kir. hg.: **Fajvédelmi gondolatok.** A társadalmi válságok okai és gyógyítása. Budapest, 1942. (8-r., 16 l.)
- *Kaczvinszky József: **Kelet világossága. I. Bevezetés a jogába** Budapest, 1943. (8-r., 300 l.)
- Kapossy János: **Magyar művészeti akadémia terve a XVIII. században.** Budapest, 1941. (8-r., 30 l.)
- *Karácsony Sándor: **Az irodalmi nevelés.** Budapest, 1941. (8-r., 91 l.)
- *Körmöczy László: **A művészi nevelés.** Budapest, 1942. (8-r., 103 l.)
- *Lafontaine összes meséi. Ford. Kozma Andor, Vikár Béla, Zempléni Árpád. (2. teljes magyar kiadás Hankiss János előszavával, Haranghy Jenő rajzaival). Budapest, 1942. (n8-r., 395 l.)
- Matzko Gyula: **Vázlatok a fizikatanításhoz.** (Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára 12.) (2. kiad.). Szeged, 1942. (8-r., 14 lap + 90 tábla.)
- *Nádor Jenő: **Tessedik Sámuel, az ország papja Szarvason.** (Egyházunk nagyjai. Szerk. Payr Sándor és Kovács Sándor XIII.) Budapest, 1941. (8-r., 80 l.)
- *Noszlopi László: **A titkos erők és tanítások lélektana.** Budapest, 1943. (8-r., 136 l.)
- *Pauler Akos: **Bevezetés a filozófiába.** (Minervakönyvtár 100). (4. kiadás). Budapest, 1943. (8-r., 300 l.)
- vit. Ruttkay László: **A felvidéki szlovák középiskolák megszüntetése 1874-ben.** (A Felvidéki Tudományos Társaság kiadványai 1. sor. 7. sz.) Pécs, 1940. (8-r., 148 l.)
- *Schleicher Lajos: **Korszerű német nyelvtanítás.** Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára XXXII.) Szeged, 1943. (8-r., 108 l.)
- Siklósy László: **Szellemi kincsesház.** Budapest, 1943. (8-r., 276 l.)

¹ A *-gal jelzettekre visszatérünk.

- ***Szabó Zoltán: Származás és öröklődés.** (Kincsestár 41.) Budapest, 1942. (16-r., 80 l.)
- Szaunder József: Faludi udvari embere.** Pécs, 1941. (8-r., 66 l.)
- ***Szegedi László: Az egyéniség elve a nevelésben.** (Közlemények a Ferenc József-tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetéből 50.) Kolozsvár. 1942. —8-r., 87 l.)
- Szt. Bonaventura: Szent a szentről.** Assisi Szent Ferenc életrajza. Ford. **Burka Kelemen.** Budapest, 1942. (8-r., 158 l.)
- ***Szociális nevelés az iskolában.** Előadások az esztergomi intézetközi értekezleten. Esztergom, 1942. (8-r., 47 l.)
- Takács Ince: Szent Ferenc rendje.** Budapest, 1937 (8-r., 352 l.)
- ***Takács József: A jezsuita iskoladráma 1581–1773. II. kötet.** Budapest, 1939. (8-r., 172 l.)
- ***Tóth László: Az olaszországi magyar-tanítás módszertani alapvetése.** (Neveléstudományi dolgozatok. Szerk. Karácsony: Sándor. 4.) Budapest 1942. (8-r., 63 l.)
- ***Vicsay Lajos: Történelmi olvasókönyv a magyar történelem tanításához I. kötet.** (Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára XXXIII.) (2. átdolg. kiad.) Szeged, 1943. (8-r., 338 l.)
- ***Visy József: Görög embereszmény és paideia.** (Acta Universitatis Szegediensis. Sectio Philosophica. Tom. I. Fasc. 1.) Szeged, 1943. (8-r., 135 lap).

Gy. Á.

Uj német könyvek és füzetek.

(1943. január—április).

- Arp, W.: Das Bildungsideal der Ehre** München, 1942, Deutscher Volksverlag. 126 lap, ára 3 M.
- Bäumler, A.: Politik und Erziehung.** Reden und Aufsätze. 4. Aufl. Berlin, 1943, Juncker u. Dünnhaupt. 174 lap, ára 4.80 M.
- Bopp, L.: Warum Pechvogel?** Zu seinem Verständnis, seinen Erscheinungsformen u. seiner Behandlung. 3. Aufl. Olten, 1943, Walter. 35 lap, ára 1 svfr.
- Bovet, Th.: Von Mann zu Mann.** Eine Einführung ins Reifealter f. junge Männer. Bern, 1943, Haupt. 48 lap, ára 1.80 svfr.
- Carrard, A.: Was die Schule f. d. Nachwuchs v. Morgen tun kann.** Ein Beitrag zu einem Reform dr. pädagogischen Methoden. Thalwyl-Zürich, 1943, Oesch. 62 lap, ára 3.75 svfr.
- Christensen, A. H.: Unterricht und Erziehung in Dänemark.** Berlin, 1942, Verl.; Grenze u. Ausland. 133 lap, ára 5.50 dán korona.
- Fischer, E.: Natürlicher Sprachlehreunterricht volkhafter Prägung.** Grundlagen u. Gestaltung. Langensalza, 1941, Beltz. 356 lap, ára 8.50 M.
- Fliether, P.: Kunst und Kunsterziehung.** Rektoratsrede. Dresden. 1942. Focken u. Oltmanns. 40 lap, ábrákkal. Ára 2.70 M.
- Genz, E.: Reichsberufsschulrecht.** Berlin, 1943, Müller, VII + 350 lap, ára fvk. 5.30 M.
- Günzel, M. — Schneider H.: Buch und Erziehung.** Jugendschrifttumskunde. Leipzig, 1943, Klinkhardt. 164 lap, ára 3.60 M.
- Hetzer, H.: Das Kind wächst heran.** Geistig-seelische Gesundheitsführung in Kindheit u. Jugend. 2. Aufl. Mit 49 Abb. Lindau, 1942, Verlag Kleine Kinder. 84 lap, ára 1.50 M.
- Henrichs, M.: Die erste Kindheits Erinnerung.** Luxemburg, 1942, Worre-Mertens. 64 lap, ára?
- Hoffmann, A.: Die erziehungswissenschaftliche Forschung.** Pädagogische Gesamtbibliographie v. J. 1940. Erfurt, 1942, Eher. 56 lap, ára 9.50 M.
- Huber, Fr. — Prestel, J.: Unterrichtsführung und Unterrichtsgestaltung in den Volkshulfächern.** 2. Aufl. Leipzig, 1943, Klinkhardt. 275 lap, ára fvk. 5.40 M.

Kamm P. : Die Bedeutung der wissenschaftlichen psychologischen Schulung für die Erziehung. Basel, 1943, Selbstverlag. Ára 2 svfr.

Kerschensteiner, M. : Georg Kerschensteiner. Der Lebensweg eines Schulreformers. 2. Aufl. M. 10 Taf. München, 1942. Oldenburg. 20 lap, ára 4.80 M.

Klinge, E. — Dapper S. : Deutsches Mädchenturnen. 10—14. Lebensjahr. 3. Aufl. M. 94 Abb., 16 Zeichn. u. Liedern. Berlin, 1943, Limpert, 370 lap, ára 6 M.

Knappe, A : Die Neue Volksschulphysik. Handbuch f. d. Lehrer. 2. Aufl. 170 Abb. Leipzig, 1943, Quelle u. Meyer, 247 lap, ára 6 M.

Kolbenhever, E. G. : Zwei Reden. Das Geistesleben in seiner volksbiologischen Bedeutung. Jugend und Dichtung. München, 1942, Langen. 31 lap, ára 80 Pf.

Kriek E. : Grundlegende Erziehung. 4. Aufl. Erfurt, 1942, Stenger, 45 lap, ára 2.25 M.

Métraux, H. : Schweizer Jugendleben in fünf Jahrhunderten. Geschichte u. Eigenart d. Jugend u. ihrer Bände im Gebiet d. protestantischen Schweiz. M. 40 Bilden. Aarau, 1942, Sauerländer. XVI + 528 lap, ára fvk. 9 svfr.

Möckelmann, H. : Die körperliche Erziehung in den Entwicklungsstufen als Grundlage der Jugendführung. 3. Aufl. Berlin, 1942, Weidmann. 123 lap, képekkel. Ára 2.70 M.

Nolte, W. : Kind und Märchenbild. Mit 6 Taf. München, 1942, Beck. VI + 108 lap, ára 7.50 M.

Pestalozzi, J. H. : Sämtliche Werke. 18. Band. Schriften aus der Zeit v. 1805—6. Bearbeitet v. E. Dejung. Berlin, 1943, de Gruyter. 349 lap, ára 18 M.

Pfiegler, M. : Der rechte Augenblick. Erwägungen ü. d. entscheidenden Zeiten im Bildungsvorgang. 3. Aufl. Wien, 1942, Herder. 101 lap, ára 2 M.

Richard, G. : Sexuelle Aufklärung und Erziehung. Erfahrungen als Arzt u. Vafer. Zürich, 1943, Verl. f. Wissenschaft, Technik u. Industrie. 61 lap, ára 3.20 svfr.

Rudin, J. : Der Erlebnisdrang. Seine psychol. Grundlagen u. pädag. Auswertung. Luzern, 1942, Verl. d. Instituts f. Heilpädagogik. VIII + 141 lap, ára 6.80 svfr.

Schönebaum, H. : Pestalozzi. Ernte und Ausklang: 1810—1827. Langensalza, 1942, Beltz. XVI + 554 lap, ára fvk. 16.80 M.

Stellrecht, H. : Neue Erziehung. Berlin, 1942, Limpert. 227 lap, ára 4.80 M.

Tumlirz, O. : Abriss der Jugend- und Charakterkunde. 3. Aufl. Leipzig, 1943, Klinkhardt. 119 lap, ára 2.40 M.

Wagner, J. : Schriftbewertung und Schreibunterricht. Zürich, 1943, Verlag d. Schweizerischen Kaufmännischen Vereins. 40 lap, ábrákkal, ára 1.50 svfr.

Wirtz, Kl. : Wie unser Kind die Welt sieht? Blicke ins Werden d. Kleinkindes. 2. Aufl. Mainz, 1943, Grünwald. 76 lap, képekkel, ára 1.80 M.

Wolter, Fr. : Lebenskunde im Schulalltag. Lehrauftrag, Weg u. Ziel. 4. Aufl. Leipzig, 1943, Klinkhardt. 168 lap, ára 3.80 M.

Sz. K.

V E G Y E S.

Ex oriente lux. A jövőért aggódó pedagógusok tanakodnak és töprengnek azon, vajjon nem volna-e lehetséges az ifjúság nevelését — a nemzeti (nyelvi), politikai, felekezeti és faji különbségek ellenére — bizonyos közös irányelvekre támaszkodó követelmények alapján érvényesíteni. E tekintetben figyelemre méltó közleményt olvasunk a genfi Bureau legújabb Ér-

tesítőjében (Bulletin). Az Amerikai Egyesült-Államok fenhatósága alá tartozó Fülöp-szigetekről van szó, a közlársasági jelleggel bíró, 13.1 millió lakosú keletindiai szigetcsoporthól. Ennek elnöke 1939 aug. 19-én kelt rendeletével, valamennyi iskola számára kötelezővé tette a 16 pontból álló következő polgári és erkölcsi szabályzatot: 1. Higgyetek az Isteni Gondviselésben, amely az emberek és népek sorsát irányítja? 2. Szeressétek hazátokat, mert ez népetek tűzhelye, hajlamaitoknak központja, boldogságtok és jóléteitek forrása. Védelmet legelső kötelességeitek. Ha arra bármikor szükség lenne, legyetek készen érte magatokat feláldozni és meghalni. 3. Tiszteljétek az alkotmányt, amely saját független akaratotok kifejezője. A kormány a ti kormányotok: a ti biztonszágtok és jóléteitek érdekében alakult. Engedelmeskedjétek a törvényeknek és ügyeljétek rá, hogy mindenki betartsa és a köztisztviselők teljesítsék kötelességeiket. 4. Rójjátok le adótokat önként és késedelem nélkül. A polgár fogalmával nem csak jogok, hanem kötelességek is járnak. 5. Örködjétek a szavazatok tisztaságán és vessétek alá magatokat a többség határozatának. 6. Szeressétek és tiszteljétek szüleiteket. Kötelességszerűen kedvvel és hálással szolgáljátok őket. 7. A becsületnek ugyanolyan fontosságot tulajdonítsatok mint az életnek. A becsülettel parosult szegénység különb a gazdagsággal kapcsolatos becstelenségnél. 8. Legyetek igazak és tisztességesek gondolataitokban és cselekedeteitekben igazságosak és könyörületsek, méltóságteljesen udvariasak embertársaitokkal való viszonyaitokban. 9. Folytassatok tiszta és mérsékletes életet; ne legyetek se könnyelműek, se követelők; a magatartástok legyen egyszerű, a viselkedétek szerény. 10. Az életben törekedjétek népetek nemes hagyományaihoz méltók lenni; becsljétek nagyra hőseink emlékét: az ő életük jelzi a kötelesség és becsület útját. 11. Legyetek szorgalmasak: ne féljétek a kézimunkától és ne ségyeljétek azt. A termelő munka gazdasági biztonsághoz vezet, gyarapítja a nemzet gazdagságát. 12. Személyes előmenetel és boldogság dolgában saját erőfeszítésekre támaszkodjatok. Ne legyetek könnyen kishitűek, hanem tartsatok ki jogos becsvágyatok követésében. 13. Munkátokat végézzétek kedvvel, lelkiismeretesen és értelmesen. A rosszul végzett munka károsabb, mint a munka mellőzése. Ne halasszátok holnapra, amit ma is elvégezhettek. 14. Járuljatok hozzá a közösség jólétéhez és keressétek a társadalmi igazságosságot. Nem éltek csupán önmagatokért és családotokért, hanem részesei vagytok a társadalomnak, amellyel szemben meghatározott felelősséggel tartoztok. 15. Használjátok a Fülöp-szigeteken gyártott tárgyakat: részesítsétek előnyben népetek termékeit és iparát. 16. Értékesítsétek és fejlesszétek természeti forrásainkat, népünk elidegeníthetetlen örökségét és őriztétek meg az utókor számára.

— m:—

Diák munkaközösség az érsekújvári áll. gimnáziumban. Dicséretes é követésre méltó kezdeményezésről számol be *Bakos József* tanár a szerkesztésében megjelent *Együtt dolgoztunk* c. kötetben. (Érsekújvár, 1942. 80 lap). Megtudjuk belőle, hogy a gimnázium II. a) osztálya 1940. februárjában iskolai nyelvművelő és nyelvvédő folyóiratot indított *Védjük Nyelvünket!* címmel, s ugyanakkor nyelvművelő, néprajzgyűjtő és falukutató munkaközösséget alakított. Két esztendő munkásságát tárja ez az írás a nyilvánosság elé.

A füzetben szemelvényeket találunk arról, miként gyűjtötték össze az utca, a diákélet, stb. idegen szavait; hogyan ismertették meg egymással

nyelvművelő könyveket és folyóiratokat; hogyan számoltak be egymásnak magyar ifjúsági könyvekről; milyen néprajzi adatot, tájszót, népmesét gyűjtöttek; miféle népszokást, falusi játékot figyeltek meg; hogyan kapcsolódtak be az országos népdalgyűjteménybe; stb. A munkaközösség azonban nemcsak maga dolgozott. Kapcsolatot keresett és talált ismertnevű nyelv-művelőkkel, néprajzi szakemberekkel, stb., s folyóiratuk számára iratott 1—1 cikkükből irányítást nyert, s a további munkássághoz buzdítást és erőt merített. — Az egyik kisdíák közleménye a munkaközösségbe tömörült osztály társadalmi képét rajzolja meg. Látjuk, hogy a növendékek nagyrésze falusi származású. Ennek megfelelően az együttes munka egyik legfőbb feladatát a vezető — igen helyesen — abban jelöli meg, hogy úgy vezesse őket a magyar szellemi élet magaslataira, nehogy elveszítsék lábuk alól a szilárd talajt, s idővel megszakítsák kapcsolataikat a falusi néppel.

Napjainkban sokat hallunk közösségi szellemről, szociális gondolatról, szebb magyar jövő-élőkészítéséről. Ez a kis füzet azt mutatja, mit tehet a cél érdekében egyetlen lelkes tanár, aki megértve a kor szavát, növendékeit összefogja és a minden szépért és jóért mindig hevülni kész ifjúságnak határozott irányt mutat s ebben az irányban őket vezeti. Meggyőződésünk, hogy másutt is alakult ehhez hasonló munkaközösség, s ha nem is lépett a nyilvánosság elé, dolgozik szép csendben. Az ilyen beszámolóra is szükség van, mert indítást nyerhetnek belőle azok, akiknek kevesebb a kezdeményező erejük.

Jankovits Miklós.

ELHÜNYT PEDAGÓGUSOK.

Két pedagógus magyar egyházfejedelem.

Tóth Tihamér (1889—1939).

Olyan rövid ideig volt magyar főrend, Veszprém örökös főispánja, püspöke és a királyné kancellárja, hogy a történelem évkönyveibe inkább mint egyszerű pap, de mint egyik legnagyobb nemzetnevelő, a keresztény Magyarország nagy szónoka, a rádió sugárzó szentbeszéd alapító apostola s az egész világ fiatalságának tanító ifjúsági írója örökítette meg emlékét.

Gyakorló nevelő munkáit az iskolák, kongregációk, cserkészek és más egyesületek országos jellegű kézikönyvvé avatták, a legtöbb külföldön is öt-hat kiadást ért már meg s a *Tiszta Férfiúság* c. műve 14 nyelven látott napvilágot.

Elméleti művei: *Az ifjúság lelki gondozása* és *A felnőttek lelki gondozása* a legmélyebben szántó erkölcsnevelő munkák közé sorozhatók.

Pedagógiai működésének titkát és eszményét ő maga fejt meg legjobban: »Ha most, az évek rétegein át, emlékezetem ásójával szállok lefelé, tudjátok hová visznek a legvégső gyökerek? A világháborúba! Le a szerb harctérre, fel a Kárpátokba, Galiciába, Oroszországba, ahová tizenöt hónapon keresztül állított a kötelességem s ahol együtt kellett élnem, étkezni, laknom és aludnom a hadbavonult intelligens fiatalsággal. Orvosokkal, gyógy-

szerészekkel, tisztekkel, különféle diplomájú fiatalokkal és férfiakkal zsúfolt egy fedél alá a téli éjtszakába... És amit ez alatt a tizenöt hónap alatt tőlük hallanom kellett, az a beszédjükből, terveikből, céljaikból és életmódjukból kiáradó ástító üresség s erkölcsi léhaság, az rám, a három éve föl-szentelt, tapasztalatlan, fiatal papra, döbbenetes kinyilatkoztatás volt. Név-telen fájdalom szorította össze a szívemet... Lángolt bennem az elkesere-dés, akárm! Jesz a háború vége, de ifjúságunkat ezután is ilyen lelki sivár-ságban felnőni — ezt nem engedhetjük meg!» (11, 161—162.)

Szent lelkesedéstől szinte üzve-hajtva fogott hozzá ifjúsági műveihez. Ezeket ő maga jellemzi legjobban egyik szellemes rádióhasonlatával: »A *Levelek Diákjaimhoz* lelki hullámszűrő akar lenni. A fiúkban imponálóan sok a jóakarát; szeretnék egészen oda adni lelküket a mennyország leadó állomásáról jövő isteni hullámoknak, de folyton beleszól ez a földi élet és zavarja őket. Nos hát, elébe a *Levelek Diákjaimhoz* köteteit! Most beállítom hullámcsapdának a *Tiszta férfiúságot* s az lefogja az ösztönös élet rendezetlen dzsungeléből előtörő, vért rothasztó, életkedvet fagyasztó hullámokat s nem engedi át csak azokat, melyek a tiszta élet magaslataira vezetnek. Most beállítom a *Művelti Ifjút* és ez lefogja a felületesség, durvaság, kényelem és lustaság hullámait és csak a kedvességre, szolgálatkészségre, udvariaságra nevelőket, a munkára serkentőket engedi át. Az így átszűrt hullámok igen gyengék, messzi leadótól jönnek: föl kell azokat erősíteni. Visszacsa-to-lunk! A *Vallásos Ifjú* és a *Krisztus és az Ifjú* valóban visszacsatol minket minden energia, életöröm, munkakedv ösforrásához: az Úristenhez.

Mit akarnak ezek a könyvek? Milyen új nemzedéket akarnak nevelni? *Új nemzedéket*, amelynek mélyebb a vallásossága, tisztább az erkölcse, fényesebb a szeme, áldozatosabb a hazaszeretete, mint a régié volt.« (11, 163.)

Pedagógiájának feladata: életfakasztás, a pozitív életcsírák kibonta-koztatása. Nem állandó konkolyírtás, hanem a búzavetés gondozása. Szent Tamástól tanulta, hogy az erények fejlesztésével kell a bűnöket irtanunk és Foerster nyomdokait követte a parányi hatások nagy jelentőségének felis-merésében.

Módszer tekintetében erősen gondolkodásra készítet az az eljárása, hogy *kerüli a heurisztikus előadást*. Mindjárt előljáróba élesen vázolja beszéde-nek tartalmát s a részleteket az átmeneteknél újból pontosan kiemeli. Ezzel teszi lehetővé, hogy még nehezebb beszédeit is könnyen követte a hallgatóság, mert előtte lebegett az az egyszerű vázlat, melyet a beszéd elején kapott. Az egyes részek között mindig megtalálható a belső logikai összefüggés s az egészre vonatkozás. Egyik a másikból ered a lélektaninak mondott francia eljárás szerint.

Korai halála óriási vesztesége a magyar nevelőknek, akiknek csak azt kívánhatjuk, hogy az elhúnyt kiváló nevelő tizennégy kötetre menő hagyatékával továbbra is sugározza közénk erős elhatározását s az égbenéző, a hazáért magát feláldozó végakarátát.

A nagyhírű pedagógus egyházfejedelemben a Magyar Paedagogiai Társaság is nagyrabecsült rendes tagját tisztelte.

Hanauer Árpád István (1869—1942.)

Nagy nevelő volt egész életén keresztül. Ezirányú érdeklődését már Kalocsán a jézustársasági kollégiumban szerezte s a világhírű innsbrucki

egyetemen növelte nagyra. Püspöke 1892-ben történt fölszentelése után rögtön a veszprémi szeminárium lelki igazgatói tisztjébe emelte. Idősebb paptársai bizalmatlanul tekintettek a tapasztalatlan fiatalemberre, de rövid időn belül tudásával, finom lelkületével megszerezte az egész egyházmegye szeretetét és megbecsülését.

Sőt lelki vezetésének híre az egész országban terjedni kezdett s ezért Vaszary Kolos hercegprímás 1904-ben meghívta a központi papnevelő intézet spirituálisának. A székesfővárosban abba az apostoli gárdába tartozott, amely Prohászka Ottokár köré sereglett, átérezte a magyar lelki föltámadás szükségét s imponáló műveltséggel, meleg szívvel és lélekkel munkálkodott rajta fáradhatatlanul. Erre az időre esik Hanauer tudományos munkássága. Ekkor jelentek meg a *Lelkismeretről*, az *Igazságosságról* írt könyvei és számos magvas tanulmánya a különböző folyóiratokban.

1911-ben Glattfelder Gyula püspökkészítései után a Szent Imre-internátus Egyesület vezetősége Hanauer Istvánt találta legalkalmasabbnak a világi fiatalság elitjének vezetésére. Fájó szívvel vállalta el, de teljesen beleélte magát új hivatásába. A világháború alatt az ő vállára szakadt a budai Szent Imre-kollégium minden anyagi és szellemi terhe s ő a űhadbavonult és itthon munkálkodó növendékeiben egyaránt tartotta a lelket, az isteni gondviselésbe vetett bizalmat. Példája, minden bajra gyógyító írt találó bölcsesége, a zavarokban fölényes nyugalma minden szónál ékeesebb tanításként hatott környezetének minden tagjára. Hét esztendőn át az egész országba szétszórt Szent Imrések sokasága kapott az ő mély és finom egyéniségéből egész életre szóló értékes benyomásokat.

Püspöke rövid időre visszahívta Veszprémbe tanácsadójának és irodai igazgatójának. A Szentszék azonban magasabb hivatásra szemelte ki. A komárom alatt, 1919 júniusában kinevezte az Alföld felét magába foglaló váci egyházmegye püspöki székére.

A legnehezebb viszonyok között vette át másfélmillió hívőnek lelki vezetését. A vörös rémuralom szörnyűsége s a trianoni átok megpróbáltatása között kellett a magyar feltámadás reményét az Isten iránti bizalom és szeretet tüzét újra élesztenie vagy fellobbantania. Négyyszer végigjárta egyházmegyéjének minden félreeső faluját, tanyacsoportját s ekként ismerte meg híveinek lelki szükségletét, anyagi nyomorát és minden tőle telhető módon segített is rajtuk. Püspöksége idején kilencven új templom épült, harminckilenc új lelkipásztori állomás létesült s ezen felül tizenhat kültelki curatiát szervezett át plébániává. Figyelmé egyaránt kiterjedt a főváros környékére (»Páris vadonára«) és a tanyai lelkésziségekre.

Amikor az egyházmegye kormányzását átvette, négy papnövendék létezett a szemináriumban. Ő a régi egészségtelen intézet helyébe nagy, modern intézetet emelt és húszéves püspöki jubileuma alkalmával egyházmegyéjének már 120 papnövendéke volt.

Növendékei és tisztelői ezzel a diszító címmel tüntették ki: a pedagógus püspök. A kitüntetésre rászolgált elveivel és eredményeivel. Elvei közül a következőket érdemes megemlíteni. A püspök a szeminárium falain túl is lelkipásztora növendékeinek, sőt bizalmas atyai kapcsolatban kell állania minden papjával. A szemináriumon belül pedig többször hangoztatta: engedélyezek annyi tökéletlenséget minden növendékemnek, mint amennyit a napi életben rajtam észrevesznek. Ebből következett: magatartását olyan színvonalon kellett tartania, hogy kijelentése ne legyen könnyelmű. Elveinek

koronája az a 'nevelői eszmény, amelyet növendékei elé tűzött: »lelkileg érett ember ne szoruljon gyámkodásra, hanem élje a saját életét!«

Ezek szerint az elvek szerint nevelt olyan jellemeket, mint Tóth Tihamér, Scheffler János megyéspüspökök, az Alföld nagy apostola, Kovács Vince felszentelt püspök; Drahos János, Pakocs Károly primási, illetőleg püspöki kancellárok, Halász Pál, a szeged-belvárosi kanonokplébános, stb.

Nevelési működése nem zárkozott sem a szeminárium, sem nagy egyházmegyéinek határai közé, hanem kiterjedt egész Csonkamagyarországra. A magyar püspöki kar megbízásából ő volt az Országos Katolikus Tanügyi Tanács elnöke, hazánkban a katolikus tanügynek, sőt joggal mondhatjuk, az egész katolikus kultúrának legfőbb irányítója és vezetője. Az üléseken tartott elnöki megnyitó beszédei a közéletben hullámzó nevelő kérdések mélyére mutatnak. Szól a nevelő egyéniség minden gátlást áttörő hatásáról, az iskola és család nevelő összhangjáról, kívánja a Szentírás nevelői szemmel történő olvasását, továbbá azt, hogy Krisztust mintázza szülő és gyermek, tanító és tanítvány. Külön körlevelet szentel a legújabbkor legnagyobb nevelőjének: Bosco Szent Jánosnak.

Hasonló lélekformáló eszmék és eszmények találhatók pásztorleveleiben és főpásztori beszédeiben, melyeket tízéves püspöki jubileuma alkalmából gyűjtött össze. Ezekben bátran nyúl korunk minden égető sebéhez: fájjalja a családi élet bizonytalanságát és ostromozza a születések korlátozását; a tevékeny katolikus öntudatot ébresztgeti a hívők és nevelők lelkében.

Működését áttekintve, mindenki igazoltnak tekintheti a tanítványaitól eredő előbb említett diszítő jelzőjét: valóban pedagógus püspök volt, amit a Magyar Paedagogiai Társaság azzal ismert el, hogy 1933-ban tiszteleti tagjainak sorába választotta őt.

Mester János.

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Társaságunk 1943. január 16-án tartott rendes felolvasó ülésén *Prohászka Lajos* elnökölt. Az ülés tárgya: *Dr. Albert Hofelder* német birodalmi nevelésügyi minisztériumi osztályfőnöknek, mint vendégnek előadása volt a következő címmel: *Grundzüge der heutigen deutschen Pädagogik* (A mai német pedagógia alapvonalai.)

1943. február 20-án tartott ülésünk a Társaságnak ünnepi, 50-ik nagygyűlése volt (L. Magyar Paedagogia 51. évf. 289 l.)

1943. március 20-án *Prohászka Lajos* elnökletével tartott felolvasó ülésünkön a fűrgysor következő volt: 1. vitéz *Szönyi Sándor* rendes tag: *Az irodalom a családi nevelésben* (Székfoglaló). — 2. *Mesterházy Jenő* külső tag mint vendég: *Kossuth Lajos és a kisednevelés*

1943. április 17-én tartott ülésünkön *Prohászka Lajos* elnökölt. Az ülés egyetlen tárgya volt: *Tarcsay Izabella*, mint vendég: *A pszichodiagnosztika a nevelésben.*

Felelős szerkesztő: *Gyulai Ágost*, felelős kiadó: *Loschdorfer János.*



ERKÖLCSI AKARATERŐRE VALÓ NEVELÉS.

Minden tapasztalt nevelő tudja, hogy a pedagógiai elmélet sohasem éri el a valóságos nevelési eljárás teljes elevenségét. Az életet semmiképen sem lehet a tudomány segítségével fölmérni; legkevésbé az olyan tevékenységet, mely annyira mélyen belekapcsolódik az ember belső világába és oly sokoldalúan érinti a lélek és a világ közti vonatkozásokat, mint a serdülő egyéniségek alakítására irányuló törekvés. Mindamellett nem természetlen és nem nélkülözhető az az elmélkedés, mely ezt a tevékenységet kíséri. Mert hiszen előre föltárja az egész nevelési eljárásban azokat a helyeket, ahol nehézségek mutatkoznak és miközben az egészet elemzi, olyan kapukra figyelmeztet, melyeken az elmélet segítségével nélkül nem lehetne belépniük. Hogy az erkölcsi nevelésnek mi a feladata, az csak akkor tűnik ki, ha ismerünk minden tényezőt, amely szerepet játszik az erkölcsi magatartásban. Tudjuk, hogy a magatartást alakító hatások igen különböző rétegekben mennek végbe. Idetartozik az ösztönélet szabályozása és mérséklése, idetartozik az erkölcsi oktatás formája, mely azonban nem nyúl bele eléggé mélyen az akarat és az érzület alakításának középpontjába. Az ifjúnak indítékaira is befolyást kell gyakorolnunk, ez pedig azt jelenti, hogy általában hatnunk kell értékrendszerének teljességére, melyből csak azután bontakozik ki, mint valami különleges fejlődmény, erkölcsi magatartása. Feltéve azonban, hogy kialakítottunk olyan lelkiületet, mely már »erkölcsi magatartás«-nak nevezhető, végül mégis hátravan egy utolsó kérdés, hogy vajjon a benne foglalt indítékok *ereje* eléendő-e arra, hogy az érzületből megfelelő tettek szülessenek. Az indítékok, mint nevük mutatja, indító erők ugyan, de az erkölcsileg értékesek esetleg gyöngékek bizonyulhatnak; a jó érzület még nem elég a hatékony akarat-hoz. A pszichológusok azt állítják, hogy a szándékok és érték-motívumok kész alakulatához végül még egy különleges műveltenek kell hozzájárulnia: a tulajdonképeni átmenetnek a belső szándéktól a valóságos cselekvéshez, a »fiat«-nak. Ezt a tényezőt az *erőkifejtés* valamilyen nemének kell nevezniük. Lehet, hogy a teljes erkölcsi belátás megvan, még azoknak az indítékoknak igenlése is, melyek az erkölcsi követelménynek megfelelnek, de azért mégis maradnak legyőzendő ellenerők, melyek útját állják a végső, döntő akaratnak, a valóságos cselekedni akarásnak, akár ellenszegülő

¹ A berlini egyetem nagynevéű professzora, a Magyar Paedagógiai Társaság tiszteleti tagja, e remek tanulmányt kérésre írta folyóiratunk részére. E helyen is mély tisztelettel mondok neki köszönetet érte. Szerk.

ösztönökről, akár csak tagadólágyosan lelki restségről van szó, mely megakadályozza a szükséges lendületet. Vizsgálódásomban elvonom és kiemelem ezt az etikai jelenséget, mely a lélek mélyébe van ágyazva s azt a nevet adom neki: *erkölcsi akarterő*. Az a kérdés, minő forrásokból táplálkozik ez az erő és milyen módszerek állnak a nevelésnek rendelkezésére, hogy a fejlődő lélekből kibányássa és megerősítse.

A problémának kétségtelenül mély világnézeti háttere van. Ha erre nézve nem vetünk számot magunkkal, a gyakorlatban sem boldogulunk ezzel a legfontosabb feladattal. A kérdés megvilágítására célszerű azt két olyan ismert mondás közé elhatárolni, amely az állásfoglalás két szélső lehetőségét jelöli meg.

Szinte szállóigévé lett Ovidius *Metamorphoseonjának* következő verse: *Video meliora proboque, deteriora sequor* (Ismerem a jót s helyeslem, de a rosszabbat cselekszem.) Megkapó rövidséggel fejezi ki azt az esetet, amelyet mindenki saját életéből ismer: a jobb belátásnak és szándéknak küzdelmét a gyarlósággal, amely gyakran megakadályozza, hogy cselekvés legyen belőlük, hogy a »fiat« bekövetkezzék. Hogy ez a gyöngéség, a döntő erkölcsi akarterőnek ez a hiánya honnan származik, az ismét világnézeti magyarázatra szorul. Nicolai Hartmann »Éthik« c. jeles munkájában épenséggel alaptörvénynek mondja, hogy a magasabb értékek a gyöngébbek, a csekélyebb értékek az erősebbek; ezt természetesen így kell kiegészítenünk: indító *erejükre* nézve. Tényleg erőproblémáról van szó s nem a belátás és pusztán belső értékelés kérdéséről. És Max Scheler is azt állította bölcséleti tevékenységének utolsó szakaszában: a világ szerkezetében bizonyára a szellem a magasabbrendű s a szellemi értékek elsőbbsége rendíthetetlenül nyilvánvaló. De a szellemnek önmagában semmiféle saját indító ereje nincsen; az ösztönök rétegétől kell kölcsönvennie és csupán az ösztönélet alakulásától függ, hogy megnyílik-e a szellem követelményei előtt vagy elzárkózik-e előle.

Ezt az elméletet a szellem ösztönöktől eredő gyarapodása tanának nevezhetnők, amely azonban komor és borús tan az erkölcsi akarterő tekintetében; mert olyan erő, amely maga is erkölcsi jellegű volna, ebben az esetben nem is léteznék. A szellem a lényege szerint gyöngébb jelenség volna; az ösztönök embere (a test), a végül is testileg föltételezett életrevalóság volna az erőnek egyetlen rendelkezésre álló tartalékforrása.

Egészen más irányba utal bennünket a Sokrates neve alatt ránkmaradt mondás az erény ismeretéről. A hagyomány hitelével és az ezzel kapcsolatos filológiai kérdésekkel most ne foglalkozunk. Csak arról a tényről van szó, hogy a nyugati világnak egyik legnagyobb nevelője állítólag azt mondotta: az erény tudás (*ἐπιστήμη*), amihez rögtön az a következtetés kapcsolódik: *οὐδαίς ἐκόν ἐξαμαρτάνει*, senkisémm cselekszik tudva-akarla rosszat. Az intellektualizmus, amely ezekből az állításokból kihangzik, oly óriási, hogy nemcsak Aristoteles emelt szót ellene, hanem újkori magyarázók is, mint pl. Heinrich Maier, megkísérelték a mondat értelmét másképen értelmezni. Az élettapasztalat, mely Ovidius

mondásában kifejezésre jut, világosan ellentmond annak a véleménynek, hogy már a jónak pusztá belátásában bennerejlik családhatatlanul a jóra vezető erő is. Hozzájárul még, hogy a tudásról és tudományról való újabb felfogás mindinkább ellaposodó magyarázatra vezetett. Az elmélet e szerint a képzelhető leghűvösebb magatartásmód. Akár a pozitivista ténymegállapítást, akár a racionalista nyilvánosságot választjuk a tudás mintaképeül: bizonyosnak látszik, hogy a tudásnak ez a fajtája semmit sem mozdít meg, tehát egymagában nem elég arra, hogy az embert megindítsa. Hogy ez kétféle dolog, azt épen a másik mondás jelzi: video meliora proboque, deteriora sequor. A hűvös belátás és a csábító, forró ösztönök versenyében az előbbi föltétlenül a méltóbb; a tapasztalat azonban azt mutatja, hogy ezt az igényét nem tudja érvényesíteni, hacsak nem tud erőt is teremteni, mely legyűri az ösztönök ellennyomását vagy a restség felülkerekedését.

Hogy ebben a világnézeti alternatívában miképen döntünk, ez nagyon fontos a gyakorlati nevelőre nézve. Mert hiszen az a sürgős feladat vár rá, hogy nemcsak ösztönöket kell szabályoznia, erkölcsi magatartást *tanítania*, érzéletszerű erkölcsi motívumképzést *fölbresztenie*, hanem az erkölcsi akaraterőt is *gyarapítania* kell. Ehhez azonban tudnia kell, hogy ez az erő voltaképen honnan származik. Talán az *akaratra* fog hivatkozni. De ezzel a zavar nincs kiküszöbölve, csupán eltolódott. Már az is tarthatatlan föltevés, hogy a lélek háztartásában létezik egy világosan elhatárolt képesség, aminő az akarat. Ennél a fontos lélektani tételnél nem szándékozom most hosszasan időzni. Még ha föltesszük is, hogy megvan az az akarat, amely az erkölcsileg helyeset kívánja, fölmerül újra a régi kérdés: Hogyan erősítem ezt az akaratot? Hogyan adom meg neki azt a meggyőző erőt, amely végül is győzelemre segíti abban a harcban, amelyet eleinte nagyobb erővel vívnia kell?

A megszokott nevelői bölcsesség nem tud rá más feleletet, mint ezt: Gyakorolni kell az erkölcsi akaratot, mindig újabb tevékenységgel egyengetni a pályát, hogy mind könnyebben mozogjon rajta. Goethe mondása is segíti ebben:

»Versäumt nicht zu üben

Die Kräfte des Guten.« (*Symbolum*)²

A korszerű nevelés rendje valóban hozzászokott, hogy az erkölcsi erő növelését a testedzés mintája szerint gyakorolja, miként a sportban szokásos. Közben elfelejtik, hogy csak olyan akaratot lehet edzeni, mely már bensőleg helyeslésre talált. Az akarat a sportbeli teljesítményre már eleve megvan, megfeszített, ismételt tevékenység útján erősödik. A hasonlat nem találó azonban. Semmiféle tapasztalat sem bizonyítja, hogy a sporterő vagy bármiféle teljesítményi erő erkölcsileg is erőssé tesz. Ki hallott arról, hogy az edzett sportférfiú vagy az egyébként testileg erős ember vagy a fáradhatatlan munkás a tulajdonképeni erkölcsiségnek wa-

² Ne ünd gyakorolni
Erőt a jónak.

lamelyik területén kísértésektől védettebb volna, mint bármely más ember? A magasabbrendű önuralomra szoktunk utalni tehát, amelyre vallásos természetek a legkülönbélebb aszketikus gyakorlatokkal és »exercitiumokkal« szert tesznek. Nem veszik észre azonban, hogy ez esetben a szellemi ösztönzés már előre is meglevőnek föltételezhető, sőt föltételezendő; mint ahogy Goethe versénél nem vették észre, hogy »a szellemek hangja« (*Stimmen der Geister*), »a mesterek hangja« (*Stimmen der Meister*) az, amely fölhív bennünket, hogy gyakoroljuk a jónak erőt.³ Egy olyan üres, alaki képesség, mint aminő az elemi lélektan »akarata«, semmit, egyáltalában semmit sem tud önmagából kifejteni. Ha csakugyan léteznék, a szellem felől jövő ösztönzésre, a »lelkesezés«-re van szüksége. A probléma tehát mégis a szellemnek és a lélek ama rétegeinek viszonyában rejlik, melyek részint vele szemben ellentmondóan működnek, részint, mint az erők kormányozható játéka, rendelkezésre állhatnak.

E meggondolás alapján nézzük meg megegyszer egy kissé közelebbről Sokrates mondasát. Csak akkor lehet értelme, ha Sokrates valami másféle tudásra gondolt, mint aminőről az imént szóltunk. Olyan tudásnak kellene lennie, melynek lényege az, hogy maga is kétségtelenül erőt fejt ki. Erőszerű tudásnak vagy cselekednitudásnak nevezhetnők. Hogy ilyen természetű tudás lehetséges, azt a pozitivismusnak is el kellett ismernie alkalmilag. Így fejtette ki a francia pozitivistá Alfred Fouillée az ideés-forces (az erőt kifejtő képzetek, az »erőeszmék«) tanát. Az angolszász pragmatizmusban, mely voltaképen a pozitivismusnak továbbfejlesztése, nemcsak az a tan rejlik, amely a ténybeli tudást alkalmazásában elért hasznos eredményei által igazolja, hanem félreismerhetetlenül az a meggyőződés is, hogy bizonyos »hipotézis«-ek a cselekvésre szolgáló erőt, miként az amerikaiak mondják, hitbeli erők módjára növelik.

Mindézek azonban csak késői utóhangjai és elhalványult utóképei annak az eredeti tanításnak, mely közvetlenül Sokrates problémájából és álláspontjából származott. Hiszen, úgy látszik, maga Sokrates sohasem adott végleges magyarázatot az etikai tudás lényegéről. Úgy vélem, hogy csak a nevelői eljárás foglalkoztatta, melyet a dialógusban valamilyen erény meghatározására vonatkozó kérdés indít meg. Az erre a lényegmeghatározásra irányuló

³ Goethe *Symbolum* c. költeményének 5. szakasza, mely a szabadkőművesi eszmekörből (*Loge*) eredő költeményei e legkifejezőbb példájának lényegét tartalmazza, teljes szövegében a következő:

Doch rufen von drüben
Die Stimmen der Geister,
Die Stimmen der Meister:
Versäumt nicht zu üben
Die Kräfte des Guten.

Magyarul:

De halld túlról szólni
A szellemek hangját,
A mesterek hangját:
Ne únd gyakorolni
Erőt a jónak.

(A fordító megjegyzése).

vizsgálódás azután mindenféle feleleteket eredményez, melyek az örökös kérdezőt csak annyiban érdeklik, amennyiben a felelőnél egyezést mutatnak beszéde (*lóγος*) és létezése (etikai lényege) között. Megtörténhetik, hogy valaki (talán hiréből ismerve a dolgot) helyes meghatározást mond. De nemcsak a »tétel« szolgálat vizsgálat tárgyául, hanem maga a felelő is. Az olyan tudás, mely nem egyezik a felelő lényegével, épen avval a hiánnyal jelentkezik, hogy nem hajt ki belőle semmiféle cselekvés, hanem pusztá szóbeszéd marad. Úgy érzem, ebben rajlik az erőserű tudásnak Sokratesi értelme: Van nem igazi, személytelen tudás is, mely szűk-ségekpen erőtlennek bizonyul.

Ha már most Sokrates legnagyobb tanítványa, Platon a sokratesi problémát némiképen megértette és ha élete feladatának tartotta, hogy a tudást, melyet a mester még névtelen bizonytalanságban hagyott, valóban föltárja, akkor eleve világos, hogy a tudásnak olyan neméhez kellett jutnia, amely lényege szerint erőserű tudás, cselekvési tudás volt. Evvel nem töltötte be egészen Sokratesnek részemről sejtett célzatát, mert bölcselkedésébe még más indítékok is befolytak. Csak a 7. levélnek néhány majdnem önbírálatként hangzó részletében van szó világosan arról, hogy semmiféle tudás sem *valódi*, melyet nem az egész erkölcsi személy tanusít. De nem lehet kétséges, hogy Platonban az ideák tana a Sokrates-sel való benső érintkezés valódi gyümölcszeként született meg, és következképpen az sem, hogy az idea szemlélete (ez voltaképpen pleonazmus, mert »idea« már »szemlélet«-et jelent) a Platontól és tőlünk is régóta keresett *erőserű tudás*.

Akinek a jóról csak »tudomása van«, annak még nem kell okvetlenül a szerint élnie. Aki azonban a jónak eszméjét szemlélte, vele egész lényének legnagyobb átalakulását élte át, azt melyről a barlang hasonlatban szó van.⁴ Figyeljük meg jól, mint lesznek Platon választékos kifejezései mind ünnepélyesebbek, mikor az embernek az idea felé fordulásáról beszél. A megoldás a misztériumok világából ered. Az avatatlan előtt az ilyen titkok rejtve maradnak. Bármint értelmezzük is a bölcséleti problémákat, melyek az ideák tanával fölmerülnek: maga az idea a vallási rétegből ered. Mert ahol leplezetlenül feltárja magát — ott meglátni, hogyan épül fel a kozmosz, mi tartja össze és honnan ered magasba irányuló lendülete. Az pedig, akinek mutatkozik, indítást kap (villamos ütést), lendületet és erő-növekedést, aminőt csak a metafizikummal való találkozás adhat. Evvel eldőlt az is, hogy az elmélet, mely az ideákat feltárja, nem »puszta« ismeret, nem pusztá »vélekedés« a *doxa* ingatag módján, hanem ellenállhatatlan, a magasba vonzó erő. Aki a jónak eszméjét szemügyre vette, nem cselekedhetik igaztalanul. Aki igaztalanul cselekszik, azt bizonyítja evvel, hogy ez a tudás, ez a meglátás, még nem fakadt föl lelkében: cselekedete nemtudásból ered, mint a vaké.

⁴ Platon »Az állam« c. műve VIII. könyvének bevezető két szakaszában (I. Platon összes művei 1943. évi magyar kiadásában I. köt. 1008–1013. l.).
(Fordító megjegyzése).

Platon kétszer rajzolta meg nyomatékosan az ideához vezető utat. Egyszer a nemtudás felől, de nem a nemtudásból, mint vak-ságból, hanem a termékeny nemtudásból, mint ösztökéből és sejtésből kiindulva. Ezzel Sokratesnek bölcs nemtudásához, a docta ignorantiához kapcsolódik. Így van ez a »Menon«-ban: minden eszméletben megvan az emlékezés, a »belső világosság«, legalább is problematika és vágyódás alakjában. Bensőnk legmélyéről hozzuk fel az ideákat, legutolsónak a jónak eszméjét; ezt azonban csak akkor leljük meg, ha önmagunkban a döntő szellemi rétegig, a személy metafizikai lényegéig leástuk magunkat. Az ideához vezető út második ábrázolásában Platon az embernek ösztönösségéből indul ki. Megmutatja az athéni ifjaknak, akik mindnyájan »szerelmesek« és kedvencük szépségét csodálják, hogy ebben a vágyódásban örökkévaló tartalom rejlik, ezt azonban még nem értik meg. A »Symposion« annak a himnusza, ami lélekben halhatatlan. Lassan, fokozatosan, mint egy szentséghez emelkedünk fel ehhez a szemlélethez. Talán a fölfedezés lelkesedésében úgy látszik, maga Sokrates sem kapta még meg a teljes beavatást e misztériumba. Az első fok a szeretet egy szép *test* iránt; a második lépés az egyetemes felé; a szeretet minden szép testet megillet; a harmadik fok bepillantást enged a lélek szépségébe, mely nemes magatartásban nyilvánul. Ebben rejlik már a negyedik fok: a részvétel a szép megismerésekben = az ideákban. Ezeknek ormán pedig az ragyog, ami mindent széppé tesz e világon, az örök szépség maga, mely a jónak eszméjével azonos. Így már az alsóbb fokozatokban megvan jelképileg a legmagasabb szemlélet is. Nem úgy azonban, hogy ez az emelkedéshez való erő a legalsóbb rétegből, a sivár ösztönökből eredne, hanem megfordítva: a legnagyobb győzelmes hatalomnak visszénye már az ösztönök zónájában is fölcillan. Csak meg kell nyílnia szemünknek s látnunk, hogy a földi tanúságtétel rejtve magában foglalja az örökkévalóságot is. Az örökkévaló, az egylényegű, az ősi mintakép felemel bennünket. Ahol ez az átalakulás végbement, már nem hiányzik az erő, hogy látomásunk szerint cselekedjünk is. Mert a természetfölötti legyőzi a tűnő jelenséget s átadja neki energiáját.

Mythos ez csupán — mondhatná valaki — nem Logos! Kérdés, vajjon Platon lelkesedése véglegesen fölfedezte-e a világ szerkezetének valamelyik részletét, és rejlik-e ebben számunkra is valami, amit fölhasználhatunk a fölvetett probléma megoldására. Ez csak akkor volna lehetséges, ha saját lelkünkbe pillantva ilyen megnyilatkozásra igazolást találhatnánk. De talán az idealizmus csak a világtól távol élőknek szép önámítása?

Kétségtelen, hogy itt ismét világnézeti válaszút előtt állunk; a pszichológiai megállapításokat sem lehet mentesíteni a világnézeti befolyásoktól. Akinek szeme van hozzá, megláthatja a platonai ősjelenséget; akinek nincs, az előtt örökre rejtve marad.

A serdülőkor második fázisának lényegesen vonásai közé tartozik a belső lendület az emelkedettebb élet felé. Ekkor a világ fel-

adatai dicsőült fényben jelennek meg. Kezdődik az ideákért való élet, míg a gyermekkort erőteljes realizmus jellemezte. Van, akinél ez a belső fellendülés csak rövid ideig tart, másoknál a lendületnek csekély feszítőereje van. Az erotikummal való összefüggés azonban megállapíthatónak látszik. Mindenekelőtt az ifjui szerelem tárgya a legragyogóbb színekben fénylik föl. De nemcsak ez maga. A fény kiterjed a természet átélésére is és azokra a célokra, melyekre saját létében ráirányul. A léleknek általános virágzása ez.

Sok bizonyítékot lehetne felhozni erre Platontól kezdve Dante »Vita nuova«-ján át Goetheig és Petőfiig. Csak a vizbefut halászfűú epizódjára utalok a »Wilhelm Meister vándorévei« c. regényben. Ott Goethe igazolja a platoni ősjelenséget. »Be kell vallanom« — mondja — »hogy az élet folyamán a külső világnak ez az első kivirágzása úgy tűnt föl nekem, mint a tulajdonképeni őstermészet, mellyel szemben minden egyéb, amit később érzékelünk, csak másolatnak látszik, mely amahhoz való minden közeledése ellenére is nélkülözi a voltaképeni eredeti szellemet és értelmet.« (II. könyv, 11. fejezet). Hogy már alacsonyabb művelődési fokon is lehetséges ilyen fordulat az észménység felé, igazolja az a tény, hogy Leo Frobenius tudós utazó és kutató jogosultnak érezte magát a kultúrákat általában gyermeki vagy démoni, ifjúi vagy ideális, késői vagy ténykultúrákra osztályozni.

Ha feltételezzük a lelki ténykészlet fölismerését, önként következik tételünkre nézve: a teremtő *szellemi* természet, mely az emberi egyén fejlődési fokozatain át továbbél, az érés korszakában maga termeli ki azokat az erőket, melyek az erkölcsi élet kialakításához kívánatosak. Ahol követeléseket állít föl, ott meg is adja az erőt teljesítésükhöz. Ez az erő azonban, mint láttuk, szellemi eredetű; lényegesen különbözik a vitális testi erőtől és az akaratnak pusztán alaki gyakorlásától. Sugallat ez, szellemi befolyásolás. Lelkesedés nélkül semmi nemeset és nagyot nem alkottak még e világon. A németek között mindenekelőtt *Fichte* az, aki az ilyen cselekvő tudásnak hatalmát dicsőítette, mint az *eszmét*, mely magának az isteni létnek metafizikai forrásából ered. Az enthuziazmus egyik nagy tárgya megragadó előadásainak, melyek »a tudósnak lényegéről« szólnak: »Általában az eredeti és tisztán isteni idea az, amelyet a közvetlenül Istentől ihletettnek cselekednie kell és valóban cselekszik is — a jelenségek világában teremtve, létrehozva az újat, fülnehallottat és szemnemlátottat. A pusztá természeti élet őstöne a régi mellett való kintartásra törekszik; még ott is; ahol az isteni idea egyesül vele: az addigi jó állapotnak fönntartására, legföllebb annak kisebbfajta javítására. Ahol azonban az isteni idea tisztán és a természeti őstönzés hozzávegyülése nélkül kel életre, ott új világokat épít a réginek romjain. Minden új, nagy és szép, ami a teremtés óta e világra jött és ami még a világ végéig jönni fog, az isteni eszme által jött és fog jönni, amely egyes kiválasztottakban részlegesen fejeződik ki. (2. előadás).

Az idealizmus igazolása, amely szavakban rejlik, érvényes arra a nevelési problémára is, mely bennünket ezúttal foglalkoztat.

A nevelésnek csak azok felett az erők felett kell úrrá lennie, amelyeket egészséges, gazdag képzeletből szárnyaló fejlődés bocsát rendelkezésre. Az erkölcsi akaraterő csak abból a lendületből fakadhat, amely az ifjú lelket virágzása idején jellemzi. Ha ez az eszményiség elmaradt, a szükséges lendület semmiféle következő fokon nem pótolható többé. Az ifjúkor eszményeiből kell kitalnie az egész élet kincsének.

A módszereket, melyekkel a nevelés az ily módon, benső fejlődés által nyújtott erőt gondolja és fokozza, nem fogjuk itt behatóan tárgyalni. Mindenekelőtt távol kell tartani mindent, ami aggdódóvá és gyöngévé tesz, ami túlkorán lesújt és kiábrándít. Nagy dolgoknak kell betölteniök az ifjú lelket. Ezért eléje kell tártani őket. Egy-egy népnek hősi eposza rendszerint evvel rokon szellemi állapotból született. Később elmélyül a népi szellem s a nagy tragédiákat teremti. De közeli tárgyakkal sem szabad hiányozniok, melyeken az ifjú embernek saját jelenlegi rendeltetése lesz szemlélhető. A hivatásnak és készségnek magasabbrendű fényben kell fölragyognia. A szenvedélyekkel való tusakodásnak saját szívében úgy kell feltűnnie, mint olyan küzdelemnek, mely szintén a hősi hírnevet érdemli. A tisztaság eszménye az a még meg nem határozott, de gyümölcsöző alakzat, amelyben az ifjú idealitás előre kiveszi magának azt, ami a valóságban még el van zárva előle. A nemzet és az állam közelebb férközik tudatosságához és oly feladatokat tár föl, melyekért érdemes élni és meghalni. Mert csak azért élünk egészen, amiért meghalni is készek vagyunk.

Az erkölcsi megszilárdulás útja ezzel még nincsen befejezve. Az ifjúkor vége felé kezdődik a végső kemény munka önmagán: akkor kell az ideálokat, melyek eleinte még messze fönn lebegnek a való élet felett, a realitás kemény talajába beledolgozni. Következik a naponkinti hűséges helytállás próbája. Csak ott fog sikerülni, ahol az eszmeszerűség végül a vallásos meggyőződés még magasabb fényébe emelkedik. Mert az erő, mely a lendületben osztályrészünké lesz, ugyanaz az erő, mely az istenséggel szemben alázatossá és hálássá tesz bennünket. Fichte ezt is hatásosan ecsetelte írásaiban.

Ime, feleltünk a kérdésre, hogy a tudás és a tetterő miként fejlődnek *ugyanegy* metafizikai gyökérből. Nem annyira a sokratesi, platonai és fichtei tanok betűjén múlik minden, mint inkább azon a középponti gondolaton, hogy az erkölcsi erő fokozása nem sikerült a metafizikum felé tett lépés nélkül. Minden »alaki akaratképzés« csak önámítása a modern pszichológiának. A tulajdonképeni erő a magasságból jön, melyben a világ öserejével érintkezünk és megértjük a szózatot, mely bevilágít a lelkiismeretbe és szárnyat ad bennünk a cselekvésre irányuló akaratnak. A *szellem* az, mely az erkölcsi világban uralkodik, nem a természetszülte erők pusztá dinamikája.⁵

Spranger Eduard.

⁵ A magyar szöveg Gyulai Ágost fordítása.

A FRÖBEL- BRUNSZVIK- PROBLÉMA

Czeke Marianne emlékének: »Az én Terézem.«

1. E címbeli két név viselőjének emléke világító fáklya- és melegítő napként lebeg az emberiség számára oly-sorsdöntő kisdednevelés ügye felett. Életük és munkájuk közös részét a küzdelem és a csalódás, de ráeszmélve szent elhivatottságukra; akaratuk acélszárnyakkal tört előre a megpróbáltatások útján, mígnem elérte az áhitott eszményi végcélt. Míg a Brunszvik-Pestalozzi kapcsolatok az idevágó kutatások nyomán jóformán tisztázódtak (I. Czeke I. Bevezetés I—CCCCL. I., Benes, Kemény), addig a Brunszvik—Fröbel viszonyt még homály borítja. Tudomásunk szerint ugyanis ennek a két, Isten kegyelméből való kisdednevelőnek személyi és tárgyi viszonya mindmáig nincs érdemlegesen kiderítve, jóllehet a kérdések egész sora vár itt megvilágításra. Volt-e általában valamely személyi és tárgyi kapcsolat közöttük: ha igen, miben és mikor nyilvánult az meg? Vettek-e kölcsönösen tudomást rokon működésükről: milyen állást foglaltak el ebben? Mi az oka, magyarázata ennek a feltűnő elszigeteltségnek, annak, hogy aránylag későn találták egymásra? Ime e kérdések összessége: a Fröbel-Brunszvik-probléma, amelyet az eddigi adatok, források alapján legalább részben igyekszünk megvilágítani. Ez nem csupán nevelés- és kultúrtörténeti feladat, hanem nemzeti önérzetünk követelménye, egy fenkölt személyiségnek tartozó hála és kötelesség.

Ha a felvetett kérdésekre csak némileg megbízhatóan akarunk válaszolni, pontosan kell majd mérlegelni és szigorúan összehasonlítani, egybevetni a tényeket, körülményeket, helyi és időbeli viszonyokat, úgyszintén a pro és kontra jellegű érveket. A tények, amint alább részletesebben kifejtjük, négy csoportba oszthatók. 1. Már egymaga az a körülmény, hogy mindketten, Brunszvik és Fröbel, ugyanazon a területen tevékenykedtek és ebbeli működésük időbelileg is néhány évtizedre egybeesik, a kutató elmét eleve valamely összefüggés lehetőségére, esetleg érintkező pontok szükségességére figyelmezteti. 2. Közeli időbe esik yverdoni látogatásuk. 3. Feltűnő Brunszvik Teréznek szereplése több német városban. 4. A német szakirodalom végre felfigyel, de a lexikonok hallgatnak. — Előbb azonban összehasonlító alapon vegyük szemügyre a két úttörő kisdednevelőnek szellem-lelki alkatát.

2. Brunszvik és Fröbel lelki rokonsága életük és működésük alapján első tekintetre nyilvánvaló lesz. Mindketten ugyanabból az ősforrásból, Pestalozziból merítettek: yverdoni látogatásuk hatása mindvégig kísérte őket. Számukra *a gyermek volt minden*: ezt érezték: hivatásuknak, ebben látták és hirdették életfogytig elhivatottságukat: *A gyermek százada* Pestalozzi nyomdokain igazában Brunszvik Terézzel kezdődik és Fröbellel folytatódik. A svéd Key Ellen híres című munkája »A gyermek százada« 1900-ban jelent meg. (Hogy erre még nem eszméltek rá!) Énjüknek nem egy összetevője azonos, ilyen közös vonások: az Istenbe vetett

tántoríthatatlan hitből folyó mély vallásosság, kételyekkel és tépelődéssel kapcsolatos önvizsgálatra és önnevelésre irányuló törekvés, erős hazafiság és nemzeti tudatosság. (Ebben Brunsvik messterének, Pestalozzinak világboldogító kozmopolitizmusából átküzdötte magát a lángoló hazafiságba). Lényüket, igazi énjüket legpregnansabban írásaikban elszórt vallomásszerű szavak szemléltetik, sűrített kifejezői lelki életük megannyi oldalának. Íme Brunsvik Terézt illetően néhány adat Czeke hatalmas munkájából: az eredeti német szövegnek magyar fordításában: méltóság, csend, illendőség — hallgatás, alázatosság, megalázkodás — a tudás, képesség, akarás összhangja (Pestalozzi szellemében) — férfias tűrés, lemondás — józanság, felsőbbség büszkeség nélkül — erő, erély, határozottság — csak az ami igaz és helyes — önmagát felemelni, önmagán uralkodni, mindent végrehajtani — bölcsesség, jóság, nagyság és szépség együttjár és egy pontban találkozik: Istenben: — egyenlő törvény, szabadság és nagy közjólét, hatás a népre: erre szomjazott lelkem — Martonvásár parkjában már 18 éves korában ünnepélyesen az igazság papnőjévé avatta magát és amikor 1843-ban viszontlátta az »*Altar der Wahrheit*«-nek elnevezett földhantot, elhatározta, hogy rózsabokorral fogja bekeríteni. Önvizsgálódása érdekében külön füzetet vezetett (*Règles de vie*), majd eszményképe, Franklin Benjámint példájára a hét minden napjára *Résolutions* címmel az egyes erényekre táblázatot szerkesztett ezzel a figyelmeztetéssel: Légy elszánt azt cselekedni, amit kell, és hiány nélkül hajtsd végre azt, amit elhatároztal (Ezt követi 20 kérdés 432. l. f.). Az ember felemelkedésének módozatait a következő fokozatokban állapítja meg emlékeztetve Spranger »*Lebensformen*« c. művében kifejtett nézeteire: 1. remeteszerű élet a természet ölében; 2. cselekvésben gazdag működés; 3. szenvedések útján, ha belső kapcsolatban él más lényekkel; 4. a művészet által (Czeke CCCCXII.). Brunsvik Teréz külön fejezetben sűríti, foglalja össze a különböző szerzők munkáiból merített neki tetsző gyermeknevelési szabályokat: Pestalozzi, Kant, Montaigne, Fénelon, Rousseau (1810: *Gesetze in Rücksicht der Kinder*. Czeke 281—84). 1811. jún. 18-án erre a megható feljegyzésre akadunk: Naponta akarok valami pedagógiát olvasni.

Hallgassuk most meg Fröbelt. Szerinte az ember alkotó (*ein schaffendes*) lény, a nevelés végcélja pedig, az embert arra képesíteni, hogy a legsúlyosabb megkötöttségek közepette is élni tudjon (Halter 556). »*Durchgreifende Erziehung*« egyik írásának jellegzetes címe. A »*Menschenerziehung*« c. könyvében (1831) önnevelésének s erre irányuló küzdelmeinek velejét ezzel jellemzi: Először mindent megéltem, azután megéltem és megéreztem, végül megéltem, megéreztem és meggondoltam.¹ Fröbel értelmi és érzelmi világa olyan bonyolult — ez magyarázza stílusának bizonyos nehézkességét is — hogy külön önalkotta fogalmakhoz folyamodott, amelyekre ugyancsak maga teremtett jellegzetes kifejezése-

¹ Ich habe erst alles gelebt,
dann gelebt und empfunden,
dann zuletzt gelebt, empfunden und gedacht.

ket. Ilyen kirívóbbak saját magyarázatunk kíséretében a következők, amelyekben egy-egy elvnek, programnak sűrítése foglaltatik. A *Darlegung* mint vezető pedagógiai eszme és eszmény arra irányul, hogy azt, ami az emberben legbensőbb, tehát szellemi és isteni magvát kifejtse, szemléltesse, meg- és átéltesse. Fröbel gondolkodásán végigvonul a *Lebenseinigung*, az élet egységesítése, az együvé tartozásnak érzése, az emberi szellem egyesülése Istennel, a természettel, az emberiséggel. Ennek megvalósítása volt célja utolsó alkotásának az 1849-ben Liebensteinban alapított, majd Marienthalba áthelyezett intézetnek »a mindenoldalú élet-egységesítés számára fejlesztő-nevelő emberképzés által« (*Anstalt für allseitige Lebenseinigung durch entwickelnd erziehende Menschenbildung*). Az életnek ez az imperativusa, vezércsillaga nyilatkozik még meg a következő változatokban, összetételekben: *Lebensdarstellung, Lebensganzes, Lebe im Ganzen, Lebe in der Einigung, und so lebe in Gott! Leben kann nur lebend, also mitlebend begriffen, erfasst, erkannt werden. Erneuerung des Lebens im Ganzen*. Itt jegyezzük meg, hogy Fröbel írásában a *Menschheit* kifejezést két értelemben használja: hol mint emberiség, hol pedig és főleg magasabb szubjektív értelemben mint »emberi voltot, az emberben rejlő örök fejlődésre képes szellemiséget, lényegét.« Rokon felfogással találkozunk Kantnál és Nicolai Hartmannnál. Fröbelnek a világképről alkotott és egyéb matematikai elgondolásairól s szferikus filozófiájáról viszont mitsem találunk Brunszvik Terézben.

Brunszvik Teréz legnagyobb honleányi érdeméből, lángoló hazaszeretetéből mitsem von le az a körülmény, hogy bár négy nyelven társalkodott, levelezett, épen saját nemzetének nyelvét nem tudta soha megtanulni, bár erre (főleg később) komolyan törekedett (Rapos 36, ugyanő ezt a hiányt menteni és a körülményekkel megokolni igyekszik, l. még Czeke LVIII. a 26. jegyzet). Már az 1835—41 közötti feljegyzésekben jelentkezik az a szándék, hogy mindent hazájára vonatkoztasson... ezek lángoló hazafinak, honleánynak mutatják, lelkesedve a szabadságért, Kossuthért — de féltő aggodalommal kísérve az eseményeket, amelyeknek szomorú fejleményei... mély bánattal töltik el (Czeke I., XVI). »A magyart e földről kiírtani nem lehet«: ezt a véres megpróbáltatás napjai óta gyakran mondta, de sohasem oly elkeseredett s nemesen büszke nemzeti önérzettel, mint 1852-ben és azóta (Rapos 75). — Ha 1817—18. évi naplóimat olvasom, — írja 1843-ban — rendkívülinek kell a Magyarországon bekövetkezett haladást minősíteni. Ehhez csekély adományommal (*mein Scherflein*) én is hozzájárultam. Naplói, feljegyzései sűrűn tanuskodnak idevágó vallomásairól. Így Dresden 1836 máj. 24. kelettel: *Wir nahmen uns vor, Blanca und Emma Teleki recht viel für unser Vaterland zu lernen, zu schreiben, kleine Traktätchen über viele Gegenstände magyarul (így!) drucken zu lassen... Ein Krebsbüchlein über Gesundheit wie Salzmann über Erziehung* (Czeke I., XXVI). Pestalozzi szellemében egy »*Lyceum in Mitte des Vaterlandes*« kellene, mely alkalmas lenne megfelelő munkaerőkkel az egész nemzedéket, az egész nemzetet regenerálni (Czeke I.

CCXXXV). Egy látszólag aprólékos, de jellegzetes adat: Brunsvik Teréz az egyesületi jegyzőkönyveket és intézeti látogatási naplókat rendszerint magyar névalírásával látta el a grófi cím elhagyásával. — Csak a nőkért akarok élni, rájuk hatni és hazám középpontjában megválasztva életem és tevékenységem középpontját, a nemes, szerencsétlen haza felett örködni és közbelépni, beavatkozni ott és annyira, amennyi tőlem telik (1817—18. napló, Czeke CCCLV). Még számos a hazafiasságra és nemzeti nevelésre vonatkozó nyilatkozatát régebben közöltük (I. Pestalozzi—Studien II. 1932. 162—63. l.). — Ugyanilyen mélységes hazafiság jellemzi Fröbelt. Ennek beigazolására már elegendő lenne egymagában arra utalni, hogy részt vett a német szabadságharcban: két ízben 1813-ban és 1814-ben mint önkéntes bevonult a híres Lützow-vadászszázalóhoz és megsebesült. Saját nemzetéről vallott nézeteit a Keilhauiban 1820-ban »*An unser deutsches Volk*« c. írásának következő mondatai tükröztetik: Úgy látjuk és ismerjük, hogy népünk gondolkodó, tudományos... ábrázoló és gazdagon művészi... vallásos, jámbor és házias nép... Amennyiben fejlődésében követhetjük, kisebb-nagyobb tudatossággal, kisebb-nagyobb céliránysággal közvetlenül vagy közvetve az emberiség céljának eléréseért, ennek tiszta, világos, szent ábrázolásáért munkálkodott életének és javainak feláldozásával (Halfter 556).

E közös vonások ellenére mintha mindkét részről mégis bizonyos tartózkodás mutatkoznék, amelynek rugóit nehéz kihámozni. Kölcsönhatásról nem lehet szó közöttük: amikor Brunsvik Teréz megteremtette az angylkertet még nem ismerhette Fröbelt, aminthogy ez sem ismerte azt, amikor megalapította a Kindergartent és megteremtette legeredettebb alkotását, az adományokat (*Gaben*). Az eddigi adatok, jelek szerint az első megmozdulás, közeledés Brunsvik Teréz részéről történt (l. alább az 1841. megrendelést, amelyre Fröbel válaszolt). Ezzel Brunsvik Teréz közvetve elismeréssel van Fröbel iránt, de arról eddig nincs tudomásunk, hogy Fröbel már előbb nyilatkozott-e Brunsvik Terézről és hogyan. Igaz ugyan, hogy Brunsvik Teréz több német városban, tehát Fröbel hazájában, buzgó tevékenységet fejtett ki, ámde az akkori közlekedési eszközök kezdetlegessége és a posta lassúsága nem egy mentő körülményre utalnak. (Hiszen az első személy- és teherszállító-vasút Angliában 1825. szept. 27-én indult el). E tekintetben felette tanulságos, mert rávilágít a korabeli állapotokra, a következő érdekes adat. »*Aus Fröbels Gedankenwelt*« című akadémiai értekezésében (1839, 40 l.) Eduard Spranger a 12. l. utal rá, hogy Goethe befolyása Fröbelre nem feltételezhető. Majd a 37. l. jegyzet alakjában ezt írja: Egyébiránt különös jelenség, hogy Goethének egy férfiúról, aki nevelési törekvéseit egy Goethével rokon természetfelfogásra alapította és nem egy évig *töle alig 30 km. távol-ságban* működött, úgylátszik a legcsékélyebb tudomása sem volt.

3. Az első alkalom, amikor Brunsvik Teréz hallhatott volna Fröbel-ről, 1808. szeptember—októberben kínálkozott. — Ekkor ugyanis Pestalozzihoz készülvén, Brunsvik Teréz útba ejtette Frankfurtot. Erről az eseményről Brunsvik Teréz naplóival

kapcsolatban Czeke M. két ízben is megemlékezik. Így a CLXXXVI. l. és jegyzet írja: Brunszvikék néhány »herrliche Abend-et« töltöttek egy Frau von Holzhausen kertjében. Úgy látszik, hogy ekkor nem esett szó utazásuk céljáról, holott azt a mémoire-ok tanúsága szerint sokaknak említették. Innen érthető, hogy nem esett szó Fröbelről sem, aki a Holzhausen fiúkkal éppen 1808-ban ment Yverdonba és 1810-ig ott volt velük, hogy az elsajátított módszerrel otthon folytathassa a fiúk nevelését. De tekintve, hogy Teréz naplóiban annyi életbevágó eseményről nem emlékszik meg, nem is annyira az elhagyott beírás bizonyít amellet, hogy Fröbelről nem történt említés, és hogy vele Yverdonban sem találkozott — mint az, hogy retrospektíve sem utal rá ilyen vonatkozásban. — Csak a 40-es években vesz tudomást gyermekkertjeiről és rendeli több ízben a »Gaben«-eket. Czeke M. másik megjegyzése a Brunszvik naplókval kapcsolatban: De csodálatosképen nem említi Teréz Fröbelt, aki pedig közismerten 1808—10-ig tartózkodott Yverdonban a két Holzhausen fiúval, de még csak retrospektíve sem emlékszik meg Fröbel yverdoni tartózkodásáról sem naplóiban, sem mémoire-jaiban — úgy, hogy tényleg fel lehet tételezni, hogy Teréz nem találkozhatott vele. (CXCVI. l. lent az 50. jegyzet).

Szerintem bizvást feltehetjük, hogy az említett főúri társas összejöveteleken szó esett a Holzhausen-fiúk neveléséről és nevelőjéről, ám az akkor 25 éves Fröbel egy fiatal ismeretlen volt s nem elég súlyos egyéniség arra, hogy Brunszvik Teréz naplójában felemlítsé, megörökítse. Ezt a feltételes megokolást azonban magunk sem tartjuk egészen kielégítőnek: ezért tovább nyomoztunk. Czeke és Halfter idevágó adatainak egybevetéséből a következő időbeli helyzetkép tárul eléink. Brunszvikék (Teréz és Jozefin) 1808. aug. 19. indultak Németországba, ahol szept. 5-ig különböző látogatásokat végeztek (tulajdonképen Salzman és Guths-Muths intézeteiben). Würzburgból a majnai Frankfurtba indultak, s néhány napot töltenek a Holzhausen család társaságában. Ez új ismerősökről szept. 21. elbúcsúznak és Darmstadt, Heidelberg, Stuttgart érintésével Schaffhausenben felkeresik Müller Georg tanárt, aki melegen ajánlja nekik Pestalozzi intézetének látogatását: »der damals auf dem Gipfel aller Pädagogon-Weisheit und seines Ruhmes stand«. Minthogy Németországban mindenütt Pestalozzi intézetének magasztalását hallották, elhatározták, hogy Yverdonba utaznak. Zürichben 14 napig maradtak, majd Bern, Lausanne, Vevey érintésével október legelső napjaiban érkeztek Yverdonba, ahonnan november közepe táján távoztak. — Fröbel a Holzhausen fiúkkal 1808 szept. 27. indult el Yverdonba és 1810 aug. 22. ismét Frankfurtba érkezik. A szept. 21. és 27. közötti időben tehát Brunszvik Teréz találkozhatott (találkozott?) Fröbellel, ennek azonban semmi nyoma sincs Brunszvik naplójában, holott abban jóval kevésbbé fontos dolgokról is megemlékezik: pl. részletesen sorolja fel az yverdoni tartózkodás egyes kiadási tétéleit. Itt tehát egy ürrel, rejtéllyel állunk szemben, amelynek megvilágítása érdekében a pedagógus segítségül hívja a pszichológust, sőt a képzelet szárnyain a romantikust és lírikust is. Néma megfigyelőként belo-

pódzik a születés és szellem révén arisztokratikus esti társaságba. Látja mint jelentkezik zavartan az esetlen hajlongásokkal köszönő, bemutatkozó fiatal »Hauslehrer«, esdő pillantásokat vetve az általa elfojtott érzelmekkel imádott úrnőjére, ami az éberszemű Teréz figyelmét nem kerülhette el. Vajjon nem ez szegte-e kedvét és vajjon az öreg Fröbelnek eszébe jutottak-e ezek az emlékezetes esték? Természetesen nincsen kizárva, bár kevésbbé valószínű az az eshetőség, hogy Fröbel tanítványaival már nyugovóra tért, de még ebben az esetben is kell, hogy szóba került. Ide vág Spranger újabb levelében a következő rejtelmes részlet: Hoffmann k. a. talált egy levelet, amelyet 1808 okt. 29. Holzhausenné intézett Fröbelhez Yverdonba. Ebben a levélben a »grófnókkal« kapcsolatos utalás történik egy kis cselédpletykára. »Dies beweist, folytatja Spranger, immerhin, dass Fröbel mit der Gräfin Brunsvik in Yverdon zusammen gewesen ist. Vermutlich auch schon in Frankfurt a. M.« Az említett cselédpletyka rejtelmes háttérének fellebbentését érdeklődéssel várjuk.

4. A harmincas évektől kezdve tehát több mint egy évszázaddal ezelőtt, a külföldi (német) szakirodalom, bár csak szórványosan, felfigyel Brunsvik Teréz működésére. Így Wertheimer József bécsi gyáros lefordította Samuel Wilderspin skót lelkésznek »On infant schools« c. angol munkáját a 3. kiadása alapján 1826-ban »Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Kleinkinderschulen« Wien, 310 l., 2. jav. és bőv. kiadás u. o. 1828, XXIV + 410).² — Chiusani: *Theoretisch-praktischer Leitfaden für Lehrer in Kinderbewahranstalten* (Wien 1832. — J. G. Wirth: *Mitteilungen über Kleinkinderbewahranstalten* (Augsburg 1840) és *Anleitung für Erziehung in Kleinkinderbewahranstalten* (u. o. 1858). A *Mitteilungen* 298 l. olvassuk: A bécsi kiseddóvintézetek története alapítói között felsorolja az érdemdús és a jóért szeretettel tevékenykedő Brunsvik Teréz grófnőt is; olyan név ez, amely az ilyenmő európai intézetek történelméhez tartozik (Rapos is idézi). — Briedl-Beély Fidél A kiseddóvók története c. tanulmányában (Tudománytár 1841, IX. köt. 298. l.) egy porosz írónak 1835-től kelt következő nyilatkozatát közli: E téren, úgy látszik, legtöbbet alkotott az az ország, amelyről alig hinnők és népművelésének alacsony szintjára való tekintettel alig is várhatnók. Ez az ország ugyanis Ausztria.³ Ugyanabban az évben, amikor Németalföldön az első kiseddóvót alapították, Brunsvik grófnő kezdeményezésére hasonló intézet keletkezik Budán (*Ofen*):... és a szép példát két év mulva követi Bécs, amely rövid időn belül 5, Magyarország pedig 12 ilyen intézettel rendelkezik stb. (I. Pestalozzi-Studien II. 157. l.) — Még ennél is fontosabb tanubizonyosságra akadunk Hanschmann munkájában, amely a 292—93 l. Frankenbergnek⁴

² L. ezzel kapcsolatban Mesterházy Jenő »Kossuth Lajos és a kiseddó-nevelés« c. cikkét a Magyar Paedagogia jelen számában a 158. lapon. (Szerk.)

³ Ime ismét a hagyományos megtévesztés, a magyar géniusz elsorvasztása külföldön!

⁴ Adolf Frankenberg már 1833-ban csatlakozott Fröbelhez, majd annak willisauai és keilhauai intézeteiben tanított.

1838-ban von Leonhardihoz intézett leveléből a következő részletet közli: *Egy magyar grófnő*, így hallottam Drezdában egy tanügyi embertől, akihez utazott Németországban és tartózkodásának különböző helyein tiszta emberszeretéből kisededóvókat alapított, ebbeli törekvései közepette arról győződött meg, hogy áldásos működése sikerének főakadálya olyan emberek hiánya, akik erre kellőképpen előkészítve lennének és értenének ahhoz a művészethez, miként kell ilyen kis gyermekkel foglalkozni.⁵ Hogy ezen hiányon segítsen, Magyarországon képzőintézetet alapított olyan fiatalok számára, akik a legzsengőbb gyermekekkel való foglalkozásra szánják magukat, ezt az intézetet számosan látogatják. — A felsorolt vallomásszerű nyilatkozatok alapján arra kell következtetni, hogy Fröbelék legalább hírből ismerték Brunszvik Teréz működését. — Ezzel kapcsolatban utalnunk kell arra a feltűnő jelenségre, hogy a német lexikonok mindmáig milyen mostoha elbánásban (agyonhallgatásban) részesítik Brunszvik Teréz működését (részletesen I. Pestalozzi-Studien II. 1932, 167. I.). Hisz még a legújabb német lexikon, *Der Grosse Brockhaus* (1939), csak ennyit ír róla: *War Schülerin Beethovens und galt irrthümlicherweise lange Zeit als seine »Unsterbliche Geliebte«*. Vajjon ebben nincs-e része az elfogultságnak, a kezdeményezéssel, prioritással kapcsolatos nemzeti hiúságnak?

Számunkra a kisededóvás érdekében kifejtett *egyesületi* tevékenység is felette tanulságos. Angolországban lord Brougham Henrik és Wilson János 1824-ben megalapították az idevágó *»Infant-School-Society«* c. egyesületét, Brunszvik grófnő már 1828-ban alakított egyesületet; ezt követte 1836-ban *»A kisededóvó intézeteket Magyarországon terjesztő egyesület«*, amely mint ilyen első volt az európai szárazföldön. A Berliner Fröbel-Verein 1874-ben alakult. E vonatkozásban Hanschmann (id. m. 495. 465) a következő érdekes magyar adatokat közli: 1874-ben a kisededóvó-egyesületeket az országos egyesülettel (*Landesverein*) egy birodalmi egyesületbe (*Reichsverein*) olvastották össze. Ez nevelési szakfolyóiratot is kiad (szerk. Kohány Mihály előzőleg Komjáthy György). Budapesten kétévfolyamú és képzővel kapcsolatos mintaintézet alakult kisededápolónók számára (igazgatója Szerdahelyi Adolf). Akkoriban az iglói városi gyermekert német vezetőnője, Schwerdt Emma k. a. volt. (Ezeket a részletes és érdekes magyar vonatkozású adatokat Szabó Endre a kolozsvári »gyermekertti nevelő-képezde« akkori igazgatója közölte a német szerzővel).

5. Fröbel rendszerének hatása, meghonosítása nálunk már az első Kindergarten alapítását (1840) követő években kimutatható. *Steinacker* Gusztávnak és feleségének ezirányú tevékenységéről

⁵ Ehhez a szerző * alatt a következőket jegyzi meg: Frankenberg itt nyilván a memés Brunswick grófnőre céloz, aki az angol kisgyermekiskolát életének (így!) és egész vagyonának feláldozásával Magyarországon meghonosította és Pesthen egy kisedednevelő-képzőt alapított. A hálás haza 1870-ben Pesthen egy szép márvány emlékművet állított neki.

már megemlékeztünk (1. Magy. Paed. 1942. 70. 1.) Most ugyanezen forrás alapján (Hanschmann 322.1.) a következő érdekes adatot említjük. 1840 körül Brunsvik Teréz unszolására Pivány Nanette⁶ is ír Fröbelnek Új-Aradról a foglalkoztatási eszközök ügyében. Kézenfekvő, hogy Steinackerné és Piványné leveleire Fröbel válaszolt is. Ebbeli feltevéseinket megerősíti Spranger Eduardnak következő lekötelező közlése. A »Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte bei der Preussischen Akademie der Wissenschaften« kebelében letétben levő *Fröbel-Archiv*ban — írja — bár töredékes alakban, fontos részekre akadunk Fröbelnek Magyarországgal folytatott levelezését illetőleg. Az erre irányuló kutatások még nem fejeződtek be. Ez idő szerint magam sem tudok velük behatóbban foglalkozni. Elöttem fekszik másolatban 80 nagy gépirásos lap, a következő tartalommal: 1. két töredékes másolatból és két tervezetből álló személyi levél »an Frl. Nanette Pivány, in Kien St. Marton (nyilván: Kúnsmarton) per Pesth und Szentés, Blankenburg, 20. Januar 1842«. 2. Egy ugyancsak tervezett és személyesen javított másolata egy levélnek, amely így kezdődik:

Hochgeborene, hochgeehrte Gräfin! Ihre ehrende vertrauende Zuschrift d. d. 14. Oktober 1841, die aber erst bedeutend später hier eingegangen ist, hat uns mit Freude und Hochachtung erfüllt. Sie wünschen in Ihrem Briefe Aufschluss über die von uns und von Blankenburg aus angebahnten Kindergärten. Zuerst kann der Name selbst schon eine gewisse Auskunft geben.

»Ezt követi 70 lapon Fröbel pedagógiai nézeteinek és módszereinek áttekintő leírása, ezúttal különös tekintettel a mozgási játékokra. Dr. Hoffmann Erika k. a. (a jeles Fröbel-kutató, teszem hozzá) máris hozzáfogott, hogy ebből a »Theorie des Spieles« számára egy általánosan tájékoztató bevezetést szerkesszen. Ám arra is gondolni lehetne, hogy az egész magyar-német pedagógiai vonatkozások kifejezőjeként megjelenjék. Ön állapíthatná meg, vajjon egy ilyen értelmű kiadványra a Magyar-Német Társaság vagy egy hasonló egyesület érdeklődnék-e. Innen tekintve, a feldolgozásra mint a legkiválóbb szakértő, Hoffmann k. a. jöhetne tekintetbe.«

Hazánk e kitűnő barátjának ezt az üdvös és életrevaló eszméjét ezúttal a legmelegebb figyelmébe ajánlom az illetékeseknek: a Magyar-Német Társaságnak, továbbá a Magyar Tudományos Akadémiának, a Magyar Paedagogiai Társaságnak és az »Ungarn« c. folyóiratnak, mint érdekelt tényezőknek.

6. Befejezésül s mintegy összefoglalásul időrendben egymás mellé sorakoztatjuk Brunsvik T. és Fröbel Fr. életének s működésének fontosabb állomásait. Ez a szembeállítás még az avatatlanok-

⁶ Pivány Nanette nagyanyja volt Pivány Jenő írónak, a Pénztéti Központ ny. igazgatójának. Pivány Nanette leánya Pivány Marika, Új-Aradon leánymagániskolát tartott fenn. 1853-ban a nagyszülők és Marika Amerikába vándoroltak, ki s ott is haltak meg. Pivány Ignácné hosszú ideig a Fröbel-Nőegylet pénztárnoka volt, a legelsők között dolgozott a németországi Ronge házaspárral és báró Königékkal a Fröbel-gyermektertek és Fröbel-gyermekkertésznőképezde érdekében. (Pivány Jenő úr szíves közlése).

ban is szükségképen felkelti azt a gondolatot, hogy a két szóban forgó nagy kisdednevelőnek tudomást kellett vennie egymásról.

Brunszvik

1775—1861 (élt 86 évig)
Pestalozzinál (6 hét 46 nap? 1808) 33 éves korában (Czeke 44)

1826. Wilderspin S. »On infant schools« (1823) c. munkájának Wertheimer J. német fordításában 3. kiadása »Über die frühseitige Erziehung« c. Bécsben 1828. Az első »Angyalkert« 1830. Bécsben megszervezi a rennwegi óvodát Landstrasse külvárosában. Onnan Pestre utazott Linder J. plébános és Wertheimer J., hogy Brunszvik intézetét megszemléljék.

1834. Meghívásra Münchenben megszervezi az első óvodát és egyesületet. Azután következnek: Laibach, Wels, Regensburg. Itt Wirl J. J. pedagógusban lelkes méltatóra akad.

Fröbel

Pestalozzinál 1805. szept. okt. 14 1782—1852 (élt 70 évig) napig (23 éves korában), majd 1808—10-ig (25 éves korában) 1826. »Menschenerziehung« c. munkája megjelenik.

1826—29. Külső nehézségek, belső felemelkedés

1830—36. Svájcban (Wartensee, Burgdorf) nevelőintézeteket alapít.

1840. Az első *Allgemeiner deutscher Kindergarten* Blankenburgban (Thüringia).

A Fröbel—Brunszvik-probléma kiágazása s kiegészítő része egy harmadik személyiséggel kapcsolatos. Ez *Marenholtz-Bülow bárónő*,⁷ aki ezirányú munkásságával szinte párhuzamba kívánko-Brunszvik Teréz vállalkozásaival⁸ (l. a következő szembeállítás):

Brunszvik

Angolország. Wilderspin, On infant schools« c. munkája német fordításának hatása alatt 1826-ban ellátogat Londonba, hogy megismerkedjék W. spítalföldi intézetének belső szervezésével. — 1828-ban Reed angol lelkesz Pestre jön.

Franciaország. 1835-ben Mme Émilie Mallet a párizsi Asyle d'enfants elnöknője levélben kéri Br. T. tanácsait. Ez megküldi neki egy magyarországi kisdedóvó részletes leírását (l. Kisdednevelés 1927, 169—73 l.), amit Mme Mallet 1835 május 9. levélben megköszön. 1839 júl. 18. Sophie Rey üdvözlő beszédet tart a Br. T. tiszteletére rendezett ünnepségen. (l. Kisdednevelés 1928, 240—41 és Pestalozzi Studien II. Egyéb francia és angol kapcsolatok 1839—40-ből Czekénél XXVI.).

Marenholtz.

1854-ben Londonba utazik: ott propagandát fejt ki Fr. eszméinek érdekében, kiállítás rendez Fr. gyermekjátékaiból és kiad egy »The Infant-Gardens« c. művecskét (l. Hanschmann 459. l. f.)

1855 jan.-ban Párizsban tartózkodik az ottani Salles d'Asyles és Écoles enfantines Fr. szellemében Jardin d'enfants-á való átalakítása érdekében. 1857-ben első kísérletei a Mme Pape-Carpentier École normalejában (4½ hónapos tanfolyamú képezde). 1856-ban Jules (?) Mallet ismert filantropista támogatójával több Asyles-ben meghonosította Fr. módszerét (l. Hanschmann 459. l. f., 491. l. f.) Fr. halála után 1854-ben ellátogat Belgiumba, Svájcba, Olaszországba.

⁷ Berta von Marenholtz-Bülow báróné (1810—93) Fr. eszmei barátja és elvrökona, a Fr. kultusz női vezéralakja, 1849 óta hazájában és a külföldön rendkívül buzgó tevékenységet fejtett ki. Fr. módszerének terjesztése érdekében. Egyesületeket alakít, Fr. szellemében több pedagógiai munkát ír. Ő ismertette meg Fr-t Diesterweggel. (Bővebbet l. Roloff: Lexikon der Pädagogik 1914. III. 372—73.).

⁸ Utólag akadunk a kisdednevelés ügyében missziós tevékenységet kifejtett két személyiségnek rokon összehasonlító méltatására, értékelésére. *Falméri Magyar Paedagogia* LII. 3—4.

Brunszvik Teréznek alapvető utazásairól Ausztriában és Németországban már fent megemlékeztünk.

E szembeállításból megállapíthatjuk a következőket: 1. Míg Brunszvik Teréz a kisednevelés egyetemes ügyének érdekében fáradozott, Marenholtzné csupán Fröbel tanai javára folytatott propagandát. 2. Mind a kettő ezzel egyidejűleg saját nemzetének súlyát: tekintélyét, dicsőségét igyekezett öregbíteni. 3. Brunszvik Teréz, missziós tevékenységével 2—3 évtizeddel megelőzte Marenholtz bárónét.

Az előadottakból megállapíthatjuk még a következőket: 1. Brunszvik Teréz grófnő a kisednevelés terén kifejtett úttörő munkásságával több mint egy évtizeddel megelőzte Fröbelt. 2. Levelek tanúsága szerint csak későn s alkalmilag vettek egymásról kölcsönösen tudomást. 3. Ezek a megállapítások mitsem vonnak le Fröbel elévülhetetlen érdeméből, de kellő világításba helyezik egyúttal »Az én Terézem«-nek ugyancsak maradandó életművét.

A Brunszvik—Fröbel-probléma folytatólagos és fokozott megvilágítását Fröbel naplójának és levelezésének közzétételétől, úgyszintén Czeke M. munkája II. kötetének megjelenésétől remélhetjük.

* * *

Források: Czeke Marianne: Brunszvik Teréz grófnő Naplói és Feljegyzései. I. kötet (Bpest, kiadja a Magyar Történelmi Társulat. 1838, CCCCL. és 447 lap). A magyarázó és utaló jegyzetek végnélküli sorozata lapról-lapra nyomon kíséri a szöveget. Emberfeletti teljesítmény ez, amelylyel a szerző maradandó emléket állított önmagának. Sajnáljuk, hogy ennek a pedagógusok számára is — főleg Pestalozzi-vonatkozásban — szinte kimeríthetetlen forrásmunkának II. kötete a nélkülözhetetlen részletes és megbízható tárgy- és névmutatóval még nem jelent meg. — *Rapos József:* Brunszvik Teréz grófnőnek a legnagyobb magyar honleánynak élete és műve stb. (Pest, 1868, IV. és 470 l.). — *Kemény Ferenc:* Fröbel Frigyes önvallomásai (Bpest, 1936. 27 l.). — *Ugyanaz:* Gräfin Maria Theresia Brunszvik (Pestalozzi-Studien II. 1932, 143—78 l.). — *Eduard Spranger:* Aus Friedrich Fröbels Gedankenwelt, a porosz tud. akadémia kiadása (Berlin, 1939, 40 l.). — *A. B. Hanschmann:* Fr. Fröbel. Die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben (1. kiad. 1874, 3. kiad. 1900.). — *Fritz Halffter:* Fr. Fröbel Der Werdegang eines Menschheitserziehers (1931, XI. és 774 l.)

Kemény Ferenc.

L. ismertette F. Buisson »Nouveau Dictionnaire de Pédagogie« (Paris, 1911) c. munkájában röviden Br. T. életét és működését s többek közt ezt írja: *La comtesse de Brunswick fut pour la Hongrie ce qu' a été pour l'Allemagne Mme de Marenholtz l'initiatrice du mouvement en faveur de l'éducation des petits enfants* (I. 197 l.)

PSEUDOOLVASÁS ÉS PSEUDOOLVASMÁNY^{1*}

1. Egy nem egészen háromszendős kis fiú élénk érdeklődéssel szemlél édesatyja birtokán egy szekeret. Valójában természetesen nem pusztá szemléletről van szó, hanem a gyermeki ismeretszerzés és tapasztalatgyűjtés fontos munkájáról. Ebben szakavatott segítője és tanítómestere is akad, it. i. a kocsis bácsi, akivel a mi kis fiúnk bizalmas barátságot tart. A szekér egyes alkotórészeire és tartozékaira vonatkozó magyarázatok között sor kerül a szekér oldalán a szokott módon ráillesztett névtáblára is. Mivel sem tárgyunk szempontjából lényegtelen részletekre, sem pedig pontos és hű személyi adatokra nincsen itt szükségünk, mondjunk csak annyit, hogy »Nagy János, Egyek« szöveg van a táblára a nyomtatottakat utánzó, vagyis különálló betűkkel ráfestve. Egyébként azonban valóságos történetről van szó.

Az olvasnitudó kocsis bácsi elébe áll a táblának, rátekin a három szóra s elolvassa őket. Ezt utána a kisfiú is megteszi. Jól tudjuk, mily szívesen játssza el minden gyermek a felnőttek életét és cselekedeteit. A kis unoka például beleül a karosszékebe, fölteszi nagyapó szemüvegét és újságot olvas, hang nélkül vagy csöndesen mormolva. Levelet is ír távollevő rokonokhoz s ilyenkor a papíroson megjelenő »irkafirka« a maga szeszélyes hullámvonalával tulajdonképen jellemző képmása annak a látásélménynek (vision synchrétique), amelyet az írni még nem tudó gyermek a folyóírással írt betűk soráról nyert.

A soraink élén vázolt jelenetben hangos utánzó olvasásról volt szó s a gyermeki hangszíntől, valamint egyes beszédhangok ejtésének- esetleges fogyatékosságaitól eltekintve, ez az utánzás nemcsak hű, de megtévesztően hű is lehetett. Hiszen a kis szereplő számtalanszor hallotta már édesatyjának és lakóhelyüknek nevét s ezért természetes, hogy az élőbeszéd folyamatosságával ejtette ki é szavakat. Ha a közelben állott volna olyasvalaki, aki a gyermekről és olvasásának előzményeiről mit sem tudott s esetleg talán még a kis olvasó korát is túlbecsülte, nem gondolhatott volna-e könnyen arra, hogy ez a gyermek már tud olvasni? Pedig nem volt s nem lehetett szó érdemleges olvasásról.

Szöjjük azonban tovább gondolatban e történetke fonalát a jövő irányában. Pár év múlva már iskolába fog járni a kis fiú. Az első tanévnek legalább is második felében bizonyára ismeri már a magyar ábécé összes betűit és mindegyiknek hangértékét. Ha időközben teljesen megfeledkezett már mind a névtábláról, mind pedig arról, ami evvel kapcsolatban történt, akkor ugyanezt a

¹ A Magyar Paedagogiai Társaság 1943. február 20-iki ünnepi, 50. nagygyűlésén tartott előadás.

* Egy kissé hosszabb léleketű tanulmány első két fejezetét közlöm e címen. Soraimat igyekszem mielőbb kiegészíteni oly fejtegetésekkel, amelyek az olvasás tanításának mai módjait már nem csupán bírálják, de javítani és újpítón továbbfejleszteni törekednek. M. I.

szöveget most betűről-betűre haladva, ú. n. sillabizáló² modorban fogja olvasni. Míg nem tudott igazán olvasni, addig kifogástalan folyamatossággal »olvasott« — mióta birtokába jutott már annak, amit az olvasnitudás kulcsának nevezhetünk, t. i. a betűk és hangértékeik — *δυνάμεις γραμμάτων* : potestas litterarum — közötti kölcsönös megfelelés ismeretének, olvasásmódja rosszabb lett, megállapíthatóan eltorzult.

A hangok egymás mellé rakásából keletkezett szóejtést egy német pedagógus a »Pseudowortklangbild« műszóval jelöli. Ez az elnevezés talán kissé hosszú, de mindenesetre találó. Az előszónak a természetes beszéd folyamán történő kiejtése ugyanis nem egyszerűen egyes hangoknak összerakása, bár a hallgató füle időben egymást követő hangok soráról szerzett is tudomást.³ De hiszen egy szobor egyes részletein is sorban végig mehetek tekintetemen — szemünk általában napközben szakadatlan vándorúton van —, de azért még sem képzelem úgy a szobor létrejöttét, hogy a művész összerakta egyes részeiből művét, mint ahogy az óras az óra gépezetének rugóit és kerekeit egybeillesztette. Mint a műalkotás, akként a folyamatosan ejtett szó is egy egységes és magát az eredményt már méhében hordó egésznek széttagolódásából, fokozatosan részekre való kifejlődéséből áll elő. Két egészen más természetű folyamatról van szó, szerves kifejlődésről és gépies összeillesztésről: hogyan lehetnének eredményeik azonosak? Hogyan volna az egyik a másikból előállítható? A leg-

² A görög *σλλαβίζω* (>*σλλαμβάνω* = összefogok) ige betűknek szótagokká (*σλλαβ*, syllaba, Silbe) való egybefogását, vagyis azt jelenti, amit a régiebb magyar nyelvhasználat »betűfogás«-nak, (v. ö. Zusammenschlagen der Buchstaben), az újabb »hangfűzés«-nek nevez. A latin »syllabicare« mintájára régi nyelvünkben a »sillabikálni« alakkal is találkozunk (l. pl. Szónyi Nagy I.: Magyar Oskola 1695.)

³ V. ö. *Arisztoteles*: *Metafizika* 1041.b. »Ami úgy van összetéve, hogy az egész egy, de nem úgy, amint az összeg, hanem amint egy a szótag, az több, mint részei. A *ba* nem a *b* és *a* összegeződése. Ha széjjelszedem, részeit (elemeit) kapom, de a szótag nem csupán magánhangzójának és más-salhangzójának összege, hanem valami több. »Az elemekből összetett egészes egésznek ez az őt összetartó többlete A. szerint (l. még Platon *Theaitetos* 202 e, és k) a lényeg (*οὐσία*, substantia); s ezen csak két módosítást, ill. kiegészítést kell tennünk, hogy a felfogást egészen közel hozzuk ahhoz, amelyet a jelen tanulmány kifejt. Először íts nem a szótag, szó, a mondattani szerkezet, sőt nem is a jelentésatmoszférájától (l. alább) külön tekintett mondat a beszéd igazi egysége (*τὸ σύνολον*), hanem a mondas. Másodsor a mondas belső, összetartó lényege, lelke a *mondanivaló*, az, aminek jelölésére A. Pick *Die agrammatischen Sprachstörungen* 1913. c. igen tartalmas művében a »Gesamtvorstellung, Totalimpression, Gesamteindrucksgefühl, germ-concept« stb. elnevezéseket idézi és használja. Ez a felkünkben egységes összképben fölvanló mondanivaló tagolódik szét, azután fokozatosan mondatokra, kifejezésekre, szavakra, szótagokra s végül hangokra; s teszi meg azt az utat (Der Weg vom Denken zum Sprechen; The life-history of a thought expressed in words), amelyet azután megfordítva jár be a beszédét megértő, mikor a sorban fölhangzó egyes hangoktól az eredeti mondanivalóhoz tapogatózik vissza (V. ö. Az akadozva olvasó gyermek c. cikkemet Néptan. Lapja 1941, 1042. l.)

ügyesebb »hangfűzés«-nek is ott rejlik a mélyén és könnyen ki is mutatható a jóhiszemű szemfényvesztés.

Azonban ha »pseudoszóhangzás«-nak nevezhető, ami beszédhangoknak egy élőszo mintáját követni akaró sorakoztatásából keletkezett, akkor ilyeneknek a sillabizáló olvasás folyamán egymás után való következését viszont »pseudoolvasás«-nak fogom nevezni s ha továbbá oly művelet, oly tevékenység az olvasás, amely természeténél fogva valamire és pedig egyes szövegre vonatkozik s ha ezért magát az ígét, mely jelöli, nyelvtani műszóval tárgyias vagy átható (tranzitív) igének nevezhetem, nem kell-e akkor »pseudoolvasmány«-ról is beszélnem és mit kell értenem e kifejezésen?

Semmiesetre sem azt, mintha e szóval egyszerűen és minden esetben a pseudoolvasás tárgya volna jelölhető. Hiszen oly szöveget is olvashatok sillabizáló pseudoolvasással, amely az olvasmány nevét teljes joggal megérdemli. S megfordítva látni fogjuk később, hogy folyamatosan lehet elolvasni olyan szöveget, amelyet a pontos logikai vizsgálat a »pseudoolvasmány« fogalmának körébe kénytelen utalni. A »Buchstabe« szó egy régi magyarázat szerint önnan ered, mert az olvasó szeme sorban ragadja meg a betűket, mint a sötétben tapogatózva haladó az egyes karókat a kerítés mentén. Ezt a betűről-betűre bukdácsolást, sorban hangokra való felváltásukat azért nevezzük olvasásnak, mert azon alapul, amin az igazi hangos olvasás alapulni látszik: bizonyos látható jeleknek bizonyos hallható hangokra való fölcserélésének képességén. Ámde ez csak külső, az érzékelhetően szemléletes része a dolognak s minden olyan felfogás és elnevezés, amely előtt ez az érzékelhető rész eltakarja a belsőt, a lényegét, szükségképen felszínes. Betűknek és csoportjaiknak egyenként és egymás után hangokkal való gépies társítása mindenesetre magában is tényleg előforduló művelet — gépies, mert hiszen a grammonlemezbe karcolt vonalon végighaladó tű is ily műveletet végez —, tehát nevet adhatunk neki, de ugyanavval a névvel jelölni külsőleg hasonló, lényegükben azonban más természetű dolgokat kétségtelen logikai hiba (aequivocatio) és ezért tévedésekre vezethet. Még a tudományos szóhasználatban is nem egyszer találkozunk a szóbanforgó megkülönböztetés feletti el-siklással: a kísérleti lélektanban újabban igen divatos dologvetítés, tachistoskop segítségével vagy más módon értelem nélküli betűcsoportokat olvastatni: Lesen von Buchstabengruppen ohne Wortzusammenhang. Ami pedig az egyes nyelveknek az olvasást jelentő kifejezéseit illeti, mind a magyar, mind a latin és német szók (legere; lesen< lisan) eredetileg az egyenként fölszedésre és összeszedésre vonatkoznak. Mi magyarok ezért mondhatjuk olvasóját forgatónak azt is, aki nem tud olvasni, a német pedig »Aehrenleserin«-nek a marokszedőt (glaneuse) tekintet nélkül arra, tud-e írni-olvasni. Egyedül a görög ἀναγνώσκω (= olvasok) az, amelyről azt mondhatni, hogy már inkább a lényegét veszi célba.

Mi hát az olvasásművelet lényege? Előfordul, hogy valaki bizonyos körülmények között vagy bizonyos akadályok miatt nem közölheti előszóban mással vagy másokkal a maga mondanivalóját. Ily akadály például a gondolatát közölni kívánót a megszólítandótól elválasztó nagyobb térbeli vagy időbeli távolság, esetleg a beszédszervek időleges vagy állandó működéshiánya. Talán nemcsak egyetlen emberhez, nem is meghatározható számukhoz kíván szólni az, akinek valami közlendője van, hanem az oklevélformula szavai szerint: mindenkihez, akiket illet. Ha írásba foglalja, betűk seregébe rejti bele a maga mondandóját, az olvasónak az a dolga, hogy kibányássa, kihámozza e rejtvényből, ami benne lappang és pedig annyira és oly alakban, amennyire csak ezt a szöveg a maga adottságában megszabja és megengedi. Mondanivaló nélküli, azaz néma és üres, vagy bizonytalan tartalmu olvasmány eszerint önmagának ellentmondó vagy legalább is nem szabatos fogalom. Betűk értelmetlen halmaza vagy kétes tartalmu, helyesen meg nem fejthető csoportja nem képes másnak valaki nevében valamit mondani — evvel szemben a gyermeki »irkafirka« legalább írója számára csakugyan olvasmány, mert az író képzelete rendesen beléje helyezett valami mondanivalót.

Mind pseudoolvasásról, mind pseudoölvasmányról ezek alapján kétféle értelemben beszélhetünk. A mi olvasni még nem tudó kis ismerősünk olvasását azért fogjuk (1.) pseudoolvasásnak mondani, mert ő hozzáfűzte ugyan a rejtvényhez ennek megfejtését, de ez csak utánzás, megismétlés volt, nem önálló fejtevésen alapult. A szóbanforgó műveletnek csak külső burkát, érzékelhető megjelenését utánozta. Később akaratlanul le is leplezte önmagát a kis egyeki olvasó, amikor ugyanis egy másik, de nem székérre, hanem egy rácsra függesztett hasonló alakú, de egészen más szöveget tartalmazó névtáblát a körülállók multságára ugyancsak az előbbi szöveggel olvasott el. Ennek az esetnek hű, a pszichológusnak szintén igen tanulságos párja annak a fiúemlékis magyar lánykának az esete, aki sétaközben megtanulta szüleitől a »Gyógyszertár« felirat elolvasását és tudását addig mutogatta, míg azután egy szép napon nagykomolyan a horvát gyógyszerész »Lekarna« feliratát olvasta el magyarul. Mindkét esetben utánzó pseudoolvasásról, illetőleg ennek önkénytelen elárulásáról volt szó, míg az olvasni tanuló gyermek sillabizálását nem ezért, hanem azon a címen (2.) nevezhetjük pseudoolvasásnak, mert az olvasandó szöveg valódi, azaz érthető beszédet, nem ennek eltorzított mását volt hivatva magában őrizni. A szövegben megadott lehetőségeket tehát ez az olvasás nem tudta igazán és helyesen valóra váltani. Már nem hiányzott az önállóság a rejtvénymegfejtésben, de kivitele, alkalmazása tökéletlen volt.

A pseudoolvasmány egyik (a) alakját, t. i. az értelmetlen betűcsoportot már ismerjük. Ha azonban az olvasmány fogalmát az imént mondottak alapján egészen komolyan vesszük, vagyis ha nem előszóban hallhatóan, hanem más, látható formában előadott közölnivalónak tekintjük, akkor kiderül, hogy a pseudoolvasmány

körét jóval szélesebben kell megszabnunk és a fentén kívül még egy másik (b) fajtát, illetve fajainak még egy más természetű, első pillanatra értelmesnek és elolvashatónak látszó csoportját, kell megkülönböztetnünk. A következetes okoskodás ugyanis arra a meglepő eredményre vezet, hogy nem csupán egy összedobált betűhalmazt vagy egyetlen magábanálló betűt, de egy bizonyos értelmes szót, egy mondattanilag összefüggő szócsoportot (szintagma, szerkezet), sőt egy mondatot sem lehet, mint ilyen, illetőleg ilyeneket a szó igazi, fent kifejtett értelmében elolvasni! Képzeld el, hogy odafordulok valakihez s ezt mondom neki: »közélet«. A megszólított tanácstalanul fog rám tekinteni. Mit akarok vele e szó útján közölni? De magam sem állíthatom jogosan magamról, hogy e pusztán ténnyel valami mondandómat adtam tudtára másvalakinek. S ha ugyane szót írásban nyújtom át neki, el fogja-e tudni *olvasni* e szónak abban az érdemleges jelentésében, amelyben egy előszóban is közölhető mondanivalónak írott szövegből való kihámozását kell értenünk rajta. Mivel pedig a mondat szavakból áll, szinte úgy látszik egy pillanatra, mintha semmit sem lehetne igazán elolvasni...

2. Az egyeki szekér névtáblájának mindenestre volt valami mondanivalója. Ezt először önálló, azután utánzó elolvasás hozta felszínre. S itt még nem is teljes, hanem csak olyan mondatról volt szó, amelyet hiányos vagy kihagyásos (elliptikus) mondatnak szokás nevezni. Teljessé kiegészítve így szólna: »Ez a szekér az Egyéken lakó Nagy Jánosé«. Ezt az értelmezést azonban csak az tette lehetővé, hogy a szöveges tábla éppen egy szekerre volt a szokásos módon, az ismeretes cézzel és elrendezéssel ráillesztve. A tulajdonos neve bizonyára közepén állott, a községé a tábla alsó jobb sarkában. Ha ugyane három szót ugyanilyen elhelyezéssel egy levél borítékára írom, egészen más mondanivaló szól hozzám belőle, t. i. ez: »Az ebbe zárt levelet az Egyéken lakó Nagy Jánosnak adják!« Mindakét esetben a szöveg csak a maga környezetével együtt és a maga, a jelentést meghatározó valóságos összefüggésében volt képes igazán megszólalni.

Egy hatósági hirdetménynél mindegy, hogy egy ház falára, a hirdetőoszlopra vagy egy fa törzsére van-e ragasztva. Az épületnek, egy doboznak vagy üvegnek felírata, az arckép aláírása viszont szervesen összefügg a maga fizikai környezetével és vele együtt nyer jelentést. Egészen mellékes, hogy egy teljes vagy egy hiányos mondatról, egy szóról vagy akár egyetlen mondatként szereplő betűről vagy beszédhangról van-e szó, mint például a magyar: »Ó!« (= Ez volt!) vagy a latin: »!« (= Menj!) esetében. A táblára felírt, tehát egy valóságos fizikai környezetben megjelenő »Bocsánatot kérek!« mondat teljes, de jelentését kísérő körülmények ismerete nélkül mégsem tudom igazán, megkövetést jelent-e vagy éppen ellenkezőleg felháborodást? Elolvashatom, de mindegyik esetben más-más hanglajttal kell olvasnom. Vagyis a táblán *egy mondat* áll, de ez *két*, sőt tulajdonképpen számtalan *mondás-t*, számtalan a valóságban lehetséges esetét képvisel. A

mondat légüres térben foglal helyet, 'hiányzik a hozzátartozó atmoszféra, nincs levegője ahhoz, hogy megszólaljon. A mondás az igazi olvasmány, fizikai vagy csak lelki jelentés-kiegészítő összefüggésben van bizonyos valóságos körülményekkel s így maga is valóság. Ezzel szemben a mondat ki van emelve a maga jelentésmeghatározó valóságmezejéből, (Situationfeld), tehát elvont dolog. De ha emiatt egy mondatot valójában nem lehet »elolvasni«, akkor ugyanaz részeire, vagyis a mondattani szócsoportha, a szóra, szótagra stb. is áll. Ha mégis elolvashatom őket, igazán már nem szóval, mondattal, hanem *mondás*-sal van dolgom.

Semmi különös sincs abban, hogy a szó igazi értelmében vett olvasmányul csupán mondás, illetőleg nagyobb összefüggő mondatégség, szóval csak olyan írott tartalom szolgálhat, amelyben a szorosabb értelemben vett szöveget, mint betűcsoporthoz egy szervesen hozzátartozó jelentésperipheria veszi körül, akárcsak a Saturnus bolygót a maga körgyűrűje. E tulajdonságát az írott mondás a beszéd-től örökölte. Ha valaki arról beszél nekem, hogy *száz fiút látott*, pusztán az elhangzott mondatból, minthogy benne a *száz* szó véghangja a kiejtésnél az ú. n. regressiv assimilatio hangtani törvénye folytán sz-re változott, nem tudom, hogy »hundert Knaben«-re kell-e gondolnom vagy nem, mert hiszen arról is lehet szó, hogy például barátom az eucharisztikus kongresszuson nemzeti (szász) viseletbe öltözött német ifjakat látott a menetben. E példában tehát ugyanegy élőszóbeli mondat volt az, amely két egészen különböző értelmű mondást képviselt.

Mi hasznát vehetjük mármost a *mondat* és *mondás* megkülönböztetésének az olvasástanítás módszertanában? Minden velünk nem született képességnek, tehát az olvasnitudásnak az elsajátítása is gyakorláson múlik s ennek anyagát itt olvasmányok teszik. Ha mármost csupán mondásértékű szöveg lehet igazán olvasmány, akkor minden olvasástanítási módszerrel szemben megkérdezhetjük, mennyiben, mily arányban és a tervszerű eljárásnak melyik pontján szerepelnek benne igazi, illetőleg pseudo-olvasmányok? Ezzel mindjárt kereszteződik a másik kérdés: mennyiben szorul az olvasástanításban kitűzött cél elérése pseudo-olvasásra?

Az iskolában ketten is olvasnak hangosan: a tanuló és tanítója. Az előbbinél pseudo-olvasásról ennek mindkét alakjában beszélhetünk: a) folyamatos, de csak utánzó és b) önálló, de nem folyamatos olvasásról. A tanítónál természetesen elesik az utánzás szempontja. Róla okvetlenül föltehetjük, hogy bármely értelmes magyar szöveget legelső látásra folyékonyan el tud olvasni. Így vele szemben, ha akarjuk, tisztán elvileg fölállíthatjuk követelményként, hogy a tanítás folyamán növendékei előtt ő maga sohase sillabilizáljon, sohase olvasson szótagolva, sőt »szóképekről« se olvasson. Hiszen a szótagokról és szóképekről való olvasás tulajdonképen nem egyéb, mint magasabb hatványra emelt sillabilizálás. A mondat csak teljes egészében tud beszélni. De hátha maga a módszer követel tőle a maga elgondolásában ilyesmit? A jelképes fonemikai módszer legelső olvasmányai kézmozdulatok egymásutánjá-

ból állanak. Amde nincs a világon az az ügyes tanító, természetesen még kevésbé olyan gyermek, aki képes volna egy akárcsak kissé hosszabb magyar szót a megfelelő kézjelek végzésével együtt torzításmentesen kiejteni. Ennek, a mozdulatokhoz szükséges időt nem is tekintve, sajátosan érdekes mozgásbeidegzési akadályai vannak.⁴ Legfeljebb akkor lehet itt szó folyamatos ejtésről, ha a hangos kimondás csak az együvértartozó mozdulatok befejezése után következik. Ebben az esetben azonban voltaképp *fejben* már sorra elolvastuk a jeleket s éppen ez az, t. i. a néma, fejbeli olvasás, amit itt kissé közelebbről kell szemügyre vennünk.

Mikor olvasnitudó és funkcionális beszédhibában nem szenvedő felnőttekként azt hisszük önmagunkról, hogy a folyamatosan szép és természetes beszéd s az ennek megfelelő olvasás képességének — az igazi olvasás tulajdonképpen egy szöveg irányítása mellett folyó beszéd — már vagy birtokában vagyunk vagy pedig ezt Demosthènes példájára kellő igyekezettel megszerezhetjük, voltaképpen nem teljes joggal büszkélkedünk valamivel. Megfeledkezünk arról, hogy szabatosan véve kétféle beszéd és ehhez képest kétféle olvasás is van, t. i. hangos és csak *fejben* történő. Mikor valamiről gondolkozunk, főleg amikor fogalmazunk, többé-kévesbbé és bizonyos formában mindig *fejben* beszélünk s ennek a »benső beszéd«-nek (locutio interior, inneres Sprechen, endophasie) tekintélyes tudományos irodalma van, amelyet Platonnal kezdhetünk.⁵ Mikor pedig hangosan beszélünk, bármily rövid, esetleg észre sem vehetően rövid az az idő, amely mondanivalónk tartalmának legelső, fejünkben való röpké fölvilanása és nyelvileg kiformált alakban való kimondása között végbemegy, ennek folyamán e két mozzanat között meglehetősen bonyolult, összetett eseménysor játszódik le, amelyre azonban nem nehéz legalább nagyjában utólag ráérezni és általános természetét, a hangos beszédétől jelentékenyen különböző vonásait megállapítani. Képet használva olyanforma egészben véve a benyomásunk ennek a hangos beszédünk preludiumául tekinthető belső beszédnek lefolyásáról, mint amikor egy kezdetben alaktalanul hullámzó és tolongó tömeg lassanként lecsillapodik, rendbe jut s végre különféle próbálgatások és tülekedések után mindenki elfoglalja megillető helyét. Hogy mennyi mondatfoslány és beszédtröredék, pusztá szókezdet és hangszándék váltja fel ezalatt egymást, merül fel és utasíttatik esetleg vissza, mennyi téves vagy elsietett nekilendülés megy végbe, ennek csak kis részéről van igazán sejtelmünk. De nyilván még pontosabb és szakszerűbb leírását is adhatjuk a dolognak: a gyógypedagógia ma élesen megkülönbözteti egymástól a hangképzés beidegzési zavarokra visszavezethető hibáinak fő-típusait, t. i. a *dadogást* a maga két (klónikus és tónikus) alfajával, a *hadarást* és a *hebegést*. Az elsőt meg-megakadás vagy teljes megtorpanás, a másodikat elsietés, a harmadikat pedig ügyetlen, réto-

⁴ Ezek teljesen rokontermészetűek azokkal, amelyekről pl. Kornis Gy. Elemi pszichológiai kísérletek 1942 c. művében (68.) »A szimmetrikus mozgások« címen szól.

⁵ Soph. 263e, Phileb. 38c/e, Theait. 189e.

vázó, cserélgetés jellemzi. Mindháromra világosan és lépten-nyomon ráismerhetünk fejbeli beszédünkben. Ha csak ezt tekintjük, el kell ismernünk, hogy voltaképpen valamennyien velünk született és gyógyíthatatlan beszédhibában szenvedünk.

Az ú. n. fejbeli beszéd a maga itt leírt alakjában beszédszerveink összefüggő, a baloldali agytekervény beszédközpontjától s másfelől száj- és ornyílásunktól a torkon át lefelé a rekeszizomig terjedő rendszerének felső, a hangszálak fölötti (supraglottális) felében játszódik le; ez a fiziológiai színtere. Rendes körülmények között, ha t. i. nem vagyunk erősebb izgalom rabjai, a subglottális részből (mellkas, tüdő, rekeszizom) a közönséges lélekzésnél nagyobb nyomással jövő levegőáram csak akkor szólaltatja meg a fejbeli »hang«-okat, amikor ezek már szépen sorjában elrendezkedtek s mintegy várják, hogy az őket megszólaltató és más által is hallhatókká tevő levegőáram keresztülvonuljon rajtuk. Az orgona vagy a harmónium fújtatója is csak akkor lép működésbe, amikor ujjaink — a »boci-boci« dallamának billegetésétől eltekintve —, már megfelelően elhelyezkedtek a billentyűkön. A síp csövébe is csak akkor indítunk légáramot, amikor felső kis nyílásait kellőképp befőtük ujjaink hegyével. Míg azonban a felnőtt beszélő vagy olvasó rendes körülmények között önfegyelmének erejével meg tudja várni a hangos megszólaltatás kellő pillanatát, az impulzívebb és motorikusabb természetű gyermeknél könnyen érthető e téren is az elsietés. Mihelyt születéstől, idősebb testvérétől vagy tanítójától megtudta, esetleg ismert szövegekből önmaga kikövetkeztette akárcsak néhány betű hangértékét, könnyen hajlandó lesz arra, hogy megpillantásukkor nyomban s egyenként hangra váltsa őket. De ha olvasása nem csupán megtanult gépies művelet, ha kezdettől fogva értelmet sejt, valami mondanivalót törekszik kibányászni az anyanyelvén írt szövegből, ha igyekvésének ez a fő mozgató rugója — s ebben áll az értelmes szövegek, az igazi »olvasmányok« előtérbe helyezésének nagy fontossága — akkor füle okvetlenül érezni fogja a különbséget s ösztönösen, magától közelíteni igyekszik majd kiejtését a természetes és értelmes beszédéhez, anélkül, hogy hangfűzési műveletekre kellene őt tanítanunk. Mennél jobban kifejlődik fejbeli beszéde és a hangossá válás meggátlása — templomban, iskolában, ebédnél hallgatnia kell, mikor beszélni szeretne — annál könnyebbé válik olvasásfegyelme is. Hogy a kezdőnek ez a külső beavatkozás, folytonos javítgatás nélkül aránylag rövidéletű olvasási ügyetlensége egészen más valami, mint az iskolában mesterségesen megtanított betűzés, ezt igen helyesen vette észre önmagán Szabó Dezső, aki önéletrajzában négy és fél éves korának legelső, lényegében sikerültnek érzett hangos olvasási kísérletét így jellemzi: ... a gyermekhang féltéken, kissé énekelve, vontatva, de egyáltalán nem sillabizálva, folyékonyan mondta a nyár csendes boldogságába: Kis lak áll a nagy Duná mentében stb.«⁶

Míg azonban a gyermek sajátos lelkialkatánál fogva a pseudo-olvasásnak itt jellemzett ártatlan, sőt mint láttuk, fejbeli lefolyá-

⁶ A hangsúlyozás tőlem való.

sában valamennyiünknel megállapítható alakja legfeljebb csak a felnőtt analfabéta oktatásában hiányozhat esetleg teljesen, az olvasnivaló anyag megválasztásában már szabad kezünk van s a mondottak alapján, t. i. az igazi és a pseudoolvasmány itt adott megkülönböztetésre való tekintettel, tisztán a priori három lehetőséget vehetünk számba. Az igaz, hogy a legelsőre közülök, t. i. arra, hogy csupa pseudoolvasmányra: külön betűkre és hangokra, értelem nélküli betű- vagy hangcsoportokra, összefüggéstelen szavakra és értelmetlen vagy mondásértéknélküli mondatokra alapítsuk az olvasástanítást, eddig még senki sem gondolt komolyan. Bizonyoságául amúgy, hogy az olvasás igazi mivoltának és céljának tudata mégsem homályosult el sohasem teljesen. Viszont azonban azt is meg kell állapítanunk, hogy a betűkből, hangokból, szótagokból stb. kiinduló és igazi olvasmányokra csak ezek után áttérő s így »vegyes«-nek nevezhető módszerekhez, mint a második lehetőség képviselőihez képest, minők a betűzés és a hangoztatás, a mi szempontunkból, azaz olvasmányainkra való tekintettel nem nevezhetjük teljesen tiszta módszernek azokat sem, amelyek a 18. század végétől (Gedike, Trapp) kezdve napjainkig összefüggő és értelmes szövegeket igyekeztek az olvasás tanításában nemcsak nagyobb jelentőséghez juttatni és előtérbe helyezni, de mindjárt a tanítás legelejére állítani.

Mivel kezdjük az olvasás tanítását, a betűvel, a hanggal, vagy szavakkal. A mondat a jelentésegész: felelik ma saját kérdésükre a »Ganzheitmethode« hívei. Azonban már tudjuk, hogy nem a mondat, hanem a *mondás* az igazi jelentésegész. Egyetlen szó is lehet jelentésegész és mondásértékkel bírhat adott esetben az a mondat is, amelyből ez vagy az a módszer vagy ábécés könyv kiindul. Mondat és mondás között Decroly sem tesz különbséget, de nálá a tanítás egész anyagának tárgyi körök és érdeklődési központok (centres d'interest) köré való csoportosításából magától adódik, hogy olvasásanyagát, legelső mondatait és szavait is valóságos összefüggésekből meríti. Mint egyébként mi is tesszük, tanmenetében az évszakok sorát követi s ősszel a gyümölcsökről, a téli hónapokban a ruházatról, lakásról stb. beszél. Kétségtávol mondások tehát önála az ilyen, utánaolvastott parancsok: »Apportez moi la poire! Dépose la poire sur la table! stb. Ami pedig az iskolaszoba egyes tárgyaira helyezett felírásait (la porte, l'armoire stb.) vagy játék keretében különféle tartalmú dobozokra illesztett címkéit illeti, elég az egyéki szekér táblájára emlékeztetnem vagy egy ásványvízes üveg felíratára utalnom annak igazolására, hogy itt nem egyszerűen szavakról, illetőleg hiányos mondatokról, hanem a maguk helyzetmezéjében (Situationsfeld) mondásértékű szövegekről van szó. (Ez itt ajtó! Ebben a dobozban gombok vannak! stb.). A belga módszer és a globális szempont híveit, valamint a »jeux éducatifs« kigondolóit és alkalmazóit bizonyára érdekelni fogja az alábbi idézet E. Chr. Trapp 1780-ban megjelent *Versuch einer Pädagogik* c. művéből: »Wenn man bedenkt, dass wir in allen Fällen eher das Ganze kennen als seine Teile, so scheint es, dass wir bei Wörtern und vielleicht bei ganzen Redensarten das Nämliche thun

könnten, ungefähr auf folgende Weise: Man klebt auf alle Gegenstände, die man im Hause haben kann, die Namen derselben; man geht mit den Kindern von einem zum andern und sagt ihnen: Sieh, da steht Buch, Tisch, Feder usw. Ferner hat man dieselben Namen auf besondere Zettelchen gedruckt und gibt sie den Kindern nach einander, dass sie damit zu den eben so bezeichneten Gegenständen gehn. Man sagt ihnen nicht, was auf dem Zettel steht, den man ihnen jedesmal gibt, sondern man sagt ihnen bloss: Suche das Ding, worauf eben das steht, was du auf dem Zettel siehst.« Az olvasástanítás módszertörténetének kutatója is sűrűn gondolhat Horatius szavaira: *Multa renascentur, quae jam cecidere!*

Azonban ha Decroly olvasmányanyagát túlnyomó részben kétségtelenül mondások alkotják is, utánzó olvasásuknak biztos begyakorlása után, a tanmenet vége felé mégis bekövetkezik nála is ugyanaz, ami mindjárt az elején bekövetkezett Jacototnál (1818), aki Fénelon Télémaque-jának a gyermeki centres d'intéret-től ugyancsak távoleső első mondatát (*Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse*) előbb ugyan a maga egészében olvastatta el növendékeivel, végül egyes hangjaiban s különféle rendben is, vagyis az igazi olvasmányt tüstént pseudoolvasmányokra tördelte. Ehhez képest Decrolynál csak a »quatrième stade« folyamán vágdalják szét a gyermekek mondatcéduláikat szavakra, majd szótagokra és betűkre, hogy azután oly jegyzékekbe csoportosítsák őket, amelyekben azonos szótagot, betűt tartalmazó szavak kerülnek egymás mellé, pl: *le lit, petite, livre, Liliane, pupitre, pigeon.*

Mi egyéb ez, mint a jólismert szósaláta? Hová lett a tárgyi összefüggésbe illesztés, a konkrét valósággal való kapcsolat, az érdeklődési központok köré csoportosítás e tisztán szótári jellegű szó- és szótaggyűjteményekben? Bár a szó- és szótagdarabkák értelmes összefüggésekből vannak is kiszakítva, de dominókövekként való összekeverésük és újabb értelmes csoportosításuk által új összefüggésbe jutottak s ebben megváltozott vagy legalább is módosult jelentésük és ezzel *hangzásuk is!* Mindkettőt csak a mondásegység határozza meg igazán. Hogy csak egyetlen példát idézzünk: az »enfin« második szótagjának és a »fin« melléknévnek, amelyek egy ilyen, syllabe-morceau-kból összerakott szövegben (A. Hamaide: *La méth. Decroly 1922*, 137.) szerepelnek, semmi közük sincs egymáshoz. De kevésbé kirívó esetekben is csak az elvont szótári szó, nem a valóságos élőszó az, ami azonos maradt! *Sit verbis meis venia:* de akárcsak a Nietzsche idézte középkori misztériumban hirtelen színre lépő hosszufülű élőlény, itt is előttünk áll egyszerre a pseudoolvasmány és kíséretében természetesen a pseudoolvasás...

Madzsar Imre.

KOSSUTH LAJOS ÉS A KISDEDNEVELÉS.¹

Innen-onnan 15 éve, hogy egy lelkes és fáradhatatlan barátom és kartársam, Vajthó László Magyar Irodalom Ritkaságok címmel egy olyan könyvsorozatot indított, melynek az volt a célja, hogy még ki nem adott vagy már régen a könyvtárosi forgalomban fel nem lelhető és irodalmi értékkel bíró munkák megjelenését tegye lehetővé. Önzetlen vállalkozásának nagyszerűségét még azzal is fokozta, hogy egy-egy ilyen irodalmi ritkaságnak sajtó alá rendezésére a különféle közép- és középfokú iskolák felső osztályait igyekezett fellelkesíteni, hogy megfelelő tanári vezetéssel ne csak a munka örömét élvezzék, hanem elsajátítsák a könyvkiadás-sal járó változatos teendők sokféleségét, részben a könyvkiadás-hoz szükséges anyagi eszközök előteremtését. Az első ilyen irodalmi ritkaság Bessenyei Györgynek *A törvények útja. Tudós társaság* c. két tanulmánya volt, amelyet aztán nagyon sok egyéb értékes munka követett.

Sziate megmozdult a csónkaország egész középiskolás ifjúsága és serény munkásságával — ilyen úton is bebizonyította tennivágyását és élniakarását. Tárgyamhoz az Irodalmi Ritkaságok megindulása szorosan hozzátartozik, mert a Ritkaságok kiadójánál, a Királyi Magyar Egyetemi Nyomdában mutattak be egy 214 lapból álló kéziratcsomót, mint olyat, amely érdemes lenne arra, hogy az Irodalmi Ritkaságok sorozatának első számai között napvilágot lásson. Az összesen 214 lapnyi kézirat első betűjétől az utolsóig Kossuth Lajosnak, hazánk egyik legnagyobb fiának a kezeírása volt, tehát olyan munka, amely minden tartalmi vizsgálat nélkül is rendkívül nagybecsűnek mutatkozott.

A negyedévesre összehajtott kéziratcsomag címlapján Kossuth Lajos jellegzetesen formált, gyöngybetűs írásával ez a cím állott:

Tekintetes Kossuth László úrnak Pestre.

A címet hordó fedőlap belsején a következő tiz sorba foglalt rövid levél:

Kedves jó Atyám!

Ezen kéziratot a kiseded óvó Intézetek terjesztésére ügyelő Egyesület Elnökének Mlgos Gróf Festetics Leo úrnak, tiszteletem mellett kezéhez adatni kérem azon hozzá tétellel, hogy ha kívánja, édes atyám lejegye tisztáztatni, a kijavítás után.

Költ Budán Decemb: 11 én 1837.

engedelmes fia

Kossuth Lajos.

A nagybecsű kézirat fontos tartalmát aztán hamarosan felfedte a levél után következő, tehát a kéziratkötegnak 3. lapja, amely így szól: »*A Kora Nevelésről és kiseded nevelő intézetekről — szerző Wilderspin S. a Londoni középponti kisedednevelő intézet*

¹ A Magyar Paedagógiai Társaság 1943. március. 20-i felolvasó ülésén tartott előadás.

igazgatója; némi rövidítéssel s honunkra alkalmazással magyarra fordíttatott. A kisdedővő intézetek' Magyar Országban terjesztésére ügyelő Egyesület megbízásából.»

Az Egyetemi Nyomda kiadóhivatalában csodálkozva bámultak a kéziratcsomagra. Hihetetlennek tűnt, hogy Kossuth Lajosnak lenne még egy ilyen nagyterjedelmű kiadatlan és eredeti kézírásos munkája és hozzá még olyan területéről a tudományoknak, amelyekkel ha foglalkozott is Kossuth Lajos, nagyon sokan egyáltalán nem tudtak róla. Kossuth Lajos életének megírói közül egyesek ugyan emlegetik az ő »meleg szeretetét« a kisdedővás iránt és megállapítják például, hogy »különösen a kisdedővással kapcsolatban árulja el, mily meleg érzések közt hordozza szíven a szegénység bajait«, de többé aztán nem emlékeznek meg a kisdedővással való kapcsolatairól. Ezen ne is lepődjünk meg, mert az eddigi Kossuth-életrajzok szükségszerűen csak vázlatok. Egy igen nagy tartozása a magyar tudományosságnak, különösen a történetírásnak, hogy részletes Kossuth-életrajzunk mindmáig nincsen. Pedig Kossuth Lajos születése után már elmúlt közel másfél század. Egy év múlva emlékezhetünk meg halálának félszázados fordulójáról. Trianon előtt még nem volt történelmi alak. Az volt, aminek 1927-ben budapesti szobrjának leleplezésekor egyik kiváló történészünk megírta: »Ha a nagy messzeségben meghalt is, az ő népének lelkében époly jelenvalósággal s époly kizárósággal uralkodott, mint ahogyan régmúlt korszakokban, mikor a nemzetek még csak különálló nemzetségek, klanok formáiban éltek, egyes nemzetségek tisztelték az ő alapítójukat, névadó hősüket, legendás atyjukat. Az Alföld magyarsága, Kossuth népe, csakugyan az ő heros eponymosát szerette Kossuth apánkban... a nagy fölszabadítót... Hogy ez az alapképzet szélesebbkörűvé váljék, ehhez általánosabb nemzeti, sőt európai képzetek is kellettek — folytatja történészünk (Szekfü Gyula) —, melyekét Kossuthnak valóban európai méretű alakjából bármily egyszerű gondolkodás is könnyen elvonhatott. Kossuth az évszázados nyugati ellenség pillanatnyi legyőzője, másrészt az európai szabadság, az emberi haladás lánglelkű szónoka, akinek sikerült még az is, ami után Hunyadi János óta magyar államférfiak hiába esengenek: Magyarországot, mint az egyetemes emberi haladás szimpatikus hősét és megsiratandó, megbosszulandó, feltámasztandó áldozatát állítani két világrész érdeklődésének gyújtópontjába. Ez a két Kossuth, a Habsburg-ellenes és a szabadságideál fogott össze az elsővel, a nagy alföldi felszabadítóval és hódította meg, láncolta magához nemzedékek érzésvilágát.«

Ilyen inkarnációnak, eszménynek az életrajzát a legrészletesebben megírni talán még túlságosan merész dolognak látszott is azért is nem fogtak hozzá. Hiszen az említett történelmi felfogásban »Kossuth még nem volt történelmi alak, élete, élményei, beszédei és cselekedetei még nem voltak a múlté, s földrengésnek, világégésnek és Trianonnak kellett jönnie, hogy alakja a személyes élmény lángoló konfliktusaiból átmenjen a történelmi perspektíva igazságot szolgáltató messzeségeibe... neve a mai ma-

gyarnak egy nagy, igen nagy magyart, egyikét a hazai történet legnagyobb egyéniségeinek jelenti, akinek történetét tanulmányozva, nagy mult leng körül és erősít a jövő küzdelmeire...»

Megállapíthatjuk tehát, hogy Kossuth történetét még mindig nem tanulmányozhatjuk eléggé, mert bármennyire is történelmi alakká vált, történetével még mindig tartozik a magyar tudományos világ. Időrendben legfrissebb életírója szerint a Kossuthra vonatkozó anyag saját tettei, beszédei, írásai, s a mások őt megvilágító közlései révén oly bőséges, hogy arányos rendezése, egy élet ráfordított munkássága mellett, csak nagyterjedelmű élet- és korrajzi tanulmányban volna adható. Hozzáteszi még: »S ez az anyag még folyvást nő«. Hogy mennyire igaza van ennek az életrajzírónak, annak egyik szerény bizonyossága a 214 lapnyi kézirat, a Wilderspin-fordítás A Kora Nevelésről, amelynek rendkívüli értékét az is tetézi, hogy Kossuth Lajos azt »honunkra alkalmazással« fordította magyarrá.

A Királyi Magyar Egyetemi Nyomda Vajthó Lászlónak azzal adta át a nagyértékű kéziratot, hogy először is állapíttassa meg, valóban Kossuth Lajos eredeti kézírása-e a kérdéses mű? Nagyon sok eredeti és fényképes kézírását láttam Kossuth Lajosnak, kegyelettel is őrzöm egy kéziratát, amely 29 éves korából származik. Könnyű volt megállapítani nemcsak nekem, de másoknak is, hogy a kéziratok eredetiségéhez nem fér semmi kétség. Miután évtizedek óta igyekszem figyelemmel kísérni a Kossuthra vonatkozó bármiféle irodalmi vagy hírlapi közlést, visszaemlékeztem Markó Árpádnak egy eléggé részletes tanulmányára Kossuth fogságáról, melyben Kossuth eddig ismeretlen leveleivel is foglalkozott a M. Kir. Hadtörténelmi Levéltárban őrzött eredeti okmányok alapján.

Ismeretes, hogy Kossuth Lajost »Törvényhatósági Tudósítások« cím alatt folytatott vállalkozása miatt 1837 május 4-éről 5-ére virradó éjszaka éjjel 1 órakor Budán, a Zugliget egyik nyaralójában elfogták és a hajnali órákban a mai Verbóczy-utcai 9. számú épületbe, az akkori József kaszárnyába zárták. Az már kevésbé ismeretes, hogy a Tudósításokban írott cikkei miatt olyan veszedelmesnek találta a bécsi kormány Kossuth tevékenységét, hogy egyenesen Ferdinánd király nevében utasították Léderer tábornokot, Magyarország akkori katonai parancsnokát, hogy Kossuthot katonai karhatalommal tartóztassa le és összes iratait egyidejűleg koboztassa el. Hogy ez a letartóztatás milyen hatást váltott ki az egész országban és Kossuth családja körében, azt elképzelheti mindenki. A közvélemény szenvedélyes hangon nyilatkozott a bécsi kormány erőszakos és törvénytelen eljárása ellen. Kossuth kísérletet tett, hogy az ablakon kidobott néhány sor írással teremtessen kapcsolatot családjával és barátaival. De ez a kísérlete nem sikerült és eredményeként nemcsak az ellenőrzést szigorították meg, hanem elutasították Kossuth ama kérelmét, hogy őt szülei a fogságban meglátogathassák. A szülők sürgető kérésére, engedtek meg sokára csak annyit, hogy szüleinek leveleket írhasson kétszer hetenként, de csak családi dolgokról. Minden levélről másolatot készítettek, amelyeket később a periratokhoz csatoltak, részben olyan leve-

lekkel, amelyeket veszélyes tartalmuaknak ítéltek és egyszerűen visszatartottak. Hány levelet írt és kapott Kossuth három évig tartó fogsága alatt, azt pontosan még senki sem tudja. 49 darabot Wesselényi Miklós, Kossuth pártfogója és barátja gyűjtött össze azokból, amiket Kossuth írt a fogságból. A trianoni összeomlás után került elő néhány eddig ismeretlennek a másolata és több olyan, amelyeket a bánatos szülőknek nem továbbítottak. Ilyen reánk maradt levelekből tudjuk meg a legjobban, hogy Kossuth ártatlansága tudatában milyen türelmetlenül és felzaklatottán követelte, hogy perét sürgessék, helyezték azonnal szabadlábra vagy legalább is engedjék meg neki a szabadlevegőn való mozgást, mert ez is tiltva volt.

A bécsi legfőbb állami tanács döntötte el, szeptember 6-án Metternich sajátkezűleg aláírt utasítása alapján, hogy a közben betegsége hajló vizsgálati foglyot saját háziorvosa kezelheti és hogy öt kellő felügyelet mellett »időnként« a szabad levegőre is ki lehet engedni. Csak október 4-én engedték meg azt is, hogy védelmének előkészítésére állandóan írószerekhez jusson és azokat mindaddig magánál tarthassa, míg arra szüksége van. Másnap ezzel készen is volt, mikor is az írószereket ismét eltávolították. — Ezt megelőzően még október 1-én olyan szíveskedélyes hangú levelet írt édesanyjának, amelyet porkolábjai nem mertek továbbítani. Ebben többek között ezeket írja: »Még júliusban azt mondták, édes Anyám ne küldjön könyvet, ad a Directoratus, kértem ezt is hivatalosan, két hónap óta választ sem adnak... Engedjék meg legalább, hogy azon könyvek adassanak kezemhez, mellyeket az elfogó fegyvereseket vezérlő kir. Fiscalis, maga kezével tett bugyorom közzé, de mellyek itt elvették, vagy küldjenek más akármit. Ezen könyvek közt van Wilderspin munkája: *Über die Klein Kinder Schulen*. A kisded óvó intézetek terjesztésére ügyelő társaságnak meg ígértem, hogy ezt le fogom fordítani. Ha megengedtetnék, hogy unalomban ezzel foglalatatoskodjam, nagy köszönettel venném, s azon esetre kérném a német magyar szókönyvem, mert néha-néha egy-egy szó nem jut eszünkbe.«

A panaszkodó levelet a directoratus eltüntetni sem merte, így azt október 13-án felküldték Bécsbe, ahol aztán Ferdinánd királlyal iratták alá a Budára november 2-án leérkező döntést. Ebben szó sem volt arról, hogy a levelet továbbítsák-e Kossuth édesanyjának vagy sem, s így valószínű, hogy az sohasem jutott el rendeltetési helyére. Csupán a válasz végén felsorolt kérelmek ügyében határozott a döntés ilyképen: »A kért könyvekre vonatkozólag a bécsi kormánynak nincs kifogása az ellen, hogy Kossuth a Wilderspin-féle művet lefordítsa magyarra, e célból a várpáncsnokság megfelelő mennyiségű írószert adhat át a fogolynak, Sebes kapitány és Stocklassa főhadnagy jelenlétében, darabszám megolvastva. Ezekről jegyzéket vezetnek, úgyszintén a megírt ívekről, hogy Kossuth ezzel a kedvezménnyel vissza ne élhessen.«

Így született meg Kossuthnak az a 214 lapnyi kéziratos műve Wilderspin munkájáról, amelyet a Magyar Irodalmi Ritkaságok megjelenése hozott felszínre. Miként tanulmányunk elején már

említettük, ezt a kéziratot csomagot Kossuth Lajos december 11-én küldte el kedves jó Atyjának, tekintetes Kossuth Lászlónak. November 2-án érkezett le a király engedélye, hogy Kossuth lefordíthatja a Wilderspin-féle munkát. Ha még aznap hozzáfogott a fordításhoz és még december 11-én is dolgozott rajta, akkor mindössze 40 nap kellett ahhoz, hogy ezt az eléggé nagyterjedelmű pedagógiai dolgot némi rövidítéssel s honunkra alkalmazással magyarrá fordítsa.

Wilderspin Sámuel 1820 közepén világhíres óvodát alapított London egyik városrészében, Spitalfield-ben, mely mintája lett a korszerű gyermekgondozó és nevelő óvodáknak. Nem elégedett meg a gyakorlati tevékenységgel s ezért 3 évi újabb tapasztalatszerzés után megírta többször említett munkáját, melyben kisdenevelési elvein kívül részletesen ismertette spitalfieldi kisdenevodáját és ott rendszeresített nevelési szisztémáját. Wilderspin tehát óvodai vezérkönyvet írt. Művét lelkesedéssel fogadták mindenfelé, ahol már kísérletek történtek a kisdedek nevelésére. Különösen Németországban keltett a munka nagy feltűnést, mert itt már 1778 óta alapítottak gyermekgyűjtő-telepek létesítésével és jómódú szülők gyermekeinek felügyeletével óvoda-féléket, amelyek azonban nélkülözték azt az alapot, ami egy óvodát óvodává tehet. Ez az alap a szociális szempont és a nemzet legapróbb tagjainak testi és értelmi fejlesztése, amely egy jövő, jobb nemzedék elérése és megteremtése céljából állít fel kisdenevodákat. Ilyen szellemű kisdenevelőket az angolok állítottak fel elsőnek 1819-ben az egész világon és nem a németek. Ezek további szervezésére megtalálták hamarosan a megfelelő embert is Wilderspin Sámuel személyében, aki eredetileg kereskedőnek készült, de a szegény, elhagyott gyermekek nyomora és sorsa annyira meghatotta, hogy a nevelői pályára lépett és ezen fejtette ki áldásos működését. Néhány éven belül munkája három kiadást ért, mert rendszere szerint szervezték mindenfelé az óvodákat, amelyeknek a száma 1836-ban már eljutott a 2500-hoz. Még 1826-ban a bécsi Wertheimer József németre fordította Wilderspin munkáját, és két év múlva újból kiadta, hozzátoldva ahhoz a maga tapasztalatait, elgondolásait, valamint részletes beszámolót arról, hogy mi történt addig Európa különböző országaiban a kisdedek nevelése terén. Itt jegyezzük meg, hogy Kossuth ezt az 1828-ban megjelent Wertheimer-fordítást dolgozta át magyarrá, de a hozzáfűzött toldalékokat nem fordította le.¹

Némi meglepéssel tölthet el bennünket az a tudat, hogy Wertheimer könyvének vége felé (a 408. lapon) Magyarországról is megemlékezik azzal, hogy 1828 június 1-én Budán is nyílt kisdenevelő iskola, egy nagyszívű, előkelő főnemes dáma buzgólkodására. Hogy ez a főúri hölgy gróf Brunzsvik Terézia volt, azt Wertheimer nem említi. Valószínűleg közelebbről még nem ismerte Brunzsvik munkásságát, mert 1828-ban ez még csak Ma-

¹ L. ezzel kapcsolatban Kemény Ferenc »A Fröbel-Brunzsvik-probléma« c. cikkét a Magyar Paedagogia jelen számában a 137. lapon. (Szerk.)

gyarországra korlátozódott. 1834 augusztusában az ő buzgólkodására alakul meg hazánkban a kisdedővő intézeteket Magyarországon terjesztő egyesület, amelyet már 1829-ben szorgalmazott. 1834 után meghívást kapott Münchenbe, hogy ott is alapítson egy ilyen egyesületet, amely a hazánké után a második volt az európai kontinensen. Miután nem tartozik szorosán tárgyunkhoz Brunszvik Terézia működése, nem részletezem nagyarányú munkásságát, amelyről különben alább még ugyis megemlékezünk. Minket az érdekel közelebről, hogy az 1834-ben már megalakított szűkebbkörű »kisdedővőket Magyarországon terjesztő egyesület« szélesebbkörű munkásságát az 1836. évi március hó 5. napján tartott közgyűlésen kezdte meg, amikor is elnökévé egy nagyműveltségű, de ma már kevésbé emlegetett főurat, gróf Festetics Leót választotta meg. Gróf Festetics Leó saját vallomása szerint ifjú korában a börtöntudományoknak szentelte törekvéseit, mert arra a meggyőződésre jutott, hogy »a börtöntudomány az elhanyagolt népnevelésnek szomorú pótléka, hiszen ennek a tudománynak az a főfeladata, hogy a megrögzött gonosztevőt új nevelés által az emberi társaság hasznavehető tagjává tegye. De miért kezdjük a nevelést akkor, amidőn az ember gonosztevő lesz? — kérdi Festetics — s miért nem akkor, midőn a gyermekkor hajlékony szakában a jóra még hajlandóbb volt: nem jobb-e a rossznak elejét venni? mit ha nem teszünk, tíz gonosztevőt kibocsátunk a börtönből s helyökbe húsz más kerül be... Börtöntudományomat félretevém és a falusi iskolákra fordítám figyelmemet, a tapasztalat útján tanultam aztán meg azon igazságot, hogy a nevelést még korábban t. i. akkor kellene megkezdeni, midőn a gyermek képzelődési és gondolkozási tehetségének első jeleit adja. Ez pedig csak kisdedővással eszközölhető.« Ez a bölcsen beszélt derék magyar gróf foglalt határozottan állást 1836-ban egy ifjak képzését létesítendő intézet mellett, amilyen még egész Európában nem volt. Ez az intézet Tolnán született meg és az első volt Európában. Még ebben az évben Tolnamegye karaihoz és rendeihez alapítványt adott be, melyben egy tolnamegyei kisebb községben alapítandó óvóképző-intézet céljaira telket, épületet és pénzügyi támogatást ajánlott föl. Egy év múlva, 1837 október 1-én már fel is avatták ezt az intézményt, nem a tervezett kisebb községben, Belacon, hanem Tolnán.

Szükségesnek találtuk mindezeket itt elmondani, mert rá akarunk mutatni arra, hogy a kisdedővő nevelés eszméiért már (kora ifjúságában lelkesedő Kossuth Lajos épen abban az évben került fel Pozsonyból Pestre, vagyis 1836 tavaszán, mikor a legnagyobb buzgalommal karolták fel a kisdedővő eszméit olyan férfiak, mint amilyenek báró Wesselényi, Fáy András, Szentkirályi és elnökük: Festetics Leó gróf voltak. Hogy Kossuth Lajos hamar megtalálta a velük való érintkezést, annak bizonyossága az is, hogy a következő, 1837. évre már beválasztották a 15 tagú központi választottság, vagyis választmány soraiba. Most már könnyen megérthetjük azt is, hogy milyen körülmények között vállalkozott Kossuth Lajos Wilderspin Sámuel értékes munkájának a lefordítására.

Kossuth kitűnően tudott németül; még eperjesi tanuló korában sajátította el a német nyelvet. Volt elég alkalmja gyakorlására még Pozsonyban is, ahol 1832-től 1836-ig tartózkodott. De amikor fogságba kerülése évében, a már említett levélben kérte, hogy engedjék meg a Wilderspin-féle munkával való »foglalkozást«, kérte a német-magyar »szókönyvét« is. — Mint már mondtam, a bécsiak nem kifogásolták, hogy Kossuth fordítson. — De a német-magyar szótárát már nem engedték be rabságába. Ez is, meg sok egyéb, az idegeket végsőkéig próbára tevő intézkedés bizonyossága annak, hogy nagyon keserves lehetett Kossuth fogsága, ha mindjárt nem is rakták földalatti tömlöcbe, mint ahogyan azt egyesek elgondolták. Viszont nem nagyon hihető, hogy lehettek ellenségei, akik kétségbevonták szenvedéseit és készek voltak elmondani, hogy »soha elzártnak jobb és kényelmesebb dolga nem volt«, mint neki.

Kossuth fordításait bőséges jegyzetekkel kísérte, amelyekből azt is megtudjuk, hogy egy-egy szó értelmezésénél épen a »segédeszközök« hiánya miatt nehézségei voltak. Gondosan törekedett arra is, hogy lehetőleg a terminus technikusokat is magyar szóval fejezze ki. Így pl. a *mechanismus* szónál megkérdőjelezi, hogy jó-e, ha így fordítja: *műszerűség*? A *speculatio*-ra nem talál magyar kifejezést. Épen úgy kérdezi, hogy mi az *individuum* erkölcsi értelemben magyarul? Aggályát fejezi ki, hogy *Plattform*, *Gestell*, *Griffel*, *Pult*, *Tabelle* »alkalmasint nem egészen jól vannak fordítva«. A 68 lapon azt kérdezi, hogy *Zucht jegyelem-e* vagy *fenyíték?*, közbeszédben — folytatja — az utóbbit használjuk, de Zuchtnál többet, némi lágy büntetést (talán Züchtigung-ot) értünk rajta.

Kedves és érdekes önvallomások fordulnak elő a jegyzetekben. Így a 79. lapon egy versikénél megjegyzi: »egy pár sor verszet áll lefordítandó. — A fordító tetőtől-talpig prosai, versfordítást még csak próbálni sem mert«. — Van a Wilderspin-féle munkában néhány rajz is (egy számológép, állvány stb.). Ezeket Kossuth hűségesen és szinte kifogástalanul le is rajzolta. Mégis megjegyzi szerényen a 98. lapnál: »Az itt előforduló rajzot, remélem az eredetibeni rajz s nem e szabályszerűtlen firkálás szerint fogja fára metszeni a nyomtató«. — Általában sok helyen nincs meglegedve munkájával és ezért ír pl. a 65. és 66. lapokhoz ilyenfélét: »az idetartozó 9., 10., 11., és 12. számú jegyzetek szoros vizsgálatot és bölcs elítélést várnak«.

Hogy nem szolgailag fordít és nem egyszer honunkra alkalmazza a szöveget, annak egyik érdekes példája a sok között a 11. fejezet, ahol a »Szív- és elmeképző oktatás«-sal kapcsolatban (100. l.) következőképen egészíti ki Wilderspin szövegét: »Most már kedves gyermekeim! minthogy Salamon királyról beszélgettünk, szóljunk egyszer a mi királyunkról is. Hogy hívják a magyarok most uralkodó királyát? »Ötödik Ferdinánd«. — Vannak-e még más országok is az ő uralkodása alatt? »Igen is vannak sok hatalmas és népes országok: mint Cseh és Morvaország, a Lombard-veneziai királyság, Ausztria, Galicia, Tyrolis és mások, amik összesen az Ausztriai Birodalmat teszik«. Hogy nevezi magát Ő Felsege mint ezen Birodalom uralkodója? »Első Ferdinánd Ausztriai császár«. —

Miért nem nevezi magát mint magyar király is 1-ső Ferdinándnak? »Mert Magyarországnak már ő előtte négy királya volt Ferdinánd nevű«. Miért nevezzük Ó Felségét királyunknak? »Mert ő országol és uralkodik, nemzetünk fölött«. Mi a királyság külső jele? »A korona«. Mit nevezünk koronának? »Egy aranyból készült s drága kövekkel felgazdagított ékességet, mely a királynak midőn uralkodásra lép, ünnepélyes, nagy szertartással fejére tétetik, különben pedig Buda várában őriztetik«. — A még hosszan tartó beszélgetés vége felé szerepel még ez a kérdés is: Valjon szokott-e a király imádkozni? — Igen is mindennap. — S ugyan mi tárgya lehet imádságának? »Hogy a Mindenható Isten őt bölcsességgel, igazsággal és jóssággal ruházza fel, miszerint alattvalóit mind boldoggá tehesse«.

Nagyon érdekes a Wilderspin könyv utolsó, 21. fejezete, melyben a spítalföldi intézet költségeivel és a tanítók fizetésével ismerkedhetünk meg. Kossuth itt szükségesnek tartja megemlíteni, hogy nálunk, a Tolnán felállított mustra intézetnek (hol egyszerűsmind kisedednevelők is oktattatnak gyakorlatilag) mik a költségei. Majd így folytatja: Wilderspin úr a Brit közönségnek azt javasolja, hogy minden családra s minden szolgazsemélyre évenként 1 Schilling (30 ezüst...) adó vetessék; s ebből minden paróchiában egy-két kisedednevelőintézetet tarthatónak vél... Mi reméljük eljő, mi hamar eljő az idő, hogy a népnevelés fontos ügye — s itt a legfontosabb részek egyike a kisededóvó rendszer, országos gondoskodás alá kerülend; s akármj mód is fog felállíthatni, a költségek fődözésére, lehetetlen kételkednünk, hogy kevés évi tapasztalás mindenkit meg fog győzni miképen gazdagabb kamatot nem adhat pénz, mint az ad, melyet népnevelésre fordítánk. Időközben a nemes megyék, városok, és kerületek lelkessége, földesurak kegyessége — (hiszen ők a jobbágynép atyainak szeretnek neveztetni) — egyes vagyonosabb, kiváló szabados közönségek helyhatóságai, vegyék az ügyet szívökre. Válat válhoz vetve, sokan kevéssel nagyot, sokat tehetünk; csak akarat, akarat! Ah hiszen szebb, tartósabb örömet, olcsóbban senki sem vásárolhat! Az Egyesület, mindenesetre a mit tehet, tenni fog.«

Ennél a szép elmélkedésnél talán még szebb Kossuth Lajos eredeti előszava, amelyből még jobban kiviláglik az ő végtelen szeretete és szívjósa a gyermekek iránt. Ez a következőképen hangzik:

Előszó:

A ki a végett vesz könyvet kezébe, hogy regényes szivrajzokkal hevítse szenvedelmét, vagy ábrándozásra keres bájmezőt, annak e könyv nem iratott. Kit csak ékes szó varázsereje indít; hagyja e lapokat olvasatlanul. — Ugyis csak csalatkoznék. — De kinek keblében érző sziv dobog, nemes és fogékony ama szeliden, állandó gyönyörűségre, melyet emberszeretet nyujthat egyedül: a ki ösztönt érez lelkében jót tenni; a ki atya, a ki anya, a ki nevelő, és érteni akarja a kötelességeket mik-e szép pályákon reá várakoznak; a ki csak egyszer is életében érezte melléből a könyörtület fohásztát Istenhez emelkedni, ha embertársát szenvedni, ha

egy ügyefogyott szegény kisedet elhagyatva látott, míg az ő paripáját, s vadász ebeit figyelmes gond ápolja; szóval a ki ember a szó nemesebb értelmében, a ki hazafi, óh azt kérjük, méltassa figyelmére e piperétlen lapok egyszerű szavait. A természet fog és Isten fog a természetből hozzá szállani; s e szóban bizonytalanság lesz egy hang, mely szíve mélyében visszhangra talál. Decemberben, 1837. A fordító.

Ezt a szép előszót követik a fordító 5 pontba foglalt hosszabb jegyzetei, amelyek közül mi csak a 3., 4. és 5. jegyzeteket mutatjuk be, mert kiviláglik belőlük, hogy Kossuthot miféle szempontok vezették munkálkodásában...

»3. A fordító jónak látta itt-ott, kivált a szorosán csak Angliára számított helybeliségeknél némi rövidítésekkel, néha Magyar állapotokra alkalmazással élni; itt-ott több periodusokat egybevonni; máshon helyeket változtatni; a mint a logica szabályai, és könnyebb érthetőség kívánni látszattak. — Ezt azonban az egyesület kitéletétől függ, helybe hagyni, vagy kijavítani. Így

4. Függnek különösen az Egyesület ítéletétől azon néhány jegyzetek, mellyeket a fordító tenni jónak vélt, de egészen ki sem dolgozott, mind azért, mivel *jelen helyzetében ki sem dolgozhatná*, mind azért is, mivel ezek az Egyesület nevében tett jegyzetek volnának, és így szorosán csak tölle függhetnek. Ezen jegyzeteket itt alább rendre ki fogom jelezni.

5. A stilusban sok grammaticai, syntacticus, és orthographikus hibák lehetnek, vannak is bizonyosan, mert a fordító nem is használhatá a szükséges segédeszközöket illy munkára, s a mennyire csak lehet, az új szavak mellőzésével egyszerű, de tiszta népnyelven is akart írni, mint az eredeti is van; s illy nem csak tudósok, nem csak miveltebb osztályok számára célzó munkánál kell is. — Azonban, ha már általában is járatlannak vallja magát a literaturai pályán, különösen is el kell ősmernie, hogy a népszerű írásmódban egészen gyakorlatlan. Multhatlanul szükséges tehát, hogy a választottság valakit a munka stilisztikai hiányzására megbizni méltóztassék. Vannak tagjai között érdemes férfiak, kik illy dolgan autoritást képeznek hazánkban; Reméllem nem vetik meg a kérést, a cél végett. Vannak még némely hiányok is, mellyeket ki kell pótolni, mert a fordító *jelen helyzetében azt nem tehetette*. A technikai és tudományos kifejezéseket is, ama hiányokkal egyetemben, a javító urnak különös figyelmébe ajánlja, mellyeket ime itt rendre ki is jelez...«

Részletesen megismertethettem tehát azt a nagyszerű munkát, amelyet a Magyar Irodalmi Ritkaságok szerkesztője már azzal hirdetett, hogy előkészületben van és a budapesti I. ker. áll. tanítóképzőintézeti ifjúság közreműködésével e sorok írója rendezti sajtó alá és előszóval ellátja dr. Balogh Mária, a kézirat tulajdonosa.

Első dolgunk volt a kézirat hűséges és mindenképen pontos lemásolása. A második, nehezebb feladat a kiadáshoz feltétlenül szükséges pénzalap összehozása volt. — Itt merültek fel az első nehézségek, amiknek áthidalását a Magyar Tudományos Akadémia segítségével próbáltam megoldani. — Beadvánnyal fordultam az

Akadémia akkori főtítkárához, Balogh Jenőhöz. Ebben többek között ezeket írtam:

»A szerencsés véletlen folytán néhai dr. Baloghy György (törvényszéki tanácselnök, később igazságügyminiszter) útján előkerült 202 lapnyi fordítás Kossuth Lajos előszavával és 42, itt-ott terjedelmesebb jegyzetével mindenképen méltó lenne arra, hogy közel 100 évig való lappangása után közkinccsé válhasson. A Kir. Magy. Egyetemi Nyomda és dr. Baloghy Mária tanárnő rövid úton való megbízásából a legnagyobb készséggel vállalkoztam arra, hogy a dr. Vajthó László szerkesztésében megjelenő Magyar Irodalmi Ritkaságok című sorozatban ezt a nagybecsű munkát tanítványaimmal, a budapesti I. ker. áll. tanítóképzőintézet növendékeivel sajtó alá rendezzem és kiadhatására az anyagi eszközöket előteremtsem. Tekintettel a nagy nehézségekre, melyek anyagi téren közismertek, a Magy. Tudományos Akadémiához és Nagyméltóságú Elnökéhez fordulok elsősorban, hogy jóindulatú támogatásukkal segítsék elő ennek a munkálatnak az eredményessé tételét.

A valószínűleg 12 kisebb nyomtatott ívre terjedő könyv 1000—1200 példányban jelenne meg és bolti ára 3 pengő 50 fillérbe kerülne. Vállalkozásom sikerét az biztosítaná, ha a Magy. Tudományos Akadémia e műből legalább 100 példányra előfizetne vagy bármilyen más módon és eszközökkel támogatna eme törekvésemben.

Bízva Nagyméltóságod megértő jóakarátában és a Magy. Tudományos Akadémia nemes pártfogásában, várom kegyes határozatukat és maradok hódoló tisztelettel: Budapest, 1931. június 15.»

A főtítkár úr szívesen fogadott, de szükségesnek tartotta, hogy az Akadémia valamelyik tudós tagja mondjon bírálatot Kossuth Lajos munkájáról. Így került általam boldogult Schneller Istvánhoz az értékes fordítás. Schneller prof. úrnak, a kiváló pedagógusnak ez a véleménye s jelentése volt tudomásom szerint a legutolsó irodalmi munkája. Megható az a lelkesedés és tisztelet, amely munkájából kiárad Kossuth Lajos működése iránt. Csak részleteket idézek itt, hogy ne éljek nagyon vissza a tisztelt hallgatóság türelmével.

Schneller prof. így ír bírálatában: »Ha kisdednevelő ügyünk fejlődésére nem is gyakorolt volna befolyást a fenti munka, még akkor is bátran ajánlhatnók a magyar fordítás kiadásának támogatását, márcsak Kossuth személye iránti kegyeletből is, akinek providenciális és nagy horderejű kérdések iránt való csodálatos érzeke, nagysága kötelez arra, hogy minden — akár szépirodalmi és publicistikai, akár tudományos beccsel bíró — munkája a magyar nemzet közkinccsévá váljék.

A providenciális egyén jellemzője, hogy korának — az illető egyén hivatásától és lelki beállítottságától látszólag távolabb álló — szükségleteire is felfigyel. A művelődés általánosságának tudata, illetőleg követelménye a XIX. század első harmadában a nemzeti érzés kibontakozásának kezdeti időszakában és a felvilágosodás eszméjének szélesebb körökre kiható terjedésének korában

gyökeresedett meg. E nemzeti érzés és felvilágosodás inkarnációja volt Kossuth Lajos. Ő tisztán látta, hogy a műveltségre nézve elmaradt és merev osztálykülönbségek által elválasztott magyarság csak úgy teljesítheti hivatását, ha a műveltség általánossá válásával értékeesebb generáció váltja fel a régit. Ennek a fejlődésnek legalsó, de éppen ezért átugorhatatlan s így fontos lépcsőloka a *kisdedek* nevelése. Ennek a felismerése bizonyítéka, hogy Kossuth érdemesnek tartotta a maga korában új és vívmány-szerűleg ható nevelési rendszerről szóló munkát a magyar közvélemény számára közkinccsé tenni. Fordító munkája azonban arra is bizonyíték, hogy Széchenyi vezető gondolata (belső erősödés a kultúra és gazdagodás útján) éppen nem volt idegen Kossuth számára, bárha az idők nyomósabbá vált egyéb követelményei folytán a lassú erőfokozás eszközei háttérbe is szorultak.

Ezen inkább általános érvek mellett meg kell állapítanunk azt is, hogy a szóbanforgó könyv a magyar kisdednevelés ügyére valóban nagy hatással is volt. A magyar óvodák nagy apostola, Brunszvik Teréz grófnő e könyv hatása alatt indította meg agitatorius munkásságát, amelynek eredménye azután az volt, hogy a kisdednevelés terén megelőztük Ausztriát, a honnan küldöttség jött Magyarországra egyfelől a kisdednevelés tanulmányozására, másfelől jó tanítókért. Hogy Wilderspin könyve döntőleg befolyásolta Brunszvik Terézt, azt annál is inkább hangsúlyozni kell, mivel a közfelfogás szerint állítólag Pestalozzi volt az, aki Brunszvik Terézt a kisdedóvó létesítésére irányuló szervező munkára indította volna. A Brunszvik Terézzel folytatott eszmecsereket írja azután egyebek közt Pestalozzi: »épen Brunszvikék hozták szegény intézményemet újra közelebb szívemhez«... »Ime Önök jöttek és elfelejtették azt, ami van s azután való törekvésre indítottak, ami nincs s aminek létesítését kívánom.«

Tehát éppen Brunszvik Teréz az, aki a demokratikus nemzeti érzés követelte jóléti és nevelői intézmény kívánalmát nem lelte fel Iffertenben. És ő volt az, aki Pestalozzi lelkiismeretét felkeltve, inspirálta őt az eredeti cél megvalósítására.

Az itthoni viszonyok mostohasága és a széleskörű részvétlenség már-már szkeptikussá tette Brunszvik Terézt, amikor kezébe került Wilderspin könyve. Elolvasván azt, im így reagál a Tavasi-nak küldött levélben: »Végre megmutatta nekem a Skóciából ide is eljutó kisdedóvó intézetek eszméje azt, aminek életbeléptetése tán a nő részére is lehető... ezt kell életbe léptetni bármi is történjék s mégha keresztre feszítenek is, akkor is a keresztfáról kiáltanám: de kisdedóvó iskolákra okvetlenül szükségünk van.« Így keletkeztek Brunszvik Teréz kezdeményezésére nálunk a kisdedóvók előbb mint Ausztriában s Ausztriában és Németországban is Brunszvik indítására létesültek 1834-ben a müncheni, augsburgi, regensburgi, laibachi és wellsi kisdednevelők.

E nagyhatású és Kossuth által lefordított könyv tehát a magyar nemzet szellemi és erkölcsi színvonalára emelőleg hatott. Méltatlan Magyarországhoz, hogy a magyarnyelvű nyomtatott munkák állományából mindmáig hiányzik.

Annál meglepőbb ez, mivel a kisdédovók ügye szoros, bensőséges összefüggésben állott a nemzet nyelvének ügyével, mint a nemzeti közérzet megnyilvánulásának akkor oly fontos eszközével. A nyelv hangsúlyozásával bekapcsolódott az óvodák ügye a harmincas évek nemzetiségi küzdelmeibe, habár maga Kossuth épen nem volt a sovinizmus képviselője és az egyes nemzetiségek nyelvét — különösen az elemi oktatás fokozatán — szentnek, érintetetlennek tartotta. Ezzel is megelőzte korát és a Népszövetség által intézményesen szervezett kisebbségvédelem apostola volt már akkor, amidőn a nemzeti gondolat újjászületését élte s amikor a türelmeatlenség és a más nemzet érdekeinek semmibevétele általános tünet volt s amikor ezen exkluzivitás alól még oly kiváló szellemek sem tudták magukat mentesíteni, mint amilyen Wesselényi volt.

Hogy Kossuth az anyanyelv használatáról miképen vélekedik, erre nézve jellemző »nemlegességek és ténylegességek« c. cikkének idézett következő sorai: »A nemzetiségi szárnyat, ezért is a nevelésnél óvatos léptekkel kell előre vinni; nevezetesen azon *alapelv szerint, hogy nyelvét senki szájából kitépni ne törekedjünk; a magános élet mystériumaiba ne nyuljunk szentségtelen kezeinkkel, de már azt kívánjuk meg, hogy a köz-, a nemzeti élet magyar legyen, amennyiben köz- és magános élet egybefügg, az idegen meghagyása mellett a magyarnak is hely engedtessek.*«

Magyarország tehát Kossuth intenciója szerint nem a sovinizmus országa. Magyarország az egyes nemzetiségeket, mint a nemzet sajátos szerveit értékeli és elismeri, nemzetiségük kifejtésében támogatja. E nemzetiségek pedig épen sajátosságuk révén gazdagítják a nemzetet. A szervezet annál tökéletesebb, minél komplikáltabb. S így Kossuth szerint sem a rideg *nemzetiségi, faji* gondolat, hanem az egyes nemzetiségek sajátos értékeinek egymást kiegészítő hatásából táplálkozó és azokat magasabb egységre foglaló *nemzetállam* gondolata az ideál. Tehát a kisdédnevelés sem volt nála a rideg faji exkluzivitás eszköze (mint pl. Wesselényinél), hanem a nemzet Széchenyi szellemével kongruens kiművelésének és fejlesztésének eszköze.

Mindezek alapján, ha a fordító egyes ma már elavultnak, illetve meg nem felelőnek tekinthető szakkifejezéseit — Kossuth intenciójának is megfelelően — hajlandó Mesterházy behelyettesíteni a mai terminológiának megfelelő szavakkal: a legnagyobb készséggel és meggyőződéssel tudom ajánlani azt, hogy a Magyar Tudományos Akadémia hatékony anyagi segítséget nyújtson Kossuth fordító tevékenységének nyomtatásban leendő megjelentetésére.

Fogadja Nagyméltóságod mély tiszteletem nyilvánítását!
Budapest, 1934. június hó«.

Fájdalom, ez az értékes vélemény, miként a keltezésből látjuk, csak 3 évvel a kézirat felbukkanása után készült el és miután nem volt megfelelő összegünk a kézirat megváltására, tulajdonosa úgy határozott, hogy önmaga gondoskodik annak kiadásáról. 1935. januárjában előfizetést hirdettek egy »Nagy László-könyvtár« kiadványra, melynek 15. kötete lett volna a Wilderspin—Kossuth-féle

munkálat. Örömmel bocsátottam a kézirat tulajdonosának rendelkezésére a tanítványaim által készített másolati példányt, csakhogy elősegítem a munka minél előbbi kiadását. Az volt u. i. a felfo-
som, hogy nem az a fontos; kik adják ki ezt az értékes munkálatot,
hanem, hogy akárki, de minél előbb legyen közkinccsé és igyekez-
zünk vele, hogy legalább megszületésének 100. évfordulóján, va-
gyis 1937-ben napvilágot láthasson. — A munka további sorsa
azonban már nem tőlem függött és csak annyit állapíthattam meg,
hogy a Nagy László-könyvtárban hirdetett munkálatok közül több,
köztük Wilderspin—Kossuth várja a jobb idöket, még 1937 után
is. — Közben a csodálatos véletlen több kiválóan értékes és még
nem is publikált Kossuth-levélhez juttatott. Ezek között van az is,
amelynek másolatát Schneller István az előbb idézett bírálatához
csatolta — annak illusztrálására, miként látta Kossuth Lajos az
eszményi anyának szent hivatását. A levelet Kossuth jóbarátjának,
Vidats Jánosnak hitveséhez intézte és Schneller István a Vidats-
család jogosításával másolhatta le ezt a mindenképen értékes
Kossuth-dokumentumot, amelyet én tanulmányozásra 1942. folya-
mán kaptam meg Vidats János örnagy-unokájától. Ehhez hasonló
más értékes Kossuth kéziratok is arra ösztönöztek most újból,
hogy ne hagyjam azokat a feledés homályában. Fájdalommal érez-
tem és láttam, mennyi értéktelen munka láthat napvilágot és egy
— Schneller István szakavatott véleménye alapján is — valóban
nagy jelentőségűnek minősülő munka, mely segíti Kossuth sokol-
dalú munkásságát még változatosabbá és becsesebbé tenni, valóság-
gal el van vonva a magyarság elől és várja az éveket, hogy végre
felfedjék, közkinccsé tegyék. Úgy éreztem, hogy a nagyérdemű
Magyar Paedagogiai Társaság figyelmét kell felhívnom erre a
pedagógiai munkára, ha a Tudományos Akadémia egyéb sokirányú
elfoglaltsága miatt nem ért rá ezzel a munkával foglalkozni, bár
kétszer elkérte tőlem, hogy Sági István tanár a fordítást átvizsgálja.
Tegyen valamit a Magyar Paedagogiai Társaság, hogy most már
rajta keresztül tudja meg az ország és mielőbb, hogy egyik világ-
viszonylatokban is legnagyobb fia még nemzete köznevelésében
is sokat tett hazájáért... De legyünk tárgyilagosak, hiszen a
Wilderspin-féle munka közel egyszázadig rejtve maradt, olyan-
formán, mint jó Mikes Kelemennek sokára előkerült levelei. Nem
válhatott tehát népkönyvvé, ahogyan azt Kossuth Lajos gondolta
és nem hathattak azok a jótanácsok, módszeres elvek és tapaszta-
latok, amikre pedig sok magyar kisednevelőnek szüksége lett
volna...

De valószínűleg mindnyájunk agyában ott motoszkál most a
kérdés, hogy Kossuth Lajos, mikor elszenvedett 3 éves fogsága
után 1840 május 13-án végre kiszabadult, miért nem tett lépéseket
munkája után? Hiszen hamarosan megtudhatta, hogy szeretett
atyja, kihez kéziratát küldte és akinek Kossuth Lajos csak sírhál-
mát láthatta viszont, nem juttatta el írását gróf Festetics Leóhoz.
Talán bizony elfeledtette Kossuthral a börtön a kisednevelés
ügyét, hiszen hamarosan lefoglalta minden idejét az 1841 január
2-án meginduló Pesti Hírlap?... Dehogy feledtette, hiszen épen

a Pesti Hírlap az egyik bizonyossága annak, mennyire a szívében viselte Kossuth Lajos a kisednevelés ügyét. Egyik legszebb vezércikkét, sorrend szerint a 16-ikat a kiseddóvásról írta: »Ha e dolog még azok közé tartozik, melyek a nagy közönség előtt eszmében ismeretlenek, eredményökben bizonytalanok, szívünk melegébe szeretnők mártani tollunkat, hogy az ismeretet, mit e tárgyról tudunk, — hogy a meggyőződést, mit keblünkben táplálunk, ájtatos szent ihletével adjuk át mindenkinek...« Ebben a remek cikkében indítványozza Kossuth, hogy »bár volna minden megyében egy-egy példány-intézet, ahol az óvőjelöltek gyakorlatot szerezhetnének; milly dús eredményt láthatnánk kis idő alatt, mennyi munka lenne megmentve a népgazdaságnak, mennyi élet megtartva a honnak, mennyi erkölcsi mag elhintve a néptömegben; mennyit haladhatna ez úton a nemzetiség!« Aki így ír, az nem felede el sem a kisednevelés fontosságát, sem azt, hogy börtönében vezérkönyvet írt, mégpedig, mint első jegyzetében leírta, azért »hogy a kisednevelés rendszere hazánkban gazdag és szegény előtt ismeretessé tétessék.« Kossuth jól tudta, hogy fogságban lefordított munkáját perirataihoz csatolták és azt nem kapja vissza soha. Arra pedig már valóban nem ért rá, hogy még egyszer lefordítsa. A Pesti Hírlap minden idejét és energiáját annyira lefoglalta, hogy 1844-ig legfőbb gondja a lapja volt.

Tudjuk, hogy Széchenyi Kossuth munkálkodásának ezt a korszakát tartotta a legkárosabbnak. A Kelet Népében a nemzet igazgatásával vádolta Kossuthot. Vezércikkeiről azt írta, hogy azok nem egyebek, mint »egybehangzás és terv nélküli erőlködések, mint az ömledező szívnek egy kis hiúsággal összeházasított rögtönzésesei. Látnak egy meg nem óvott gyermeket; 's megesik rajtuk a szívük és pillantás alatt el van határozva, hogy amennyire csak lehet, minden hazai erők kiseddóvó-intézetekre pontosítottan össze.« Így emlékezett meg Széchenyi Kossuth kiseddóvási törekvéseiről, ha mindjárt el is ismerte, hogy a kiseddóvó-intézet »felséges eszme!« »És bár volnánk azon ponton — folytatja — hogy ezen »vonás« nemzeti-sakkjátékunkba már illenék is«. Széchenyi nem tartotta időszerűnek a kiseddóvást... Nem is lépett be soha az óvodai egyesületbe; egész nemzetségéből is csak egyetlenegy, Pál volt tagja, az is mindössze egy évig. Mikor 1843-ban Tolnárol felköltözött Pestre az óvőképző és országos gyűjtést indítottak a Valero-utcai házra, akkor adott 50 pengő forintot az intézet céljaira.

Kossuth kitarzott élete végéig a kiseddóvás eszméje mellett és általában sokat foglalkozott a nevelés kérdéseivel. Már ifjú korában a nevelés és művelés útján akarja magyar népét beosztásra, takarékosagra és erői felhasználásával isteni rendeltetésre betöltésére vezetni. Nevelési elve az önképzés és önálló gondolkodás. Életével és munkájával, fiaihoz intézett leveleiben megadott nevelési tanácsaival is bebizonyította mindenképen, hogy pedagógus-lelkület, nevelő és irányító volt és az még ma is, a nemzet többi magyaival. Bizom benne, hogy a Magyar Paedagogiai Társaság segedelmével egy év múlva végre nyomtatásban láthatjuk

Kossuth eddig ismeretlen munkáját, melynek kéziratát ugyan a mostoha sors kényszere a haza határain kívülre juttatta, de a másolata mégis kezünkben van és azzal minden anyagi ellenszolgáltatás nélkül most már szabadon rendelkezünk. Hálásan köszönöm, hogy meghallgattak és hálát adok a Mindenhatónak, hogy Kossuth Lajos halálának 49. évfordulója napján emlékezhettem meg e »providenciális« nagy magyar, eddig teljesen ismeretlen munkásságának egyik hajtásáról: a személyével összefüggő magyar kisededóvásról.

Mešterházy Jenő.

A MAGYAR SZEMÉLYISÉGRE SZABOTT NEVELÉS ÉS SZÉCHENYI NEVELŐI ZSENIJE.

(Második közlemény)

III. b) Neveléstani megjegyzések.

1. A magyar nevelőnek — mint már szó volt róla — számolnia kell az általa nevelendő lelkiségnek sajátos jegyeivel, ezért, legalább rövid vázlatban¹, utalnunk kell azokra a speciális nevelői feladatokra, amelyeket a fentiekben vázolt lelkiségű magyar gyermek nevelése megkíván és amelyekkel kellő számotvetés a valóságos magyar nevelői gyakorlatban mindeztideig még nem történt, de a nevelendő lelkiségnek fajta- és nemzetlélektani szempontokból nem elegendő ismerete miatt nem is történhetett.²

Sajátosan magyar nevelői feladatul kínálkozik a magyar *temperamentum* túlzásainak lenyesegetése, a nagyobb kitartásra és egyirányú állandóságra szoktatás, a könnyen sértődékenységek és a könnyen csüggedések ellen való küzdelem, a lehető kirobbanások gondos megelőzése, az önfékezésre és fegyelmezésre, elővigyázatra, körültekintő és nagyobb gyakorlati eredményű helyes

¹ Részletekre vonatkozóan lásd *Sajátosan magyar személyiségjegyek* (Nevelésügyi Szemle, 1940. máj.—jún. és szept.—okt.); terjedelmesebb és rendszeresebb összefoglalásban foglalkozik a magyar személyiség nevelésének kérdésével *A magyar személyiség nevelése*. (Prot. Szemle 1940.)

² Természetes, hogy — Magyarországon nemcsak magyar származású gyermekek élvén — a nevelőknek megfelelően ismerniök kellene a különböző hazai *nemzetiségek* fiaira típusosan jellemző lelki jellegzetességeket is. Magam ezúttal csak a magyar származásúakra jellegzetes némely lelki jeggyel foglalkozom, eddigi vizsgálataim azonban már igen tanulságosak némely más nemzetiségűek lelki jellegzetességeinek jobb és biztosabb megismerésére is. Eddig a legzadagabb anyag a *szlovák, zsidó* és budapest-környéki *német* ifjúságra vonatkozóan áll rendelkezésemre. Némely eddigi, — köztük egy németnyelvű (Psychologische Persönlichkeitsprüfung im Dienste der experimentellen Rassenforschung) munkálatomban — már foglalkoztam is velük. Hogy legelőször a leszámolás szerint is magyar ifjúság személyiségképével kell minél világosabban leszámolnunk, ezt Magyarországon nemcsak a *történelmi és alkotmányos méltányosság* követeli meg, de a józan magyar *államérdek* is: a pszichológiai vizsgálatok tanulsága szerint még ma is az államalapító magyarság az a nép, amely a legalkalmasabb a szent-istváni birodalom *sokféle* nemzetiségeinek — számukra nemzetiségük, hagyományaik, nyelvük, egész szellemiségük szabad kifejtését megértéssel és türelemmel biztosítva, sőt elősegítve — az (egészében magyar szellemű) nemzeti és állami egységben való *tartós és magasabbrendűen humánus* összefogására.

alkalmazkodásra való sikeresebb reászoktatás. Mint általában hasznos sajátos nevelői eszközökhöz, a magyarság józan értelmiségéhez és természetes morális és eszmény-kereső igényeihez kell fordulnunk, többször élve (a magyarral szemben eddig olyan ritka) elismeréssel, mintsem a korholással, megtorlással és megtörni akarással, és lehetőleg mindig a szép szó fegyverével, — de a vezetés gyepelőjét, amint azonnal szó lesz róla, mégis erős és kemény kézben tartva. Az sem mindegy, hogy ki, milyen személyiség neveli a magyar gyermeket: a magyar gyermeket nem nevelhetik sikerrel súlytalan pojáca-egyéniségek, de a ridegen erélyesek, a mindig megtorolni és megtörni akarók sem, nem nevelhetik helyesen mereven pedáns »Schulmeister«-ek, sem bürokrata tanítók, vagy tanárok, sem a túlzó liberálisok. Súlyos értékű személyiség-alapot csak súlyos értékű személyiség tud megfelelően kibontakoztatni, a vezetői gyepelőt időnkint hosszabbra engedve, de mégis mindig erősen tartva: a szabad magyar természetes virtuskodásának enyhébb kiéltetésére, de ha kell, *megalkúvások nélküli* kemény megszorítással; szabad megnyilatkozásra engedve a magyar lélek sokszerűségét, változatosságát és pedig úgy, hogy maga a nevelő se váljék *soha merevvé*, hanem neveljen szabadabban, a pillanatnyi aktualitáshoz alkalmazkodó legmegfelelőbb módon, a maga mindenkori lelkiállapotának is és külön egyéniségének is a legjobban megfelelően.

2. Az *önmagával* szemben való beállítódás terén szelidíteni kell ez esetleges gögös, dölyfös büszkeséget. Reá kell bírni a magyar gyermeket arra, hogy akarja felismerni és bevallani gyöngéit, hibáit: hiszen nem szégyen az, ha benne is van gyengeség. Tereljük át figyelmét a maga individuálista kedv-problémáiról a mások, a közösség, az értékek világa felé: hiszen lelke legmélyéről úgyszólván az érték felé vágyik; bírjuk reá, hogy — állandóbban tekintve az objektív és magasrendű értékeszmények felé — csak az *objektív* ténytől, valótól vezettesse magát (nem pedig hangulata, vagy pillanatnyi kedve szeszélyeitől): hiszen mennyi józanságra képes, mennyire eleven a realitás iránt való érzéke, mennyire képes az objektivitásra, mennyire vágyik a minél magasabbrendűre! Állítódják be a helyesebb *alkalmazkodásra* a maga nagyobb sikeréért, jobb eredmény eléréséért is. Készítsük persze tisztább önismeretre és erősebb fejlődésvágyra is. De nevelői példánkkal is mutassuk meg, hogy hogyan lehetünk képesek a kívánt magasabbrendű életre: szolgálja maga a nevelő is, a maga példaadó kötelességének is mély átérzésével, a legmagasabbrendű eszményeket.

3. A *másokkal* szemben való viszonyban is a többi emberhez való teljesebb (és helyes) alkalmazkodáshoz próbáljuk szoktatni, beláttatva vele, hogy szükséges ez a *sajátmaga* jobb érvényesülésére is, de ezen át a közösség, a magyarság teljesebb érvényesülésére is. Legyen több tekintettel másokra, hiszen olyan mély érzéke, megértése, tapintata, jóindulata, türelme stb. volna hozzá. Helyezze magát bele a másba, ehhez is megvolna az érzéke, de individuális önértékelése hányszor akadályozza benne! Hallgasson meg másokat, sőt az sem épen szégyen, ha tanácsért is másokhoz fordul

és ha a másokkal való harmonikus együtt-dolgozásra is jobban reáakézteti magát. Viszont soha ne bízzék vakon másokban, ne higgyen a pusztán szép szónak (de tárgyi biztosítékokat keressen), és ne feledjen túlságosan gyorsan, tartsa egy kissé még a nehezteletést, a haragot is, ha erre tényleg komoly oka van, ám dobja ki magából a pusztán önérzetes sértődöttségéből fakadt, oktalan nehezteleteket és haragtartásokat. Több okos, óvatos elővigyázattal, több perszereverációs hajlandósággal elkerülheti, hogy továbbra is könnyen becsapják, hogy csalódásai és gyötrelmei után elveszítse életkedvét, hogy naiv bizalma mély bizalmatlanságba forduljon, hogy benső egyenetlenségekbe rendüljön, helytelenül kirobbanjon, vagy épen összetörjön. Így jobban fog tudni kielégülni is, gyakorlatilag érvényesülni is az életben, és ha eddig igazában az a nép volt, amely még a saját kárán sem okult, ténylegesen átalakulhatna azzá a néppé, amely követni is tudja a bölcs, józan elővigyázatosságra is képességet mutató, de gyakorlatilag ritkán követett közmondást: »Más kárán tanul az okos«. Önként kínálkozik fel e ponton is *Széchenyi* példája: mindig menyire törekedett arra, hogy a magyarság számára felesleges saját rossz tapasztalatokat elkerültetve, a mások, más népek történetének, fejlődésjelenségeinek tanulságait okosan értékesítve *azonnal a helyeset*, a jót ültessük át magyar talajba! — A külső tekintély előtt való vak hódolatot viszont ne erőltessük magyarjainkban, a szolgálai megalázkodás és meghunyászkodás követelésének magyar-gyilkos eszközétől pedig különösen óvakodjunk: pontosan épen olyan súlyosan hibázik a magyar nevelés tényleges gyakorlata és a magyar közélet e ponton, mint pl. a magyar gyermek (illetőleg ember) dacosságának kezelésében. Könnyű reabírunk őt az érték előtt való meghunyászkodásra; ezért az *értéket* ragyogtassuk mindenütt eléje (ott, persze, ahol ez valóban meg is van): könnyen fog tudni megalázkodni előtte (*csak ez előtt*) és dacát szeliden a megértés (sőt, ha helye van, a részleges elismerés) szavával, a józan értelemre és a morális komolyságra hivatkozó szellemben szeliden, komoly módon, esetleg derűs melegséggel meg is *szégyenítő* szóval szereljük le, — egész életére hálás lesz e nem várt szelidségünkért —, de ne próbálgassuk rajta a durva megtorlás és megtörésnek nem az ő morális alkata, érzékenysége, önértékelése számára való, de a magyar lelket csak kerékbe törő és soha nem teljes eredményű fegyvereit. — Ha ahhoz is hozzá szokik a nevelő, hogy *általános* moralizálások helyett esetről-esetre szóló *konkrét* tanácsokkal igyekezzék lépésről-lépésre segíteni elő neveltjeinek kívánatos átalakulását, el fogjuk kerülni azt is, hogy a természetes és helyes benső kielégülés helyett kompenzációs ál-elégtételeket alakítson ki a maga számára a magyar gyermek és ifjú; mint ahogy különös gazdagságban találunk ilyeneket — hogy csak egy példát említsünk — pl. az elszegényedett dzsentri-familiák fiaiban és leányaiban, ebben a sajátos embertípusban, amelyet egyedül csak a kérdőívek kérdéseire adott válaszok alapján is a legtöbbször világosan felismerhetünk, de amelynek külön nevelési problémái érdemlegesen tudtunkkal még senkit sem foglalkoztattak.

4. Egyébkörü beállítódások terén középponti szabály lehet: reá szoktatni a magyart a reális *érvényesülésnek* és életsikernek okosan, elővigyázatosan, körültekintően és kitartóan alkalmazkodó eredményesebb munkálására. Hiszen megvolna ehhez is minden képessége, így egyebek között a nealítás iránt való erős érzék is. Ki kell mutatnunk előtte, hogy *érték* van az ő érvényesülésében, hogy érdemes a sikerért megharcolni. A külső, esetleg »úri« látszatok helyett a benső úri mivoltot erősítsük benne. Kitartóbbá teendő, állandóbban kapcsoljuk őt általa is nagyra értékelt eszményekhez: ezekhez kapcsolva reábirhatjuk, hogy okos igényességgel tapadjon az érvényesülés problémáihoz is, ne mondjon le könnyen a gyakorlati érvényesülés szempontjából fontos dolgokról, ne feledjen el könnyen tartós következményű bántásokat. Az egész magyar személyiséget valójában nem is annyira nemesebbé, mint inkább *eredményesebbé* kell formálni a maga és az egész nemzeti közösség érdekében. A magyar gyermeknek szüksége van állandó, *gyakorlati irányú* késztetésekre, arra, hogy a legkülönbözőbb gyakorlati dolgokban felmutassuk előtte a bennük rejlő *értékjegyeket*: akkor megérti, hogy érdemes érték küzdeni és magát legyőzve alkalmazkodni. Meg kell értetni vele, hogy minden *komoly* eredményt (már pedig csak ez értékes ő előtte is) csak komoly és kitartó, körültekintő és okosan alkalmazkodó munkával lehet elérni. Persze az sem volna szabad, hogy a magyar *közélet* rossz példái körülvegyék. Hogy a nevelési és ezen belül az iskolaügyi *reformoknak* is a magyar személyiséghez illőknek kell lenniök, vajjon ki tagadhatná? Ezeknek természetes alapkövetelményei is világosan megrajzolhatók, — alábbi e kérdésre még kitérünk.

Az *értékekkel, elvekkel, eszményekkel* szemben való beállítódás terén hozzuk a magyar gyermekben nagyobb összhangba az *eszmények* elvszerűségét és a *valóságot*. Józan, okos megítélés alapján hangoljuk össze az *ön-érték, valóságérték, siker-* (és alkalmazkodás-) *érték, közösségi érték, elvi, eszményi érték* igényeit — egyikről sem feledkezve meg közülük, mert ha e sor bármely tagját figyelmen kívül hagyjuk, a magyar lélekben elkerülhetetlen a pszichés folyamatok természetes láncolatának meglazulása: a magyar lélek *mindezekben* a területeken megkívánja a maga táplálékát, munkáltatását, — *csak önmagára* hagyva azonban legkevésbé az alkalmazkodás- és sikerérték terén, ami pedig sarkpontja a magyar értékek hazai szomorú elkallódásának, vagy legalább is igen gyakori háttérbe-szorulásának. Ha e magyar háttérbeszorulásból egyes idegenek hasznot húzhatnak is, e helyzetnek az *egész ország* és az egész magyar kultúra semmi más úton be nem tölthető, *ki* nem javítható kárát vallja.

5. Az *egyes lelki funkciókörök* terén törekednünk kell legyőzteni a hangulati szeszélyek és túlzások ártalmas belejátszását a magyar reakciókba; épen úgy le kell győzteni a jogosulatlan, vak fatalista optimizmust, az ábrándozgatásban való látszat-kielégülést — hiszen a magyar valójában a praktikus és nemes értékű *cselekvésre* született, — mint a bénító bizalmatlanságba és pesszimizmusba süllyedést is. A magyar érzékenységét *irányítani* kell: sem a sértődékeny-

ség túlzásai, sem a feltűnő érzelmi lelkendezések például nem hasznos tulajdonai: rakassunk reájuk növendékeinkben is benső, önmagukban felerősödő féket. Szelidítve az impulzivitás túlzásait, elkerülhetjük a válságba süllyedések és megtörések veszélyeit. Különös gonddal kell kibontakoztatni a magyarság józan szellemét és rendkívüli objektív tisztaságra képes, egyszerű lényegét és világgosságot kereső értelmét. Vajjon hogyan próbáltuk eddig *igazán* csak problémává is tenni ezt a feladatot? Hiszen nem is tudatosítottuk a magyarság értelmi értékeit, csak úgy nem, mint a morálisakat. Pedig *ezek* a mélyebbek és ezek adják sajátos *értékszínzetét* az annyit hangoztatott magyar temperamentum-, virtus-, lovagiassági, büszkeségi, függetlenségi, türelmi, vendégszereteti, stb. jegyeknek is. De mi szeretjük mindig hangsúlyozni, mint magyar specialitást, a *kívülre* feltűnő felszíni jegyeket és szinte eszünkbe sem jut azok sajátos érdekességeinek mélyebb, magasrendűbb, sőt *ritka* emberi értékcsinákat rejtő gyökereit keresni. De meg kell arra is tanítani a magyar gyermeket: az értelem »univerzális« emberi eszközünk, amely arra is jó, hogy helyesebben *alkalmazkodjunk*, hogy jobban kivívhassuk a magunk érvényesülését, az élelsikert, és persze a magyarban is *egyenként* és módszeresen kellene kifejleszteni, külön-külön az *összes* értelmi képességeket — nemcsak pl. a matematikáit.

III. c) További neveléstani következmények ; kapcsolatok Széchenyivel.

1. Milyen legyen a fent vázolt magyar személyiségnek legmegfelelőbb nevelői *céltrendszer* és milyenek legyenek a helyes jövő magyar nevelés *eszközei*? Ugy hisszük, általánosan elfogadható az a követelményünk, amely szerint a magyar nevelői célt a legtágabb fogalmazásban a következőképen határozzuk meg: az egységes *nemzeti közösséget*, annak erősödését és fejlődését legjobban szolgáló *magasrendű személyiséggé* való nevelés. E célkitűzésbe beletartozik egyfelől az *általános emberi magasrendűségnek* kiteljesülése való — és a magyar személyiségnek anynyira megfelelő — törekvés, másfelől a különös, *sajátosan magyar* nevelési tényezőkkel való józan és igaz *számotvetés*: a józan számotvetés nemcsak a hazai »körülmenyekkel«, de épen a magyar lélekkel, a magyar *személyiséggel* is. Fontos természetesen az idegen származású magyar állampolgárok személyiségjegyeivel való számotvetés is, de legelsősorban a *magyar* személyiséggel kell számotvetnünk azért, hogy egész magyarságunk a legmegfelelőbben alakulhasson erős és magasrendű egységgé és harmonikusan szolgálhassa a magyar *anyagi és szellemi* — és amennyiben ehhez szükséges, egyuttal a területi — *erősödés és emelkedés* célját. E szempontból vizsgálódva, *Széchenyi* is kétségtelenül úgy áll előttünk, mint elsősorban a sajátosan *magyar* jegyek jobbításának, mint épen a magyar származású magyarok *emelkedésének* apostola.

2. Azt mondtuk: kell, hogy a magyar nevelésnek nemcsak eszményei, de *eszközei* is a magyar lelkiségnek megfelelőek legyenek.

Széchenyi e szempontból is helyesen és mélyen érző magyar nevelő volt. Amint már említettük, a magyar személyiséghez szabta nemzetnevelő munkájának eszközeit. E ponton még oly kérdésekben is helyesen foglalt állást, mint pl. az idegen származásúak asszimilációjának problémája, vagy a magyar reformok minéműségének kérdése, vagy pl. mondjuk, a *fizetni nem szeretés* magyar vonásának nevelői kezelése. A nemzetiséget — mondja például — nem lehet csak úgy rákenni valakire, mint a meszet a falra, vagy a mázat a fazéokra; élnünk kell a *szeretetreméltóság s rokonszenvre gerjesztés* eszközeivel is, stb. Utalhatunk e ponton is a fentebb adott magyar személyiségre. Reformnak pedig egy »szelid s konvulzió-nélküli reformációt« kíván. Ha a magyar — aki, tudjuk már, hogy Széchenyi szerint sem pénzsóvár — fázik a fizetéstől, — aminek úgy hisszük, bizonyos történeti okai is vannak —, ugyan mivel csábítsuk reá? Egyfelől annak »megmutatásával, hogy semiből semmi nem lesz«, tehát szükséges, hogy ő a köznek előlegezzon valamit. Másfelől bizonyos előítéleteket kell legyőznünk, megértetve vele, hogy »jobb ember« nem lehet boldog »bizonyos nemzeti nagyság nélkül«. Érdekes a tanács után hozzátett mondat is: »E két varázsszer okvetlen diadalt szerez a legmakacsabbnál is«. Könnyen megfigyelhetjük, hogy ezt a magyarságnevelő tanácsát Széchenyi is egyfelől a *józan értelem* szavával élésre, másfelől a magyarság természetesen nemes, morális, nemzeti, stb. érületére alapítja, csak úgy, mint ahogy vizsgálataink alapján magunk is ugyanerre a két alaptényezőcsoportra ítéltük felépítendőnek a magyar nevelésnek sajátos általános módszerét, még részletkérdések helyes megoldásában is: I. pl. a dac kérdésében mondotakat.³ A magyar személyiség jegyeiről vázolt képpel kapcsolatosan már fölemlítettük, hogy nevelői figyelmünket különösképen mire kell fordítanunk. A kívánatos irányú fejlesztéseket általában elérhetjük a neveléslelektanból ismert, részben már régibb nevelői — pl. egyházi — gyakorlatokban is értékesített általános eszközökkel és ezentúl főképen a már többször említett legáltalánosabb magyar nevelői eszközi szabály követésével: szabja meg eljárásainkat a *józan magyar értelemre* és a természetes morális hajlandóságokra való támaszkodás, éljünk elsősorban szelid szóval, de a kemény kéz és megalkuvás nélküli szigorúság elkövetkezhetőségét is éreztetve, hogy akadályok, benső gátlások nélkül érhessük el a nemesebbre vágyó és mély szégyenérzésekre és férfias szemérmetességre is hajlamos magyar gyermekben a lelkiismeret felébredését, de másfelől elkerülhessük a túlzó individualitás és szabadosság érvényesülését, a szabad játék túlzássá fajulását és általában minden lényeges kiadást a fejlődés kivánt, lényege szerint szigoruan egyenes vonalától. A magyar nevelési reformok tekintetében pedig valljuk, amit bármi téren való magyar reformokról vallanunk kell: 1. Legyenek a magyar reformok a magyar lelkiségnek és a magyar élet követelményeinek megfelelők, ami azt is jelenti, hogy nem megfelelők sem a rendszerint

³ A magyar és zsidó diák dacának kezeléséről részletezőbben szól két tanulmányom: *Sajátosan magyar személyiségjegyek* és *A magyar nevelő eszmény*.

sebtében is átvett *idegen-majmolások*, sem az általános *fejlődés* helyes irányától és elért eredményeitől távolmaradó, makacs elzárkózás, sem a bár magyar, de *jól át nem gondolt*, meg nem emésztett és talán nem is egységes alapelvekre, továbbá elégtelen lelki alapokra össze-vissza épült, önkényeskedő újítások, mintegy, csak azért, hogy megmutassuk: hát ha csak ez kell, tudunk ám mi is újítani, ... ha már minden áron muszáj. 2. *Összhang, egység, következetesség* érvényesüljön bennük, — mert a magyar értelem megkívánja ezt és a magyar egyszerűen szinte »nem képes« bizonyos következtelenségek megemésztésére, — és pedig az egyetemés magyar nevelői szolgálat *minden* terén, így az egyetemi és főiskolai, az *iskolánkívüli*, a *felöltt*-nevelés, *szülő*-nevelés, *katonai* nevelés, stb. különböző köreire is azonos szellemben kiterjedően. Végül 3. érvényesüljön *megalkuvások nélkül* a reform igazi szellemének megfelelő, és ismét a magyar léleknek és életviszonyoknak is megfelelő egységes szellemű, de a különféle nevelési körök sajátos igényeivel *rugalmasan* számotvetni képes *végrehajtás* is.

3. Hogy az *asszimiláció* kérdésében is tegyünk csupán egyetlen megjegyzést: számolnunk kell egyfelől azzal, hogy csak *igen hosszú*, valójában generációkon át, következetesen egy irányban folytatott nevelői és közéleti befolyás alakíthatja át nemcsak érzésben, de egész életbeállítódásában, gondolkodásában, viselkedésében, stb. is *teljesebben* magyarrá az idegent. De másfelől nem minden személyiségi jegy vagy jegycsoport terén egyformán könnyű az asszimiláció: könnyű pl. a magyar *nemzeti érzés* és bizonyos külső temperamentum-jegyek, gesztusok, kifejezőmód, stb. átvétele, de nehéz pl. némely magyar *morális* vonatkozású jegy átvétele, vagy akár az anyagi érdek és *önérvényesülés* viszonylagosan kisebb magyar vágyának átvételése. Függ végül az általános áthasonulási könnyűség, vagyis az egyes jegyek átvételének könnyűségi sorrendje attól is, hogy az asszimilálódó egyén maga milyen fajtájú vagy nemzetiségű. Végül az is figyelmet érdemel, hogy bizonyos fajtakeveredéseknél megfelelő nevelés különösen is értékes eredményekre vezethet el, éppen némely magyar személyiségjegyek szerencsés módosulásával is: így az északiak vagy még inkább a dináriak némely vonása szerencsésen egészítheti ki, illetőleg módosíthat bizonyos máig domináló magyar fajta-jellegzetességeket. Nem véletlen, hogy a dinári vegyülés szerepet játszik pl. egy Zrinyi, egy Vörösmarty, vagy akár éppen *Széchenyi* egyéniségének alakításában.⁴

4. Még egy lényegbevágó megjegyzés kívánkozik a célkitűzés kérdéséhez. Az a nevelés, amelynek céljául a magyar nemzeti közösséget legjobban szolgáló magasrendű személyiség kialakítását tűztük ki, attól a még végsőbb eszménytől irányítva, amelyet »a magyar anyagi és szellemi erősödés és emelkedés« céljában határoztunk meg, eleve nyilvánvaló, hogy nem lehet helyes semmi *kívülről*, idegen minták után vagy akárcsak *felülről*, a felsőbb tár-

⁴ Széchenyi édesanyja: gróf Festetics Julianna. — Ily kérdésekkel részletesebben foglalkozik *A magyar személyiség nevelése*.

sadalmi rétegekből kiindulóan a magyar népre *reakciónyszerített* nevelés. E nevelésnek alulról, a magyar *népből* kell kiindulnia, a népre kell támaszkodnia, legelső sorban ezt kell emelnie, a maga magasabbrendű szempontokból elgondolt lelki szükségleteinek megfelelően, a neki megfelelő emelkedési eszményeknek jegyében. Szinte megdöbbenve vehetjük észre *Széchenyit* olvasva, hogy ez a rendkívüli zseni a ponton is nemcsak korát, de lényege szerint a máát is megelőzően (ahol ugyan sokat beszélünk a nép, a magyar paraszt neveléséről, de *kiérettén* igazat aránylag keveset hallunk, vagy legalább is még ma is sok, jól át nem gondolt felszínes és túlzó véleményt is találunk), mélységesen helyesen és józanul sejtett, sőt látott és ítélt. Érezzük, hogy *Széchenyi* korának bizonyára egyetlen nagyhatású olyan szelleme volt — még br. Eötvös Józsefet, ezt a különben annyira nagyszerű nevelőt és nagy demokratát sem véve ki —, aki a legmélyebbről és leghelyesebben érezte át, hogy az egész magyarság emelkedése elsősorban a látens értékek nagy hordozó tömegének, a nagy tartaléknak, a magyar parasztságnak emelkedésétől függ, a mintegy hét-nyolckilenc milliányi földmívelő tömeg magasabbrendű emberi és nemzeti felemelkedésétől. Nemcsak *száma* szerint a legjelentősebb alap az: a legjelentősebb alap a felfelé irányuló, *természetes és egészséges társadalmi fejlődés törvényei* szerint is.

IV. Összefoglalás.

Térjünk vissza *Széchenyihöz*. Foglaljuk össze, amit eddig *Széchenyi* sajátosan magyar nevelői nagyságáról mondtunk, és egészítsük ki a mondottnak néhány részletesebben már nem tárgyalandó további érdekes vonással:

Széchenyi tanításai legmélyén egy rejtett gondolatrendszer van, amely a legkülönbözőbb területeken tud újat mondani. De, mint magyar zseni, *Széchenyi* csak addig mélyíti el a rendszer alapjait, amíg ezt praktikusán szükségesnek érzi. Csak futólag említjük, hogy magyar jellegű az értelmi *feldolgozás* módja is, az érvelés komolyságával, korrektségével, meleg és nemes érzelmi átfűtöttségével. A magunk szempontjából rövid pontokba foglalva talán a következőket ítélhetjük *Széchenyi* magyar nevelői jelentősége tekintetében a leglényegesebbeknek:

1. *Széchenyi* összes neveléstani vonatkozású tanításai és fejtegetései a *magyar személyiségre* szabottak. Teljes értékében csak *ma* váltunk képesekké egész beállítódásának ezt az alapjellegét helyesen értékelni; ugyanígy csak mai öröklés-, fajta-, közösség-életkani fejlettebb és öntudatosítottabb ismereteink teszik lehetővé, hogy megérthessük a *nemzetiségi* kérdésekben tett *Széchenyi*-nyilatkozatoknak mélyebb igazságát és józan bölcsességét is.

2. *Széchenyi* az *egyéni*, egyénhez szabott nevelésmód fontosságát hangsúlyozza.

3—4. Hangsúlyozza az *értelmi nevelés* rendkívüli jelentőségét és szorgalmazza az *igazság* vezető eszménye jegyében történő nevelést. Az értelmi nevelés körébe vágnak a *sokat*, sok tantárgyat és sok tanítás-anyagot tanultatás, vagyis a *túlterhelés* ellen han-

goztatott, igen erélyes, elítélő nyilatkozatai is, és ezzel kapcsolatban az önálló »ítélőerő« fejlesztésének, a lényegesre-irányulásnak feladatáról, a »dolgok filosóphiája« megtanításának feladatáról vallott nézetei: mindezek ma is meghallgatást kívánnának.

5. Általános jelentőségű annak a természetes, Széchenyinél szinte magától értetődő követelménynek érvényesítése is, hogy a magyar nevelésben is alapvetően fontos a paraszti népréteg millióinak, ma úgy mondhatnók: *alulról induló* megfelelő nevelése.

6. Annak felismerésében is érzünk sajátosan magyar jellegzetességet, hogy a nevelésnek nem szabad a *kényszer* érzését keltenie a nevelendőben: a nevelésnek »*spontán hatású*«-nak kell lennie. De megjegyezhetjük, hogy mélyről érzi Széchenyi is, hogy valamelyes fokú önkény minden neveléshez lényegesen hozzátartozik, természetesen csak az értékek egyirányúbb és teljesebb kibontakoztatása érdekében és nem a *természet* ellen.

7. Nagy értékűnek ítéelhetjük azt a felismerést is, hogy a *tömegnevelésnek*, a népnevelésnek, az egész nemzet nevelésének végső fokon az *állam* kezében kell lennie, a magyar nevelés *egységes szellemének* biztosítására. Ez az egységes elvű nevelés pl. az iskolán kívüli és a felnőttnevelés kérdésében igen sok államban (hazánkat is beleértve) ma sincsen keresztülvive.⁵

8. Érdemesnek tartjuk külön felemlítésre az önállóságra való nevelés,⁶ az önálló *személyi súly*, »*pondus*« jelentőségének hangsúlyozását. Ha magunk a nevelés által kibontakoztatandó magasrendű személyiség kiteljesülését az »autonom személyi súly«-nak kiérésében véltük megjelölni, — amely személyi autonómia jelenti a kifelé, *külső* befolyásoló tényezőkkel szemben való lehető legteljesebb fokú személyi függetlenséget és szilárd önállóságot, a *külső* körülményektől való viszonylag legcsekélyebb fokú befolyásoltatást, másfelől jelenti *befelé* a legteljesebb meghatározottságot, kötöttséget, az »itt állok, mert *nem tehetek másként*« legszigorúbb és gyáva megalkuvások nélküli, belülről való *önmeghatározottságát* — Széchenyiből e gondolatnak benső lényegét is nehézség nélkül bontakoztathatjuk ki.

9. A *közösségi* nevelés kérdésében elég lesz arra utalnunk, hogy — különösen Imre Sándor után — általában is Széchenyi *szokás* a magyar »nemzetnevelés« eszményének atyjaként tekinteni; részletekre vonatkozólag a magunk részéről feleslegesnek érezve belehatolni, röviden különösképen csak az *egyvetértés* szükségességéről, a magyar nyelv és általában a nemzeti sajátosságok jelentőségéről, a közműveltség jelentőségéről, az önismeret fontosságáról, valamint a magyar hibákról szóló Széchenyi tanításokat domborítjuk ki. De voltaképen *minden* Széchenyi-tanítás a nemzetnevelés egyetemes gondolatába torkollik. Részletezés nélkül hi-

⁵ L. a szerzőtől: *Embernevelés és lélektan.* (M. Psych. Szle. 1934.)

⁶ »Az embernek esni kell és sokszor esni, míg maga lábán állni tud« — vallja Széchenyi.

⁷ L. a már említett neveléstani vonatkozású dolgozatokon kívül a szerzőtől: *A magasrendű személyiség kibontakozása* (Szellem és Élet, 1937—38. és Új Élet Felé, 1. sz.) Még előbb: *Bevezető a lélektanba* (1934.)

vatkozunk Imre Sándornak arra a megállapítására, amely szerint »A társadalmi nevelés legújabb követelményei s legrégebb jelentkezési módjai Széchenyi írásaiban majd mind fellelhetők«, így azok is, amelyeket *Natorp* rendszerre fejlesztett. Széchenyi általában jól érezte, hogy a közösséghez az út az egyéneken át vezet, a nemzet értéke is az egyének értékétől függ.

10. *Morális* téren külön kiemelendőnek tartjuk a férfias magyar komolyságnak, a természetes nemesre-törekvésnek, a magyar szemérmességnek, a becsület és az adott szó »szent«-ségének, a magyar méltóság, türelem, nyíltság, stb. jegyeinek erőteljes hangsúlyozását, de érdemes a figyelmet külön felhívni a magyarságot *korholó* megjegyzések tárgyköreire is. E ponton csak az igazi *lovgiasság* ellen Széchenyi szerint elkövetett magyar hibákra utalok, mint különösen érdekesekre, vagy a magyar gyöngöseséget *mentegető* védőérvekre, pl. a magyar paraszt lomhaságának értelmezésében. A Széchenyi-munkák egész levegője azt mutatja: Széchenyi minden izgatását arra a sziklaszilárd meggyőződésére építi, hogy komoly, férfias bátorságú, házaszerető és a tökéletes felé vágyódó, szabad gondolkodású, a bölcs okosságot szerető nemes magyar személyekhez fordulhat, akiknek szemében eleve érték mindaz, amire *ő maga* mint erkölcsi, érzelmi, hazafias, idealista alapelvekre támaszkodik, akik — miként az értelmi evidenciák tekintetében — a morális evidenciák tekintetében is az övével azonos jellegű és emelkedettségű alapértékeléseket és vezető eszményeket kívánják gyakorlati életükben érvényre juttatni. Ez a komoly és természetes morális alap, amelyet Széchenyi a maga egyéniségével példáz és amelyre mint magyar morális alapra állandóan támaszkodik fejtegetéseiben, abban az általános idealisztikus beállítódásban olvad fel, amely mint magyar szemlélet Széchenyiben is — azon túl, hogy általános emberi és személyfeletti értékek hordozója — egyuttal határozottan nemzeti jellegű

11. Még *vallásos* tekintetben is könnyű volna Széchenyi tanításaiban a magyar szellemiség sajátos jellegzetességeit nyomozni. Széchenyi nem tagadja meg a vallás misztikumát, de mégis a nagy realitás-közelségű és a józan értelmet mindenek fölött értékelő magyar szellem vallásossága tükröződik bennük, amely még olyan nyilatkozatra is képesíti őt, hogy maga a keresztyénség is nem az érzelem, hanem az *értelem* vallása. Hogy a vallásos nevelés terén ennek a beállítódásnak meghatározott logikus következményei vannak, eleve nyilvánvaló.

12. Ha már említettük a realitás problémáját, hadd említsük meg külön is Széchenyi szellemének a nevelési intézetek terén is természetszerűen megnyilatkozó nagy, sőt alapvető gyakorlati fontosságú *valóságérzékét*. Amint már utaltunk is erre: mindenütt a való világra kell tekintenünk, hiszen »a való az emberiség egyetlen célra vezető kalauza.« Ugy ítélhetjük, hogy a *valóság* és a józan, okos *értelem* — mint külső és mint feldolgozó, benső tényező — ezek a fő *eszközi* meghatározó tényezői (*a*) annak a Széchenyi-féle gondolatrendszernek, ha tetszik: filozófiai beállí-

tódás-alapnak, annak a részleteiben és legvégső alapjaiban ki nem fejtett; mondhatnók: »immanens« magyar szellemű filozófiai szemléletnek, amely előtt a legfőbb végső elv élet és hatalomforrás (*b*) az Istenség, amely megnyilatkozik az *Igazság* szavában, és amely szemléletnek *gyakorlati* célkitűzése (*c*) az okosan, józanul, *folyámatosan* munkált, megrázkódásoktól mentes fejlődés, a folytonos *tökéletesedés*, az egész emberiségnek magasrendű kiteljesülése. Ebben az egyetemes emberi fejlődésben a maga külön színével részt vesz minden emberfajta és minden nemzetiség: ezekkel tehát az egész emberiség, és ezen túl — bizonyára hozzátelhetjük — az egész mindenség javára *kötelességük* kifejtteni, teljessé kibontakoztatni a maguk sajátos, külön-külön értékeit, amint az egyéneknek is kötelességük, fajtájuk és nemzetük érdekében is, kifejleszteni a bennük szunnyadó értékeket. A legmélyebbről talán így válik logikus rendszerben értelmezhetővé az a rendkívüli jelentőség is, amely Széchenyi tanításaiban a *kötelesség* fogalmához kapcsolódik. Széchenyi személyes életmunkája: a magyarság elősegítése szinte *megváltó* munkával és önfeláldozással. Nagy lelki megrendülése épen azért következhetett be, lélektani és morális logikai szükséggel, mert a forradalom bukása után úgy érezte, hogy tévútra vezette népét; de épen ezért vált lehetségessé és *lélektanilag indokolttá* a tébolyból való feltisztulása is, amikor, az elnyomatás éveit alatti, alkalma volt megbizonyosodni a magyar ellenállás legyőzhetetlenségéről, és ezért nem véletlen, ha újra bizni kezd a magyar jövőben, a magyarság bizonyos értékeit más népekkel szemben még öntudatosabban kiemeli és, amint *Szekfü Gyula* is mondja, »Széchenyi 1859 végén egy darabig optimista lelkesedéssel dolgozott.«⁸

13. Hogy a *magyar hibákat*, vagy legalább igen sok magyar hibát, jól ismerte és javítani akarta, mindenki jól tudja. Részletekbe nem mehetünk, bármennyi sajátos érdekességgel kecsgetet is az ilyenirányú vizsgálódás. De megemlítjük, hogy e hibák legyőzéséhez a mély igazsággal és finom, érzékkel kifejtett általános érveléseken túl sokszor találunk finom, *konkrét* tanácsokat is, mint ahogy erre példát adtunk a magyar fizetni nem szeretés kérdésében.

14. E ponton hívjuk föl a magunk részéről is külön hangsúllyal a figyelmet az *önismeret* rendkívüli fontosságának hangsúlyozására. Az erre vonatkozó fejtegetések különösen szépen világítanak rá arra, hogy amikor Széchenyi egyfelől maga is osztozik a magyarság legtöbb jellegzetes személyiségjegyében, annyira, hogy bármely irányú megnyilatkozása sajátosan és vitathatatlanul magyar bélyegzettségű — amint ennek kimutatásához neveléstani vonatkozásokban e tanulmányunk hozzájárulni szeretett volna —, másfelől különös súllyal és objektív igazsággal képes felismerni a magyarság némely alapvető fogyatkozásait is így, amikor ő maga, saját egyéniségével is mintegy példázza a magyarság bizonyos jegyeit — még pl. a hangulatiakat, stb. is —, egyúttal több tekintetben valósággal *korrekcióját* is tudja adni a magyar szemé-

⁸ L. *Szekfü Gyula*: A mai Széchenyi, 22. l.

lyiség bizonyos fogyatkozásainak. Talán meglepőnek fog tetszeni állításunk, de a magunk magyarságismerete alapján úgy kell itélnünk, hogy Széchenyi talán még mélyebbről és teljesebben öntudatosítva, nagyobb bőségben és mélyebbről értelmezve tárja elénk a magyarság erőit, illetőleg a magyarságban mintegy ideálisan rejtőző, de teljessé ki nem bontakozott értékeket, semmint a fogyatkozásokat. Annyira magyar, hogy nem egy helyen valósággal érezhető rokonszenvvel emlékezik meg olyan, kétségtelenül rokonszenves magyar vonatkozásokról is, amelyekkel kapcsolatban szinte elvárnók a gáncsot, az *elitélést* is, mert ezek a jegyek a tárgyi valóság szerint a maguk részéről is súlyosan hibásak a viszonylagos magyar eredménytelenségben.

15. *Részlet*-érdekességekre nem térünk ki: ilyeneknek igen hosszú sorát volna lehetséges felvonultatnunk. Csak egyetlen példát említünk: Széchenyi nagy eréllyel szól a korai iskolai *egészségtan*-tanítás mellett, a *megelőzés* követelményeinek szellemében. Talán nem szükséges hozzátennünk: még ma is — bár bizonyára tisztelet érdemlő, de nem »okos« érvelésnek alapján — távol vagyunk attól, hogy Széchenyinek, korát és a máé is e pontban is megelőző igazságát teljesen és őszintén a magunkévá tettük volna az iskolai nevelő munkában.

Fejezzük be tanulmányunk e fejezetét Imre Sándor már említett alapvető jelentőségű munkájából vett néhány idézettel:

»Nem nevelési elmélet Széchenyi rendszere, de nagyszabású politikai terv, amely egészében, sőt egyes vonásaiban is egybeesik a nevelési rendszer elemeivel.« (112. l.) E mintegy látens nevelői rendszernek célja, Imre Sándor szerint, a nemzet egyéniségének kifejtése: biztosítás, megtartás és nemesítés, nemesebb kifejtés; irányító eszménye: a szabad magyar fejlődés, a folytonos tökéletesedés. »Nemzeti nevelés« ez »az egyének elismerése alapján«; az egyéni nevelés viszont a nemzet érdekében áll. A Széchenyi-féle nevelés lefolyásában egyénies, »hatásában pedig általános nemzetnevelés.« A nevelés eszközei közül Imre Sándor összefoglalása a következőket emeli ki: Szervezeti kérdések (így: nyilvános iskolában kell taníttatni a gyermekeket, — e tanításnak is bizonyos és érdekes magyar vonatkozásait látjuk), a nevelés rendszeres legyen, és Széchenyi az *önnevelés* rendkívüli fontosságára is felhívja a figyelmet.

V. Befejezés.

A magyar személyiségre vonatkozó kísérleti vizsgálatok arra az alapvető eredményre vezettek: a magyar népet *különösen érdemes* nevelni, egyfelől a bennrejlő gazdag és részben rendkívüli értéklehetőségeknél fogva, másfelől azért, mert a *magyar gyermek lelkiisége*, minden történeti szenvedés ellenére, szinte töretlenül mutatja még ma is a magyarság átöröklött, természetes, bízó és nemes vágyódású életerejét. Széchenyi is érezte, tudta ugyanezt. De ezt a népet *lehet* is nevelni, és pedig, *megfelelő* eszközökkel, különösebb nehézségek nélkül, sőt viszonylag inkább

könnyen: minden ponton, ahol őt tovább kellene kibontakoztatnunk, vagy ahol bizonyos átalakulásokra kellene bírunk, ehhez a *természetes alapot*, főleg a szükséges képességeket és energiát, továbbá a képességhasznosítás *értelmi eszközét* és a könnyen kibontakoztatható morális és általában magasrendű *eszményi célokhoz* való meleg hozzákapcsolódást mind megtalálhatjuk, illetőleg kifejleszthetjük a magyar lélekben. De nem tudta-e vajjon ugyanezt igen biztosan már Széchenyi is? Valósággal megdöbbenve olvassuk nála: »A magyar egy *gyermek* nép, most semmi, de *minden lehet*, mert lelki s testi erő rejtezik fiatal keblében.« A csak Európában ezeréves magyar nép — Széchenyinek oly mély és biztos megérzése szerint — minden külföldi és hazai hamis, pesszimista próféciák ellenére: »gyermek« nép, »fiatal« keblű nép. Kísérleti vizsgálataink eredményei, amint ez előtt is már többször hangsúlyoztuk, egészen hasonló eredményre vezettek. Lényegében primitív, egészségesen bízó, hiszékeny, naiv és gátolatlan lendületű, nagy erő kifejtésére képes gyermeklélek még ma is a magyar. És hinnünk kell nekünk is: valóban »mindenre« képes lehet, ha megfelelő nevelői hatások bontakoztatják ki, és ha akaratát, nagyobb gyakorlati sikerre és eredményre vágyakozó törekvéssel, okosabban körültekintő alkalmazkodással, nagyobb egyetértő szervezettséggel és egyuttal következetes és tartós kitartással, állandóan tevékeny munkával — mind az önfegyelem, mind a gyakorlati alkalmazkodás terén, mind a termékeny erő kifejtés, termelő munkájában — megfelelően edzi meg. Érdemes nevelni, valóban az *egész emberiség* érdekében, hiszen az emberiség *szellemi kultúrája* számára a magyarság — amely a nyugati kultúra védelmében történelme folyamán annyit áldozott a *fizikai*, testi erő kifejtés terén — *még nem* tudta megtenni azt a *teremtő* szolgálatot, amelyre valóban képes. A magyar kutató a kísérleti vizsgálatok konkrét és újra meg újra igazolódó adatainak alapján jogosnak látja Széchenyinek a magyarság értékébe és a lehetséges *nagyfokú* továbbfejlesztettségbe vetett hitét és meggyőződését. A jövő magyar nevelés leglényege szerint egy a magyar lelkeséget és ennek értékeit jobban *felszabadító*, külső-belső gátlásokat lebontó, egyben a magyar személyiség bizonyos jegyeit nem megtörő, de helyesen »szublimáló«, a magyar energiát és akaratot egyirányúbbá és kitartóbbá egységes szerveztségben edző nevelés kell, hogy legyen, amelynek bizonyos vonatkozásokban (önmagával, másokkal, a szociális és nemzeti közösséggel, az életsikerrel, a gyakorlati, így az anyagi érvényesülés, az alkalmazkodás, stb. kérdéseivel szemben) állandó és nagyürelmű, hosszú nemzedékeken keresztül következetesen érvényesített átalakító erőt kell kifejtenie, hogy így a magyar értékeket jobb, eredményesebb érvényesülésre segítse. Ha azonban jobban megismerjük — és ha *minden* nevelő jobban megismeri — ezt a magyar lelkeséget és ha nevelésünket a Széchenyi személye és agitációja által is példázott szellemben és az ő példáján és eszményein ihletődve folytatni tudjuk, az áldozatos fáradozású és *önmagukat* is legyőző magyar nevelők munkájának eredményeképpen a fejlődésnek *be-*

láthatatlan jövő távlatai csillognak felénk. Munkájukat — az egész szentistváni magyarság, de az egész emberiség érdekében is — a magyarságnak eddig talán nem is sejtett fokú diadalmas jövő emelkedése jutalmazhatja meg.

Boda István.

FELSŐ OKTATÁSUNK ÉS A SZOCIÁLIS IRÁNYÚ SZAKKÉPZÉS.

I.

Egy évvel ezelőtt látott napvilágot a belügyminiszternek az egyetemi szociális tanfolyamok felállításáról szóló végrehajtási rendelete. Bizonyára érdeklődésre tart számot, hogy voltaképpen mit is jelent ez az intézkedés és mennyiben érinti felsőoktatásunk immáron mindinkább megoldást sürgető kérdését. Minthogy az egyetemi szociális tanfolyamokat a kormány a nép- és családvédelmi tevékenység eredményességének biztosítása érdekében állította fel, az Országos Szociális Felügyelőség, a Nép- és Családvédelmi Alap egyik szerve tevékenyen részt vett az előkészítő munkálatokban. Mint közvetlen tanúk tekinthetők tehát a Felügyelőség tagjai e felsőoktatásunk történetében figyelemreméltó esemény vizsgálatakor, sőt a belügyminiszter megbízásából az intézkedés előkészítőiként szerepeltek. Az alábbiakban elsősorban a magyar neveléstörténet számára kívánunk adatokat szolgáltatni azzal, hogy a rendelet végső megfogalmazásáig tartó utat vázlatosan ismertetjük (II.). Majd rátérünk magára a rendeletre (III.) és végül azokat a következményeket igyekszünk megállapítani, amelyek a szociális tanfolyamok mai szervezetéből a szociális irányú szakképzés jövőjére, valamint a magyar felsőoktatásra, szorosabban véve az egyetemi oktatásra nézve adódnak. (IV.).

II.

1. Az egyetemi szociális tanfolyamok szervezéséről szóló belügyminiszteri rendelet (az egyszerűség okáért ezt a továbbiakban *végrehajtási rendelet* néven említjük) az Országos Nép- és Családvédelmi Alap létesítéséről szóló 1940. évi XXIII. t. c.-ben foglaltak alapján született meg. E törvénycikk 5. szakasza 1. bekezdésének c) pontja a következőket mondja: »A minisztérium felhatalmaztatik, hogy a hazai egyetemek mellett és azokkal kapcsolatban szociális tanfolyamokat szervezhessen, azok sikeres elvégzését a közszolgálat egyes ágazataiban az alkalmaztatás előfeltételeként — az egyes jogszabályokban előírt előfeltételeken túlmenően is — rendelettel megszabhassa és a tanfolyamokon való részvételt a már közszolgálatban állók, vagy azok egyes csoportjai részére is kötelezővé tehesse.«

¹ A Magyar Paedagogiai Társaság 1942. október 17-iki felolvasó ülésén tartott előadás.

A továbbiak könnyebb megértése céljából rá kell mutatnunk arra, hogy az Alap létesítéséről szóló törvény csak *kerettörvény*. Alkotói ugyanis világosan látták, hogy az a merőben új magyar szociálpolitika, amely az Alap életrehozásával megszületett, csapás nélküli, addig járatlan úton indul el és így részletekig menő merev szabályozása az egész törekvés sikerét veszélyeztetné. Ezért a szervezés és végrehajtás módozatait a törvényhozás helyett a rugalmasabban működő kormányra bízta. A törvénynek már idézett 5. szakasza ugyanis a minisztériumot arra is felhatalmazza, hogy: »a) az Alap szervezetét és működésének módját rendelettel állapítsa meg és ezt a rendeletet a szükséghez képest módosíthassa.«

Ennek a felhatalmazásnak az alapján adta ki a kormány a *Nép- és Családvédelmi Alap szervezetéről és működéséről* szóló 7000/1940. M. E. sz. rendeletét, mely az Alap központi szerveiként az *Igazgató-Bizottságot* és az *Országos Szociális Felügyelőséget* alkotta meg. Az Igazgató-Bizottságot még nem hívták életre, az Alapot kezelő belügyminiszternek az Alappal kapcsolatos rendelkezéseit az Országos Szociális Felügyelőség hajtja végre.

A Felügyelőség az ügy jelentőségéhez és az Alap nyújtotta lehetőségekhez mérten 1940 végén viszonylag csendben kezdte meg működését. Nehéz feladat előtt állott, mert az örvendatosan egymás után visszatérő országrészek állandó katonai készenlétet s mozgást kívántak meg. Ugyanakkor az időjárás mostohasága következtében a kora tavaszi pusztító árvizek nyomán sok ezer magyar család vált hajléktalanná. A katonáskodás miatt elmaradt kenyérkereset, az amúgyis égető lakáshiány további fokozódása gyors intézkedést követelt meg a Felügyelőségtől. *Egyszerre kellett megindítani a külső irányító, tanító és a belső szervező munkát.* Már az első lépéseknél beigazolódott az az eleve is tudott tétel, hogy megfelelő szakértők nélkül az Alap nagyhorderejű célkitűzését eredményesen szolgálni nem lehet. Alig egy esztendei, a legsürgősebb tennivalókat elindító működés után hozzáfogott a Felügyelőség a *szociális képzés ügyének előkészítéséhez is.*

2 1941 őszén három, társadalmi alapon működő szociális jellegű tanfolyam vezetőségéhez fordult azzal a kéréssel, hogy az Alap feladatainak ellátására képezzenek a tanfolyamok megfelelő munkaerőket. A Felügyelőség meghatározta a képzés anyagának bizonyos részét, ezzel szemben a tanfolyamok hallgatói számára ösztöndíjat és a tanfolyamok igazgatóságának a kiadások fedezésére anyagi támogatást biztosított. Az egyiket a *Magyar Vöröskereszt Egylet Budapesten*, a másikat a *Szociális Testvérek Társasága* szintén *Budapesten*, a harmadikat pedig a *Szociális Testvérek Társasága Kolozsvárt* rendezte. E tanfolyamok 12 hónapig tartottak, a hallgatók elméleti és gyakorlati képzésben részesültek.

Ugyanakkor azonban az Országos Szociális Felügyelőség javaslatára a belügyminiszter *megküldötte egyetemünk tanácsának hozzászólás céljából az egyetemi szociális tanfolyamok tananyagára és időtartamára vonatkozó vázlatos elgondolását.* Ennek lényege az volt, hogy elsősorban a közigazgatási és a közgazdasági pályákon elhelyezkedni kívánókat kell szociális irányú szakképzés-

ben részesíteni, de egyúttal gondoskodni kell a Felügyelőségen alkalmazandó szakemberek megfelelő képzéséről és neveléséről is. A javaslat az *érettségi*, vagy ezzel egyenlő rangu bizonyítvánnyal rendelkezők szellemi képességeit vette alapul.

Az elméleti képzés *tananyagát és óraszámát* a tervezet a következőkben javasolta:

1. *általános alapismeretek* legalább 50 órában (magábanfoglalná: a társadalombölcselet, a társadalomtörténet, a társadalomszervezet, a társadalomerkölcsstan, a társadalomlélektan s a társadalomneveléstan elemeit);

2. *szociális alapismeretek* legalább 40 órában (magábanfoglalná: az emberföldrajz, az általános népismeret (etnográfia), a falu- és városismeret (szociográfia), valamint az ember és helyzetismeret alapelemeit);

3. *jogi alapismeretek* legalább 40 órában (magábanfoglalná: az alkotmány- és jogtörténetnek főleg a társadalmi kérdések szabályozására vonatkozó, valamint a magán-, a köz- és a büntetőjog alapelemeit);

4. *mezőgazdasági alapismeretek* legalább 40 órában (magábanfoglalná: a mezőgazdálkodással és állattenyésztéssel, gyümölcs-, szőlő stb. termeléssel kapcsolatos alapismereteket);

5. *társadalomtan* (szociológia) legalább 40 órában;

6. *társadalompolitika* (szociálpolitika) legalább 40 órában;

7. *gyakorlati (alkalmazott) szociálpolitika* legalább 40 órában;

8. *szociális közigazgatási jog*, ügyvitel- és ügyirálytan legalább 40 órában;

9. *közgazdaság- és pénzügytan* legalább 50 órában;

10. *statisztika* legalább 30 órában;

11. *társadalomegészségtan* (szociálhigiene) legalább 40 órában;

12. *különös ismeretek* legalább 40 órában (magábanfoglalná mindazokat a tan- és ismereti tárgyakat, amelyeket a szociális tanfolyam tanulmányi bizottsága a szociális munka eredményesebbé tétele érdekében kívánatosnak tart; ilyen lehet pl. a közjóléti igazgatás feladatainak, a nép- és családvédelemmel kapcsolatos különös szabályoknak, a mezőgazdasági munkajognak, az iparjognak, és iparpolitikának, a patronage intézményével kapcsolatos feladatoknak stb. ismeret-, illetőleg tananyaga.)

A *képzés tartama* a tervezet szerint három elméleti és három gyakorlati félév, melyeket a próbaszolgálatként eltöltött negyedik, gyakorlati év egészít ki tulajdonképpen 4 esztendőre. Ezután következett volna az írásbeli és szóbeli záróvizsga.

A javaslat a tanfolyam előadóiából és a Felügyelőség által erre kijelölt szociális felügyelőből u. n. *Szociális Tanfolyami Tanulmányi Bizottságot* tervezett alakítani, amely intézte volna mindazokat az ügyeket, amelyeket általában tantestületek, illetőleg az egyetemi tudománykarok szoktak végezni s amely ügyrendjét maga állapította volna meg.

3 A tervezetre vonatkozólag minden egyetem elküldötte a megjegyzéseit. (A tervezetre beérkezett hozzászólásokat a Felügyelőség e javaslatának készítője, *Somogyi Ferenc: Egyetemünk a szo-*

ciális képzésről címen a *Nép- és Családvédelem* című folyóiratban részben közzétette; 1942. július.) Vegyük közelebbről szemügyre a némiképen csoportosított főbb gondolatokat.

a) *A képzés tartamára vonatkozólag:*

A *Pázmány Péter Tudományegyetem* sokallja a három, illetőleg négy éves tanulmányi időt, annál is inkább, mert véleménye szerint a jogi kari hallgató a tantárgyak jó részét rendes tanulmányai során ugyis hallgatja.

A *Tisza István Tudományegyetem* orvosi kara a szociális segítség mai sürgőssége mellett teljesen elegendőnek látja az egy éves tanfolyamok rendezését.

A *Ferenc József Tudományegyetem* tanácsa úgy véli, hogy a mai rendkívüli viszonyok között célszerű lenne egy évre korlátozni a tanfolyam időtartamát. A tanács megítélésé szerint a háború elhúzódása multhatatlanul szükségessé teszi, hogy mielőbb kellő számú, szociális kérdésekben képzett munkaerő, kiváltképpen női munkaerő álljon rendelkezésre az egyre szaporodó és férfi munkaerővel mind nehezebben ellátható szociális feladatok végzéséhez. Azt is meggondolásra ajánlja, hogy a mai keletmagyarországi és erdélyi viszonyok közepette a hosszabb tanulmányi idő talán a legértékesebb és a szociális munkára legrátermettebb egyéneket tartaná távol a szociális tanfolyamtól. Ezeket figyelembevéve a tanfolyam időtartamának egyelőre két félévben és ezt követő néhány hónapos gyakorlati időben való megállapítását javasolja.

A *József Nádor Tudományegyetem* erre vonatkozólag nem nyilatkozik.

Az *Erzsébet Tudományegyetem* jog- és államtudományi kara a három, illetőleg négy éves szociális tanfolyamon kívül különösen szerencsés megoldásnak tartja az átmenetileg 12 hónapos tanfolyamok megindítását.

b) *Az előadás anyagára és terjedelmére nézve:* a *Pázmány Péter Tudományegyetem* — amely vélemény általában az összesek között a legkedvezőtlenebb — a megküldött tervezet tananyagának 3/5 részét olyan társadalomtudományi és jogi tárgynak ítéli, amelyeknek előadását, ha a szociális tanfolyamokat az egyetemmel kapcsolatban a jogi karon szervezik meg, teljesen feleslegesnek tartja. Ezeket az ismereteket ugyanis szerinte a jogi karon a hallgató amúgyis megkapja, »mégpedig rendszeres formában és nem abban a rendszeretlen csoportosításban, amelyben ezt a tervezet tartalmazza«. A tanács szerint kár egy annyira gyakorlati jellegű tevékenységet, mint a nép- és családvédelem, az *elvont tudományosság régiójába vonni*.

A *Tisza István Tudományegyetem* orvosi karának véleménye szerint a tanfolyam az anyag terjedelme miatt nem alkalmas arra, hogy az egyetemi hallgatók melléktanfolyam gyanúnt végezhesék. Ugyanennek az egyetemnek a jogi kara kívánatosnak tartja, hogy külön csoportosítsák azokat a tárgyakat, mégpedig tanszékek szerint, amelyeket egyetemi tanároknak kell előadniuk s külön azokat a gyakorlati ismereteket, amelyeknek az előadását szakelőadókra kell bízni.

A *Ferenc József Tudományegyetem* a 600-ban megállapított elméleti előadások óraszámának lényeges csökkentését kívánja. Egyébként a tanfolyam hallgatóinak hetenként mintegy 17 órán kellene résztvenniök. Ilyen formában a rendes egyetemi hallgatók számára lehetetlen lenne a tanfolyam elvégzése.

A tanács azt is javasolja, hogy *mentesüljön* a tanfolyami hallgató bizonyos tárgyak hallgatása és az abból való vizsgázásnak kötelezettsége alól, ha bármelyik hazai egyetemen illetőleg főiskolán a *tantárgyat* igazoltan eredményesen *hallgatta*, illetőleg abból vizsgázott.

A *József Nádor Műegyetem* a Felügyelőség javaslatától a tananyag tekintetében lényegesen eltér, amennyiben tantárgyakul a következőket javasolja:

1. az emberi gondolkodás főbb irányai, 2. társadalomtan, 3. települések szociológiája, 4. társadalmi nevelés, 5. gyakorlatok a közösglélektan és a szociálpedagógia köréből, 6. néptudományi bevezető, 7. a gazdasági élet szervezeti kérdései, 8. statisztika, 9. a magyar föld termelési és szociális problémái (mezőgazdasági enciklopédia, szociális agrárpolitika, magyar falusi lakóházépítészet és épület-karbantartás), 10. szövetkezeti értékesítés, szervezés, ügyvitel, 11. mezőgazdasági ipar és kereskedelem, 12. a jelen kor szociális kérdései és a szociálpolitika, 13. szociális közigazgatás, 14. szociális jogvédelem, 15. Magyarország gazdasági földrajza, gazdasági földrajzi világgép.

Ezt a tanulmányrendet kiegészítenék a *falutanulmányok* nemzetgazdasági, szociálpolitikai, közigazgatási, népegészségügyi és néprajzi irányban. Feladatuk a falu kis szociális felkészültségű vezetőinek képzése lenne. Ehhez meg kell ismerni a falu gazdasági, egészségügyi és szociális helyzetét, hogy a megismerés alapján történhessék a megsegítés. Ez csak rendszeres munka alapján lehetséges. Épen ezért minden faluról két tanulmányt kell készíteni. Egyikben az általános kérdésekkel, a másikkban az illető falu kérdéseivel kellene különösképen foglalkozni. A falu életének tudományos vizsgálata során e szerint különösen ki kellene térni: 1. a falu telepítésével kapcsolatos történelmi, földrajzi és gazdaságföldrajzi kérdésekre; 2. a falu lakosságának általános jellemzésére, nemzetiségi és vallási megoszlására; 3. a falu birtokviszonyaira, mezőgazdaságára, gazdasági intézményeire, iparára és kereskedelmére; 4. a gazdasági élet következményeire, a falu terheire; 5. a falu szellemi és lelki életére; 6. a falu egészségügyére; 7. a néprajzi és népművészeti adatokra és végül 8. a háziiparra.

Az *Erzsébet Tudományegyetem* az elméleti képzés tananyagát helyesnek tartja, s annak is örül, hogy a jelzett anyag 490 és az összes előadások 600 órában megszabott ideje közti óraszám lehetőségét biztosít arra, hogy egyes tárgyakat nagyobb óraszámban adjanak elő, illetőleg megfelelő speciálkollégiumokkal egészítsenek ki.

c) A *szervezetre* vonatkozó hozzászólásnak minősíthető megjegyzésekből kitűnik, hogy:

a *Pázmány Péter Tudományegyetem* nem túlságosan híve annak, hogy a szociális tanfolyamokat az egyetemek mellett, illetőleg azokkal kapcsolatban állítsák fel. Megállapítja, hogy az 1940. XXIII. t. c. céljait a Felügyelőség javaslata nem egészen szerencsés formában szolgálja. »A törvénycikk igen jelentős összeget bocsát rendelkezésre a törvényben pontosan meg nem határozott feladatok elvégzésére, megadva ezáltal a szükséges anyagi alapot egy nagyszabású szociálpolitikai elgondolásokat magában foglaló kormányzati program számára. Amennyiben ebből a szempontból szociális tanfolyamokra szükség van, akkor mindenekelőtt pontosan megállapítandók volnának azok a közelebbi célok, amelyekre e tanfolyamok szolgálnának és különösen az is, hogy csak egy fajta, vagy pedig több különböző fajta és különféle célokat szolgáló tanfolyam volna-e szervezendő. Csak ezután következne annak a vizsgálata, hogy milyen tárgyakra van az egyes tanfolyamokon szükség és különösen, hogy melyek azok az ismeretek, amelyeket az egyetemi hallgatók saját karuk előadásában már amúgy is megkapnak, s hogy melyek azok, amelyeknek előadásáról külön tanfolyamon kell gondoskodni.«

A *Tisza István Tudományegyetem* az idők során több évre emelt képzési idő és a képesítéshez értekezés elkészítésének feltétele esetében leghelyesebbnek tartaná a *közgazdasági fakultással* rendelkező egyetemeken e fakultás mellett egy-egy *szociális osztály* felállítását. Ez volna szerinte mind tárgyi, mind személyi szempontból is a legolcsóbb és legmegfelelőbb megoldás. Ezt azonban — írja — csak egy békében élő és gazdag ország engedheti meg magának. »Egyébként minthogy a tanfolyam hallgatói nem egyetemi hallgatók (tanítók, stb.) is lehetnének, a tanfolyam nem lenne »egyetemi« tanfolyamnak nevezhető akkor sem, ha azt bármelyik egyetem mellett is szervezik meg.«

A jogi kar kívánatosnak tartja, hogy azokat az előadókat, akik nem az egyetem tanárai, az egyes tudományegyetemek jog- és államtudományi karai jelöljék ki és hívják meg.

A *Ferenc József Tudományegyetem* tanácsa a hasonló tanfolyamokkal kapcsolatban kialakult gyakorlathoz híven szükségesnek látja, hogy a szociális tanfolyam hallgatói is, amennyiben nem rendes hallgatói az egyetemnek, *rendkívüli hallgatókként* beiratkozzanak. A célnak megfelelően azonban a rendkívüli hallgatók számára rendszeresített díjak megfelelő mérsékléséről kellene intézkedni.

A Felügyelőség e tervezete szerint a belügyminiszter a záróvizsgálatokra vizsgabiztost küldött volna ki. A *Ferenc József Tudományegyetem* tanácsa az egyetemek hagyományos tekintélyére hivatkozva a vizsgabizottságba nem vizsgabiztosnak, hanem a m. kir. *belügyminiszter képviselőjének* kiküldését tartaná helyesebbnek.

Az *Erzsébet Tudományegyetem* »mint fontos szervezeti kérdést üdvözli az egyetemi szociális tanfolyam tanulmányi bizottságának intézményét.«

4. Az ankét után a belügyminiszter 1942. június hó 2-án értekezletet tartott, amelyre a szociális tanfolyamok megszervezése

íránt érdeklődő egyetemi karok dékánjait, néhány tanárát, valamint a vallás- és közoktatásügyi minisztérium egyetemi osztályának vezetőjét hívta meg. Az általában nagy megéjtés jegyében lezajlott értekezlet eredményeként jelent meg azután a 4150/1942. M. E. számú kormányrendelet az egyetemi szociális tanfolyamokról.

5. E keretrendelet a debreceni Tisza István Tudományegyetem és a pécsi Erzsébet Tudományegyetem jog- és államtudományi kara, valamint a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem és a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem közgazdaságtudományi kara mellett állít fel szociális tanfolyamokat.

Főbb rendelkezései a következők:

A szociális tanfolyamok *vezetőjét és előadóit* a belügyminiszter hozzájárulásával négy évi időtartamra részben az egyetem tanárai, részben az egyetemen kívül álló szakemberek közül az *illetékes karok jelölik ki*. A tanfolyamoknak *hallgatói* lehetnek az egyetem és az egyetem székhelyén működő más *egyetemek és főiskolák* rendes hallgatói. *Felvehetők* azonban olyan hallgatók is, akik legalább középiskolai *érettségi bizonyítvánnyal*, vagy ezzel egyenlő értékű végzettséggel rendelkeznek és a tanfolyam elvégzése végett válnak az illetékes kar *rendkívüli hallgatóivá*.

A szociális tanfolyamokon a *képzés elméleti és gyakorlati*. Az elméleti képzés *tartama* általában *három egyetemi félév*, a gyakorlati képzés tartama pedig *hat hónap*. A képzés anyagát és munkakörét, valamint a vizsgálatok rendjét — az érdekelt karok meghallgatásával és a vallás- és közoktatásügyi miniszterrel egyetértően — a belügyminiszter állapítja meg. A tananyagot a belügyminiszter az olyan hallgatók számára megrovidítheti, akik a megszabott anyagot hallgatják, vagy már hallgatták.

A rendelet intézkedik arról is, hogy a jövőben mely *állások elnyerését* köti a tanfolyam elvégzéséhez és arról is, hogy a már szociális jellegű beosztásban működő tisztviselők továbbképzését a belügyminiszter a tanfolyamra rendeléssel is biztosíthatja.

Végül kimondja azt, hogy a szociális tanfolyamok költségeinek fedezését az Országos Népi- és Családvédelmi Alap költségvetésében kell biztosítani.

Amint látjuk, ez a rendelet is *csak a kereteket szabja meg*, a részletes végrehajtást a vallás- és közoktatásügyi miniszterrel egyetértésben eljáró belügyminiszterre bizza.

Talán nem árulunk el titkot akkor, mikor e helyütt rámutatunk arra, hogy a magunk részéről a szociális irányban haladó kutatás, képzés, de mindenekelőtt a szociális érzület nevelésének biztosítása érdekében *különi tanfolyami intézetek és kollégiumok* felállításának a rendeletben való szabályozását indítványoztuk. Elgondolásunk szerint ezek az intézetek lettek volna hivatva az egyetemek vonzásterületébe eső országrészek szociális viszonyainak módszeres tanulmányozására a tanfolyam hallgatóinak tevékeny, szemináriumszerű bekapcsolásával. A kollégiumban pedig azok a tanfolyami hallgatók kaptak volna elhelyezést és egységes

nevelést, akik a szociális munkát főhivatásként választották. Sajnos, az értekezlet a rendelettervezetből ezt a szakaszt elhagyta azzal a megokolással, hogy amennyiben ez a jövőben szükségesnek látszik, akadály nélkül meg lehet valósítani. A kutatást és szaknevelést végző intézetek — mint majd alább látjuk — a tanfolyamokkal kapcsolatban szerencsére életrekeltek, a kollégiumok egyelőre még nem. Reméljük azonban, hogy ezek sem váratnak sokáig magukra

6. A belügyminiszter végrehajtási rendelete a kormány 4150/1942. M. E. számú rendelete alapján készült el olymódon, hogy a belügyminiszteri értekezlet résztvevőinek nagy része folytatólagos megbeszélésen nagyjából megegyezett az általános elvekben. E megegyezés alapján készült el a végrehajtási rendelet, első előadói tervezete. Ezt azután megkapták hozzászólás végett az értekezleten résztvettek és más szakértők is. Örömmel állapíthatjuk meg, hogy a tervezet nagy érdeklődést váltott ki és értékes hozzászólásokat eredményezett. Az első előadói tervezetben különös figyelemben részesítettük a Pázmány Péter Tudományegyetem már fentebb idézett megjegyzését, amelyben azt kívánta, hogy mindenekelőtt azokat a közelebbi célokat kell pontosan megállapítani, amelyekre e tanfolyamok szolgálnak és azt is, hogy csak egy, vagy pedig több különböző fajta tanfolyamot kellene-e szervezni. Ezt a célt szolgálta egyébként az egyetem megjegyzésétől függetlenül íródott tanulmányunk is *A szociális irányu szakképzés* címen, (l. a *Nép- és Családvédelem* c. folyóirat 1942. augusztusi számában), amelyben megkíséreltük a nép- és családvédelem mai tevékenységének részletes elemzését. Ennek eredményeképpen, de meg az eddig kifejtett működés közben szerzett tapasztalatok nyomán is nyilvánvalóvá lett, hogy a szociális jellegű munka több rétegre oszlik.

Az Országos Nép- és Családvédelmi Alap szervezetéről és működéséről szóló, már említett 7000-es kormányrendelet egyik értékes — bár sokak szemében vitatható — intézkedése az, hogy a nép- és családvédelmet a *közigazgatás első tisztviselőjére* bizza. Igaz ugyan, hogy az eddig választás útján odakerülő tisztviselők erős száakkal függenek a törvényhatóság területén uralkodó, rendszerint a felső társadalmi rétegekbe tartozó hatalmasságoktól. Az is igaz, hogy a közigazgatás már szolgálatban álló munkásai tervszerű szociális szakképzésben a törvény megszületéséig nem részesültek. Mégis előnyösnek kell elismernünk ezt az intézkedést, mert a közigazgatás minden hibája ellenére ma még a leghatékonyabb erő. Egyébként az önkormányzati tisztviselők kinevezéssel tervezett szolgálatba állítása,¹ valamint a megfelelő szociális jellegű szakismeretek elsajátíthatásának biztosítása ezeket a nem is mindenütt tapasztalható hátrányokat kedvezően csökkenthetik.

A 7000-es kormányrendelet egyuttal azonban megfelelő *szakigazgatásról is gondoskodik*. Megszervezi az Országos Szociális Felügyelőséget, rendszeresíti a szociális felügyelői állásokat, továbbá az egyes törvényhatóságok, sőt járások területére kirendel-

¹ Azóta törvényé is vált.

hető úgynevezett szakelőadói állásokat is. Ezzel a közigazgatás hatalma mellé odaállítja — egyelőre ugyan legnagyobbreszt elméletben — a szakértő tanácsadókat is a felügyelők és szakelőadók képében.

A nép- és családvédelmi munkának e nem is tartalmi, hanem csak rövid szervezeti körvonalozása is világossá teszi előttünk, hogy legalább is két irányban kell a szociális képzésnek haladnia. Az egyik úton a közigazgatási szolgálatba lépni kívánók számára kell látni a szakértelmet biztosítani, amellyel a napjainkban folyton gyarapodó szociális tartalmu rendelkezéseket eredményesen végre tudják hajtani. Ez a képzés méreténél és természeténél fogva kielésztő-jellegű. A szociális szakigazgatásban azonban a társadalom kérdéseivel hivatásszerűen foglalkozó tisztviselőknek kell helyet foglalniuk. Ezeknek a képzésében már — tehát a másik úton —, de mindenekelőtt a nevelésükben, a szociális jellegű elméletnek és nem utolsó sorban gyakorlatnak kell az oroszlanrészt biztosítani.

Ha figyelembe vesszük még azt is, hogy az egészséges társadalomban a szociális jellegű tevékenység hordozója és kifejtője elsősorban maga a társadalom, akkor az egységes társadalompolitika biztosítására kívánatos lenne a társadalmi életben hasonló jellegű munkát végzők szakszerű képzéséről is gondoskodni.

Ennek a felismerésével voltaképpen a szociális irányu képzésnek egy harmadik útja rajzolódik elénk: a társadalomban szociális munkát végző egyesek és társaságok képzése és nevelése.

Nyilvánvaló, hogy a háromféle célt lehetetlen egységes eljárással szolgálni. Ennek megfelelően az első előadói tervezet az egyetemi szociális tanolyamokat három tagozatra bontotta:

I. közigazgatási,

II. szak- és

III. társadalmi

tagozatra. Joggal vitatható ugyan, hogy a társadalom szociális munkása mit keres az egyetemen, amikor a számára szükséges ismereteket néhány hét alatt megszerezheti. Az is helyénvaló kifogás, hogy szinte lehetetlen ezeket a szociális téren dolgozni akarókat az egész ország területéről néhány egyetemi városunkban összegyűjteni. A tervezet elkészítésekor azonban már bizonyos mértékig korlátozó hatással szerepelt a törvény és a kormányrendelet idézett intézkedése.

A végrehajtási rendelet a hozzászólások nyomán, valamint a vallás- és közoktatásügyi minisztériummal folytatott tárgyalások következtében a tanfolyam tagozatokra osztásától eltekintett azzal a megokolással, hogy a társadalmi tagozat felállítása amúgy sem lehetséges, a közigazgatási tagozat felállításáról pedig a belügyminiszter külön rendeletben gondoskodik, minthogy arra különben is csak esetenként lesz szükség.

Ezzel a megjelent rendelet ismét visszatér az első, a Pázmány Péter Tudományegyetem által joggal kifogásolt formájához és végeredményben bizonyos mértékig kompromisszumos megoldásban ölt végső alakot. Az egyetemeknek azt az aggodalmát, hogy

a hallgatók heti 20, vagy ennél több órás megterhelése veszélyezteti a rendes hallgatók főtanulmányait, már az első előadói tervezet úgy oszlatta el, hogy a rendes egyetemi, illetőleg főiskolai hallgatók számára megengedte a tanfolyam tárgyainak, szemináriumainak és gyakorlatainak egész egyetemi tanulmányi idejükre való megosztását.

A végrehajtási rendelet első előadói tervezetére tett megjegyzések leginkább a következő pontok körül sűrűsödtek:

a) az egyetemen történjék-e a szociális irányu szakképzés, vagy külön főiskolán; illetőleg egyidejű legyen-e az egyéb egyetemi tanulmányokkal;

b) biztosíthatja-e az egyetemi tanfolyam azt a hivatásra nevelést és gyakorlati készséget, amely a szociális munkához nélkülözhetetlen;

c) különösen sokirányu megnyilatkozás mutatkozott a tantárgyak és szükségesnek vélt óraszámok tekintetében;

d) a tanfolyam feletti felügyelet gyakorlása.

III.

1. Az egyetemi szociális tanfolyamok szervezetének, tanulmányi és vizsgarendjének szabályozása tárgyában kiadott 800/1942. B. M. számú (már említett szervezési) rendelet főbb intézkedéseit a következőkben foglalhatjuk össze.

A tanfolyam élén a tanfolyam *igazgatója* áll, akit az egyetem nyilvános rendes, vagy nyilvános rendkívüli tanárai közül a belügyminiszter hozzájárulásával az *illetékes kar jelöl ki*. A végrehajtási rendelet tehát már szűkíti a keretrendelet intézkedéseit, mert az egyetemen kívül álló szakembereket megfosztja a tanfolyam igazgatói megbízatásának lehetőségétől. Ezzel a tanfolyam még szorosabban kapcsolódik a karhoz, tehát az autonómia megsértésének esélye kisebbedik. A kijelölés *legfeljebb négy esztendőre* szól. Az igazgató feladata, hogy irányítsa a tanfolyam oktató és kutató munkáját, valamint a tanfolyam ügyvitelét; javaslatot tesz a karnak az előadók kijelölésére vonatkozólag. Segítője a tanfolyam *titkára*, akit az igazgató előterjesztésére az illetékes kar bíz meg. Ezen kívül — egyelőre szerény keretek között — hivatali segédszemélyzet alkalmazására is mód nyílik.

A képzés három féléven át előadásokon, szemináriumokon és gyakorlatokon *elméleti*, ezen felül hat hónapig tartó *gyakorlati* képzésből áll. Az előadások, szemináriumok és gyakorlatok, vagyis a tanfolyam tanulmányi rendje a következő:

AZ ELSŐ FÉLÉVBEN:

A) *Előadások.*

1. Lélektan, társadalomlélektan heti 2 óra.
2. Etika, társadalometika heti 1 óra.
3. Közgazdaságtan, gazdaságtörténet heti 3 óra.
4. Néprajz heti 2 óra.
5. Társadalomtan (a magyar társadalom kialakulásának rövid történetével) heti 3 óra.

6. Nép- és táj kutatás (szociográfia) heti 2 óra.
7. Bevezetés a társadalompolitikába heti 2 óra.
8. A statisztika módszere heti 1 óra.
9. A kar által megállapítandó egyéb előadások (esetleg több előadó közt megosztva) heti 2 óra.

B) Szemináriumok és gyakorlatok.

1. Lélektani, társadalomlélektani szeminárium és gyakorlat heti 1 óra.
2. Nép- és táj kutatási szeminárium és gyakorlat, heti 2 óra.
3. Szociális statisztikai szeminárium és gyakorlat heti 2 óra.
Szociális intézmények látogatása az előadások és szemináriumok keretében heti fél nap.

A II. FÉLÉVBEN:

A) Előadások.

1. Nevelés, nevelésügy, népművelés heti 2 óra.
2. Alkotmányfejlődési, közigazgatási és büntetőjogi ismeretek I. heti 2 óra.
3. Magánjogi ismeretek (szociális vonatkozásban) I. heti 2 óra.
4. Részletes társadalompolitika I.:
 - a) Anya-, csecsemő-, gyermek- és ifjúságvédelem heti 1 óra.
 - b) Egészségvédelem heti 1 óra.
 - c) Társadalombiztosítás, agykori ellátás heti 1 óra.
 - d) Munkaügy és munkásvédelem heti 2 óra.
5. Mezőgazdasági ismeretek heti 2 óra.
6. Házipari ismeretek heti 1 óra.
7. A kar által megállapítandó egyéb előadások (esetleg több előadó közt megosztva) heti 2 óra.

B) Szemináriumok és gyakorlatok.

1. Nevelésügyi és népművelésügyi szeminárium és gyakorlat heti 1 óra.
2. Nép- és táj kutatási szeminárium és gyakorlat heti 1 óra.
3. Munkaügyi és munkásvédelmi szeminárium és gyakorlat heti 1 óra.
4. Szociális statisztikai szeminárium és gyakorlat heti 1 óra.
5. Közigazgatási eljárási szeminárium és gyakorlat heti 1 óra.
Szociális intézmények látogatása az előadások és szemináriumok keretében heti fél nap.

A III. FÉLÉVBEN:

A) Előadások.

1. Alkotmányfejlődési, közigazgatási és büntetőjogi ismeretek II. heti 2 óra.
2. Magánjogi ismeretek (szociális vonatkozásban) II. heti 2 óra.
3. Részletes társadalompolitika II.:
 - e) Lakásügy, telepítés (földbirtokpolitika), egyéb gazdasági megsegítés heti 2 óra.
 - f) Családvédelem és népesedéspolitika heti 2 óra.
 - g) Szegényügy heti 1 óra.

- h) Társadalmi egyesületek szociális munkája, társadalomszervezés heti 1 óra.
4. Faluvezetés és falupolitika heti 1 óra.
 5. Nemzetiségi kérdések heti 1 óra.
 6. Szociális gondozás heti 1 óra.
 7. Üzemtani (főleg mezőgazdasági és kereskedelmi) ismeretek heti 2 óra.
 8. A kar által megállapítandó egyéb előadások (esetleg több előadó közt megosztva) heti 2 óra.

B) Szemináriumok és gyakorlatok.

1. Lakás- és telepítésügyi szeminárium és gyakorlat heti 1 óra.
2. Családvédelmi szeminárium és gyakorlat heti 1 óra.
3. Szociális gondozási szeminárium és gyakorlat heti 1 óra.
4. Faluszeminárium heti 1 óra.
5. Közjóléti szövetkezeti szeminárium és gyakorlat heti 2 óra.

Szociális intézmények látogatása az előadások és szemináriumok keretében heti félnap.

Az előadások, szemináriumok és gyakorlatok összesítő kimutatása.

A) Előadások.

	eti órák száma összesen		
	I.	II. félév	III.
1. Lélektan, társadalomlélektan	2		2
2. Etika, társadalometika	1		1
3. Nevelés, nevelésügy, népművelés		2	2
4. Közgazdaságtan, gazdaságtörténet	3		3
5. Néprajz	2		2
6. Alkotmányfejlődési, közigazgatási és büntetőjogi ismeretek		2	2
7. Magánjogi ismeretek (szociális vonatkozásban)		2	2
8. Társadalomtan (a magyar társadalom kialakulásának rövid történetével)	3		3
9. Nép- és táj kutatás (szociográfia)	1		1
10. Bevezetés a társadalompolitikába	2		2
14. Részletes társadalompolitika:			
a) Anya-, csecsemő-, gyermek- és ifjúságvédelem		2	2
b) Egészségvédelem		1	1
c) Társadalombiztosítás, agykori ellátás		1	1
d) Munkaügy és munkásvédelem		2	2
e) Lakásügy, telepítés (földbirtokpolitika), egyéb gazd. támogatás			2
f) Családvédelem és népesedéspolitiká			2

g) Szegényügy		1	1		
h) Társadalmi egyesületek szociális munkája, társadalomszervezés		1	1		
12. Faluvezetés és falupolitika		1	1		
13. Nemzetiségi kérdések		1	1		
14. Szociális gondozás		1	1		
15. A statisztika módszere	1			1	
16. Mezőgazdasági ismeretek		2		2	
17. Háziipari ismeretek		1		1	
18. Üzemtani (főleg mezőgazdasági és kereskedelmi) ismeretek			2	2	
19. A kar által megállapítandó egyéb előadások (esetleg több előadó közt megosztva)	2	2	2	2	
		<u>17</u>	<u>17</u>	<u>17</u>	<u>51</u>

B) Szeminárium és gyakorlatok.

1. Lélektani, társadalomlélektani szeminárium és gyakorlat	1			1	
2. Nevelésügyi és népművelésügyi szeminárium és gyakorlat		1		1	
3. Nép- és táj kutatási szeminárium és gyakorlat	2	1		3	
4. Munkaügyi és munkásvédelmi szeminárium és gyakorlat					
5. Lakás- és telepítésügyi szeminárium és gyakorlat			1	1	
6. Családvédelmi szeminárium és gyakorlat			1	1	
7. Szociális gondozási szeminárium és gyakorlat			1	1	
8. Faluszeminárium			1	1	
9. Szociális statisztikai szeminárium és gyakorlat	2	1		3	
10. Közigazgatási eljárási szeminárium és gyakorlat		1		1	
11. Közjóléti szövetkezeti szeminárium és gyakorlat			2	2	
		<u>5</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>16</u>

A) + B) összesen 22 22 23 67

Gyakorlati képzésben a hallgató az alábbi munkakörökben részesül:

1. Anya- és csecsemővédő intézet	1 héten át
2. Bölcsőde	1 héten át
3. Napközi otthon, étkeztetés	1 héten át
4. Tanoncotthon	1 héten át
5. Gyermekmenhely	
6. Szegényház	1 héten át

7. Társadalombiztosítási helyi intézet,	1 héten át
8. Munkaközvetítő	
9. Képességvizsgáló	1 héten át
10. Egészségvédelmi szolgálat	1 héten át
11. Tüdőbeteg- (nemibeteg-) gondozó	
12. Iskolaorvosi intézmény	1 héten át
13. Népművelés, népház, ifjúsági és társadalmi egyesületek	1 héten át
14. Városi közjóléti (társadalompolitikai) igazgatás	4 héten át
15. Vármegyei, városi szociális igazgatás	8 héten át
16. Gazdasági (és háziipari) gyakorlat	4 héten át

A rendeletnek jelentős intézkedése az a már említett engedély, hogy az egyetemi (főiskolai) tanulmányokat végző tanfolyami hallgatók a tanfolyamot egész egyetemi (főiskolai) tanulmányaik ideje alatt megosztva is elvégezhetik.

Az a hallgató, aki valamely tárgyat már hallgatott és abból kollokvált vagy vizsgázott, mentesül a tárgy hallgatása alól, a vele kapcsolatos szemináriumon és gyakorlaton azonban ebben az esetben is köteles résztvenni. Könnyítést jelent az is, hogy a gyakorlati képzést a tanfolyam szünetei alatt is meg lehet kezdeni.

Noha az úgynevezett keretrendeletből elmaradt a szociális képzés hatékonyságát biztosítani hivatott intézetek felállítása, a végrehajtási rendelet mégis életre hívja a »Szociális Intézet«-eket.

Feladatuk a tanfolyami előadások, a szemináriumi munka, a gyakorlatok, valamint a gyakorlati képzés egységes szellemének biztosítása.

Az eredeti elgondolás ugyan *kutató tevékenységet* is szánt a szociális intézeteknek, ennek a körvonalozása azonban egyelőre elmaradt. Az első évek tapasztalatai nyomán mindenesetre lehetőség nyílik arra, hogy az intézetek tevékenységüket ilyen irányban is kiterjesszék. A tanfolyam előadóit a már említett módon az illetékes kar jelöli ki.

A tanfolyam elvégzésével járó költségek csekélyek. A rendes egyetemi hallgató 2 P beiratási és 10 P tanfolyami díjat, a rendkívüli hallgató összesen 32 P-t fizet.

Az elméleti tanulmányok befejezése után a hallgatók *elméleti társadalompolitikai szakvizsgát*, a gyakorlati félév elvégzése után pedig *gyakorlati társadalompolitikai szakvizsgát* tesznek.

Az *elméleti* szakvizsgálat tárgyai:

- Lélektan, társadalomlélektan
- Alkotmányfejlődési, közigazgatási és büntetőjogi ismeretek
- Magánjogi ismeretek
- Bevezetés a társadalompolitikába

A *gyakorlati* szakvizsgálat tárgyai:

- Részletes társadalompolitika
- Faluvezetés és falupolitika
- Szociális gondozás

A sikeresen kiállott vizsgálatról a hallgató bizonyítványt kap.

2. A végrehajtási rendeletnek e rövidre szabott ismertetéséből is megállapíthatjuk azt, hogy az egyetemek kívánságai messzemenően teljesedtek.

A képzés *tartamára* vonatkozó megjegyzések részben tárgyalanná váltak azzal, hogy az első tervezetben megadott három, illetőleg négy év három egyetemi félévre és egy teljes gyakorlati félévre csökkent, amely összesen még két teljes esztendő sem vesz igénybe, mert hiszen a gyakorlati képzésre a tanfolyam hallgatója az egyetemi félévek közti szünetekben is jelentkezhetik.

Az anyag féleségére és terjedelmére vonatkozó igényeket csak csekély mértékben lehetett kielégíteni. A végrehajtási rendelet első előadói tervezetére beérkező egyes szakértők megjegyzései e tekintetben igen szélsőséges megoszlást mutatnak. A magánjogász például keveselte a magánjogra szánt időt és azt a többszörösére kívánta felemelni. A közgazdász viszont a közgazdaságtanra szánt időt találta elégtelennek. Ez a jelenség nem ismeretlen azok előtt, akik tantervkészítésben tevékenyen résztvettek. A szakmai egyoldalúságtól való mentesség csak keveseknek adatik meg. Érkeztek be azonban olyan javaslatok is, amelyek kifejezésben, sőt szerkezetben is erősen eltértek a javaslatoktól. Ezek általában két csoportra oszlottak. Némely vélemény még elaprózottabb tárgyköröket javasolt és ezzel túlságosan messze távolodott az egyetemen eddig fennálló tanszékek tárgykörétől. Ezeknek a javaslatoknak a szerzői bizonyára megnyugszanak abban, hogy az anyag a végrehajtási rendeletben megadott tárgyak keretébe tökéletesen beleilleszthető. A javaslatok másik csoportja az előzővel ellentétben inkább nagy összefüggéseket felölelő tárgyköröket jelölt meg korunk integrálódás felé haladó szemlélésmódjának megfelelően. Az ilyen anyag nyújtása — bármennyire korszerűnek is ígérkezik — csak külön, erre a célra felállított intézményben biztosítható.

Az egyes egyetemek *sajátos helyi* viszonyainak, a genius loci-nak figyelembevételét mutatja a félévenként beállított, s a kar rendelkezésére bocsátott heti 2—2 óra, amely több előadó közt is megosztható. A rendeletnek ez a rugalmassága avatott kezekben módot teremt arra, hogy az egyes egyetemek szociális tanfolyamai vonzásterületük társadalompolitikájának tudományosan kutató és irányító tényezőivé váljanak.

Eloszlik az az aggodalom is, amely a rendes tanulmányokat folytató egyetemi hallgatók túlterhelésével szemben él. Ezek a hallgatók ugyanis a tanfolyamot több féléven át részletekben is elvégezhetik és ennek megfelelően költségkedvezményben is részesülnek.

Sokatígérő intézkedésnek kell tekintenünk azt a szakaszt, amely az úgynevezett szociális intézetek felállításáról gondoskodik, s ezzel pótolja a keretrendelet már említett hiányosságát. A nem egészen szerencsés elnevezésű intézetekben helyi társadalompolitikai kutató s tudományosan irányító intézmény csíráját kell, örömmel üdvözlőnk.

Érvényesült az a kívánság is, hogy a hallgatók szoros kapcsolatba jussanak az egyetemmel azáltal, hogy legalább rendkívüli hall-

gatókként be kell iratkozniok. Az egyetem önkormányzatának épség-bentartását célozza az az intézkedés is, amely a tanfolyami hallgatók felvételét — az igazgatók javaslatára ugyan — a karnak engedi át.

A tanfolyam elvégzésével együttjáró költségek tekintetében a Felügyelőség egy véleményen volt az egyetemek indítványával, ha ennek a felfogásnak a keretrendelet-tervezetben nem is adott kifejezést. A hallgatók beiratási és tanfolyami díjának kis összegben való megállapításával a Felügyelőség az egyetemekkel együtt szociális érdekeket kívánt szolgálni.

Végül az egyetemi autonómia feltétele nyomán keletkezett ama kérdés is teljesedett, amely a záróvizsgára a belügyminiszter vizsgabiztosa helyett megfigyelő kiküldését javasolta.

IV.

A szervezés elméleti része befejeződött, a tanfolyamok megindultak. Lássuk most már sorsukat a felső oktatás, szorosabban véve az egyetem szempontjából:

Szombatfalvy György: a »Társadalomtudomány«-ban (XXII. évf. 1942. 3. szám. 395. 1.) *Milyen legyen a szociális tanfolyam?* címen a nyilvánosság előtt is elmondja az elgondolásra vonatkozó, hozzászólásaiban is kifejtett véleményét. Osztoznunk kell felfogásában, mikor azt mondja, hogy ez a lépés: »a kormány nagyfontosságú elindulása annak az intézménynek megalapozására, amely a magyar társadalom bajainak orvoslása terén a leg-többre hivatott. A tanfolyamok sikere, de ezen messze túl a szociális munka eredménye is hosszú időn keresztül azon fordul meg, hogy a szociális munkásoknak ez a képzése helyes-e vagy nem?«

Véleménye szerint az egyetem mellett szervezett szociális tanfolyam hibás elgondolás. Elégtelennek tartja ugyanis a szociális pályákra indulóknál a pusztá ismeretközlést. Szerinte — nagyon helyesen — ez a foglalkozás is olyan, amelynél a hivatásra nevelés elengedhetetlen, s így az e pályákra nevelésnél különleges nevelési módot kell alkalmazni. Hivatásra azonban csak azok nevelhetnek, akik hiánytalanul »birtokában vannak annak a hivatásérzetnek és hivatástudatnak, amelynek átszarmasztatása és kifejlesztése a hivatásra nevelés leglényegesebb része.« Felfogása szerint az egyetemi karok ennek a követelménynek mai állapotukban nem képesek megfelelni. El kell fogadnunk azt a megjegyzést is, hogy: »A hivatásra nevelés sikerének első próbája a hivatottság szempontjából való szelektálás, vagyis a rátermettség nélküliek kirotálása.« Egyetemeink ezen a téren megoldandó feladat előtt állanak saját munkakörükben is és így nincsen módjuk arra, hogy a szociális munkára való rátermettséget az előadások folyamán megítéljék.

Szombatfalvy György közzétett megjegyzései a továbbiakban azután még komorabb színekben ábrázolják az egyetemi szociális tanfolyamok várható eredményét és jövőjét. Ha talán némely vonatkozásban tulságosan is sötétnek itéli a helyzetet, általánosságban ugyanaz az aggodalom szólal meg sorai között, amely egyetemeinkkel szemben már eddig is gyakran elhangzott. So-

künknek él még eleven emlékezetében az 1936-ban — tehát hat esztendővel ezelőtt megtartott *Országos Felsőoktatási Kongresszus*. A Kongresszus méltó külsőségek között, az ügynek kijáró hatalmas megmozdulással, az érdekeltek értékes megnyilatkozásaival három becses kötetre terjedő munkát fejtett ki. (Magyar Felsőoktatás. Szerkesztette Mártonffy Károly, Budapest, 1937.) Sajnos, e hatalmas megindulásnak mindmáig kevés, a képzés és nevelés hatékonyságát fokozó eredménye mutatkozott.

Kornis Gyula »Az egyetemi oktatás főbb kérdései« címen ra-gyogó előadásban fejtette ki a kongresszus résztvevői előtt a korszellem »dialektikai mozgásának« és az egyetemeknek összefüggését. Igen jellemzően állapítja meg, hogy az egyetem s a közhatalom viszonya szempontjából is a történet szellemének ellentétekben haladó »dialektikai mozgását« pillanthatjuk meg: »először az egyház hatalma lebeg az egyetemek felett; majd a reformáció és a felvilágosodás korában fejedelmi abszolutizmus uralkodik rajtuk; a XIX. század individualisztikus, illetőleg liberális szelleme pedig az egyetemek önkormányzatának kedvez«. Az első világháború nagy korfordulója után a korszellem három főáramlatának ellen-teszbe lendülő hatását mutatja ki.

Az első a heves *demokratikus* koráramlat, a második az izzó *nacionalizmus*, a harmadik pedig korunk *gazdaság-technikai* szelleme. E csoportosításhoz hozzáfűzhetjük a mindegyik mélyén ott rejtőzködő, napjainkban mind élesebb plasztikába domborodó *szociális* szellemet is.

Az egyetem legbelsőbb lényegének megragadásáról tanusko-dik Kornis Gyulának az a megállapítása, mely szerint »bármint változott is hét század alatt tartalmi szempontból is az egyetemek szelleme s bármily reformtervek újjító vágya feszíti is az egye-temek hagyományos kereteit, formailag feladatuk lényege ugyan-az marad: a kutatás, a tanítás és a hivatásra képzés.«

Az már más kérdés azután, hogy az egyetemek e három feladat-nak milyen egyensúlyban és milyen mértékben felelnek meg. Nem vitás, hogy ezekből a szempontokból az egyes karok kö-zött is eltérések mutatkoznak. Gondoljunk csak a teológusok és jogászok hivatásra képzése közti hatalmas különbségre. Ha az egyetemek feladatának lényege ugyanaz maradt és mégis súlyos követelmények támadtak velük szemben, akkor arra a megállá-pításra kell jutnunk, hogy e hármas feladat teljesítése körül nin-csen valami rendjén.

Korunk szellemét önmagában is bizonyos belső ellentétes moz-gás jellemzi. Egyfelől olyan törekvések észlelhetők, amelyek bi-zonyos nagyobb egységek kialakulását, egybeszervezését, integrá-lódását mutatják. Másfelől azonban az élet formákban való gaz-dagodása bizonyos elfinomodást, differenciálódást eredményez. Kül-önösen az utóbbi szellemmozgás az, amely eltávolította az egye-temet és az életet egymástól. Az egyetem sem a tanításban, sem pedig a hivatásra képzésben nem volt képes az élet követelte és teremtetta formák mindegyikére a szükséges utat megadni. Nyilván ezért szaporodtak el a különféle szakirányú főiskolák és

tanfolyamok. Valószínűleg ez a magyarázata annak is, hogy az egyébként tárgyuknál fogva erősen szociális jellegű jogi, valamint közgazdaságtudományi karok mellett felmerült a szociális tanfolyamok megszervezésének szükségessége.

Pedig az egyetem érezte ilyen irányu hiányosságát. Bizonyítja ezt a Pázmány Péter Tudományegyetem jog- és államtudományi karának 1932-ben kelt reformjavaslata. (Megjelent a »Magyar Felsőoktatás« című fentebb idézett kiadványban). A Tervezet 16. §-a a kötelező kollégiumokon kívül hallgatásra ajánlja többek között az alábbi speciál-kollégiumokat: szociológia, gazdaságtörténet, agrárpolitika, szociálpolitika, szövetkezeti politika, matematikai statisztika, a közegészségügyi és munkásvédelmi közigazgatás joga, a mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi közigazgatás joga, közigazgatási statisztika. A 18. §-ban pedig többek között a következő mellék-kollégiumok hallgatását ajánlja: magángazdaságtan (üzemtan), könyvvitel, államszámvitel, iratkészítést. Másutt már rámutattunk arra (*A szociális irányu szakképzés. Nép- és Családvédelem 1942. augusztus*), hogy az ímént felsorolt tárgyak hallgatása úgyszólván teljes elméleti szociális képzést biztosít.

Sajnálattal kell tehát megállapítanunk, hogy jogi képzésünknek ilyen értelmű megújulása elmaradt, mert ennek hiányában egy évtizedre rá külön tanfolyam formájában kellett e hiányok eltüntetéséről gondoskodni. Igen valószínű, hogy a tervezet megvalósulása az egyetemi szociális tanfolyamok megszervezését, legalább is mai formájukban, kérdésessé tett volna.

Az egyetemi oktatás differenciálódásának szükségességére mutatott rá legutóbb egyik napilapunkban Weis István is. Ez a lépés is a hatékonyabb hivatásraképzés útját egyengeti. Felmerül az a kérdés, hogy csoportosíthatók-e úgy pl. a közigazgatási ágazatok és a jogi képzés multifurkációja, hogy a szakemberekben mutatkozó szükséglettel összhangban álló képzés alakuljon ki. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagynunk, hogy mennél határozottabb speciális képzést nyújtunk, annál szűkebb munkakörre képesítünk. (Ez a fordítottja annak a tételnek, hogy a jogász mindenhez ért.) Ezzel pedig szükségképpen együtt jár, hogy a képzésnek bizonyos mértékig figyelemmel kell lennie az élet szakemberszükségletére. Ily módon azonban akarva-nemakarva összeütközésbe kerülünk az oktatás szabadságának nálunk még tiszteletben tartott eszméjével, noha bizonyos tekintetben a felvehető hallgatók számának korlátozásával már több vonatkozásban feladtuk ezt a sértetetlennek vélt elvet.

Körünk szociális és részben gyakorlatiasságot is igénylő szelleméhez való igazodás komoly szándékát kell látnunk a Pázmány Péter Tudományegyetem idézett reformjavaslataiban, amely tulajdonképpen a hivatásrnevelés követelményét kívánja kielégíteni. A korszellem ismerete és átérzése ugyanis a helyes hivatástudat egyik legfőbb jellemzője.

A jövőben számolnunk kell azzal, hogy a hivatásos szakemberek képzésére kutatóval egybekötött intézményt kell létesí-

tenünk, amint azt az Országos Közegészségügyi Intézet példája szemléletesen tanítja. Az egyetemen folyó szociális képzésnek azonban, mint kiegészítő oktatásnak továbbra is fenn kell maradnia, természetesen lényegesen csökkentve, de minden kar hallgatója számára lehetővé téve, és tanulmányai közé szervesen beillesztve.

* * *

Mindezeket egybevetve megállapíthatjuk, hogy a szociális tanfolyamok megindítását a szükség parancsolta. Bármennyire is meg volt a törekvés, hogy a tanfolyam az egyetemmel szerves egészet alkosson, ez — a dolog természetéből következőleg — csak részben sikerült. Talán így van jól. A szociális tanfolyam szervezeti rugalmassága módot nyújt arra, hogy szerencsés összetételű irányítók és előadók kezében kicsiben kipróbálja azt az utat, amelyen az egyetemen is el kell indulnia, ha önállóan ítélő, rendszeres szakismerettel rendelkező, izzó magyarság és hivatástudattal eltöltött cselekvő magyar értelmiséget akar adni e hazának.

Cser János.

UTAK A POLITIKAI NEVELÉS FELE

A nemzeti lét kiteljesedés felé haladó folytonosságát két váltokozva ható tényező biztosítja: nagy gondolatok és eszmék merülnek fel, melyek tettekben valósulnak meg, vagy éppen nagy tettek kényszerítik ki a fennmaradást vagy emelkedést hozó új gondolatot.

Az eszmék és tettek hatása nemcsak időben előrelökő, hanem térben is kiterjedő. Vízbe dobott kavics a valahol kipattanó ötlet, az állásfoglalást jelentő cselekedet, melynek hullámmozgása a nemzetek egymásbafonódó, hatást adó és szenvedő életének egész felületén feszítve halad át. Szomszédos népek és egymástól távolieső világreszek idegrendszere fogja fel érzékenyen a feléje közeledő rezgéseket, hogy azonnal visszahatást váltson ki, esetleg azok egész eddigi magatartását módosítsa. Amikor ugyanis nemzetről, saját nemzetünkről is, szólunk, zárt egységet értünk ugyan rajta, ez a zártság azonban nem elszigeteltség vagy elszigetelhetőség, hanem erős szálakkal összefogott, jól tagolt közösség hozzá hasonló élő szervezetek között. És ha életét és fejlődését tettek, tettekből eredő eszmék és eszmékből eredő új tettek mozgatják, akkor azok nem mind termékeny kollektív életének alkotásai, hanem idegen tapasztalatok gondosan figyelt eredményének hasznosításai is. Nemzetek életrealitásának nincs is jobb bizonyítéka, mint az, hogy mennyire tudnak alkotók és más nemzetek alakulásából tanulva alkalmazkodók lenni.

Népek egymás mellett folyó élete csendes háború is: harc a szellem szabadságáért, a politikai és gazdasági önállóságért, a nemzet jellegét megadó, az államtól gondosan őrzött népi sajátosság és egyéniség megőrzéséért, annak a hivatásnak betölthetése-

ért, melyet sajátjának hisz, magasabb küldetésének fog fel a nemzet. Természetesen nem minden kor érzi egyformán ennek a létküzdélemnek szüntelen nyomását. A népek lelkében tevékeny irracionális erők szunnyadása, a szomszédnépek viszonylagos kiegyensúlyozottsága gyakran nemzedékeket tölt el a béke boldog megmaradásának hitével. Ott azonban, ahol erre támaszkodva az erők túlságosan megbomlanak, először következik be elkerülhetetlenül a későbbi összeomlás. Az államvezetés minden időben szem előtt tartotta ezeket a jól felismert tényeket, hogy azonban az utóbbi időben a neveléssel is mind szorosabb kapcsolatba lép, annak oka egyrészt az a tapasztalat, hogy a mind nagyobb veszedelmekkel csak azok a közösségek birkózhatnak meg, amelyekben a vezetés minden egyén minden erőkifejtésére számíthat, másrészt az a követelmény, hogy az állam és egyén innen eredő új viszonyát a nevelés folyamán már az iskolának tisztázni kell, hogy minden későbbi félreértés lehetetlen legyen.

Nem új követelés ez, de életrehatóan időszerű, mert az »európai nagy forradalmak« országában már végbement az oktatásnak és nevelésnek az államéletbe való teljes beolvasztása, a többi művelt állam jövő életének elképzelésében is az eddiginél jóval döntőbb hely jut a nevelésnek — és a pillanatnyinak tudomásulvétele, a jelen ismerete és helyes megítélése ritkán volt a jövőnek az állandónak annyira feltétele, mint ma. Magyarország a német példa nagy tanulságaira tekint különös figyelemmel. Teszi ezt először azért, mert a német gondolkodás, a német nevelés és annak intézményei számtalan kezdeményezést sugalltak a magyarságnak, de teszi nem kis mértékben azért is, mert sorsa dől el azon, hogy mennyi önmagában felraktározott erővel, rugalmas alkalmazkodóképességgel és értékei melletti kitartással él ennek a hatalmas népnek a szomszédságában, amely felé egy évezreden át fordult a tisztelet és rokonérzés érzelmeivel, és amelytől, épen a belőle áradó, soha meg nem szűnő ható- és vonzóerőknél fogva sajátos egyéniségét; létének magyar vonásait mindig féltennie kellett.

»Dem Übergewicht, das eine andere Nation zu bekommen droht, können wir nur durch die Entwicklung unserer eigenen Nationalität beggennen«, mondja Ranke¹ és állítása igaz akkor is, ha nem harcban, hanem jóra törekvő nemes versenyben ismertetjük el azokat az értékeket, amelyeknek létrehozására a gondviselés csak minket tett képessé.

A nemzetiségnek, a nemzeti és népi értékállomány megőrzésének és teremtő továbbvitelének legfontosabb eszköze a nevelés: azért kell feléje fordulni, valahányszor messzeható történések cselekvő szereplőiként, vagy azok árnyékában örködvé készítjük elő a jövőt. Meg kell vizsgálni, mi az, amiben hivatása magaslátán áll, észrevenni azt, amiben mások előttünk járnak.

Ez a cél vezet, amikor a nevelés történetének utolsó időszakát és a jelenkori törekvések néhány irányát az egyén és közösség,

¹ Idézi O. Hoetsch: Politische Erziehung im In- und Ausland (Monatsschrift für höhere Schulen, 1930. 617 lap.)

a nemzet és nemzettag viszonya szempontjából vizsgálom. Hogy forrásaim nagy része német, annak oka az, hogy a problémafelvetés élessége, valamint a megoldáson munkálkodó igyekezet sokirányúsága ítt biztat a legtöbb tanulsággal.

Áttekintésemben nem kell túl mélyre szállnom. A XIX. század vége és a XX. század eleje szolgálhatna kiindulópontként. Az állam már látvete a nevelés, -vagy inkább oktatás intézményeinek vezetését, mellette azonban egyházak, városok, egyéb közületek és magánosok is tartanak fenn iskolákat. Az oktatás célkitűzésében megjelenik bizonyos egységes, hazafias szellemre való törekvés, de vita sem lehet a felől, hogy az iskola kizárólag egyéni értékeket fejleszt ki, minél szélesebb általános műveltséget óhajt a tanulóban elérni, akit személyiséggé, egyéniséggé, jellemmé kell emelnie.

Willmann² a korabeli tudomány alapján látja az emberiség legnagyobb előnyét az állatvilág bármely tagjával szemben a gyermek hosszú gyámoltalanságában. A fejlődés lassú előrehaladása biztosítéka a széleskörűségnek és a nagyobb mélységnek. Ezt a fejlődéstörténeti tapasztalatot ismételte meg az új kor magasabb nevelése. Minél tovább tartották távol a gyermeket, a nyíló elmét egyetlen érdeklődési kör minden figyelmét elvonó, szűk térre korlátozó hatásától (és ezzel nyújtották a gyermekort), annál nagyobb emberi mélységet, távolabbi látókört, általánosabb műveltséget biztosítottak neki. Az egyéni nevelés eszménye a személyiség, a magasabb értelemben kiteljesedett egyéniség. Maga a nevelés pedig tiszta emberséget, a lélek harmonikus képzése alapján emelkedett jellemet, nagy általános műveltség alapján sokoldalú és rugalmas értelmi felsőbbiséget óhajtott nyújtani, páratlan személyiségeknek a nevelés folyamán történő találkozása és összeforrása útján.³

Mik a személyiség jellemző vonásai? Fr. Stuckert⁴ O. Gaudig után így alkotja meg: 1. Föltétlen önállóság, a személyiség autonómiája. 2. Erős önbizalom, magabizás, eszményi egyéniségbe vetett hit. 3. Helytállás és gátlásoktól mentes érvényesülhetőség. 4. Bizonyos zártság (csak a hozzá illő, egyéniségével egyező talál helyet benne.) 5. Önkéntes korlátozottság (nem engedi erejét szétforgácsolni.) 6. Bizonyos egyoldalúság.

Az egyéni nevelésnek a személyiség-nevelésen kívül számos új elképzelése volt, mindegyiknek volt azonban egy nagy hiánya: az állammal, a nemzettel szemben való állásfoglalás tisztázatlansága. A kor sajátos optimizmusára jellemzően, beérték azzal a hittel, hogy az ilyen egyéniség hazája hű fia, egyháza alázatos gyermeke lesz. Így volt-e? Bizonyára volt így is. Az eszmény azonban még nem elért cél, és a nevelés akkor sem valósított meg mindent abból, amit céljának tekintett. Meddig érvényesülhetett a nevelésben az általános, emberi, szabadságra és egyéniségre

² Willmann O.: Didaktik als Bildungslehre. (Braunschweig 1923) 6. lap.

³ Makkai Sándor: Magyar nevelés, magyar műveltség (Budapest, 1937.) I. fejezet.

⁴ Fr. Stuckert: Das Problem der Persönlichkeitsbildung (Monatschrift für höhere Schulen 1932. 8. lap.)

épített kultúra túlnyomó hatása? Csak addig, ameddig a létfenntartás kényszerítő nyomása, nagy megerőltetést jelentő nemzeti célok vagy egyéb körülmények egyetlen nagy államot sem tanítottak meg arra, hogy jó vezetés esetén az engedelmesen cselekvő, saját körében pontosan eligazodó, megbízható, önfeláldozó típus a legalkalmasabb hordozója a rábízott részletfeladatnak.

Az államvezetés azonban messze volt még attól, hogy ezt felismerje, mikor komoly hangok, egészen más elgondolások alapján már követelték az államnak a neveléssel való szorosabb összeforrását.

Először a megállapítások ereje hatott. Sokak között Dilthey szegezte le, hogy akár akarjuk, akár nem, az állam és nevelés a kölcsönhatás viszonyában vannak egymással. A nevelést ugyanis két összetevő eredőjének kell tekinteni: az egyik a tudomány, a másik a népnek időhöz kötött kultúrállapota. Ez utóbbi kényszerítő erővel szabja meg a nép létezésének és fejlődésének körülményeit és így a nevelés irányát is. A pedagógia pedig nemcsak az egyént látja céljai között: »Sie will den Individuen eine sie befriedigende wertvolle Entwicklung, und sie will den Gemeinschaften den höchsten Grad von Leistungskraft verschaffen.«⁵

Willmann is beszél erről: »von der Mitwirkung des Bildungswesens an dem Erneuerungsprozesse des Sozialkörpers«,⁶ de fél a túlzott állami gyámkodástól. »Mag nun auch die Entwicklung des öffentlichen Bildungswesens im ganzen noch die Linie einhalten, welche ihm die Staats- und Polizeiwissenschaft gezogen, so sind wir doch über die Staatspädagogik hinaus, welche dabei zugrunde lag... Der Staat ist nicht der Bildner des Volkes, sondern bestenfalls der Verwalter seines Bildungskapitals, und dieses ist zum geringsten Teile flüssig und bar zu seiner Verfügung.«⁷ Amit azonban nem ad meg az államnak, azt megadja a népnek és a nép szociális együttesének: »Als Träger der Bildung können soziale Gruppen bezeichnet werden, gebildete Stände, gebildete Kreise. Der Träger der Kultur ist das Volk als Ganzes, oder besser der Sozialkörper, der alle Stände und Kreise in sich begreift.«⁸

Átmenet ez a pedagógiában, amely párhuzamosan halad az állam és polgára viszonyának változásával. Nem is rövid átmenet, mert az az út, amely az egyéniség túlzott hangsúlyozásától az állami célú nevelés teljes győzelméig vezetett, a XIX. század végétől a világháborún keresztül a XX. század harmincas éveig tart. Ezalatt az emberiségnek bőségesen volt alkalma arra, hogy az »általános emberinek«, az »először ember, azután nemzethez tartozó«-nak élettől idegen, talaj nélküli ürességét felismerje. Minden műveltség a különösből halad az általános felé, »és csak úgy alakíthatunk ki magunkban nemes emberséget, ha először saját népiségünkben verünk erős gyökeret.«⁹

⁵ Dilthey: Gesammelte Schriften 9. 198. lap.

⁶ Willmann: Id. mű 622. l.

⁷ U. a. 262. lap.

⁸ U. a. 68. lap.

⁹ Jul. Wagner: Grundlegung der Bildungsarbeit (Leipzig, 1926.) 45. lap.

Egyrészt a politikai történések, másrészt ilyen elméleti megfontolások egymásutánja kapcsolta össze elszakíthatatlanul a nemzeti-állami érdeket a neveléssel és kultúrával és vezetett az új állampolgári nevelés gondolatához. »Az ifjúságnak hűségese, hazafiúi szellemben kell felnőni, abban a tudatban, hogy a polgári jog azt a polgári kötelességet is magában foglalja, hogy az államnak szolgáljon.«¹⁰ »Az embert a népközösség társas összessége számára kell felnevelni. Osztoznia kell népének érzéseiben és gondolkodásában, részt kell kérnie akarásából és cselekvéseiből, honfitársaival végszertüen összekapcsoltnak kell éreznie magát, el kell telnie az állam ügye iránti megértéssel, népe és hazája iránti szeretettel, állampolgári kötelességeit önként és szívesen kell teljesítenie és érdekeit a nép és állam érdekeinek kell alávetnie.«¹¹

Kerschensteiner¹² három gyakorlati követelést állít az állampolgári nevelés elé: 1. Az egyesnek kötelessége az államban hivatást gyakorolni, közvetlenül vagy közvetve az állami célt előbbre vinni. 2. Az iskola kötelessége az egyént arra ránevelni, hogy foglalkozását olyan hivatásnak tekintse, amely nemcsak saját létfenntartását biztosítja, hanem a rendezett államiságnak az érdekében is történik. 3. Legfőbb nevelési kötelessége minden nyilvános iskolának az is, hogy hajlandóságot és erőt fejlesszen az ifjában ahhoz, hogy munkája mellett vagy munkájával saját személyiségének tökéletesítésén dolgozzék és ezzel hozzájáruljon állama fejlődéséhez, annak egy erkölcsi közület eszménye felé való irányításához.

Az állampolgári nevelésnek ezt a nemes felfogását bővítik ki a magyar középiskolák számára készült Általános Utasítások, melyek a hazafias, szociális és állampolgári nevelés fejezeteiben bőségesen foglalkoznak a nemzet és nemzettag helyes viszonyának már az ifjúkorban való megteremtésével. Világosan megkövetelik »a tanuló értelmi-, érzelmi- és akaratvilágának bekapcsolását a nemzeti értékek és célok szolgálatába«, a nevelőnek azt az igyekezetét, hogy a tanulóban minél nagyobb szeretetet ébresszen a szétdarabolt haza iránt, hogy testi és lelki képességeit teljes odaadással a mai magyar életközösségnek szenteljék.« A sorsközösség gondolata a hazafias nevelés minden ágának alapja és épen úgy elvezet a néppel való foglalkozás megszerettetéséhez, mint az egyes foglalkozási ágakban jelentkező önzés leküzdéséhez. Azok a szép szavak pedig, amelyek a kötelességteljesítés, tekintélytiszteltetés és engedelmesség, felelősségérzet, a köznek való önzetlen szolgálat erényeiről szólnak, a legmodernebb és legjobb értelemben elfogadott állampolgári nevelés alapjai lehetnek.

Rövid áttekintésünk eredménye: az állampolgári nevelés egyéni nevelés marad, célja azonban nem tisztán az egyén boldogulása, sőt az egyén boldogulását csak addig tartja lehetőnek, amíg

¹⁰ U. a. 43. lap.

¹¹ U. a. 22. lap.

¹² G. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule (Berlin-Leipzig. 1930. 6—7. lap.

az az állam boldogulásával nem ütközik össze; céljához az iskolai nevelést elégségesnek tartja. Van ezeken kívül egy, a továbbiak szempontjából fontos sajátja: »Sie ist die Erziehung zur Verwirklichung der ethischen Idee des höchsten äusseren Gutes im wohlverstandenen Dienste des gegebenen Staates, nicht die Erziehung zum blinden Dienst eines dauernd festgelegten Staatsorganismus.«¹³ Tehát a jelen államban él, annak szolgál, de nem jelenti a jelenlegi államrendszer feltétel nélküli helyeslését, annak vak szolgálatára való előkészítést.

És itt érünk el az állampolgári és politikai nevelés határvonalához.

Mi történik akkor, ha olyan államrendszer alakul ki, amelyet mindenki feltétel nélkül érez a magáénak, amely a nép és nemzet egyéniségének leghívebb kifejezője, és amelynek elég ereje is van ahhoz, hogy magát egyedül helyesnek fogadtassa el? Mi történik akkor, ha a gyakorlati államforma az államfogalommal azonosul? Az állampolgári nevelés a jelenre irányul és önmagától válik politikai neveléssé. Azzá lesz, mert fejtegetéseiben állásfoglalásból kell kiindulnia: helyeselnie kell a jelenre és a jövőt annak keretébe kell beépítenie.

Az állampolgári nevelés tehát nem annyira az által lett túlhaladott álláspont, hogy az állampolgár, a közösségtől függő, neki alárendelt, de egyben vele szemben jogokkal rendelkező, ellene védett, a közösségen belül biztosított szabadságokkal rendelkező osztály tünt el forradalmak és háborúk kényszere alatt, vagy a nélkül, hanem a nevelésnek erős jelenreirányítottsága által, amely átlépett Fr. A. Wolf híres tételén: »Alles was für die Zeit erzogen wird, wird schlechter als die Zeit.«

A politikai nevelés gondolatával az állam csak elkésve jutott el oda, ahol másoknak már hagyományuk volt. Nem az egyetemek némely karának politikai tárgyú tudományos előadásaira, külügyi társaságok ismeretterjesztő felvilágosításaira, egyetemi és vallási irányú egyesületek több-kevesebb erővel politizáló összejöveteleire gondolunk, nem is elsősorban a sajtó politikai nevelő és irányító hatására, végül nem is az iskolák bizonyos irányú (hazafias, világnézeti) beállítottságára, hanem némely politikai párt, szakszervezet rendszeres, szervezeten folyó, mindent saját eszmevilága köré összpontosító oktató-nevelő tevékenységére.

Ennek a mindent a jelenre és közvetlen jövőre vonatkozó tanító-munkának, amelynek célja a csoport, képviselt osztály társadalmi felemelése volt, kiindulópontja csak az alaptételek teljes helyeslése, a párt eszméi iránti feltétlen bizalom lehetett. Minden önállóság, egyéni kiválóság csak azon belül érvényesülhetett, mint egy mindenkire kötelező, áthághatatlan keretben.

Az uralomra törő osztályok előkészítő politikai nevelésének céljai ritkán egyeztek az állam és a vezető osztályok érdekeivel, és különösen a nyugati államokban a polgárságot fenyegették teljes elnyeléssel. Ennek ellenére nemcsak az államok viseltek el némán, hanem a polgárság is tehetetlen volt az egész öt

¹³ U. a. 11. lap.

fenyegető veszedelemmel szemben, mert a meglévőhöz, amibe belénozott, ragaszkodott ugyan, de képtelen volt arra, hogy támadásra támadással feleljen, vagy legalább helyzeti előnyét felhasználva erélyesen védekezzék. Bátoratlan kapkodásában még fiait sem tudta legalább neveléssel vértetni a szüntelen támadások ellen, és nem volt messze az a kor, amelynek alakulására sem az állam, sem a vezető osztályok már nagy befolyást gyakorolni nem tudtak.

Jellemző erre a francia példa: egyrészt a helyzet világos felismerése, másrészt a cselekvő beavatkozás helyett éppen annak a szabadságnak és demokráciának méddő hangsúlyozása, amelyet mások a szabadság és demokrácia megsemmisítésére akartak felhasználni.

»Si le prolétariat que nous voyons monter, jeune, instruit, organisateur, mordant, devait... faire disparaître cette bourgeoisie jadis éclairée, aujourd'hui incertaine et timorée, qui a depuis un siècle et demi tenu les grands postes de l'activité politique, spirituelle de notre pays, nul doute que ne soit appelé aussi à disparaître un type d'enseignement de loisir et de culture désintéressée, qui ne vise qu'à former l'homme et se fait un titre de gloire de ne servir proprement à rien. Dans une société nivelée et égalitaire, l'enseignement secondaire que nous avons connu qui nous a formé et auquel nous sommes attachés, ne saurait subsister longtemps.«¹⁴

Ennek ellenére a szerző a nagy forradalom »école centrale«-jához való visszatérésről ábrándozik: »elle aurait créé le système d'études secondaires répondant aux réalités et aux aspirations laïques et républicaines de notre temps, à nos besoins de liberté, de diversité, de mouvement, le système propre à recevoir et à répandre le haut esprit de raison, de justice, de progrès démocratique et humain qui animait toute la pédagogie des Écoles centrales.«

Itt nemcsak a politikai nevelés eredménye látszik tisztán, hanem az is, hogy az államon belül, attól függetlenül, hogyan halad egyik osztály az érvényesülés, a másik a bukás felé esetleg a nélkül, hogy nevelésen alapuló szervezettségén kívül arra egyéb igénye lenne.

Ilyen tapasztalatok, az ezekből eredő súlyos megfontolások győzték meg a vezetőosztályokat arról, hogy új viszonyoknak kell kialakulni egyén és köz, nemzet és nemzettag között, ennek alapja pedig csak egy rövid idővel ezelőtt még elképzelhetetlen függőség, az állammal való tökéletes, cselekvő együttműködés lehet.

Az állampolgári nevelés újabb megfogalmazásaiban már erősen érzik a jelenbe való bekapcsolódás szükségességének felismerése. »Az állampolgári nevelésnek határozottabban kell behelyezkedni az államba, annak belső és külső szükségleteibe. Ez annyit jelent: az államba, amint ma van és előttünk áll, amelyben élünk, amelynek megerősödéséért és újrárendezéséért dolgozunk.«¹⁵

¹⁴ Francisque Vial: Trois Siècles d'Histoire de l'Enseignement Secondaire (Paris, 1936, 283 l.).

¹⁵ O. Hoetsch: ld. cikk, valamint a Monatschrift für höhere Schulen 1930. évfolyamaiban az állampolgári neveléssel foglalkozó szám értekezései.

Hasonlítsuk össze ezt a meghatározást a Spranger-féle politikai nevelés fogalmával: »Politikai nevelésen értem az állam számára, természetesen az államban, és legtöbbször az állam által történő nevelést. Formái az állam időben megadott szerkezetétől, valamint az időnként uralkodó politikai építő akarattól függenek.«¹⁶

A különbség nem nagy, gyakorlatilag talán alig észrevehető, mégsem az állampolgári nevelés fejlődött politikai neveléssé, hanem a politikai nevelés, mint nagy mozgalmak megvalósulásainak következménye, a pártok és szakszervezetek hagyományainak továbbvitele és kiterjesztése útján került be iskolában és iskolán kívül a nevelés legelsőrendűbb feladatai közé.

A nevelésnek már Spranger meghatározása alapján is kettős irányban kell módosulnia: 1. Alkalmazkodnia kell a jelen célkitűzéseire és el kell fogadnia azokat a korlátokat, amelyek közé az állam szorítja. 2. Mindíg készen kell lennie új feladatok betöltésére, még pedig nem is mindig felkészülten, mert nem maga tűzi ki azokat. Az első eddigi szerepkörének szűkítését, a második esetleges bővítést, új területek hatáskörébe való beutalását jelenti.

A politikai nevelés ezeket a következtetéseket le is vonja: Napjaink mozgalma a pedagógiát korlátai közé kényszerítette és a »politikának a pedagógia fölötti elsőségét«, amit Dilthey követelt, megvalósította. Ezzel eljött az órája az iskola olyan megújulásának, amelynek ösztönzései és törvényei nem tőle származnak, amelynek előtt szüksége van.¹⁷

azonban épen ezért képes megadni azt, amire az iskolának minde-

»Feladatait a nevelés a néptől kapja, annak faji-népi-politikai világrendje és világnézete szerint . . . Az iskola hivatása szerint az ifjúság közösségi nevelésében tervszerű és szervezett képzőmunkával vesz részt. Feladata, hogy a közlésnek és elsajátításnak olyan alakjait találja meg és alkalmazza, amelyek az ifjú lelki alakjának megfelelnek és őt lélekben alakítják és kiigazítják.«¹⁸

Miután tehát a politikai közösség a neki kívánatos anyagot megtalálja és előírja, a neveléstudománynak már nincs más hivatása, mint hogy a kapott anyagot az ifjúhoz alkalmazkodva a legeredményesebben megtanítsa.

Ellentétképpen más feladatok háramlanak a nevelésre: »A népet és államot építő munkába való bekapcsolódás a nevelés érvényének óriási kiterjesztésére, hatásának elmélyítésére és feladatainak lényeges emelkedésére vezet. »Ohne Zweifel ist die Erziehung eine zentrale Kategorie des Politischen.«¹⁹

Ha most eltéknünk minden helyi és időbeli vonatkozástól, a fenti elvek keresztülvitele két általános megállapítás kimondására vezet: 1. A modern állam először jutott el oda, hogy az eddig szét-

¹⁶ E. Spranger: Die Epochen der politischen Erziehung in Deutschland (Die Erziehung. 1937—38. 137. lap.)

¹⁷ M. Havenstein: Die höhere Schule im deutschen Volksstaat (Die Erziehung. 1035—36. 172. lap.)

¹⁸ K. Reumuth: Ganzheitspsychologie und Pädagogik (Monatschrift für höhere Schulen 1936. 37. lap.)

¹⁹ H. Wenke: Die pädagogische Lage in Deutschland. (Die Erziehung 1937—38. 25. lap.)

forgácsolt, ellentétes céloktól vezetett, pártpolitikai irányú nevelést egységes ítéletre kényszerítő politikai nemzetneveléssé nemésítse. 2. A középkor mindent átható, teológiai nevelése óta először jelenik meg olyan átfogó eszme, mely az elemítől egyetemig felmenő sokféleséget egyetlen központ, a politikai nemzetnevelés ténye köré vonja össze.

A német nép nagy átalakulása folyamán az államvezetés iskolában és iskolán kívül valósítja meg a helyesnek elfogadott nevelési elvét. Eredményről természetesen korai volna még beszélni: nemcsak azért, mert a dolgok természeténél fogva évtizedek kellenek a helyes ítélet megalapozásához, hanem azért is, mert az alakulás ütemét a közbejött világháború erősen fékezi. Amikor tehát most általános megállapítások után a német példát teszem vizsgálat tárgyává, nem részeredményeket óhajtok ismertetni, hanem a politikai nevelés eszményére, szervezetére és magára a politikai neveléstudományra vonatkozó elgondolásokat kísérem meg rendszerré összefoglalni.²⁰

A politikai nevelés²¹ eszménye a német nép vezérének alapelgondolására vezethető vissza. Az pedig közelről megnézve nem más, mint a porosz hadsereg tagjainak költőktől annyiszor megénekelte és annyi drámai összeütközés alapjául szolgáló teljes összeolvadása a kötelességgel, amely különböző oldalról felfogva a korlátlan szabadságot és tökéletes alárendeltséget jelenti egyszerre. »Der Grundsatz, der das preussische Heer seinerzeit zum wundervollsten Instrument des deutschen Volkes machte, hat in übertragenem Sinne dereinst der Grundsatz des Aufbaues unserer ganzen Staatsauffassung zu sein. Autorität jedes Führers nach unten und Verantwortlichkeit nach oben.«²²

»Jedem Manne stehen wohl Berater zur Seite, allein die Entscheidung trifft ein Mann.«²³

Jelenti ez a felfogás a vezetés magasabb fokain a mind nagyobb szabadságot, de ugyanakkor a felelősség mind nagyobb, másra át nem hárítható súlyát is, és vezet ahhoz a sajátos ellentéthez, mely a legnagyobb szabadságban látja a legnagyobb felelősségből eredő legteljesebb alárendeltséget.

Ime néhány jellemzés: »Der politische Mensch ist bereit zur vollen Hingabe an den Staat, er ist in seinem Denken und Handeln auf das Ganze bezogen, innerlich fähig, ständig auch seine private Existenz einzusetzen und zu opfern; und so wird ihm auch seine berufliche Arbeit zum Dienst am Ganzen.«²⁴

Szükségessé teszi ennek az új, politikai embertípusnak megteremtését az állam különleges élete, amelyben nem elég valamit egyszer megvalósítani: »So fordern diese Aufgegebenheiten den stets wachen, stets einsatzbereiten, soldatischen und politischen,

²⁰ L. Faragó László és Lukács György erre vonatkozó cikkeiket a Magyar Paedagógia 1938. 3—4. és 5—6. számaiban.

²¹ L. bővebben szerzőnek »Mai magyar nevelés« c. művében a »Politikai nemzetnevelés« c. fejezetét.

²² Hitler: Mein Kampf. (München, 1938. 501 lap.)

²³ U. o. 50. lap.

²⁴ G. Giese: Begriff und Aufgabe einer politischen Pädagogik (Neue Jahrbücher. 1939. 1. lap).

den heroischen Menschen, der aus der ewigen Spannung zwischen Wert und Wirklichkeit lebt, der weiß, dass nichts Wertvolles von selbst geschieht, wohl aber stets von selbst, wenn es nicht im Kampfe erhalten wird, zugrunde geht.«²⁵

A politikai nevelésnek határozott kettős iránya már itt felismerhető: benne van a célnak való teljes alárendelés szándéka, egyben a politikai elgondolás körén belül a mind magasabb rendű személyiség megvalósításának vágya.

Férfiakat akar teremteni. Nem elméleti, de cselekvő, a maga korlátait túl nem lépő, azon belül alkotó embertípust, amely egyaránt képes felelősséget vállalni és kész azt mástól meg is követelni; teljes odaadásában mindent feláldozó, teljes szabadságában vakmerő kockázattól sem visszariadó heroizmusig emelkedni.

A »politikai ember« végső és legmagasabb példája a vezér. Férfi, aki nem hisz a dolgok előre elrendezettségében, az isteni gondviselésnek a földi élet harcaiba történő állandó beavatkozásában. Nem optimista. Tudja, hogy semmiféle metafizikai világra nem háríthatja át azt a felelősséget, amelyet kötelező döntéseiért viselnie kell. Tudja, hogy határozataiban, melyeket az örök emberi létküzdelem csatáerein hoz, a becsület parancsának engedelmeskedik, hogy sokszor nagy egyéni értékeket kell az egyénfölöttiért feláldoznia. Hősi típus, aki nagy kockázatokat vállal, mert a nagy tettek sikerét csak előkészíteni lehet, de biztosítani nem. Néha, különösen nehéz választások előtt a maga belső szabadsága alapján a külső élet valószínűségeit is figyelmen kívül hagyhatja, és így lesz »unvernünftig-übervernünftiger Mensch«.²⁶

Ebben a nevelési eszményben (kivéve a vezér-elvet), a politikai cselekvő férfiban az állampolgári nevelés ideáljának nem egy vonását ismerhetjük fel. Mégsem fokozati, hanem lényegbeli különbség van a két célkitűzés között. Ennek eredete az egyénnek egészen különleges viszonya a közszel, illetőleg inkább az egyénnek a közbe való teljes beolvadása. Állam, nép és vezér egymást feltételező, egymást meghatározó hármasságban jelenhetnek csak meg. »Wird einer herausgerissen, so verliert nicht nur er selbst, sondern das Ganze seinen Sinn.«²⁶

Élő szervezetté válik így az állam, melyben csak a test és sejt viszonya, az egymás által való élés vagy pusztulás kényszere uralkodhatik. Ilyen együttesben már túlhaladott álláspont az államnak egyéntől elképzelt szolgálata, ami az állampolgári nevelés alapja volt. A politikai nevelés az egyént végzettszerűen kijelölt szerepébe vezeti be, és az csak azon belül emelkedik a szabadságot elérhető, őt megillető fokára.

Ez a tény szabja meg a jövő »politikai pedagógiá«-jának alapvetését.

»Die politische Pädagogik vergisst nicht einen Augenblick, dass der Mensch seinem Wesen nach nicht »Individuum«, nicht ein

²⁵ K. Müller: Politische Erziehung und höhere Schule (Neue Jahrbücher 1934. 289. lap).

²⁶ U. o.

atomistischer Einzelner ist. Für sie ist der Mensch ζῶον πολιτικόν, és gehört zur Bestimmung des Menschen, als einzelner nicht einmal gedacht werden zu können. Immer ist deshalb in jeder Erziehung der politische Bezug existentiell mit enthalten, weil der werdende überhaupt nur in der Einordnung in das Politische, in der Erziehung zu Volk und Staat zum »Menschen« gebildet werden kann.«²⁷

Ilyen feladatot egy mindent másképen, a multtól gyökeresen eltérő világnézet alapján látó tudományos pedagógia valósíthat csak meg.

»Es gibt künftig keine Welt des Geistes für sich, keine selbstgenügsame Idealität mit ihren abstrakten Werten des Wahren, Schönen und Guten mehr. Es gibt keine autonome Individualität mehr: das Zeitalter und Weltbild des Individualismus und Rationalismus wie auch des Massenkollektivismus ist zu Ende. Dafür werden wir gewinnen ein organisches, in seinen Lebensordnungen und Wirklichkeiten geistig geformtes Volkstum mit seinen Führerpersönlichkeiten, seinen autoritativen Werten und Zielen, seinen geschichtlichen Gesamtaufgaben, die für das Leben aller Glieder, so auch für Bildung und Schule bestimmend sind.«²⁸

Vége tehát a világháború után még virágzó autonom pedagógiának: a nevelés határozott célkitűzéseit a politikától kapta. Vége a megértés pedagógiájának: vannak tények és értékek, amiket korra és egyénre való tekintet nélkül, minden eszközzel közkinccsé kell tenni. Vége az értelmi nevelés ideáljának; a mindent megérteni tudás felé való törekvésnek. Cselekvő embernek gátlás a mindent megérteni akarás. Vége végül az ifjúság túlzott oltalmazásának is: kemény nemzedéket csak kemény eszközökkel lehet nevelni.²⁹

A politikai pedagógiának ezek az elméleti alapjai és határai a jezsuitákéhoz hasonló, külső céloktól irányított, a közös eszme föltétlen helyeslésében egyesülő, mindenben annak előbbrevitelét szolgáló iskolarendszerben kell, hogy testet öltsenek. Hiszen magának a pedagógiának sincs fontosabb létalapja, mint hogy az iskolát az állammal és politikával való összefüggésében lássa.

A multtal való szakítást itt sem módosítások, tantárgyak megtartása vagy elejtése, új tárgyak bevezetése vagy az óraszámok megváltoztatása jelzik, hanem a tanult anyaggal szemben elfoglalt új álláspont. Eszerint minden tárgynak, minden tanítási eljárásnak és eredménynek csak addig van értelme, amíg a kívánt cél elérését elősegíti. Tudomány és műveltség, művészet és humanitás nem önmagukért vannak, hanem a nemzeti léttel való szerves kapcsolatban segítik a népet történelmi kibontakozásában.

»Bildung an sich als ein höchster autonomer Wert soll und darf nicht mehr das höchste Streben des Menschen bestimmen, sondern Bildung soll heute sein und wird es auch sein: eine aus

²⁷ G. Giese id. cikke.

²⁸ E. Kriek: Nationalpolitische Erziehung (Leipzig, 1934) 119. lap

²⁹ K. Müller id. cikke.

dem politischen Wertbereich entspringende politische Forderung an jeden Deutschen.«³⁰

Ez vezet minden tanult tárgynak a kitűzött politikai cél köré való szerves összpontosításához (koncentráció). »Politische Erziehung und Bildung, wissenschaftliche Arbeit, künstlerische Gestaltung, religiöse Betrachtung, alles vereinigt die höhere Schule in sich und hat es zur Einheit zusammenzufügen.«³¹

A politikai mag körül történő anyagkapcsolás egy ágban halad fel egészen az egyetemig, ahol a koncentráció kettőssé lesz. Az egyetem (főiskola) minden szakját központi kupolaként fogja össze a határokat elmosó egységes politikai akarat, alatta oldal-kápolnákként a szakok külön egységet is alkotnak, amelyben a tudományanyag és az előadások már a hivatás érdekei szerint gyúródnak egységgé.

Ha tehát, mondjuk, egy középiskolai tanár politikai nevelésének iskolai részét követjük végig, akkor a népiskola és a középiskola művelődési anyaga évenként egy vezető gondolat (politikai!) alkotórészeként (vagy a koncentráció más módja szerint) lenne politikai nevelésének tartalma, az egyetem pedig ismét a politikai körön belül egyesítené a hivatásának teljesítéséhez elengedhetetlen szaktudást, mindig a jövőendő nevelőt látva benne. Nagy vonalakban így lehet különböző szerzők megoldási terveit egyező gondolataik alapján egységbe foglalni.

* * *

Milyen ítéletet alkothatunk erről a nagyvonalú és lassan minden részletében kidolgozott politikai nevelésről?

Térjünk vissza első mondatunkhoz, amely gondolatok és tettek váltakozó megjelenésében látja az emberi és nemzeti fejlődés alapját, és állapítsuk meg, hogy mindez nem történhetik a szabadság éltető levegője nélkül. Látja és megoldást keres erre O. F. Bollnow is, aki a politikai nevelés híveként jellemzi a tudományt, amelyről azt mondja: »obgleich in ihren Ursprüngen im politischen Dasein verhaftet und vor ihm wieder verantwortlich, muss sie doch in ihrer Fragerichtung notwendig frei sein.«³²

Lehet azt is mondani, hogy az állampolgári nevelés látszólag nagyobb emberi bölcsességgel igyekezett a megadott keretben az egyént a jelenhez és a történelmen át a múlthoz kapcsolva, az élet szabadságában rejlő teremtő erőt is megőrizni.

Végül, ha a politikai nevelés így felfogott tényét az élet szempontjából bíráljuk, könnyen jutunk arra a gondolatra, hogy az élet folytonos haladást jelent, ami, ha nem is mindig tökéletesedés, de mindenesetre mozgás. Minden államrendszer az időben változó nemzeti életnek csak egy megvalósulási formája, beteljesedés és kiindulópont egyszerre. Ha a felnöttek társadalmá olyan életkeretet alakít ki, amelyet föltétel nélkül helyesel; nem szívesen

³⁰ O. F. Bollnow: Politische Wissenschaft und politische Universität. (Neue Jahrbücher 1933. 492. lap).

³¹ U. o.

³² U. o.

hajlik újításokra akkor sem, mikor azok már kívánatosak. Álljon túl nagy hatalom rendelkezésére és tudja a következő nemzedéket ellenállás nélkül a változtathatatlan meglévőbe belekényszeríteni, akkor saját előregedő életformáját nyújtja csak meg és kimozdít-hatatlan tehetetlenségi erőként áll minden megújulás útjában.

Kivéve, ha ... és itt van az egész forradalom próbaköve: ha a vezetőválasztás mindig a megfelelő embereket emeli a nemzet élére. Nagy kísérletek sohasem mulnak el nagy haszon nélkül, és ki tudja, milyen titkot rejt magában a szerves egységként meglátott és összefogott nemzet, amelyben nem az egyén, hanem az összesség a hordozója minden értéknek és jövődő teremtesnek, és amelyben a politikai nevelés a nemzetet építő cselekedetek legfontosabbika?

Kiss Árpád.

A játékról.

A kisgyermek természetes magatartása a játék. Kezdve az első hetektől, amikor apró kezeit játékosan mozgatja, nézegeti, a tárgyakkal való csöndes babrálgatáson át a két-három éves gyermek fejlettebb játékáig ez az egyetlen foglalkozása az alacsonyabbrendű, szabályosan váltakozó életfunkciók mellett. Amíg az utóbbiak bizonyos állandó keretet adnak a gyermek életrendjének és ritmusukkal biztosítják a testi fejlődés egyenletességét, — a játék sokféleségével a leggazdagabb és a legváltozatosabb életformát teremti meg körülötte. Emellett természetesen szoros összefüggést találunk a gyermek fizikai és játékos élete között, hiszen ebben a korban még nagyon erős az ösztönök uralma.

Hogy a játékról — mint a beszéden kívül a gyermek egyetlen szellemi megnyilvánulásáról — beszélhessünk, ismernünk kell a magánosan játszó gyermeket és a társakkal játszó, meg kell figyelniük a spontán és a kívülről elindított játékot és a gyermek hangulatát, amint készségesen, elragadtatva vagy ellenszenvvel viseltetik a játék iránt.

A harmadik életévben kezdődik a játéknak az a formája, amelynek már funkcionális szerepe van. Vagyis fellépnek a játék és az élet közötti összefüggések, a kétéves gyermek megfigyelőképessége már messzire terjed, képzelete erősödik és a játék gyakran bizonyos tevékenységek begyakorlására szolgál. Lelkivilágát ez a legnagyobb mértékben betölti, még sokkal inkább, mint a kisebb gyermekét, akinél a fizikum kívánságai szüntelenül elnyomják a magasabb lelki funkciókat. Épen ezért, a játék körül vizsgálódva, azt a nagyon is termékeny kort fogjuk kiválasztani, amely a gyermek második és harmadik születésnapja között telik el és amelyben a játékon át lassanként megismerkedik a tárgyi világgal.

Ha szorosabban szemügyre vesszük ezeket a játékokat, megállapíthatjuk, hogy már a kétév-körüli gyermek játéka is — a

játék szociális formáját tekintve — nagyjából kétfélek, mégpedig a gyermek magános foglalatosságára, másrészt olyan játékok, amelyekhez társra van szüksége. Játstótársai azonban ekkor még nem a vele egykoruak; a gyermek ebben a korban legtöbbször még nem rendelkezik kellő önállósággal és alkalmazkodóképességgel ahhoz, hogy hasonlókoruakkal szemben a kezdeményezésre, vagy akár csak az együttműködésre is képes legyen. Játstótársa ekkor még a felnőtt, aki hajlik és átalakul a gyermeki szükségletek szerint, aki megadja az alaphangot vagy kellő módon fogadja a gyermekétől eredő indítványokat. Ez az oka annak, hogy a kisgyermek játékaiban még nem lép fel a harci ösztön, amely általában a nagyjából egyenrangúak legyőzésére szokott irányulni, és annak, hogy a gyermek ekkor még teljesen a családé, még nem kívánczik ki belőle és nem kószál el szokott környezetéből. Ezért nevezi Aristoteles ezt a kort — némi túlzással a hetedig életéig — az ápolás korának, amikor is a gyermek még teljesen a felnőttek gondoskodására szorul.

A nevelőnek talán ebben a korban van a legnehézebb dolga. A gyermek előtt elejtett szavak és mozdulatok most azért kapnak olyan nagy súlyt és jelentőséget, mert ránézve minden szó és minden mozdulat egy-egy első benyomás, amely kitérőhatetlenül övé lesz és megmásíthatatlanul alakítja egyéniségét. Ez az a kor, amikor a szülők csodálkozva tapasztalják, hogy »milyen jól megjegyezte«, amit látott vagy hallott; sokszor csak órák vagy napok múlva derül ez ki, a környezet legnagyobb bámulatára. Holott ez a fejlődés legtermészetesebb eszköze; a bontakozó lélek figyelni kezd, felfog és tanul. Az ember megfigyelőképessége aránylag sohasem olyan erős, mint épen ekkor, de nincs is többé szüksége rá, mert ebben a korban van a legtöbb elsajátítanivalója, mert ekkor szakad tudatlan lelkére az egész megismerésre lett mindenség és soha többé nem találkozik ilyen hatalmas feldolgozni való anyaggal.

A nevelőnek tehát épen ezekben az időkben nagyon óvatosan kell eljárnia a játék irányításában. Oly módon kell felügyelnie a gyermek játékaiban, hogy azokat a lehető legkisebb mértékben befolyásolja. A beleszólás joga tulajdonképpen csak akkor illeti meg, ha vagy a gyermek egészsége, élete van veszélyben, vagy pedig olyan káros, illetőleg erkölcstelen tulajdonságok lépnek fel, amelyeknek idejekorán más irányt kell adni. A gyermek magános játékeitől tehát a lehetőség szerint távol kell tartania magát — ezt már csak az önállóságra való nevelés is megkívánja — s a szociális játékokat is úgy kell irányítani, hogy azokban a gyermeké legyen a vezető hang, hogy akarata, képzelőereje és ügyessége kellőképpen érvényre jusson.

Ennyit a háttérben álló nevelő szerepéről. És most próbáljuk megkeresni azokat a konkrét formákat, amelyekben a két-három éves gyermek játékosztöne megvalósul.

A kisgyermek játékaiban jelentős része szabad teret kíván. Így sokkal nagyobb a változatosság a vidéken élő gyermek játékos megnyilvánulásaiban, mint a városi gyermekéiben. Még töb-

bet jelent azonban a falu világa a városi gyermeknek, aki — hirtelen felszabadulva a szűkreszabott élet nyomása alól — vidékre kerülve, akadálytalanul kiélheti korlátozott játékosztómét. Az ilyen gyermeknek szűk fővárosi utcákhoz szokott szeme eleinte zavartan ugrál ide-oda a természetnek ránézve új látni-valóin és a sok képet apránként fogadja be és dolgozza fel élménnyé. Az első napokban félenken ragaszkodik a felnőttekhez, a tágas kert és az ismeretlen állatok megfélemlítik. Később megbarátkozik ugyan az új környezettel, de ez a rokonszenvező kapcsolat még sokáig nem fejlődik teljes bizalomná. Még nem kalandozik el messzire és amikor kedvelt állatait meglátogatja, erősen kapaszkodik kísérőinek kezébe. Ha a kutya a közelben van, mindjárt védelmezőt keres és ez annál különösebb, mert az első napon odavitték a kutyához, megsimogatták előtte és elmagyarázták neki, hogy a kutya jó és nem bánt senkit. De a félelem ösztönét a legkörülményesebb nevelés sem küzdheti le; az a gyermek, aki sohasem félt a sötét szobában, mégis megijed, ha idegen vagy kevésbé megszokott személy közeledik ágyához és ha sohasem is ijesztgették kiáltó hangon, mégis összerázkodik, amikor valamiféle dörgő hangot hall.

A gyermek tehát nagyon tiszteli az állatokat, de ez nem tartja vissza attól, hogy napjában többször meglátogassa őket és a ketrec előtt állva füvet dobáljon eléjük. Erzi, hogy az állat közeledik hozzá és vár tőle valamit, mint általában, ha embert lát és ez meg a felnőttek példája indítja őt arra, hogy füvet tépjen a malacoknak.

Ez az *állatok iránti vonzódás* több a pusztá kíváncsiságnál. A fejlődésnek ezen a kezdeti fokán a gyermek még erős közösséget érez a vele egyformán kiszolgáltatott élőlényekkel. Ő ugyanúgy, mint kedvelt állatai, a környezet ápolására szorul és tehetlensége megköti őt, mint az ólba, ketrecbe zárt állatokat. Az ő életében is középponti szerepe van még az étkezéseknek, azt mondhatjuk, hogy a vegetatív életmódnak ez az elsődleges formája saját életrendjére emlékezteti. A tanulmánygyás és a közösségi érzés mellett azonban van egy harmadik, nem kevésbé jelentős tényező is és ez éppen a játékosztón. Az állatok, amelyeket eddig csak képeskönyveiből ismert, ime, meglevevőnek előtte, képzelete és a valóság itt valami különös módon egyesülnek egymással, a papíron megszokott kutya élő mása, ez a hús-vér eleven holmi itt mozgolódik szeme előtt és valamiképpen úgy tesz, mint az emberek, de mégis egészen más. Az állat ránézve különös átmenet a játék és a valóság, a játék és az ember között és ez teszi olyan vonzóvá. Az állat az élő játékszer, félelmes játékszer ugyan, de ijesztő volta csak még jobban növeli érdekességét.

Magános játékaiban sem felejt el az állatokat, annál kevésbé, mert hiszen a gyermekszobában ott van a faló, a szőr-kutya és a képeskönyvek festett állatkái. Hogy valóban összefüggést érez az állat és az ember között, ezt bizonyítja egyik önálló játékaival. Füvet tesz a faló elé, majd bánatosan megállá-

pítja, hogy a fű nem kell neki. »Beteg a lovacska, egész, egész josszul van.« És az orra alá tartja a kezét: »Bevenni óvosságot. Meg fog gyógyulni.« Később csalódottan: »Nem tudja bevenni óvosságot.« Tehát először meg akarja abrakolni a lovat, amint ezt az istállóban látta. De mert a ló nem kér belőle, betegnek véli, mert neki sincs étvágya, ha beteg, és ezért orvosságot akar neki adni, hiszen ilyenkor őt is azzal gyógyítják. A játék tehát minden mozzanatában a való élet analógiája, csakhogy kissé szokatlan összeállításban. Az állat és az ember körüli tapasztalatai összefolynak és végül a játék megtörik a faló tökéletes közömbösségén.

A fenti összefüggést egy másik példa is jól megvilágítja. A kislíu a mezőn nagy izgalommal figyeli a hazatérő csordát. Később valahonnan zongoraszó hallatszik és amikor erre figyelmeztetik, kijelenti: »Mútején zongorázik.« Gondolatait annyira lefoglalja az, amit látott, hogy tréfán kívül a tehenet ruházza fel ilyen emberi képességgel. Valamivel később hasonló jellegű, de negatív megfigyelést tesz. Miután sokáig nézte a közelben épülő házat és a falusi templomot, egy arramenő lovaskocsit alaposan megszemlélve, megjegyzi: »Lovacsának nincs temploma.« — Gondolatban is sokat foglalkozik az állatokkal. Egyszer evés közben csodálkozva nézi a körülharapdált süteményt: »Ojoszlán. Itt a feje, itt a lába.« S hogy valóban vonzódik az állatokhoz és hogy tekintélyük is van előtte, mutatja egyik gyakori játéka is. Ugratva, ugrálva megy végig a szobán és közben azt hajtogatja: »En vagyok a Morgó kutya.«

Ez az azonosító tendencia különben is nagyon gyakori és itt már az utánozó ösztön is nagy szerepet kap. Az előbbihez hasonló játéka, amikor feszes lábbal lépked az úton és »katona bácsi«-nak nevezi magát. Itt meg kell emlékeznünk a játékoknak arról a közismert csoportjáról, amelyet sokan a játék egyedüli formájának tartanak¹ és ezek az *utánozó játékok*. A gyermek kalapot, táskát kér és utazik. Megáll a ház előtt és sívít: »Végállomás! Így kiabált kalauzbácsi.« Megigazítja a szőnyeget és azt mondja: »Kitakajítottam.« Megfogja a seprűt, végigvonszolja a földön és »Szok dolgom van« felkiáltással nem hajlandó azt kiadni a kezéből. Ha cigarettát lát, ő is rögtön füstölni akar; orrára teszi a pápaszemet és az ujságot kezébe véve, értelmetlen szavakat mormog: »Óvaszok.« Éspedig értelmetlen szavakat azért, mert ránézve teljesen értelmetlen, amit a többiek olvasnak, mert fogalma sincs, mi állhat az ujságban, ezenkívül természetesen nem is gondolkozik még olyan gyorsan, hogy hamarjában épkezláb mondatokat tudna kitalálni.

Ezekről az utánozó játékokról nem lehet újat mondani. Jelenlétük a legkönnyebben érthető a játéknak valamennyi formája közül. A gyermek sokat lát maga körül, tanul és tapasztal. Az utánzás leginkább megfigyelőképességére vall, annak fejlettségi fokát mutatja, de van benne bizo-

¹ Közismert és egy időben teljesen elismert is volt Wundt utánzási elmélete.

nyos begyakorlási tendencia, amely a jövő élet tevékenységeire irányul² és főképen nagyfokú fogyatékosági érzés; a nagyok utánzásával mintegy maga is naggyá lesz, kinő gyermeki énjéből, méltóságot szerez önmaga és a világ előtt.

Az utánzó játéknál érdekesebb folyamat az, amelyben a kétéves gyermek játékanak affektív mozzanatai fokozatosan értelmiékké alakulnak. Már a realitás eseményeiben is megmutatkozik ez a változás. Amikor anyját a vonathoz kíséri és mindenki a búcsuzás kétségbeesett jeleit várná, a kisfiú sürgetően fordul az édesanyja felé és felszólítja a beszállásra. Miután anyja felszállt, a gyermek megnyugszik és most már csöppet sem törődik az elutazóval, ellenben feszült figyelemmel kíséri a kalauz és a vezető mozdulatait, az induló mozdony zakatolását és éles sivítással utánozza az indulást jelző sipot. Azután gépiesen integet és ismételteti a szájába adott búcsuszavakat, de közben sem veszi le személt a mozdonyról és a kalauzról. Ebben a pályaudvari izgalomban részt kap a fiúgyermek természetes technikai érdeklődése is, ugyanilyen kíváncsisággal közeledik most már minden járműhöz, szerszámhoz és a hasonló jellegű játékszerekhez.

A kétéves gyermek még gyakran kíváncsodik a felnőttek ölébe, mert gyöngédségre vágyik és szereti, ha kényeztetik. Azonban ezek az érzelmi megnyilvánulások is értelmibb színezetet öltenek. Az ölbenülés ténye már nem elégti kif a kisfiút, ilyenkor mindig valamilyen játékot követel, éspedig legjobban azt szereti, ha rajzolnak neki. A *rajzolás*ban annak a gyönyörködtető játékoságnak a fordítottja okoz neki örömet, amelyet az élő állat megpillantásakor érez. Az elébevetett kép, az ismert valóság kicsinyített, hozzászabott mása a ránézve sokszor hozzáférhetetlen tárgyakat és élőlényeket hozza közel és megfoghatóvá, sőt felfoghatóvá tesz számos ismeretlen fogalmat. De emellett a rajzolás varázsa méginkább abban van, hogy szertelenül, a felnőttektől már eleve megszerkesztett unalmas rendszer nélkül követi a képzeletet, — az engedelmes plajbász megvalósít mindent, ami a gyermeknek az eszébe jut és abban a változatos sorrendben, ahogy ő kívánja.³

Ezen a ponton találkozunk a játék először a művészettel. A képzelet szerepe mindkettőben elsőrendű, csak hogy az ezt kísérő motívumok egészen mások. A művészet maradandó eredményre törekszik, a játék legtöbbször a pillanat kiélési formája; az alkotás majd mindig gyötrellemmel jár, a játék gyakrabban élvezet mint munka.⁴

² L. a Groos-féle begyakorlási teóriát.

³ Itt emlékeztetnünk kell a primitív népek kifejezési formáira. A legelső művészi megnyilvánulások mágikus jelentőségéből a gyermeki rajzokban is fellelhető valamű: a jellegzetes vonások ábrázolása abból a célból, hogy az ábrázolt tárgy vagy személy mintegy megjelenjék a szemlélő előtt és a kép szimbólikus jegyeivel helyettesítse a térben vagy időben távolabb létezőt, — függetlenül attól, hogy az ábrázolásnak a mágikus művészetben további valóságos jellegű rendeltetése van, — ez a közös tényező a primitív ember és a gyermek ábrázolási módjában.

⁴ V. ö. *Prohászka Lajos*: Az esztétikai nevelés feladata. Egyetemi előadás.

De nemcsak lefolyását és eredményét tekintve különbözik a játék erősen a művésztől, hanem keletkezésében, indítóokaiban is. A művészet egyetlen mozgója és feladata, hogy kifejezze az alkotó gondolat- és érzelmvilágát, a játékban ez a kifejeződési vágy párosul egy megvalósítási törekvéssel. Itt ne legyen félreértés, természetesen a művészet is megvalósít, de nem tekintve a legszolgáibb naturalizmust, a megvalósítás mindig egy belső világ kivetítése, ép ezért mondtuk, hogy a művész egyedüli célja, hogy kifejezze magát. A kisgyermek megvalósítási törekvése elsősorban a külvilágra vonatkozik, annak lényei, tárgyai és eseményei alkotják még ebben a korban az ő világát, mert — amint már erről szó volt — a befogadásra váró matéria olyan nagy, hogy még nem igen jut ereje és ideje többre. Az Én felfedezésének koráig tehát főképen a képzelet munkája és még nem annyira az élmény-feldolgozás módjának egyszerűsége adja meg a játéknak esztétikai vonását. Ez természetesen nem jelenti azt, mintha az esztétikumnak nem volna szerepe a kisgyermek játékában, sőt még azt sem, mintha a játék nem mutatna legtöbbször individuális vonásokat.

A gyermek esztétikai érzéke nemcsak hogy erősen különbözik a művésztől, de bizonyos vonatkozásaiban még annyira kezdetleges, hogy azzal semmiképen sem hasonlítható össze. Párhuzamot vonhatunk azonban az átlagfelnőtt és a kisgyermek szép-érzéke között és azt fogjuk látni, hogy a gyermek két-három éves korában olyan értelemben, ahogyan mi a szépről beszélünk, még nem tud. Nála a szép fogalmát pusztán pszichológiai mozzanatok határozzák meg. A többé-kevésbé ügyetlen felnőtt által papírra vetett rajzok kielégítik a gyermek esztétikai igényeit. Nem tesz különbséget, valamennyi egyformán gyönyörködteti, mert a játékoságnak könnyedsége, a képzeletnek mindenhatósága teremtette meg őket és — ami fontos — egyenest a gyermek számára. — Az anya nagyon szép hangon énekelhet gyermekének és egyszer csak csodálkozva tapasztalja, hogy az leinti őt. Ilyenkor nehéz a tiltakozás okát megtalálni, vagy a szövegben van valami neki nemtetsző, vagy pillanatnyi hangulatának nem felel meg az ének ritmusa, esetleg pedig nincs szó másról, mint hirtelen szeszélyről.

A gyermeki lélekben, ahol a fogalmak többsége még annyira tisztázatlan és épen ezekben az időkben éli születés előtti állapotát, a jó és szép fogalma is egészen egymás mellett, sokszor egymásban van. A napsütésben játszó gyermek gyakran kijelenti: »Szép melegem van.« Máskor az anyja ölében ülve, megsimogatja az arcát: »Megcijógtam.« — Miért cirógáttál meg? »Szép az anyu.« Elmulik pár hét és a jelenet megismétlődik, de már a következő párbeszéd kíséretében: »Megsimogattam.« — Miért? »Jó vagy.« Itt tehát világosan kitűnik, hogy először a »jó« kifejezést helyettesítette a »szép«-pel. Egyébként itt nincs szó sem esztétikai, sem erkölcsi ítéletről, csakis egyetlen affektív tényező, a túláradó szeretet mondatja a gyermekkel ezeket a szavakat.

Visszatérve a képzelet szerepére, még egy példával szeretnénk megvilágítani, hogy mennyire túlteng a gyermek játékában a fantázia a szépérzék rovására. Amikor a gyermek saját maga veszi kezébe a ceruzát és összefirkálja a papírost, — ami ebben a korban már gyakran előfordul —, akkor is szép lovokról és emberekrekről beszél és a magaalkotta formátlan jelekben is felfedezni véli, belegondolja azt, amit mi fejlettebb formaérzékünkkel és jóval realisabb szempontjainkkal nem láthatunk meg bennük.

A gyermeki képzelet kielégítését szolgálja a két-három éves gyermeknél olyan nagy szerepet játszó *mese* is. Ez a mesehallgató kedv sokszor már korábban is megmutatkozik. A gyermek még alig tud egy-két szót, amikor már szüleinek ölébe csimpaszkodik és kéri őket a mesélésre. Értelme ekkor már annyira fejlettnek mutatkozik, hogy szemelláthatólag élvezi és megérti a holló, a róka és a sajt aesopusi fabuláját és ismétlési ösztönét követve számtalanszor elmondhatja magának ugyanazt a történetet. Az ismétlési vágy még kétéves korban is nagyon erős, a kisgyermeknek az ismert dolgok újralátása vagy újrahallása határtalan örömet okoz. Ugyancsak ennek az ösztönnek tulajdonítható az, hogy bizonyos hangokat és mozdulatokat számtalanszor megismétel. A ritmusnak, sőt a monoton ritmusnak ez a nagyfokú szeretete ismét emlékeztet a primitív ember formavilágára, főképen az exotikus zenére.

Az *ismétlő játékok* nagy része mozgással kapcsolatos. A gyermek ugyanis az első évben, de főképen attól az időtől kezdve, amikor járni kezd, különös szeretettel viseltetik a mozgások minden fajtája iránt, mert általuk nő bele az életbe, mert segítségükkel hódítja meg a mindjobban táguló környezetet. A mozgásokkal kapcsolatosan még megjegyezhetjük, hogy — az ismétlő játékokkal éppen ellentétben — a kisgyermek nagyon kedveli azoknak konkrét tartalommal rendelkező, összetett formáját is, a megkeletést, vonzza őt a változatosság, az apró rejtély és annak megoldása. Ezért aránylag korán jelentkeznek játékaik között a bujócskák. Igen érdekes és jellemző a kisgyermek térszemléletére és ehhez kötött logikájára, hogy már akkor is elrejtve gondolja magát, ha eltakarja szemét.

Az ismétlő játékok másik részének eszköze a hang. Különösen nagy jelentőségük van ezeknek addig, amíg a gyermek nyelve alakulóban van. Ebben az időben nagy gyönyörködéssel ismét meg bizonyos újonnan tanult szavakat, számtalanszor egymásután, később pedig az ismert szavaknak, főleg tulajdonneveknek, a legkülönbözőbb önállóan megfogalmazott változatait alkalmazza. Bizonyos periódusokban más-más sztereotíp képzőt fűz a szavakhoz, így majd minden gyermek egy ideig sűrűn használja a -ka, -ke kicsinyítő képzőt, hiszen előtte a felnőttek is mindent becézni szoktak. Ilyenkor gyakori, hogy még az igéket, igeneveket is »kicsinyíti«.

A képzelet, az akarat és a cselekvési vágy leginkább a gyermek *önálló játékaiban* fejeződik ki. Mégpedig azokban az önálló játékokban, amelyeket a gyermek talál ki és ő bonyolít le egye-

dül, amelyek nem indulnak külső impulzusra és nem történnek a felnőttek utánzására. Ilyen közkedvelt játéka ennek a kornak az építés. Az anyag, amely rendelkezésre áll, a néhány színes építőkocka, a változatok sokféle megvalósítására ad alkalmat. A kisgyermek órákon át képes egymásra rakosgatni a kőveket anélkül, hogy egyetlen szót is szólna. Ez a játék kívánja tőle a legtöbb figyelmet, óvatosságot és leleményességet, ezért talán ez is veszi legjobban igénybe szellemét valamennyi játék közül. Egyensúly-érzéke, szimmetria-érzéke és kezűgyessége egyformán résztvesznek a munkában.

Az építő játékban tehát előtérbe jut bizonyos gondolati elem, sőt, itt először már az esztétikum magasabbrendű szerepéről is beszélhetünk. Az ábrázolás ugyanis legtöbbször nem támaszkodik reális alapokra, valósághoz sokszor még jelképes értelemben sincs köze; mire egészen beleéli magát a játékba, elfelejti, hogy házat, templomot akart építeni. Épen ezért, amikor önelégülten kijelenti, hogy szépet épített, anélkül, hogy megnevezné az építmény tárgyát, ennek a kijelentésnek már valóban esztétikai értéke van. Itt már a tetszésnek érdektelenebb formájáról beszélhetünk; a gyermek által készített építmény önmagában tetszik, nem azért, mert valamire hasonlít, emlékeztet, vagy mintha épen valamilyen célt szolgálna. Az építő játékban tehát a fantázia mellett már két másik magasrendű szellemi tulajdonság, a logika és a szépérzék kezdetleges formája is jelentkezik. Természetesen a szép fogalmának megállapításában még itt is szerepel bizonyos — az esztétikumtól független — lélektani mozzanat, mégpedig az a gyönyörérzet, amelyet a gyermeknek saját képzeleti és kézi munkája okoz. Mindezeket egybevetve, azt mondhatjuk, hogy talán a játéknak ez az egyetlen csoportja az, amely valamiképpen alkati rokonságban van a művészi produkcióval.

Utánzó játéknak látszik, de semmiesetre sem nevezhető annak a kétéves gyermek következő önálló játéka. Kaput épít a kockákból, majd egy oszlopocskát a kezébe véve, s azt anyjának nevezve, áttolja a kapun. Megismételve a műveletet, apját emlegeti. Itt tehát a gyermek foglalatosságában már domináló elvont játék bizonyos érzelmi színezetet kap; a kisfiú vágyódik távollevő szülei után és megjártassa érzésüket. Visszagondolva a pályaudvari búcsújelenetre, láthatjuk, hogyan cserélnek fokozatosan helyet az értelmi és az érzelmi tényező, anélkül azonban, hogy az egyik végérvényesen eltűnnék; ez a kettő további játékaiban is kölcsönösen kiegészíti egymást.

A szellemiségében egyre fejlődő gyermek önálló játéka közé tartoznak azok is, amelyeket a német gyermekpszichológia »als ob« játékoknak nevez és amelyeket magyarul talán *látszat-játékok*-nak nevezhetünk. Az utánzó játéknak elvontabb és átszellemített formája ez; a gyermeknek már nincsen szüksége eszközökre, hogy bizonyos tevékenységeket megjártsszék. Növekedő képzelete segíti őt, gondolatokkal helyettesíti a valóságos játékszert, a reális tárgyat és mozdulatai szimbólikus jelleget öltenek. Innen már csak egy lépés visz a kezdetleges torna- és tánc-kisérletekig. A

látszat-játékoknak egyik teljesen leegyszerűsített formája az, amikor a kisgyermek egyedül maradván, magában beszél, mintegy mesél magának. Ha a gyermek lelkivilágának imaginárius vonására gondolunk, azt kell mondanunk, hogy ezekben a látszat-játékokban nyilvánul meg legszabadabban a gyermeki psziché.

Azok a játékok ugyanis, amelyeknek tárgyi eszköze van, sokszor okoznak gyötrelmet a gyermeknek. Néha valamilyen konkrét akadály állja útját a játszásban, máskor még nem elég ügyes az illető játékszerhez, vagy a játék formája nem fedi elképzelését. Ilyenkor a tehetetlenség érzése annyira megrendíti, hogy a játék további sikere már nem tudja lecsillapítani. Ennek oka lehet egy előzetes rossz hangulati diszpozíció is; a valamilyen rejtett, de nem feltétlenül jelentéktelen oknál fogva rosszkedvű gyermek, természetesen minden alkalmat megragad, hogy ennek az állapotának levezetődései formát találjon és ebből a szempontból csak önfegyelmét tekintve marad el a meglett ember mögött.

Mint mondtuk, az önálló játékokban, — de a játék mindazon leggyakoribb fajtáiban sem, amelyekről eddig szó volt, — nem szerepel semilyen határozott célképzet, kivéve természetesen a tárgyi világ megelevenítésének gyakran tudatos törekvését. Azonban ez utóbbit tekintetbe véve is, a játéknak valódi értéke önmaga határain belül van, a kisgyermek játéka kifejezetten l'art pour l'art jelleggel bíró tevékenység. Más kérdés most már, hogy a gyermeknek ezt az öncélú és önértékű magatartását részben a gyermek maga, részben pedig a környezet gyakran *eszközüül* használja fel. A gyermek részéről ez legtöbbször védekezés vagy tiltakozás céljából történik, esetleg mások megtréfálására, bosszantására, vagy ellenkezőleg, valamilyen jutalom reményében. A kisgyermekkel foglalkozva, számtalanszor találkozunk ilyesféle apró esetekkel. Pl.: A gyermek ebédel. Egyszerre csak elmegy a kedve az evéstől és építőköveit kéri. Amikor ezeket nem kapja meg, sírásba kezd, majd feláll a széken, le akar szállni, szóval mindenképen ki szeretne bújni az étkezés kényszere alól. Látva, hogy mindez nem használ, hirtelen behunyja a szemét és ravaszkas mosollyal alvást színlel. Egy más alkalommal lerántja az asztalról a virágos vázát és amikor anyja belép a szobába, a földön mászkál négykézláb, kezében egy szál virággal és mentegetődzve mondja: »Virágot szedek.«

A kisgyermek könnyen teremt játékvilágot maga körül és épen ez teszi lehetővé a nevelőnek is, hogy olykor *eszközüül* használja fel a játékot, mégpedig kárpótlás, vigasz vagy a félelem levezetője gyanánt. Néha mint jutalmat tüzi ki valamilyen feladat elvégzésének esetére, máskor felejtetőként alkalmazza bizonyos elszenvedett fájdalmak után vagy épen azok jelenlétekor, csillapításukra. Amint az orvosságot édes folyadékban könnyen megissza a gyermek, úgy viseli el a testi bántalmat és sokszor a lelki kényszert is észrevétlenül, ha ez játékos formában történik.

* * *

Ha mármost össze akarjuk foglalni a két-három éves gyermek játékos tevékenységeit, akkor azt mondhatjuk, hogy ezek-

nek két főbb iránya van. Az egyik csoportba tartoznak mindazok a játékok, amelyek a környezettel közvetlen összefüggésben vannak. Ilyen a gyermeknek az állatokkal való kedvelt és beható foglalatatoskodása és ilyen az előtte lezajló, mindennapos cselekményeknek utánzása. Ezek az utánzó játékok úgy viszonylanak a másik csoporthoz, a külvilággal közvetett viszonyban álló játékokhoz, mint a naturalista művészet az absztrakt ábrázolásmódhoz. Az utánzó játékokban ugyanis a gyermek a *felnőttek körüli dolgok pontos megisméltésére törekszik*, a második csoport játékaiban azonban, amilyen például a rajz — melyet a gyermek játékaának tekinthetünk akkor is, ha mással végezteti — már csak a *való világ elvont jegeinek megjelenítésére irányul*, benne nagyobb szerepe van a képzeletnek, mint a tárgyi világ hű másolásának. Az ilyen fantázia-játékok közé sorolhatjuk a rajz és a mese mellett a gyermek valamennyi önálló játékát, az építést, a kezdetleges konstrukciókat, sőt a már ekkor meg-megjelenő táncot és éneklést is. Ezekben az utóbbi tevékenységekben az önálló képzelet végleg elfoglalja a vezető szerepet, a játék elszakad a tárgyi világtól és már kifejezetten esztétikai színezetet ölt.

Valahol középen e két kategória között foglalnak helyet az *isméltő játékok*, amelyekben bizonyos sokat ismételt szavak és mozdulatok a külvilág ábrázolására szolgálnak ugyan, de maga az isméltési vágy a gyermek egyik legmélyebb ösztöne és így ezeknek a játékoknak ábrázolási tendenciájuk mellett határozottan kifejező érzékük van.

Tény az, hogy a játék világa valamiféle önálló és a gyermek által teremtett világ, egy magasabbrendű valóság, amely olyan nagy mértékben betölti a gyermek lelkét, hogy a fantázia terméke sokszor hihetőbb előtte, mint a valóság. A kisgyermek ragaszkodik a képzelet megszépítő rózsaszínjéhez és ezért a játék ugyanolyan pszichológiai életfeltétele, mint amilyen biológiai szükséglete a táplálkozás. A körülmények által elnyomott, nemjátszó gyermek minden bizonnyal sérülést szenved, pszichikuma és fizikuma egyaránt megsínyli a játéktalan gyermekkorot s ez egyrészt a melankólia és a pesszimizmus, másrészt a nemi ferdeségek és sokféle beteges életforma szülője lehet.

A játék tehát kitérés egy imaginárius világba,¹ benné a képzelet szárnyra kap, a létező és a nemlétező egymásban testet ölt és kiegészíti a való világot. Általán a gyermek felszabadul az életteremtette korlátok alól, és mintegy légüres térben él saját akarata és kedve, a magaalkotta törvényszerűségek szerint. Ez a képzeleti jelleg teszi a játékot esztétikaivá, de emellett bizonyos praktikus célzattal is felruházza. A valóság játékos megszépítése, az ismert világ irreálisá válásá szűrhető meglevenítése velünkszületett adomány, amellyel lehetővé tétetett számunkra, hogy befogadjunk és magunkévá tegyünk egy olyan hatalmas képeskönyvet, amelyen a világ, hogy könnyűszerrel magunk készítsünk gyermekléptekre szabott lépcsőt arra a hegyre, amely uttalan őserdőkkel meredezik elénk.

¹ Prohászka Lajos: i. m.

Igy, a játékban egy gyakorlati és egy esztétikai komponens ötvözetére bukkanunk. A kisgyermek egyrészt ösztönösen alakítja, építgeti a való világ megszüpített mását, hogy ebben a reális kapcsolatokkal bíró képzeleti világban megfelelő szerepet keressen magának, — másrészt a játék az ösztönök, a vonzalmak, a képzelet és a gondolkodás esztétikai kifejezése, a gyermek egyetlen, őszinte állásfoglalása az étellel szemben, amely iránt a játékban nyilvánítja boldogságát és kételyeit.

A gyakorlati tényező főképen az élmények befogadását, tehát a megismerést célozza, és egyúttal az egyén viszonyának kialakítását ehhez a megismert világhoz, az esztétikai tényező azonban már nemcsak a gyermek ilyesféle reális elhelyezkedését mozdítja elő, hanem egy mélyebb, még sokkal individuálisabb színezetű kapcsolatot hord magában és lassanként egy komplex gyermeki én, egy személyes gyermeki világnézet kiforrásához vezet. Minél fejlettebbek egy gyermek szellemi képességei és minél magasabb kort ér el, annál inkább növekszik a játék expresszionista vonása az impresszionista látásmód rovására, másfelől viszont a játék formája egyre jobban kitágul az individuális irányból a szociális felé.

Visszagondolva még egy pillanatra ezekre a gyermekkori játékokra és arra a fiatal talajra, amelyből születnek, részben elhamarkodottnak, részben pedig agyonbonyolítotttnak kell, hogy érezzük azokat a népszerű és tudományos elméleteket, amelyek a játékról elterjedtek. A tudatlan szülő ösztönös ítélete és a tudós szakember végnélküli boncolgatása között elvész az a kiegyenlítő igazság, hogy a gyermek lelkivilágában az egyszerű és a bonyolult szorosán egymáshoz simul és épen ezért a játék kényes lényegét csak finom ujjakkal és messzetekintő átfogó pillantással szabad érinteni.

Mándy Stejnina.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK

A dolgozatok jellemnevelő ereje

Az iskolai írásbeli dolgozatok egyéniségformáló kisugárzása tulajdonképen csak egy elsődleges fejezete, elemi foka az írásművészszülte irodalom egyetemes jellemnevelő, humanizáló hatásának. Irni — Ibsen szerint — annyi, mint ítéletet tartani önmagunk fölött. A napló, vagy levélíró pl., — e legáltalánosabb két írásfajhoz minden tollforgató legkönnyebben hozzáférközhetik, — állandóan gondosan körülnéző szemlét tart élménykészletei fölött s azokat megválogatva, csoportosítva, bizonyos külső és belső rend föltételei között iparkodik mind a maga, mind esetleges olvasója számára kellemes formába önteni. Lelki gyakorlat, önfegyelem, spirituális természetű műveket, elvonatközás a világtól, a testek, a mozgás, a külsőségek síkjáról minden írás lényege a befelé nézés, a lélek mélye felé fordulás, gyűjtött lelki értékek könnyed átfarmálása, termelt lelki kincsek birokra kelése a kifejezhetőség

birtokaért. Hogy minő különbség van a szalonember játszi, többnyire súlytalan és tartalmatlan, közhelyeket továbbgurító fecsegése s az írás nagyjainak a szó sikamlós, tökéletlen anyagával való titáni küzdelme közt, épen a mi Vörösmartynk csodálatos nyilatkozata mutatja: »Nem érez az, ki érez szavakkal mondhatót.« Nem olyan könnyű a kifejezés művészetében nagyra vinni. A költői lángész olyan művész, ki legtöbbször — ellentétben más művészekkel — még az anyaga jórészét is maga teremti. Az írás mélyebb, velősebb, noha nehezkesebb, technikailag nehezebben kezelhető közlési forma a szónál, mert nem olyan közvetlen, természetes, érzékileg ható. Viszont annál jobban serkent a megfontoltságra, a műgondra, a betűtestbe kívánczó gondolat finomabb megmunkálására. Tervszerűbb munkát enged végezni a szóbeli közlésnél. Az írással elérhető nagyobb szabotosság kedvéért térnek át a nyilvánosság emberei mindnagyobb mértékben beszédjeik felolvasására. Náluk, akik egyébként ritkán hivatásos szónokok, de minden szavuknak, kifejezésárnyalatuknak külön súlya, sajátos reflexe van, röppant fontos a tökéletes személyi és tárgyi fejelem megőrzése. Ezzel szemben kétségtelen, hogy tömeghatás, gyors hangulatkeltés, életszerűség szempontjából az élő szó varázsát a legragyogóbb írásművel sem lehet pótolni.

Az írás tehát hatalmas, lélekformáló tényező. Az írásbeliség mai óriási kifejelettségét szemlélve, elmondhatni, hogy a mai művelt ember szinte többet bibelődik betűvel, több idejét tölti hol az írott, hol a nyomtatott írásművek rengeteg birodalmában, mint amennyit beszélni alkalma és ideje marad. Kezdünk megnémulni karthausi kolostorok, szótlansági fogadalmak nélkül is. Talán az idők is némileg hasonlóak a szerzetszerző középkor szentélyekbe, a magányosság érlelő csendjébe menekítő viharosságához. A különbség tán csak annyi, hogy a mai kor nem minden írástudó szerzetese ölt szőrcsuhát. A népek gyermekkorában az egész ősműveltség egy-egy hőseposz díszes tokjába szorult bele, melynek a különböző Homerosok és Firduszik, ismert vágy örökre ismeretlennek maradt rapsodosok adtak olyan megvesztegető formát, hogy a nép minden egyes, művelt, vagy műveletlen, eszes vagy kisebbértelmű tagja fejében hordozhatta azt a versbe foglalt őskulturát egészében, vagy még mindig nagyszerű részleteiben, befogadó-képessége terjedelmé szerint. Ma, a mindszerteágazóbb szakműveltség idején minden dolgozkat sietünk papírra bízni, a legjelentéktelenebbektől a legnagyobbakig, mért rohanó korunkban, túlterheléstől gyengült, zárt levegő, szobai mozdulatlanság, kötött életmód-gyengítette emlékezetünkben nem bízhatunk eléggé. Régen királyok, főurak sem tudtak írni s mindamellert igen szépen megfelelhetek az egyedül írástudó papok segédlete mellett magas méltóságuk kényes szellemi követelményeinek: ma még a földművestől, mesterembertől, a legalantabb álló társadalmi rétegek képviselőitől is írni-olvasni tudást kezd követelni a korszerű haladás. Az írás ilyenformán mindenképen veszedelmes vetélytársa lett a szónak. Sőt mi több! Sokszor olyan követelődző energiával lép föl, mintha nem is másodlagos fejlemény, hanem

elsősülött volna. Vannak ugyan jelek, mint pl. a rádió, a hangos film, a közigazgatás távbeszélőt kedvezményező, racionalizálási törekvései, melyek kezdik visszakövetelni az elnyeléssel fenyegető tintatenger közepette az élőszo jogait. De ezek a visszahatások még nagyon embrionálisak. Viszont kétségtelen, hogy mindezekkel szemben az írás- és könyvkultusz épen a közelmúlt világháború óta ért le a legszélesebb rétegekhez s korlátlan, friss és mohó imperiálizmusának hódító étvágya époly nehezen korlátozható, mint valami vonaglónak látszó, de még mindig eszeveszettül szívós világbiródalomé.

A betű, az írott szó ezen csorbítatlan egyeduralma idején végtelenül fontos a tollforgatás mesterségének legalább a megtaníthatóság mértékéig való, túrhető elsajátíttatása; kivált középiskolai, gimnáziumi tanulókkal. Különösen nagy jelentőséget nyer ez a kérdés akkor, ha abból indulunk ki, hogy a gimnázium elitképző iskola, a nemzet vezetőinek iskolája. A kitűnőek iskolájának eszméje megbukott már akkor, amikor kimondták. Nem tűnhet ki senki, ha nincs kik közt kitűnnie. Nem lenne lángész senki, ha nem lenne bámulásokra teremtődött, közepes tömeg. Ellenben a gimnáziumot maga a fejlődés fogja a humanum menedékévé, az eszménykereső ifjúság jobb elemeinek természetes vonzási területévé avatni. Főlöszleges ide minden túlbuzgó vita, erőszakos reformtevékenység. De hogy vezethessen mai napság az, aki becsületesen még írni sem tud? Nem tudja közölnivalóit világosan, közérthetően kifejezni. Pedig be sok ember van ilyen, sokszor még jelentős polcokon is. Műveltsége ezirányú fogyatékoságának azután kárát vallja mind a rábizott köz, mind saját maga. Mert bizony felnőtt ésszel, begyöpösödött fejjel s hozzá még megrekedt önművelés, félbemaradt, borgóz, napilap, kártya, pletyka közt senyedő szellemiség mellett az elpazarolt ifjúkor mulasztásainak következményei nemhogy fogynának, inkább egyre nőnek.

Az ú. n. tanulás éveiben kell tehát a fogalmaznitudás szilárd alapjait lerakni. Változatos, az élet sokszerűségét utánzó, bő anyagon, zsenge kortól kezdve, szakértő kéztől vezetve elsajátítani az írás varázslatos mesterségének minden eltanulható csínját-bínját, annak az ördöngös szerszámnak mentül sikeresebb forgatását, amit tollnak neveznek. Tollforgatás! Valóban milyen kitűnő, szellemesen találó megjelölés ez! Ennek a kis hegyes, kétágú acéldarabkának méltó kezeléséhez tényleg viadori ügyesség kívántatik. Szúrni, vágni, támadni és védekezni gyakran még hatásosabban lehet vele, mint előkelőbb bajtársaival, a törrel és karddal. Ki akármelyiküknek kezelésében némi jártasságra tett szert, arra azt szokás mondani, hogy stílusa van. Aki csak ide-oda emelgeti őket s össze-vissza handabandáz velük, annak még nincs stílusa. A szép stílus már magasabb fejlődési fok, kevesektől megközelíthető, művészi kiváltság. De jó stílusa, értve a jót elfogadható, »korrekt«, szabályos értelemben, tehát ilyen megszorító értelemben vett jó stílusa minden tanult embernek lehet.

A gimnáziumi tanterv nagyon helyesen jelöli meg a magyar nyelv és irodalom tanításának a célját abban, hogy a kitűzött

eszmény: »Nemzeti nyelvünk és a magyarul olvasható irodalmi művek segítségével a tanulóknak erkölcsi magatartás, irodalmi műveltség és nyelvi kifejezőkészség szempontjából értékes magyar emberré váló nevelése.« A nyelvi kifejezőkészség megszerzése tehát tantervkövetelte, elsőrendű iskolai feladat. E fontos készség szóbeli gyakorlása minden tanítási órán megtörténik. Ellenőrzése, fejlesztése tehát nemcsak a magyar nyelv, de minden tárgy tanárának együttes, közös feladata. Különlegesebb kiművelése azonban mégis csak az írásbeli dolgozatok kapcsán, legelső sorban természetesen a magyar nyelvi írásbeli feladatok, dolgozatok segítségével történik. Általános Utasításaink háromféle írásbeli dolgozatot ismernek: 1. az iskolai; 2. a házi és 3. az eredménymegállapító dolgozatokat. Kötelező iskolai írásbeli dolgozatok több tárgy keretében vannak. Az egyes tantárgyak tartalmi, szerkezeti, módszerbeli eltérései szerint különböznek a körükben készített dolgozatok is. A dolgozatok céljának megítélésénél három szempontot vehetünk figyelembe: a tanulóét, a tanárét s az oktatását. Minket ezúttal tárgyunk szempontjából az első, a tanuló érdekel, azaz a dolgozatkészítés lélektani mozzanatának kihatása a tanuló lelkére.

Találón vezetik be az Általános Utasítások ennek az érdekes kérdésnek vizsgálatát azon, különben közismert, ténynek lerögzítésével, hogy általában könnyebben beszélünk, mint írunk. Jární is több ember tud, mint táncolni, verekedni előbb, mint szabályszerű eleganciával vívni. A beszélgetés szökellőbb, csapongóbb, változathatóbb, szabadabb, mint az írás. Ez nekikészülődéssel, technikai nehézségekkel jár, habozni kész, megakaszt. Helyes az utalás e jelenség okai közt a verba volant, scripta manent elvére, mely a leírt szavainkkal velejáró, fokozottabb felelősséget idézi léptenyomon emlékezetünkbe. Tehát a fogalmazástanításnak mindjárt már a kezdetén egy rendkívül fontos erkölcsi mozzanat iktatódik melémőmunkánkba: a felelősségérzet felkeltéséé. Minden felelősségvállaláshoz erős akaratú elhatározás, vagyis jellem szükséges. A dolgozatíratást megelőző nyugtalanság, olykor alig leküzdhető félelem is arra mutat, hogy a tanuló nem bízik eléggé önmagában, szepegeve néz szembe az eléje tornyosuló, kelleténél tán nagyobb-nak gondolt feladattal. A legyőzéshez szükséges bátorság, erős akarat, tevékeny önbizalom fokozásában eszerint elsőrendű szerepet töltenek be az iskolai dolgozatok.

Másik fontos jellemfejlesztő hasznuk, hogy általuk megtanulja a tanuló ellenőrizni saját ismereteit. A szóbeli felelet bizonytalanabb, pongyolább, botladozóbb, alkalmibb jellegű, míg az írásbeli kifejtés alaposabb, állandóbb, több szemnek szánt, ilykép külsőleg-belsőleg gondosabb, sorshordozóbb. Az ismeretek és készségek ellenőrzésében, tudatosításában, a műgond, lelkiismeretesség kifejelesztésében tehát szintén nagyfontosságú hely jut az írásbeli dolgozatoknak.

A házi dolgozat tudományos részletkérdésekben való elmerülésre nyújt módot. Bő olvasásra, szorgalmas adatgyűjtésre, gondos szerkesztésre, szép irodalmi stílcsiszolásra, önálló eredmények

elérésére készlet. Rászoktat a tudományos munka elmélyedő, önzetlen, tiszta gyönyörököt kínáló természetére. Nagyszerű jellemformáló eszköz helyesen alkalmazva. A házi feladat mindebből nyújt valamit kicsiben.

A dolgozatírás általában a nevelő oktatásnak szerves, elszakíthatatlan része. Kiegészítője a szóbeli tanításnak. Tanári vagy tanulókényelmi szempontokból nem lehet lemondani róla. De viszont nem szabad túltengetni. Mértékkel, okosan kell ezt az üdvös nevelői eszközt alkalmazni. A határozott céllal készítettett s tanulásosan elbírált írásbeli dolgozatok kisebb vagy nagyobb módszeres egységek keretein belül a tanulói tudás és készség fokának kipuhátolására mással nem pótolható, kitűnő alkalmat nyújtanak.

A dolgozatok nevelőértékének elbírálása tekintetében két, egymással szervesen szembenálló, eléggé szélsőséges álláspont van. Az egyik túlzott értéket tulajdonít nekik s azt hiszi, hogy a tanuló képességének egyedül megbízható, tárgyilagos értékmérője. A másik szélsőség alig tulajdonít a dolgozatnak nevelőértéket, sőt kényszerítése szerinte aláaknázza a tanuló idegrendszerét. Egyik túlzó álláspontnak sincs igaza. A tapasztalat tagadhatatlanul azt mutatja, hogy igen sok tanuló középiskolai pályájának legvégső fokán, a VIII. o.-ban is gátlásoknak egész sorával küzd, mint aminő a félelem, szégyenérzet, habozás, bizonytalanság, a megkezdés bátorságának s a folytatás erélyének hiánya. Ilyenkor a tudás nem tud megfelelő módon megnyilvánulni, mégha megvan is. Mindez azonban nem ok arra, hogy egy az életben is nélkülözhetetlen, fontos nevelőeszközzel, a fogalmazványkészítetésekről lemondjunk. Sok függ a tételeknek, akár a tanár, akár a tanulók által való, erejükhez mért megválasztásától, kellő előkészítésüktől, a szélsőlegesen nem változtatgatott s nem módosítottan értelmezgetett cél kitűzésének határozottságától, a dolgozás idejére föltétlenül biztosított, igazságos rendtől és nyugalomtól, az önálló munka elősegítésétől, mert komoly nevelőhatásokat csak az így irányított írásbeli munka eredményezhet. Hogy is lehetne az írásbeliség mai, szinte korlátlan egyedurasága idején az iskolai ránevelés terjedelmét s lehetőségeit a csökkentés mai józan határára túl, mégjobban kisebbiteni, sőt, mint egyesek szeretnék, minden dolgozatírást tökéletesen száműzni az iskolából? Mikor a pásztorember s földműves tollat ragad s verset, vagy regényt ír, épen akkor kivenni a jövő tanultjai kezéből a tollat? Csak a lustaság ábrándos nosztalgiaja, idegbeteg apák s fiúk minden megerőltetéstől irtózó, vágylalma kívánhatja ezt.

A mindig közös munkával végzendő javítás szintén nagy jellemnevelő értékeket hozhat magával. A bírálat ténye már maga önfegyelemre, a refrainszerűen ismétlődő, tetszetős külsejű tanári alaposág pedig a látott minta követésére serkent. Az itt érvényesíthető módokat különböző, különösen módszeres értekezletek állandóan hálás anyagát adják. A változékonny felettesi ügybuzgóság a javallt irányelvek nagyszámú sokaságában, egyénies színezetű, egymást váltó, leleményes kombinatórikájában élheti ki magát e téren. Lehet egy dolgozatcsomót átnézni alaposan, s

biztos ítélőképességgel egyszer, s lehet bizonytalanul, jobbra-balra méricskélve, rakosgatva ötször-hatszor. Türelmes, természet dolga az egész. Vagyunk egynéhányan, akik még a legjobb könyveket is életünkben legtöbbször csak egyszer érünk rá elolvasni, olyan módo az érdeklődésünk s sajnos, olyan kevés az időnk. Kivált amelyikünk abban a szerencsétlenül szerencsés helyzetben lehet, hogy öt-hat világnyelv tárt kapuján özönlenek be lelkébe a legpompásabb könyvujdonságok. *Ars longa, vita brevis.*

Szoktunk azután beszélni még úgynevezett kötött tárgyi és élménydolgozatokról, noha ez az egész megkülönböztetés némileg erőltetett és semmitmondó, mert minden tétel kötött lesz, mihelyt mástól ered, tehát tanár tüzi ki, mert hisz az ú. n. élménydolgozatok szabadsága sem korlátlan. Igazi kötetlen élménydolgozat csak az lehetne, ahol mindenki mindenről tetszés szerint azt írhatná, s akkor, amikor akarja. Ennélfogva tökéletes kötetlenség tökéletes anarchia mellett volna csak lehetséges. Mihelyt közös címet adunk egy osztálydolgozatnak, már megfosztottuk a tanulót spontán élményeinek írásbefoglalási lehetőségeitől. Mert más az, friss élményeket a megézés pillanatában rögtön papírra vetni s más előadatni velük egy-egy visszatérő élményforrásra, pl. a karácsonyestire, a húsvéti locsolódásra, az aratásra, vagy szüretre vonatkozó, emlékképekből összeszövődő élményeiket. A tapasztalat azt mutatja, hogy az úgynevezett közös, vagy osztályélmények leírásai, pl. egy iskolai ünnepélyé, mulatságé, kirándulásé, oktató vagy hangosfilmé rendszerint színtelenebb, haloványabb, mint egy-egy elemozdító olvasmányi reprodukció. Ennek érthető a magyarázata. A könyvélménynél a tanuló már megleti a megfelelő kifejezőkészletet s ezt kell a dolgozat céljához méliképen módosítania s elég munkát ad neki az új rendezés. Míg a természetnyújtotta nyersanyagnál, a szabadabb élménykészletnél elriad annak hatalmas, lüktető életszerűségétől, nem bírja érzéseit, gondolatait szavakba foglalni, azt se tudja hirtelen, milyenekbe kell, mi fog tetszeni a tanárnak. Sokszor azoknak, akik az iskolában üldözik a sablonokat, a maguk egész élete, minden mozdulata, akaratlanul is csupa sablonra jár. Élménydolgozatokhoz elsősorban elsőrangú élménylehetőségek s élvezetes megírásukhoz mikszáthi-jókais adottságok kellene. Nehéz az eredetiséget erőltetni s iskolai szabállyá emelni. Ilyet csak az találhat ki, aki maga soha semmiben nem volt eredeti.

A házi feladatokra visszatérve, ezekre vonatkozólag az Utasítások értelmében kiegészítőleg még csak azt jegyzem meg, hogy csak az iskolában már elsajátított anyag begyakorlását célozhatják. Nem lehetnek tehát túlterhelést előidézően túlon-túl nagyigényűek, szemináriumszagot idézők s középiskolába átjátszók. Értékük a többirányú stílusgyakorlás, emlékezetfejlesztés, ismétretrogrózítás. Veszedelemük az idegen segítség tolvajkeze. Céljukat tévesztik, ha több időt rabolnak, mint amennyit érnek.

Az először Ujpesten divatbahozott s azóta az új Utasításokba is bekerült, ú. n. eredménydolgozatok nem egyebek, mint nagyobb anyagrészekről készült, írásos, vizsgajellegű beszámoló, nagy-

létszámú gimnáziumok osztályzatgyűjtő, konferenciális használatára. Az erősek számára újabb fündöklési alkalmak, az izzadó üstökű gyenge zömnek pedig keserves ugrató és buktató próba. Nemdolgozatos tárgyaknál unalmas és lassú, emlékezetből való tan-könyvmásolás, s a dolgozatosaknál pedig összefoglaló jellegű tételek rendes írásbeli dolgozattól miben sem eltérő kidolgozása. Nagy iskolák igazgatói ellenőrzését hatályosabbá lehet esetleg velük tenni.

A dolgozatok jellemnevelő hatásait tehát a következőkben foglalhatjuk össze. Elfogódottság leküzdése, feladatvállaló bátorság, kifejlődő felelősségérzet, az írott szó tisztelete, műértő készség kifejlődése, külső és belső műgond, állandó agygyimnasztika, határozott irányú akarati fegyelmezettség, helyes időbeosztás, ökonomikus érzék fejlesztése, az idegen szellemi tulajdon megbecsülése, érzelmi túlcsapongás és játékos szabadosság megfékezése, ülfoglalkozás megszokása, a szellemi munka aszkétikus jellegének korai tudomásulvétele; az önmegvalósító külső és belső szépségen való önzetlen öröm. Le style c'est l'homme, mondta a nagy Buffon. De stílusa csak a toll hozzáértő kezelőjének lehet. A stílustanítás főcélja ugyanolyan természetes világossággal megtanítani valakit írni, mint ahogy beszél. Lelki tartalmainkat akadálytalan könnyedséggel, maradéktalanul kifejezni próbálni. Ebben csúcsonylik a fogalmazástanítás főcélja s végeredményében jellemnevelő jelentősége.

Balogh István.

Új találkozás a klasszikus világgal.

A történelem folyamán az európai kultúrvilág több ízben került mélyreható kapcsolatba a klasszikus világ szellemével, ami kultúránkon eltörölhetetlen nyomokat hagyott. Első ízben akkor történt ez nagy mértékben, amikor az akkori tudományokban, a kolostorokban és iskolákban Aristoteles minden tudásnak, amő a valláson kívül állott, kánóna lett, amikor az újra felfedezett antik idők klasszikus latinságának, szépségét meglátták és értékelték. Olyan felfedezés volt ez az akkori tudós világ számára, melynek jelentőségét mi meg sem érthetjük.

Majd a renaissance következett, amikor az ókor szelleme átjárta és beragyogta a tudósok szobáit, amikor egész nemzetek kezdtek azzal átitatódni, amikor az európai kultúrmemzetek egyikének és másikának is kulturális jelentősége attól függött, hogy milyen mértékben került kapcsolatba azzal a világgal. És — ha a börtönökben páratlan modern háborúnak pusztító fegyverei még megkímélték — ma is előttünk állnak annak a kornak művészi alkotásai, mint a klasszikus világ termékenyítő erejének tanúi.

Harmadízben a XVIII. század vége felé történt, amikor a német klasszicizmus a görögséghez fordult, a francia forradalom pedig a régi római világ tóga-öltözetében tetszelgett.

A klasszikus szellemmel és világgal való találkozás most történik napjainkban immár negyedszer nagyobb mértékben, amikor az újra éledő antik — főképp görög — szellem a mai idők kulturális életformájába ismét behatol, és mi ilyenképen egy új klasszikus kör polgárainak és részeseinek érezzük magunkat.

Nincs még nagyon messze az az idő, amikor a klasszikus világ és kultúra értékeit, szellemi kincseit és azoknak művelő erejét, fontosságát még szinte semmibe vették és nélkülözhetőnek tartották s ezzel szemben azt hirdették, hogy fontosabb és okosabb lenne az úgynevezett »reális« tudományokat tenni inkább az élet alapjaivá, mint azokat a klasszikus művelődési javakat, amelyeken pedig az egész európai kultúra felépült és nyugszik.

Ezzel a felfogással ellentétben az új idők nagy nemzeti mozgalmi kulturális alkotásaikban rögtön, minden tapogatózás nélkül a klasszikus világhoz fordultak. Európa legnagyobb méretű építészeti alkotásai, melyek az utolsó évtizedben Troost és Speer tanárok munkája nyomán emelkedtek, épúgy az ókori klasszikus szellemet idézik, mint akár a Német Művészet Házából kikerülő alkotások. Az európai színpadokon egymást követik olyan darabok, melyek antik tárgyat szólaltatnak meg, és a nagy görög klasszikusok alkotásai ma ismét a színházak játérendjéhez tartoznak. Az újabb európai líra — első sorban a német — nemcsak felújítja a régi klasszikus versformákat, hanem ókori tárgyakat is szóhoz juttat. És miközben majdnem az egész Európa fegyverben áll és háborút visel, amely háború a jövő Európa sorsát illetőleg épen olyan sorsdöntő jelentőségű, mint annak idején a perzsa háborúk voltak, nem egy költő újra a hexametert választotta azoknak az elbeszéléseknek kifejező formává, melyek tárgyakat épen ezekből a küzdelmekből merítik.

Ha tehát az újabb európai nemzeti mozgalmak, amelyek Európát sokkal nagyobb mértékben változtatták meg, mint annak idején a francia forradalom, az antik világhoz, annak is Perikleskori legtisztább »klasszikus« kiteljesedési formájához fordultak, az nem csupán egyszerű külsőleges magatartás, a klasszikus szellemnek és formáknak utánzása és kifejezésre juttatása épen nem klasszikus korban, hanem annál sokkal fontosabb valami, nevezetesen annak az elismerése, hogy a régi klasszikus világ és a mai Európa magatartásában, szellemi és művészi megnyilatkozásaiban sok közös vonás van, hogy mi olyan magatartásban élünk és alkotunk, amely a klasszikus világgal rokon.

Ezekből a kapcsolatokból pedig kényszerítő erővel folyik a következtetés, hogy a mi világunk valamiképen rokonságban van azzal a klasszikus világgal, mert újra átélni, felújítani, továbbhagyományozni csak azt lehet, ami visszhangra talál bennük, ami megérinti szívünket, amit az ember mint potencialitást valamiképen magában hord, hogy egy alkalmas pillanatban és megfelelő indíték hatására kifejezésre jusson. A klasszikus világgal és annak szellemével való találkozás tulajdonképen saját magunkkal való találkozás, mert a klasszikus és a mai európai kultúra a legmélyebb alapjaiban rokon és egyazon gyökérről fakadt. A klasszikus mű-

veltség az európai kultúréletnek egy régibb első nagy kivirágzása, és így az az új Európa, amely a keleti harcmező véres csatáiban születik, ráismer most arra a klasszikus formára, melyben egyszer, évezredekkel korábban szellemi élete kifejezésre jutott. E virágzó szellemnek és ragyogó formának most csak felújulnak az elemei, melyek mindaddig nem pusztulhatnak el, míg csak az európai kultúrából él valami, hiszen európai volt az a szellem, amely megtermette. Azok előtt villant ez meg legvilágosabban, azok számára lett legjobban érezhetővé, akik ebben a sorsdöntő küzdelemben eljutottak messze keletre, a Don mocsarai, a Krim félsziget, a Kaukázus tájaira, amik az európai hellén kultúra határait jelentik, és megálltak a végeláthatatlan szarmát puszták kulturálatlansága és idegensége előtt.

Egyetlen más kultúra — pedig voltak és vannak más kultúrák is, pl. a sok évezredes kínai — még csak megközelítőleg sem gyakorolt hasonló hatást az európai életre, mint a klasszikus, és nem is gyakorolhatott volna. Idegen világból, idegen szellemből fakadt, rokon érzésre nem találhatott. Elismerjük, mint tényt, valóságot, talán meg is csodáljuk eredményeit, alkotásait, de nem találunk benne jóformán egyetlen olyan pontot, amely a mi világunkat megérintve mozgásba tudná hozni. Ez a két szembenálló világ szemlélheti egymást, de olyan érintkezési pontokat, amelyek a másikat megrezdülésre indíthatnák, nem tudnak felmutatni.

A klasszikus világ azonban nem más, mint az európai kultúréletnek egy már leélt része, amely kedvező viszonyok és körülmények között már régen nagyfokú megéréshez és tökéletes kiforráshoz jutott el. Az európai szellemnek egy korai virágzása és ragyogása, amelynek látása most újra megmozgatja Európát és felmerülésében ismét hozzá való visszatérésre és nála való gazdagságra, megtermékenyedésre kényszeríti.

Helmut Stelrecht a klasszikus világ és a mai európai életviszonyát »Neue Erziehung« című könyvében az emberi életből vett párhuzammal próbálja megvilágítani. Sokan — különösen költők és írók, általában művészek — tapasztalták azt, hogy életükben volt egy olyan szerencsés időpont, amikor az élet követelményeinek minden szempontból nagyszerűen meg tudtak felelni, amikor alkotóerejük mintegy a csúcsponton, teljes ragyogásában állt és pompás eredményekben, gyönyörű alkotásokban virágzott ki. Az életviszonyok, más célok és törekvések azután szétszakították ezt a teljes étellel teli szerencsés légkört, de az élet hátralévő részében a tekintetük mindig visszatér ehhez a nagytermékenységgű, fényes pillanathoz mint jótékony forráshoz.

Hasonlóképpen vált a klasszikus világ az európai élet számára az a jótékony forrású pillanattá, amelyben az európai szellem csak nagyon ritkán megjelenő fényben, tökéletességben és harmóniában ragyogott, mely mellett most egyszerűen elmenni nem lehet, mert annak az életnek a teljessége, amelynek a művészet csak a kifejezője, magával ragad bennünket. Mennyire helytelen volt az a nem régen hangoztatott elv: az embereket csak az életre való előkészítés, a célszerű, a hasznos útján lehet nevelni. Ha az

élet kizárólagos célja az volna, ami célszerű, akkor talán helyes volna ez az elv. Akkor a cél valóban a gyakorlati ember volna. Olyan ember, aminőt idővel a túlfejlett technika is elő tud majd majd állítani, amely ténykedéseit olyan hiánytalan pontossággal tudja majd betölteni, hogy az emberi képesség határain messzire túlmegy. Elő is állt már ez a fajta ember minden olyan gépben, amely az embert a munka alól feloldja és helyette célszerű munkát végez. Ahol ez nagymértékben bekövetkezik, ott ennek óriási anyagi fejlődés, gazdasági haladás, hihetetlen méretű katonai erő, az iparban és gépesítésben való fellendülés lehet a kísérője. Az ilyen fejlődés azonban, ahol a célszerűség, a gépesítés elnyeli az embert, elpusztítja az örök emberi értékeket, mert azok számára ott nem marad hely.

A klasszikus világ, amely ma újra visszhangra talál az új Európában, egy önmagában lezárt teljes világ. Világnézet pedig csak egy világ szemlélése nyomán keletkezik. Egyes realitások szemlélése folytán nem alakul világnézet, csak egy lezárt világhoz való odafordulásból. Mert ez megragadja, megmozgatja az emberi szellemet és formálja azt.

Bizonyos: a klasszikus világ nem azonos a mai világunkkal, de mai kultúrétünk megtermékenyedhetik amannál anélkül, hogy ezáltal hamissá válnék, s elmaradna önmagától. És ez a legfontosabb; annak a felismerése, hogy a klasszikus értékek ma ismét elsődrendű tényezői az európai művelődésnek. És soha nem érezhetett az európai kultúrvilág oly súlyos kötelességet ezzel az örökséggel szemben, mint most, amikor a sorstdöntés nehéz napjaiban ismét visszatér hozzá.

Terestyéni Ferenc.

Önállóságra való nevelés az idegen nyelvek tanításában.

Az önállóságra való nevelésnek talán az idegen nyelvek tanításában van a legfontosabb szerepe, mert a nyelvet csakugyan önállóan kell majd a tanulónak használnia, ha egyáltalán boldogulni akar vele. Ha nem ez a szempont áll a nyelvtanítás homlokterében, akkor sohasem tudjuk megváltoztatni a közfelfogást, mely szerint az iskolában élőnyelvet megtanulni nem lehet. A »megtanulás«-on természetesen nem értünk egyebet, mint idegen nyelven való önálló kifejezőképességet, tehát nem az idiomatikus, teljesen folyékony és hibátlan beszéd elsajátítását.

Ha a nyelvtanítás műveletét beható vizsgálat tárgyává tesszük, észre fogjuk venni, hogy annak két oldala van: lélektani és gyakorlati, helyesebben technikai oldala. Ennek megfelelően a tanításnak állandóan két irányban kell hatnia, lélektani és gyakorlati irányban. A nyelvtanításnál előforduló-hiányok mind oda vezethetők vissza, hogy hol az egyik, hol a másik szempontot hanyagolták el, vagy helyezték túlságosan előtérbe. Kizárólag lélektani szempontokra

támaszkodva már értek el a nyelvtanításban eredményt, (Berlitz az akusztikai, Permet a vizuális benyomásra építve), de csupán technikai szempontok figyelembevételével még nem. A lélektani hatást a tanuló lelki életének *érzelmi* és *akarati* területén kell kiváltani. Aktivitást ugyanis csak ott várhatunk, ahol az érzelmi és akarati elemek működésbe lépnek. Ennek megfelelően tehát: *először arra kell törekednünk, hogy a tanítás minden egyes mozzanatát minden gyermek számára külön-külön élménnyé tegyük.*

A passzív magatartás a nyelvtanítás halála. Ha pl. felolvasunk néhány közömbös, szintelen mondatot, keressük meg hozzá a gyermek egyéni hozzájárulását is. Esetleg ilyen felszólításokkal: »Figyeljétek csak meg, ki tudja majd legjobban utánozni a kiejtésemet!« — »X, te figyelj meg, előfordul-e sok latinhangzású szó a szövegben??« — »Észreveszitek-e, hogy milyen más a hanghordozás az angol mondatban?« stb.

Másodszor ki kell küszöbölnünk a gátló mozzanatokot. Elsősorban az általánosakat, (szégyenkezés, lámpaláz, kiejtésbeli nehézség), de tekintettel kell lennünk az egyéni gátlásokra is.

Ha nem is követjük az amerikai iskolák divatját, ahol a tanár nem egyszer ilyenféle kijelentéssel lép a katedrára: »Fiaim, én franciát próbálnék tanítani nektek, de mivel magam sem tudok jól, nektek kell majd segítenetek, közös erővel talán majd visszük Valamire!«, — mindenestre nekünk is bátorítani, buzdítani kell a gyermeket, s az akadozáson, a rossz mondat szerkesztésen tulságosan fennakadni, megbotránkozni sohasem szabad.

Harmadszor minden eszközt meg kell ragadnunk a közvetlenség (spontaneitás) előmozdítására. Nem szabad letörni a kezdetleges próbálkozásokat, a nyelvtanilag helyes mondatok kizárólagos elfogadásával. Minden bátran kimondott nyelvi szerkezetnek van valami értéke a tanuló szempontjából, mert vagy negatív irányban tanít, amennyiben az megtárgyalás alá vehető) vagy lelki szempontból fejt ki kedvező hatást, amennyiben növeli a tanuló önbizalmát és beszédkészségét. Az első és második osztályban örömmel kell üdvözölni minden spontán megnyilatkozást, nem kell félni attól, hogy a színvonal süllyedni fog azáltal, hogy a tanulók sok rossz mondatot szerkesztenek, vagy esetleg elhanyagolják a főnév- és igeragozás szabályait. Mennyivel több kedvvel és öntevékenységgel fog hozzájárulni a hibák kijavításához az a tanuló, akinek kezdetleges megnyilvánulásain nem botránkoztunk meg.

Az amerikai iskolák modern nyelvi tantermeiben ilyen felírásokat olvashatunk: Fejezd ki magadat idegen nyelven is! — Beszélj bátran! A hibákat majd kijavítjuk! — (Te is fogsz még hibát javítani, ha most van bátorságod beszélni! stb.

A közvetlen megnyilatkozással kapcsolatos negyedik lélektani követelményünk az *óránként megtörténő előkészítés, azaz hangulatkeltés a nyelvtanulásra.* Természetesen itt óvatosan kell eljárunk. Nem a nyelvtudás reklámozására, hasznos vagy tetszetős mivoltának hangsúlyozására gondolok, — bár helyel-közzel ezzel is megalapozhatjuk egy-egy órának hangulati háttérét — hanem a

speciális érdeklődés felkeltésére, mely által a tanult anyag és a tanítás menete színt, lelket, valószínűséget és érzelmi színezetet nyerhet. Erre szolgálhat egy néhány szóval megadott környezetrajz, egy adott helyzetbe való behelyezkedés (Einfühlung), de mindenek előtt a nyelv tanulásának *könnyűvé és érdekessé tétele*.

Egy évtizeddel ezelőtt, amidőn az amerikai iskolákban a latin nyelv iránti érdeklődés ijesztően alábbhagyott a tanulóifjúság körében, a világhírű lélektanulmányozókból álló Board of Education vizsgálat alá véve a hanyatlás okát, s annak orvoslását is célul tűzvé ki, igen szellemesen megállapította, hogy nem csoda, ha süllyed a hajó, ha semmi sincsen, ami a felszínen tartsa. Először egészséges, érötelmes, klasszikus fuvallatot kell teremteni a felhőkarcolók világában — mondották — mert csak ezzel lehet ismét utrabocsátani a megfeneklett hajót. Hivatkoztak az érzelmi momentumok fontosságára, mely minden tevékenységnek rugója. Hogy ezen a téren azután milyen eredményesen jártak el, azt más alkalommal már kifejtettem. Tehát csakis a fentemlített lélektani szempontok figyelembevételével alkalmazhatjuk eredményesen az önállóságra nevelésnek technikai fogásait is.

Végigtekintve a tanóra vázlatán, láthatjuk, hogy annak minden szakaszában bőséges tér nyílik az öntevékenységre.

1. *A szókikérdezés és a szógyakorlat kapcsán.* A szókikérdezés és szógyakorlat mindig a tanulók között történjék. Ne legyünk bizalmatlanok a gyermekkel szemben, mert ha még egy kis visszaélést követne is el, az sem olyan káros, mint ha a tanár kérdései mellett passzivitásba merülne. A szavak számonkérésének és gyakorlásának rendkívül sok változata lehetséges. Csak néhány példát említek. Intézzenek egymáshoz a tanulók rövid magyar mondatokat, s fordítsák le azokat az idegen nyelvre. »A« kérdezze »B«-t, »B« »C«-t, és így tovább. Alsó fokon a szógyakorlat mindig játékos mederbe terelhető, s társasjáték jelleggel bírhat. Pl. »A« egy névelőt mond, »B« rávágja a megfelelő nemű szót. »B« ezután maga mond egy névelőt, mire »C« esetleg több megfelelő nemű szót illeszt hozzá. Vagy: »A« névelő nélkül mond egy főnevet, mire »B« hozzátesszi a megfelelő névelőt. Ugyancsak jól foglalkoztatja és mulattatja a tanulókat a »kiegészítő eljárás.« »A« csupán egy állítmányt mond, pl. »spiekt«, »spiele«, »geht« stb. »B«-nek ezt egész mondatná kell kikerekítenie. Hiányozhatik a mondatból az állítmány, a határozó vagy a többi mondatrész is, a tanulók mindig örömmel törik fejüket a kiegészítésen. A szógyakorlatokat esetleg pontversennyé alakíthatjuk, ez serkenti és izgalomba hozza a kisebb tanulókat. Felsőbb fokon a szinonimák gyakorlása mondatok keretében kitűnő szógyakorlat.

2. *Az írásgyakorlatok kapcsán.* Ezek sohase tartsanak 10—15 percnél tovább, s az egész osztály részvételével történjenek. A tanár jól átgondolt mondatát a tanulók kis cédulákon azonnal az idegen nyelvre fordítva adják vissza. Majd feliratjuk a helyes fordítást a táblára, s a tanulók vagy a saját munkájukat javítják ki, vagy kicserélve írásaikat, egymás munkáját bírálják el, esetleg osztályzattal is ellátják. Eljátszathatunk velük valamely egyszerű cselek-

ményt is, amelyet ki-ki saját módja szerint megfogalmazva (az előzetes gyakorlatok és a tanár utbaiigazítása nyomán) vet azonnal papírra. Ennél az eljárásnál a javítás okoz több gondot, de nagy teret nyit az önállóságnak.

3. *Az ének kapcsán* akkor serkentjük az önállóságot, ha feladatul tűzzük ki a tanulóknak, hogy keressenek, esetleg szerezzenek dallamot egy olvasott vershez, vagy dalocskához. Az énekkel járó lélektani élményt, azt hiszem, felesleges részletezni.

4. *Az olvasmány anyagának számonkérésekor*, lehetőleg a beszélgetés formáját keressük. A tanár csak indokolt esetben kapcsolódjék bele a tanulók munkájába. Például, ha ellaposodnak a kérdések, ha nem egyöntetű az osztály foglalkozása, ha a kérdéses szavakat kikerülik vagy mellőzik.

5. *Az új anyag bevezetése kapcsán*. Ne mulasszuk el már az új olvasmány vagy vers megnevezésekor megkeresni a közvetlen kapcsolatot a tanuló énjével. Pl. egy költemény bevezetése során sokszor elég ennyit mondani: Kiváncsi vagyok, észreveszitek-e majd, mi tette ezt a verset olyan népszerűvé? Vagy: Figyeljétek meg magatokat, tudnátok-e ti is a költemény hőiséhez hasonlóan érezni?

6. *Az új olvasmány feldolgozásakor* a tanár az új szöveget lehetőleg maga olvassa fel a tanulóknak, s csak ezt kövesse a diák felolvasása. A karban való olvastatást alsó fokon, kisebb szövegeknél csoportversennyé alakíthatjuk: »Lássam, melyik csoport olvassa el legszebben az új szöveget!« Már alacsonyabb osztályokban is megtehetjük, s a felső fokon egyenesen ajánlatos az új szöveg szavait szinonim szavakkal magyarázva a táblára íratni. A rokonértelmű szavak utáni kutatás több gyermek tevékenységét idézi fel egyszerre. A nyelvtannak deduktív uton való megértetése sokkal jobban rábírja a tanulót az elvont gondolkodásra, mint a paradigmák közvetlen bemagolása. A fordítás munkájában sem szabad a nyelvtant olyan mértékben kidomborítani, hogy az gátat vessen a tanulóknak a mondatból kivilágló értelem megragadására.

7. Az új szavak és kifejezések begyakorlása kapcsán alkalomadtán *a játék* nyújthat módot az öntevékenység kifejtésére. A helyett, hogy felszólítánám a tanulókat arra, hogy mondjanak az új szavakhoz különböző vonatkozású, gyakorlati irányú mondatokat, megengedem nekik, hogy játsszanak az új szavakkal. A »haragszom rád«-játék kiválóan alkalmas az új szavak mulatságos, akár komoly vonatkozású alkalmazására. Nyelvtani gyakorlatra igen ügyes az »eldugós játék.« »Wohin haben wir die Kreide versteckt?« »Wo steckt die Kreide?« Ezzel a játékkal mulatságosan gyakorolhatjuk a prepozíciók használatát.

8. Végül az *összefoglalásban* valósíthatjuk meg az önállóságra-nevelés szempontjait, mégpedig oly módon, hogy a tanultak lényegét, alap gondolatát vagy akár egy alkalmas részletét kiragadva a tanulóra vonatkoztatjuk, kikérve véleményüket, meghallgatva észrevételeiket és megfigyeléseiket.

Láthatjuk, hogy az önállóságra-nevelésnél a nyelvtanulásban milyen szorosan ölelkeznek a lélektani és technikai szempontok.

Természetesen nem azért soroltam fel ezeket egymástól elkülönítve, hogy megvonjam közöttük a válaszfalat, hanem azért, hogy tudatosítsam a tanár lelkében végbemenő bonyolult eljárásokat, amelyeket a helyes érzékkel bíró tanár intuíciója művészi színvonalra emelhet.

Szász Pálné Martos Nórá.

A történelmi regény pedagógiai értéke.

Esztétikusok, irodalomtörténészek évszázadokon át pontosan megfigyelték, hogy háborúk, forradalmak után, a művelt társadalmi osztályok hanyatlásával, mindig hanyatlott az irodalom színvonala. — Előbb a középszerűség, a magtalan mesélés állapotába süllyedt, majd néhány év alatt, előkészítendő az új formát, a keserűség, tagadó naturalizmusba hajolt. Egyes korokban már elsiratták a költészetet, így a franciák III. Napoleon alatt, csaknem ugyanakkor Piszárev a nagy esztéta az orosz lírát, és a forradalom után Gustav Lanson a francia lírát — nem egészen alaptalanul. Ha visszatérünk a két és fél évtizeddel ezelőtti irodalomra, nagy általánosságban egész Európa területén tapasztalhatjuk a hanyatlást. Az elmúlt világháború és forradalmak után egy-egy kimagaslóbb irodalmi művön kívül hosszú esztendőig a magyar könyvpiacra sem jelent meg közepesnél jobb mű. Szabó Dezső: *Elsodort falu*-ja és Tormay Cecile: *Bujdosó könyv*-e voltak talán az első értékes művek hosszú idő után. Pedig éppen a háborúk és forradalmi idők szélesítik ki az olvasók körét, igénylik a több és jobb könyvet. Voinovich Géza megállapítása szerint ugyan talán éppen a megsokasodott olvasók okozzák a külsőséges, külterjes irodalom megszületését, a könyvek özönét, amelyből alig akad kiemelkedő alkotás. Az említett idők könyvei nagyrészt csupán a szórakozást, a mulattatást szolgálták. Tagadhatatlan, hogy pihenést nyújtottak a gondokban, félelmekben elfáradtagnak, de soha sem töltötték be az irodalom magasabb céljait, nemzeti és erkölcsi hivatását. Pedig a háborúkban elfáradt, megritkult nemzet, a forradalmakban sekélyessé vált néplélek éppen az irodalom mélységéből oktató értékéből, példát mutató tanításaiból várja öntudatának felemelését, az új küzdelmekre erősítő lelkesítést.

A ma sok írója, néhány tiszteletreméltó kivételtől eltekintve, nem látja a kor, a háború, a nemzetközi áramlatok között beállt szükségességeket, nem tölti be az irodalom nemzeti és erkölcsi hivatását, mesélő csupán, amikor oktatónak is kellene lennie, az ötletet használja a gondolat helyett és hangulatot nyújt, amikor érzéseket kellene éreztetnie. Tehát az általánosan megfigyelt kortűnet szerint csupán a középszerűségig jut el, a magtalan mesélés állapotába süllyed, szórakoztat csupán, pedig soha sem volt nagyobb szükség az oktatóra, az öntudat, a nemzeti érzés ébresztőjére, az erkölcsi példák javító tanításaira, a rossz megmutatására, a nemzetre, emberre, fajtára nézve ártalmas dolgok megbélyegzésére.

A magyar pedagógusok a javító célzatú társadalmi regény mellett legfontosabban tartják nevelés szempontjából a történelmi

regényt. Több előadás és megbeszélés, számtalan cikk és tanulmány alapján megállapíthatjuk, hogy ez a fontosság azonban nem a megszokott, a régi történelmi regényre vonatkozik. A változó idők más-más típusú írást, más-más szempontú mondanivalót követelnek. Eötvös, Jósika, Kemény más időkben, mást tartottak elmondandónak, mint Jókai, aki lángeszével, szárnyaló képzeletével felolvadt a történelemben és átköltötte azt. Gárdonyi halhatatlan hőseihez háttérnek rajzolta a történelmet. Mikszáth szűnek. Aki a mának szóló életet lehelte bele, az Herczeg Ferenc, mind magyar tárgyú regényeiben, mind pedig a Bakács Tamás alakja körül megrajzolt történet, az egész akkori Rómának tökéletes életével. — Kodolányi és Gulácsy is a mához tudnak szólni, évszázadok távlatából, régi századok magyjaiknak nyelvével. Ennek ellenére éppen ők azok, akiknek olykor hibául rójják fel a nyelvezetet, gyakorta régieskedésnek említik a régít. Beszélhetünk nyelvi nehézségekről, de nem kívánhatjuk minduntalan, hogy az író leszálljon a kényelmes és csupán szórakozni akaró olvasóhoz. Meg kell kísérlnie a nevelésnek, hogy az olvasót emelje fel az íróhoz, tanítsa meg a régi nyelv szépségének, a tömör mondatok, súlyos jelzők értékének felismerésére és élvezetére. A *Nagy Lajos* és *Jezabel* nyelvezetének értékeit érdemes még nehézségek árán is felmérni, mert ha tagadhatatlanul nehéz is, sohasem nehézkes, csupán súlyos és pompás, mint a gondos ötvösművész remeke. Az *Emese álma* regényciklus olykor szótárt kívánó nyelvezetébe behatolni, azt elemezni nemcsak élvezet, de tudományos többletet is eredményez. Kodolányi gondos nyelvészeti kutatások alapján egy valószínű nyelvet költ ebben a munkájában, érezteti azt a kialakulóban lévő nyelvet, amely egy nemzetnek, a magyarságnak egységes hangját adta. Ilyen nyerhető értéktöbbletek mellett nem szabad az olvasónak csupán a kényelmes szórakozást keresnie, vállalt vonnia súlyos nemzeti értékek felett és megriadnia a megértésükkel járó nehézségektől. A mai történelmi regényírás nemcsak a történelmi kutatásokra támaszkodik, hanem régészeti, élettani, nyelvészeti, tudományos kutatások eredményeit is felhasználja. Eltekintve tehát a nemzeti érzés, az öntudatosítás emelésétől, a műveltség kiszélesítésére is többet mond a régieknél. Ha ezt a többletet még a múltba helyeztük, de időszerű, művészi mondanivaló is kíséri, akkor a mai történelmi regény teljes mértékben betölti nevelő hivatását.

Talán a legértelmesebb fogalmazásban Macaulaynál találjuk meg azt, ami történelmi regényíróinknak, különösen az évtizedekig kisebbségi sorsban élőknek, ösztönzést adott az alkotásra, erőt a csüggedés ellen, a megalázások elviselésére, munkakedvet és kitartást a magyarság megmaradásáért vívott láthatatlan és gyakran személytelen harcra. Egy ország van, amely az elmúlt törvénye felett áll. Ez az ország a szabad lelkiismeret, a művészet és az irodalom örök birodalma. Van győzelem, amit nem követ vereség. Ez a szellem győzelme. Ezt a macaulayi igazságot érezték át az erdélyi írók, amikor halhatatlan műveikben elmondták a mának szóló mondanivalót, letűnt évszázadok hőseinek szájával és a kisebbségi élet gyilkos éveit alatt ezzel őrizték, erősítették a magyarság lelkét.

Makkai Sándor, Kós, Nyirő, Tamási, Székely és még annyian mások, passzív transsilvánizmusukban, a fajtájukért érzett felelősség tudatában alkották meg azokat a műveket, amelyek irodalmi szépségeiken túl, egy nép megmaradásának segítői voltak. Hogy politikai mondanivalóik voltak? Erre mindenen túl magyarázat a kisebbségi sors, az állandó küzdelem, a toll erejével folytatott harc. Különben is a magyar íróknak mindig voltak politikai mondanivalói, hiszen az elnyomás évszázadai alatt a magyar író a jó hazafit jelentette, tehát nem feledkezhetett meg sohasem nemzetének fájdalmas kérdéseiről, nem törekedhetett sohasem csupán művészi célokra.

Ma talán még inkább mint bármikor az elmúlt évszázadok alatt, a magyar történelmi regényírás a nemzet sorsáért, felemelkedéséért, lelkiségének öntudatosításáért hivatott alkotni. Hogy alkotásának nyelvezete mai, vagy régies, ez nem döntheti el értékét, ez nem lehet értékelésének alapja. Hogy hősei királyok, hadvezérek, nagyasszonyok, szürke földturók, vagy igátvonó cselédek, ez sem lehet kérdés. A világirodalom egyik legszebb történelmi alkotása a korán elhalt Hermann Löns: *Ordások* című regénye, amely kisemberek életén át adja a harmincéves háború vérvivatáros korának megelevenítő, például szolgáló rajzát. Wass Albert: *Mire a ják megnőnek* és a *Kastély árnyékában* című új történelmi regényeinek nincsenek ismert hősei, mégis úgy tudja elmondatni a szabadságharcot követő nemzetiségi, társadalmi problémák legégetőbb kérdéseit, hogy értelmüket beleégeti az olvasó lelkébe. Tehát nem lényeges, hogy milyen hősei vannak a mai történelmi regénynek, nem bírálati alap, hogy mai vagy régies nyelven szól-e az olvasóhoz, csupán az a követelménye, hogy betöltsse nemzetnevelő hivatását. Művészi megoldással, irodalmi értékkel szóljon a ma magyarságához, erősítse öntudatát, szolgálja nemzeti céljait, adjon hangot problémáinak, emelje erkölcsileg, szélesítse műveltségét, tegye büszkévé fajtájára és szerettesse, még inkább szerettesse meg vele a földet, amely a Haza, a népet, amely vér a véreből és a Hazának fenntartója.

Tamás Kálmán.

S Z E M L E

Tervek, javaslatok, gondolatok.

Nemzetnevelés és természettudomány.

Mind hivatásos nevelőink, mind azok, akiknek igazán lelkén fekszik a magyar Hazának, és ebben a magyar embernek jövője, a jövőendő csztendők legfontosabb cselekményének a nevelést tartják. Nevelni az egész magyar népet, a »kiművelt fők« számát szaporítani, az ismereteket a nép közé elhíntetni, a szépre és jóra való nevelésen keresztül a népet erkölcsössé és jellemessé tenni, ez a legfontosabb és igen sürgős feladatunk.

A nevelést el kell kezdeni. De azért ne akarjunk mindenkit egyszerre nevelni. Kezdjük el szépen a gyermek nevelését a népszokásokban. Gondoskod-

junk arról, hogy meglegyen a lehetősége minden magyar gyermeknek arra, hogy iskolába járhasson. Nagy kultuszminiszterünknek, Gróf Klebelsberg Kúnónak a magyar parlamentben elmondott panaszokozása még mindig ott sir a magyar fülelken: »Nem tudom Br. Eötvös József 1868-ban létesített törvényét, mely az általános iskolakötelezettséget minden 6 éves magyar gyerek számára előírja, megfelelő számú tanterem hiányában végrehajtani.« Tehát 65 esztendő nem volt elég arra, hogy megfelelő számú iskolánk legyen! Szörnyű vád ez a hatalom akkori birtokosaira! Ha pedig tovább vizsgáljuk ezt a kérdést, azt látjuk, hogy e tekintetben a legmagyarabb vidék van legmostohábban ellátva. Az Alföldön még ma is ijesztő méreteket ölt az írni-olvasni nem tudók száma. De ne vádoljunk, és legfőképen ne tétlenkedjünk. Folytassuk Klebelsberg magyszerű munkáját: építsünk minél több szép és tágas iskolát előbb az Alföldön és azután másutt.

De nemcsak az iskolai épület kérdése teszi ma még lehetetlenné a nemzet igazi nevelését, hanem legalább olyan mértékben a tanítókérdés is. Nincs elég igazi népművelőnk! A tanítói pálya ugyanis csak hivatás lehet. Idealizmust, erős hitet, a tanítványok iránti sok-sok szeretetet követel meg ez a pálya a sok tudáson, előadási készségen, és a szuggesztív egyéniségen kívül. Mégis azt látjuk, hogy a nemzet legnagyobb értékének, az ifjúságnak nevelőit a felső hivatalos helyektől kezdve a magyar társadalom minden rétege lekiacsinylően kezeli. Hogy milyen igazságtalanság ez, arról mindenki meggyőződhetik, ha egyszer valahogyan kihallgatja és megfigyeli egy tanári szobában lejáfoló beszélgetéseket. A 20—25 tagból álló nevelői gárdának legalább a fele a nevelés különböző kérdéseiről tárgyal. Ideális lelkesedéssel beszél még a beendőköt egy adódó eset kapcsán, vagy teljesen elméleti síkon. Mindig van néhány tanár egy testületben, akik tudományszakjuk legújabb eseményeiről és eredményeiről beszélgetnek. Végül akad néhány olyan is, akik annyira elmerülnek a továbbképzésben, hogy e célból a tízpercet és a lyukas-órát is felhasználják, hogy így aztán többet és jobbat tudjanak majd adni tanítványaiknak.

Előbb a lelkes gárdár nemcsak vétek, de hiába is lenne tudatos lekicsinyléssel, a tanítói karnak állandó háttérbeszorításával letéríteni erről a szép útról. Miért nincs épen a tanítói és tanári karnak felsőházi képviselője? Miért van épen ezeknek a legfontosabb nemzeti munkát végző nevelőknek az összes köztisztviselők között a legrosszabb javadalmazása?

De hagyjuk ezeket a fájó témákat, melyeket — sajnos — még igen sokáig lehetne folytatni. Hagyjuk, hiszen ezekben a kopott kabátú, fényes nadrágú népművelőkben a hazaszeretet igazi tüze olyan erősen lángol, hogy csak a lehetőségéigét keresik annak, hogy milyen mében?, hol? és kinek? lehetnek hasznára és máris mennek hivatásuk után a legtisztább örömmel!

Nézzük inkább szűkebb témánkat, szóljunk nemzetnevelő hivatásunkról. Ennek rendszerére gondolva, vizsgáljuk meg, hogy lehet-e, és szabad-e a természettudományokat a nemzetnevelésből kihagyni, és amennyiben nem szabad, milyen módon kellene a természettudományokat a nemzetnevelésbe szorosabban bekapcsolni. Az alábbiak során én csak a fizikáról beszélek, nehogy sok nemzetnevelési könyv írójának hűbájába essem, és olyanról is beszéljek, amihez nem is értek.

Nyugodtan mondhatjuk, hogy a nemzetnevelésről szinte havonta jelennek meg állusztis szerzők kitűnő könyvei, de eddig még olyan nemzetnevelési könyvet nem olvastam, amelyik a természettudományok szerepét is tárgyalná.

Olyan még akad, melyben a szerző érinti ezt a kérdést, de azután néhány mondattal el is intézi.

Hát tényleg olyan mellékes szerepet játszanak a nemzetnevelés szempontjából a természettudományok? A feltett kérdésre úgy akarok válaszolni, hogy tények és tapasztalatok alapján néhány példát sorolok fel.

Ismeretes, hogy a magyar paraszti meteorologiai ismeretei igen sok esetben használhatók, hiszen sok esztendő sok emberének tapasztalatait sűritik össze. Ez azonban magában véve nem lenne természettudomány. De ahogy az érdeklődő gazda az egyes természeti jelenségek között az összefüggést keresi, az már természettudomány. Ilyenkor a magyar paraszt a természethez ad fel kérdéseket, csak a kapott válaszok — mivel megfelelő kísérleti eszközök és feltételek hiányoznak — nem lesznek minden tekintetben kielégítőek.

Pásztoraink és csikósaink csillagászati ismeretei egyenesen meglepőek. A látható csillagokat kedves neveikkel elkeresztelik, de jól ismerik a csillagok járását, és a csillagos ég legegyszerűbb törvényeit is. Ha pedig szakember kerül közéjük, ki nem fogynak a kérdésekből, hogy tudásszomjukat kielégítsék.

Legfontosabb tapasztalataimat azonban ott szereztem, ahol — mint népfőiskolai előadó — a fizikáról és a fizikai technikáról beszéltem. A hallgatóság nagy számban jött el ezekre az előadásokra, ami máris mutatja, hogy a magyar népben megvan a természettudományok iránti érdeklődés. Az előadás lehetett elméleti tartalmú, vagy érdekes kísérletekből összeállított; lehetett szó tisztán tudományos vonatkozásokról, vagy gyakorlati alkalmazásokról, a hallgatóság nagy része az előadás végén annyi és olyan értelmes kérdéseket intézett hozzám, hogy ezekből a kérdésekből a fizika iránti nagy szeretetet olvastam ki. Ezen megfigyeléseimet, melyeket több város és községben tartott több száz előadásom alapján állítok, megerősíti az a sok falusi néptanító, vagy népfőiskolai előadó, akiktől ez irányban érdeklődtem.

Állításaim helyességét azonban abban is megerősítve látom, hogy a Magyarország eddig is, a mostoha viszonyok ellenére, több kiváló és világhírű természetvizsgálót és feltalálót adott az emberiségnek, mint a hasonló népességű nemzetek bármelyike. Hogy azután ezeknek a feltalálóknak és kutatóknak sorsa szomorú »magyar sors« volt, annak okát főleg abban keresem és találok meg, hogy hazánkban a természettudományok művelői számára nem volt megfelelő a talaj.

Legfontosabb érvem azonban arra, hogy a természettudományoknak a nemzetnevelési tervekből való kihagyása végzetes hiba volna, az, hogy a magyarnak egyik legkiemelkedőbb tulajdonsága a szemlélődő természete és a reálítások iránti erős érzéke, mely viszont mindenkit alkalmassá tesz a természettudományos kutatásokra, ahol mindig időszerű *Ramon Y. Cayal* mondása: »Megfigyelni gondolkodás nélkül ép oly káros, mint gondolkodni megfigyelés nélkül«.

Szerintem tehát a magyarországi iskolai és iskolán kívüli oktatás tengetyévé épen az előbbieken felsorolt okok miatt, egyik legfontosabb népi tulajdonságunk miatt, a természet megfigyelésén alapuló természettudományokat kellene tenni.

Nézzük már most, hogy a természettudományoknak a nemzetnevelési tervekbe való bekapcsolódása milyen módon volna megoldható?

A természettudományok kísérleti tudományok. Tehát az igazság keresésében az a módszerük, hogy megfigyelik a természet jelenségeit. Mivel azonban ezek rendszerint sok-sok körülmény együttes hatása folytán állanak elő, a jelenségek jobb megfigyelhetősége céljából kísérleteket végeznek. Minden kísérlet egy kérdés a természethez, és a kísérlet eredménye a természet válasza. Ha helyesen adtuk fel a kérdést, a válasz is tökéletes lesz. A kísérletek eredményei azonban még nem adják magát a természettudományt. Ezeket a tényeket megfelelő keretbe kell foglalni az elmélet által, mely annál tökéletesebb, minél több kísérleti eredményt ölel fel. Az elmélet felépítésének olyannak kell lenni, hogy általa újabb és újabb kérdések legyenek feltehetőek és így a tudomány fejlődése biztosítva legyen. A természettudományi elméletek tehát munkahipotézisek, csak arra valók, hogy általuk minél több új ismeret birtokába jusson a tudomány, s ez fejlődésével folytonosan kibővítsen az igazság tudásától bennünket elválasztó távolságot.

Ezért van, hogy a természettudományi elméletek annyit változnak. Ilyenkor az újság és a nagyközönség, a természettudományok válságáról és forradalmáról szokott írni és beszélni, jóllehet egy természetes folyamat egyik megállójánál álltunk csak meg egy rövid pillanatra. A következő pillanatban már egy új elmélet születik, de ez is csak addig él, míg a körébe vágó összes kísérleti tényeket meg tudja magyarázni. Amint erre képtelen lesz, az elméletet elvetjük. A természettudományos megismerésnek ez az *egyedüli* útja.

A természettudományok tehát sohasem tehetik meg, hogy kiindulnak valamilyen kísérleti igazságból, hogy azután dedukció útján új »igazságokhoz« jussanak el. A természettudományokban a kísérlet és elmélet csak egymás mellett haladhatnak. Nem lehet, hogy az elmélet kísérleti eredmények nélkül csak a »levegőben lógjon«. Ezért is nem érintheti a természettudományokat az a sokszor hangoztatott vád, mely a materialista világnézetet természettudományinak nevezi. Ilyet csak azok állítanak, akik a természettudományos kutatás módszerét nem ismerik. A természettudomány ugyanis lényegéből kifolyólag csak addig mehet a megismerésben, míg műszereinek fejlettsége azt megengedi. Sőt tovább megyek: épen a természettudomány tudja legjobban — tények és megfigyelések alapján — hogy az emberi észnek és elképzeléseknek milyen közeliek a határai. Nem is régen még azt hittük, hogy az atomok felépítése Naprendszerünkhöz hasonló. Most ott tartunk, hogy az atom konfigurációjáról semmiféle elképzelésünk nincs és csak egyes alkotórészeinek pozitív ismeretét mondhatjuk igaznak. A szemléletesség helyébe a matematika lépett. De azt, hogy ez jobban megközelíti-e az igazságot, senki se tudja. Csak annyit mondhatunk: mai tudásunk szerint ezt állítjuk. . . .

A legtöbb »művelt« ember még ma is összetéveszti a fizikát a fizikai technikával, a kémiát a kémiai technikával stb. Egyszerűen nem veszik tudomásul, hogy míg a természettudományok az Igazságot keresve kultúrát **adnak**, addig a technika az emberi élet kényelmesebbé tétele révén a civilizácótól által szolgálja a kultúrát. Az emberi haladásnak a kultúrát jelentő természettudományok épen olyan fontos tényezői, mint bármilyen más tudomány. Csak hogy a természettudományok és szellemtudományok között — a módszerektől eltekintve — lényeges eltérést jelent az is, hogy míg a szellemtudományok az emberi észben és logikában bízva építik fel rendszerüket, addig a természettudományok az emberi eszt és logikát állandóan ellenőrzik kísérletek által. Ennek következtében a természettudományok haladása természetesen lassúbb, mint a szellemtudományoké. Ezt a lassúbb haladás viszont lehetővé

teszi, hogy a nyert eredmények minden ember számára egyformán igazak legyenek, és ne történhessen meg az, amit a szellemtudományoknál, gyakori jelenség, hogy a nagy rendszerek óriási temetőjéből néhány halott időnként kísértetek módjára újból megjelenik, életre kel, hogy egy másik őket újból agyonüsse. (*Bleuler: Naturgeschichte der Seele*).

A természettudományoknak és a technikának összetévesztése igen sok hibát okozott már eddig is a nevelésben, de félünk tőle, hogy még több bonyodalomnak lesz előidézője. Azért mégsem lehet azokat a jóakarátú laikusokat elítélni, akik ezt a két tudományt — a természettudományt és technikát — összecserelelik, hiszen *Ramon Y Cayal* olyan szépen írja a *Tudományos kutatásra vezérlő kalauz* című könyvében: »A tiszta tudomány arannyal és maggal terhes fenséges felhő, mely nyugatról közeledik csodás fény és áldás-szórás közepette: nem káprázat, hanem az igazság szépsége és fénye. De a felhő emelkedik, a szél a mezők fölé sodorja, és ime sötétebb komolyabb színekben mutatkozik. Munkára megy, tehát felcseréli ünneplőruháját a munkakabáttal. Majd esővé sűrűsödik, megöntözi a földeket és beleszivárognak a rögökbe, előkészítvén ilyenformán a jövő aratását, hogy végül megadja az embernek a mindennapi kenyerét. Ami most még lélek és értelem szépsége, az később még lehet a szegény testiség tápláléka is.« Ezek a költői szármalású szavak hűen ecsetelik a természettudományi felfedezéseknek technikai feltalálásokká válását. Így lett például *Faraday* azon gondolatából, mely a mágnesség és elektromosság kapcsolatát kereste, a mágneses és elektromos indukció korszakalkotó felfedezése, melyből viszont a transzformátor, a dinamó, az elektromotor, a telefon, a távíró stb. nagyszerű találmányai születtek. Vagy ugyancsak ez úton jött létre korunk legfontosabb találmánya: a rádió is. *Faraday* az elektromos távolhatások helyébe a dielektrikumok szerepét tette, mely egyszerű képből zseniális honfitársa *Maxwell* megalkotta az elektromágneses fényelméletet. A *Maxwell* féle elmélet kísérleti igazolását tűzte maga elé *Hertz*, aki előállította az elektromos hullámokat. *Hertz*, kísérleti berendezését tökéletesítették a gyakorlat követelményeinek megfelelően *Marconi*, *Braun*, *Edison*, *Wehnelt*, *Fleming*, *Lee de Forest*, *Lieben*, *Langmuir*, *Meissner* és mások.

Látjuk tehát, hogy a természettudományokból könnyen lesz technika, de a technika újabb megtermékenyítése révén fejlődik tovább a természettudomány, hogy minél jobban megközelítse az Igazságot. Így például a transzformátorok, és elektrogépek tették lehetővé nagy feszültségű elektromos áramok előállítását, melyek nélkül a modern atomfizika elképzelhetetlen lenne. De ugyancsak az atomfizika használja automatikus regisztrálás céljaira a telefont is. Az anyag szerkezetének intenzív kutatásához nagy mértékben hozzájárulnak a rádióban használt elektroncsövek is. Az atomfizikának viszont igen fontos kérdése az atomrombolás, és elemátalakítás kérdése. Mai felfogásunk szerint az atomokban hatalmas energiák vannak felhalmozva. Ha egyszer sikerül ezeket az energiákat felszabadítani, akkor a gyakorlat olyan hatalmas energiaforrásnak jutna birtokába, mely egyszerre átalakítaná civilizációnk arculatát. Nem tudjuk, mikor következik ez be, de lehet, hogy csak pár hétig, esetleg, néhány évig kell várunk, de az is meglehet, hogy addig még évszázadok telnek el. Annyi azonban feltehető, hogy ez az óriási energiafelesleg a fizikának újabb lendületes haladását idézi majd elő.

Már az eddigiekből is láthatjuk, hogy az idealizmus a természettudományokat csakúgy vezérli, mint a szellemtudományokat. *Br. Eötvös Loránd*

szépen fejezte ezt ki egyik akadémiai beszédében, midőn azt mondotta: »A tudományban haladni csak az tud, aki a tudományt a tudományért, és nem mellékérdekből műveli.

Végeredményben megállapíthatjuk, hogy amilyen hiba lenne a természettudományoknak olyan tanítása, mely a technikát teljesen mellőzné, épen olyan súlyos ballépés lenne az is, ha a technikára helyeznők a fősúlyt a tisztán tudományos jelentőségű megállapításokkal szemben.

Beszéljünk nyíltan. Nem vágyunk a természettudományok olyan tanítására, ahol az »eredményes« tanítás folytán tanítványaink jól tudnának villamos csengőt szerelni, vagy a kiégett biztosíték helyébe újat betenni, de az *Ohm*, vagy *Kirchoff* féle törvényeket nem ismernék. Ez a tanítás megölné a tanulók lelkét, és rabszolgasorsba sülyesztené a civilizált népeket. Ezt a törekvést, — mely ujabbán nálunk is felütötte fejét — kegyetlenül el kell fojtani a jövő érdekében. Az ilyen nemzetgyilkosságot nem lehet szép szólamokkal megvédeni!

Minden törekvésünk a természettudományok tanításánál az legyen, hogy az Igazság kutatásának szolgálatában álló tudomány minden állítását, természetének megfelelően állandóan *kísérletileg* igazoljuk. Ez a kísérleti oktatás, melynek szükségességéről minden szakember meg van győződve, viszont csak úgy lehetséges, ha nevelőink szertárából nem hiányzik a megfelelő felszerelés. Sürgősen és intézményesen fel kellene szerelni az elemi iskoláktól kezdve a középiskolákon keresztül főiskoláinkig minden tanítóintézetünket. Minél előbb el kell kezdeni ezt a munkát, mert különben nagyon lemaradunk a népek kultúrversenyében. Ezen a téren ugyanis mindenfokú iskolánk elmaradottsága egyenesen megdöbbentő.

Módot kell adni arra is, hogy mindenki, aki maga is kísérletezni akar, kísérletezhessék. Minden falú kultúrházába állítsunk fel egy kis műheillyel kapcsolatos laboratóriumot, ahol a képzett nemzetnevelő — tanító — vezetésével az előadásokon hallott anyagot részleteiben minden ember, akinek kedve van rá, önálló munkával megismételhetné.

Létesítsünk minden iskolában megfelelő szakkönyvtárt. Hazai jó művek ne hiányozzanak ezekből. Legyen ennek a munkának egy havonta megjelenő folyóirata, melyet pl. nagy iparvállalataink finanszíroznának, és melyben kitűnő szakemberek adnának tanácsokat a munka menetéhez.

Népnevelők részére több tanfolyamot kellene tartani, ahol a tudomány újabb haladásáról megfelelő formában hallhatnának. Ezáltal a nivósüllyedés tökéletesen elkerülhető lenne.

Budapesten fel kellene állítani egy a londonihoz és münchenihez hasonló természettudományos múzeumot. A látogatók megismerkedhetnek a sok kísérleti eszközzel, és az itt eltöltött pár napi szórakozás sok lelkes kísérletezőt csinálna. Nem gondolok olyan nagyarányú intézményre, mint a felemlített külföldi múzeumok, de kis mértékben valami hasonlót kellene megvalósítani.

Igy látom én a jövő nemzedéknek természettudományos oktatását. Ezeket a tárgyakat tehát kezeljük »nemzeti tárgyként«, hiszen a magyar embert természete és adottságai predesztinálják a természettudományok művelésére. A fűrő-faragó magyarból így lenne a természet titkait kutató természetvizsgáló. Erre pedig igen nagy szükség van, hiszen a kis és szegény nemzetek,

csak nagy szellemi tőke birtokában lehetnek: a nagy és gazdag nemzetek ve-
télytársai. Amit azok a gazdagsággal és a lehetőségekkel érnek el, azt mi a
rátermettséggel fogjuk pótolni. A magyarnak a természettudományok művelé-
sére való rátermettsége pedig a magyar nép lelki adottságából folyó
következmény.

Koczás Gyula.

I R O D A L O M .

Imre Sándor: Háborús élet, megújulás, nemzetnevelés. Budapest, 1943.
A Studium kiadása. 8-r., 348 lap.

Egy mélységes felelősség érzetében, odaadó komoly munkában, állandó
nevelői gondolkodásban s nemzetének sorsa fölötti szüntelen töprengésben
eltöltött hosszú élet irodalmi munkásságának érett gyümölcsével, pontosabban
e munkásság egyik jelentős részének összefoglaló gyűjteményével állunk
szemben, mikor Imre Sándornak, az újabbkori magyar nevelői gondolkodás
egyik legkiválóbb képviselőjének szép kötetét olvasgatjuk. Csakhamar meg-
látjuk, hogy a kötetnek látszólag három különálló szövből alkotott, vagyis nem
mondatszerű címe nemcsak a keretet jelöli, melyben a könyvben foglalt,
külön-külön alkalmak során, önállóan, egymástól többnyire függetlenül létre-
jött 45 tanulmány el van helyezve, hanem — egy egységes nagy vonalban —
az egész gyűjtemény gondolatmenetének, vagy inkább célzatának vázát is. Látni-
való, hogy Imre Sándor lelki világában az 1914-ben kitört *világháború* olyan
mélyreható élmény volt, mely — nemzete sorsáért való aggodásában — központtá
helyre került nevelői gondolkodásában is, egész akkori közéleti és irodalmi
tevékenységét determinálta, konkrét célt adott a világháború utáni évtize-
dekben kívánatos *megújulás* számára, hogy annál pontosabban megvilá-
gosodjék a tőle régebben alkotott *nemzetnevelés* nagyjelentőségű fogalma.
Szerzőnk maga így mondja előszavában: »Akkor minden gondolatunkat a
háborús élet kormányozta; megújulás szükségét éreztük s alap-
vető segítségét a nemzetnevelésben láttuk.«

Emellett szerzőnk tőle megszokott lelkiismeretes önbírálattal megértetni
kívánja, hogy miért gyűjtötte össze *most* ezeket a részben már harminc
évvel ezelőtti s azóta folytatatólagosan megjelent dolgozatokat. Minél teljesebb
felelősséggel élte át éppen e könyv írója az 1914-től máig eltelt éveket, minél
többet igyekezett teljesíteni az évek során fölismeret rendkívüli kötelességeiből,
annál nehezebb szívvel kellett *most* azt tapasztalnia, hogy minden újra kez-
dődőtt; ott áll előtte újra majdnem minden kérdés, melyet egykor magára
nézve tisztázott s a közösségre nézve megoldani igyekezett. Éppen azért fölveti
magában a kérdést: »vajjon helyes-e, szabad-e *most* újból kezdenie a figyel-
meztetéseket, előadni észrevételeket, egyengetnie lépéseket, amikor már nem
az, aki egykor volt, nem is lehet az, s mintha a világ is megváltozott volna
körülmötte?«. Előljáró szavaiban elmélyedő elmélkedéssel keresi, hogy meg-
lelheti-e a jogcímet idevágó gondolatainak, mondanivalóinak megisméltésére
vagyis idetartozó írásainak összegyűjtésére? Ellentétes érzelmek és gondolatok
közepette a soha el nem fáradó lelkiismeret adja meg végül is e vállalkozá-
sának szankcióját a következő vallomásban: »Aki az emberek figyelését meg-
szokta s a benső minőség alakítását tekintette életé rendeltetésének, az meg-
maradásunk és megújulásunk feltételeinek lehető javulását is emberek ma-
gokra eszméléséből, a nemzeti önismeret növekedéséből, kis dolgokban is nagy
cél szolgálatától reméli és különösen érzi azt a kötelezést, hogy beszéljen,
háttha tesz vele valami hasznot.«

Igy jelöli meg szerzőnk régi cikkei, dolgozatai, tanulmányai e gyűjteményének nemcsak létjogát, adja meg nemcsak jogcímét a megjelenésre, hanem megteremtí a sokféle témából a könyv egységét is, mert régi, szétszórta közleményeinek mindegyikét az a felfogása juttatta ide a szép sorozatba, »hogy tárgya mai tárgy«. Megmutatja bennük, milyennek látta a magyar életet közvetlenül az első világháború kitörése előtt, — s a rajzolt kép nem volt épen vigasztaló —, hogyan igyekezett gondozni a nemzet lelki erejét a háború alatt a tanítók lelkületének állandó alakítása útján, miként szerette volna értékesíteni a magyar nevelésben a háborús élményeket, előkészíteni a békére való átmenetet már az első hónapoktól kezdve, hogyan látta a nemzet sorsának és a nevelésügynek kapcsolatát.

Célja nyilvánvaló: az olvasót be akarja vezetni a magyarságra nézve oly fájdalmas legutóbbi évtizedek művelődésügyi gondolatvilágába, hogy a mai kérdéseket ne lássák vadonat újaknak, hanem elintézetlen és egy időre elhomályosult régi problémáknak újraéledését vegyék bennök észre, főképen a jót akaró fiatalok és a visszacsatolt területek művelt emberei, első sorban a nevelők.

E sorok íróját s benne a Magyar Paedagogiai Társaságot mindezek felül érzelmi szálak is hozzáfűzik az előttünk levő kötethez és egész gondolatvilágához, mert hiszen e dolgozatok létrejöttének tűzhelye némi részben a mi folyóiratunk hasábjai voltak. A kötetnek 7 nagyobb tanulmánya legelőször a Magyar Paedagogiában jelent meg s néhány közülük Társaságunk felolvasó asztalánál hangzott el először, javarészt abban az időben, 1913—1918-ig, mikor e kötet szerzője folyóiratunk szerkesztője volt.

Mindezek azonban csak külsőségek e kötetrel kapcsolatban. A könyvnek valódi értékét az a mély lelkiség, nevelői érzület és magas erkölcsi szellem adja meg, mely minden közleményéből szuggesztív erővel felénk áramlik.

Imre Sándor közvetlenül a világháború kitörése előtt, 1914. június 5-én tartott előadásában, szinte csodás előrelátással a veszedelmes jövőbe, megrajzolta a magyarság belső állapotát s ezzel kapcsolatban kijelölte nevelésünk feladatát. Ez az előadás most, mint »a háború előtti eszméletés«, kitűnő bevezetésül szolgál az előttünk levő gyűjteményhez. Ebben az I.-nek nevezett, csak egyetlen tanulmányból álló főrészben már szépen kibontakoznak az ideális, az óhajtott »nemzetnevelés« körvonalai: »A nemzetnevelés eszméje egységesnek kívánja a művelődési politikát és az iskolai nevelés aprólékos munkáját. Ezen azt értem, hogy közös tudatosságnak kellene áthatnia a nevelés ügyének legfőbb intézőjét, a nevelésügyi törvények alkotóit s mindenik fokú nevelő vagy oktató intézet embereit. Egyetlen, hatalmas szervezetben kellene együtt lenniök mindezeknek s pontos számítással kellene mindenik résznek kiszabni a közös, nemzeti cél érdekében végzendő munkáját.« Nagy távlatok nyílnak meg e gondolat sor nyomán, melyeknek bejárása a könyv további három főrészében feldolgozott témák feladata.

A kötet II. főrésze, amelynek összefoglaló címe: *A háború alatt. A lelki erő gondozása, már témákban gazdagabb. Tennivalóinknak, az együttérzés ápolásának, a közös gondolkodásnak, a közfegyelemnek, a családi életnek, a javulásnak, javításnak* stb. vagyis a háború kedvezőtlen lelki hatásai elleni védekezésnek fejtegetése adja e rész első fejezetének tartalmát. *A háborús élmények értékesítése a nevelésben* című második fejezet különféle témával eleven képet nyújt azokról a gondolatokról, melyek az 1914—1918 háborús években az iskola világában éltek és hatottak. Különösen becses azon-

ban a II. résznek negyedik fejezete, amelybe besorolt tanulmányok a nemzet sorsáról és a nevelésnek kapcsolatairól szólnak, s melynek fejtegetései a nemzet iránt való érdeklődés és a nemzeti felelősségérzés magasztosi eszméinek megvilágítása után újra a »nemzetnevelés« jogosultságának gondolatkörébe viszik az olvasót.

Könyvünk III. része e címet viseli: *A háború után. A megújulás felé*, és három fejezetre oszlik, melyek közül az első a *belső megújulás alapjait* fejtegeti. Az ebbe a fejezetbe sorolt tanulmányok az egész kötetnek talán legértékesebb témáival foglalkoznak. *Széchenyi személyiségének nevelői jelentősége, a nemzetnevelés fogalmának újabb meghatározása, a nemzeti önismeretnek, a történelmi érzéknek, a közélet erkölcsi követelményeinek, a közös munka lelki akadályainak, a felelősségnek, a lelki béke feltételeinek* és más idevágó tárgyaknak taglalása teszük eszmékben, tervekben, javaslatokban különösen gazdaggá e fejezetet. A III. résznek kiegészítő fejezetei az *ifjúság és a jövő. s a családi élet* c. tárgykörökbe tartozó cikkeket és tanulmányokat foglalnak magukban.

Mily gazdag regisztere mindez a nevelői gondolkodás terén egész odaadással, teljes szakértséggel és mélyen érzett felelősséggel dolgozó tudós munkásságának. Gondoljunk arra, mily nagyhatásúnak kellett lenniök e sokféle, nevelőkre nézve bizonyára érdekes tanulmányoknak első megjelenésük idején, főképen a nemzet legszélesebb rétegeiben nemzetnevelő munkát végező néptanítók között, mert hiszen másik, nagyobbik részök első ízben a Néptanítók Lapjában jelent meg, melynek a szerző ugyancsak a háború éveiben szorgalmas és rendkívül termékeny belső munkatársa volt. Ily módon e dolgozatok a nevelői publicitás legmagasabb fokát érték el annak idején, hiszen sok ezer néptanítónak, a nemzeti lélek leghatékonyabb művelőinek szolgáltak hétről-hétre várva várt irányító olvasmányául s a nevelés jelentőségéről és hatalmáról való eszményi felfogásukkal, magas erkölcsi színvonalukkal a legszélesebb körben erősítőleg, és gyógyítólag hatottak a lelkekre. Ha e dolgozatok gyűjteményben való ismételt megjelenésének nem volna meg a mai világégés folytán újabb időszerevége, még akkor is, kortörténeti, sőt tisztán neveléstörténeti szempontból is becses kiadványnak kellene minősítenünk szerzőnk könyvét.

Sajátságos, szinte sorsszerű véletlen volt, hogy a most dúló második világháború előestéjén szerzőnk ismét intuitive, szinte előrelátva a négy évvel ezelőtt bekövetkezett végzetes eseményeket, *Nyugtalan idő, nyugodt nevelés* címmel tartott a rádióban, tehát a lehető legszélesebb körben, előadást 1938. szeptember 4-én, mely aztán a szegedi Nevelésügyi Szemlének 1938. évfolyamában meg is jelent. Ez előadásnak szövege egyedül alkotja könyvünk *Újabb bizonyodalmak kezdetén* című IV. főrészének tartalmát. Szerzőnk, ki a magyarság belső állapotának s nevelésünk feladatainak 1914-ben készült rajzával, könyvének ez egyetlen dolgozattól álló I. részével vezeti be a hatalmas tanulmány-gyűjteményt, most — kerekdedséget adva ezzel könyve szerkezetének — ismét egyetlen dolgozattól, a nyugtalan idő, nyugodt nevelés témájának szentelt tanulmányból álló szimmetrikus IV. résszel fejezi be pompás gyűjteményét.

Egység eszméiben, egység szerkezetében: ez jellemzi tehát Imre Sándor új könyvét. A multon csüggő idősebbek s a jövőn munkáló fiatalok egyaránt hálával fogadhatják, örömmel forgathatják e kötetet. Minden cikké-

ben, minden lapján a nemes gondolatok egész sorával találkozunk, melyek hasznosan gazdagíthatják lelkük világát.

Ennek tudatában örömmel üdvözljük e helyen, a Magyar Paedagogiai Társaság nevében is, e monumentális jellegű könyvnek megjelenését, valamint szerzőnknek azt a szándékát is, hogy e kötet után folytatólagosan művelődéspolitikai és szorosabban neveléstudományi, majd iskolaszervezeti és magyar neveléstörténeti dolgozatainak összegyűjtését tervezi. Neveléstudományunk érdekében szívből kívánunk neki erőt s kitartást ezirányú terveinek akadálytalan megvalósításához.

Gyulai Agost.

Dr. vitéz Bessenyei Lajos (szerk.): A középiskolai tantárgyak módszeres tanítása
Debrecen. Év nélkül. (1942) 8-r. XX. és 233 l.

Értekes és érdekes anyagot állított össze ebben a kötetben dr. vitéz Bessenyei Lajos. A kötet egyes cikkeinek íróit jól ismerte mint hosszú időn keresztül az iskolai felügyelet és igazgatás magasrangú és széles körökbe betekintést nyert előljárója. Javaslatára a szerkesztő bizottság a Protestáns Tanügyi Szemle hasábjain kidolgoztatta és hat év alatt közölte valamennyi középiskolai szaktárgy módszeres tanítását. Bessenyei Lajos most könyvalakban is megjelentette ezeket a cikkeket és értekezéseket, mert a középiskolai köznevelés gazdagodását érezte bennük.

Két kifogástól tart. Az egyik, hogy a tanulmányok rövidek és alapelveket adnak csupán, tehát általánosságban mozognak. A másik, hogy minden tárgy módszerét más-más szerző írta meg. Felfogásunk szerint egymagában egyik körülmény sem komoly ok kifogások emelésére, ha egyébként a munkák megállják helyüket. A nagyon általános elvek abban a veszélyben foroghatnak ugyan, hogy nem nyújtanak mást és többet, mint a hivatalosan kiadott útmutatások, s akkor feleslegesek, vagy vitába szállnak velük, akkor meg gyakorlatban csak bizonyos mértékben valószínűsíthetők meg, s inkább a jövőre szóló előkészítő, tisztázó munkálatul szolgálnak. Minél több fő munkájával van dolgunk, a módszeres lehetőségek, eltérések, színeződések annál szerteágazóbbaknak ígérkeznek, s nem baj, ha nincs bennük erőszakolt egység, mert minden szaktárgy természete, s így tanításának módja is természetesen más. Az egység nem a módszerekben, hanem a nevelés célkitűzésében: és keresztülvitelében nélkülözhetetlen és elengedhetetlen.

Ezekben az értekezésekben, cikkeken nincs is valamennyiüket egybefonó egység, de ez semmit sem von le értékükből. A gyűjtemény jó keresztmetszetet ad protestáns középiskolai tanárságunk módszertani érdeklődéséről, elmélyedéséről, tájékozottságáról és kívánalmairól. A katolikus tankerületi főigazgatóság kiadványaiban és a katolikus középiskolai tanárság közlönyében, a Magyar Középiskoláiban megjelent cikkekkal és tanulmányokkal együtt két szabadabb terület természetében szemlélhetjük a módszertani terjedést. Az Országos Középiskolai Tanáregyesület Közlönyének cikkeit, tanulmányait is figyelembe véve pedig az egyetemes magyar középiskolai tanári módszeres érdeklődés, tájékozottság és színvonal áll előttünk, amint szerté, a nevelés és oktatás széles munkamezején alakul, hat és terem.

S ez a látvány meghatározó és örvendetes. Az előttünk levő gyűjtemény ítem ütközik ki az együttesből, vonásai egyetemesek. Mutatják először is, hogy a módszer fontosságának elismerése nem vitás többé. Idősebb és ifjabb tanári nemzedékünk cikkei állanak egymás mellett a jobbért, helye-

sebbért való küzdelemben. Kiderül, hogy a magyar középiskolai tanárság a módszeres kérdések világszerte megjelenő irodalmát figyelemmel kíséri, eredményeit ismeri, számontartja, sőt megrostálja. Hűvösebb, lízianabb, mértéktartóbb, mint egyes más nemzetek módszertani írói. Egyetlen szélsőséges hang, nyugtalanítóan egyénieskedő kísérlet, vagy túlzó elragadtatottság, módszeres bódulat sem zavar meg bennünket. A Bevezetés után következő rész az utóbbi tizenöt év pedagógiai vonatkozású cikkeit állítja egybe a Protestáns Tanügyi Szemléből, s a cikkek címei mutatják az érdeklődés hatósugarát és sokoldalúságát. Általános vonás az is, hogy a módszerben mindenütt igyekeznek megtalálni, felhasználni a nevelő értékeket, amint ez az újabb és helyesebb iskolai életnek követelménye is. Örömmel látjuk a nemzetismereti tárgyak módszerének lelkes, gazdagodó, leleményes gyarapodását, amint főképpen a nemzeti irodalom, történelem, földrajz és ének tanításáról szóló cikkekben észlelhető. Nem teljesen általános ugyan, de gyakran előbukkan a »szaki« fájdalom, önérzet, néha (filozófia) intő prófécia, és méltatlankodás (rajz) is, s mindez végeredményben tanári lelkiületre és a tárgy rajongó szeretetére is vall.

Minden tárgy módszerének logikai sajátosságai mellett hol gazdagabban, hol vékonyabb érben, de feltűnnek a cikkekben a sokat haladt lélektudományból az illető tárgy módszerében értékesíthető lélektani vonatkozások. Ezek hiánya miatt szenvedett legtöbbször régebben az oktatás is, méginkább a nevelés. A logikai hiány azonnal zátonyra viszi az oktatást, s ezért hamar észrevehető, a lélektani hiányosság nem mindig észlelhető tüstént, de fájdalmasabb a logikainál, kára később kevésbé hozható helyre és maradandóbb. A lélektudomány tanulságaival a módszer emberibbé, nevelőbb értékűvé vált, s a cikkek tanuskodnak róla, hogy ez a felismerés általános.

Egészen külön áll sajátos kérdéseivel a vallásos nevelés módszeréről szóló cikk (*A mai valláspedagógia főbb meglátásai.*). Tanulságos, érdekes, de nyilvánvalóan még nem tisztázott, s nem is egykönnyen tisztázható kérdések merednek itt a módszer kialakulása elé, mert vallások, sőt felekezetek szerint bizonyára más és más az út, s nyilván mindenik csak magának teremthet alkalmas módszert, mégha a többinek tanulságaiból és tanulságára is.

Az összegyűjtött cikkekből keletkezett könyv valóban gazdagodást jelent a középiskolai köznevelésben. Nevelésünk történetének is érdekes adaléka lesz, de még bizonyára sokáig az életben ható erőt is jelent és sok jó szolgálatot fog tenni. A szerkesztő és a cikkek írói érdemes és dicséretre méltó munkát végeztek.

vitéz Szönyi Sándor.

Schütz Antal: Életem. Budapest, 1942. Szent István Társulat. 8-r., 294 l.

Köztsziteletben álló tudós önéletrajza akkor is különös érdeklődésre tarthatna számot pedagógiai szempontból is, ha nem pedagógus tekintene benne vissza arra, hogyan nevelte önmagát, majd később hogyan nevelt másokat, mint középiskolai és egyetemi tanár, mindkét minőségben lelki atyja is a reá bizottaknak. Ha nem élne eléggé a köztudatban, önéletrajza is tanúsíthatná, hogy középponti problémája — a középiskolai tanulóévekről vagy saját későbbi működéséről szólva egyaránt — hogyan lehetne jobban, eredményesebben az egész ember nevelését szolgálni. Egyáltalán nem

lep meg bennünket, amikor az önéletrajz olvasása közben reá eszmélünk, hogy Foerstert az ő fordításában használhattuk fel önévelésünkben. Fejlettsége mai fokán már bírálja; a nacionalizmus, egyoldalú etizálás, a történeti, irracionális tényezők kevésbe vevése, általában a demokratikus elemek korlátlan alkalmazása miatt egyoldalúnak itéli. Vizont most önéletrajzában Foerstert és Payot-t kiegészítő és fölülmuló vezérkönyvet adott a magyar ifjúság kezébe. Annál értékeőbb ajándék, mert ilyenmü könyveknek meglehetősen szükében vagyunk. A kedély melegsége, az őszinteség egyszerű, meggyözö, legnemesebb értelemben nevelö hangja hatja át a gazdag élet tanulságait feltárö könyv lapjait. Hogyan lesz a magyarul alig tudö, torontáli sváb fiúból ernyedetlen szorgalommal a szegedi piarista gimnázium első tanulója. Jólelkü tanárai a gimnázium negyedik osztálya után kredenciálisnak veszik a házba s így tanulhat tovább, hogy majdan mint akadémiai tag, egyetemi tanár, rektor, a Corvinkoszorü és lánc tulajdonosa szerezzon dicsöséget rendjének, söt írói jövedelméből épített svábhegyi üdülövel, a Cassiciacummal, ajándékozhassa meg. Figyelme nem a külsö pálya rajzán van, hanem a belsö fejlődésen. Hogyan tette képessé magát arra, hogy nemzetét, egyházát annyi érdemes munkával, olyan eredményesen építse. Hol, mit, hogyan tanult; éreztetve, mindig, hogy mit tehetett volna többet. Ezeket a töprengéseket mégsem a tudösképzés szempontjai sugallják, hanem az ifjúság szeretete hatja át. A középiskolában adatközlö, elvont történelem helyett színes olvasmányokat ajánl; az egyetemen nem szaporítani kívánja a tanulmányi évek számát, hanem háromra csökkenteni. Ahelyett, hogy adattömeggel terhelné az ifjúságot; a tudományos módszerbe kívánná az ifjút bevezettetni; ne törjön meg, maradjon friss az életereje, s a kellö indítást kapja meg, hogy egész életén keresztül kedvvel vállalja, folytassa a tudományos munkát. A könyv lapjairól tanárai, rendtársai, a a magyar piaristák, majd az egykori teológiai kar professzorai és az újjászületö magyar katolicizmus közéleti férfiai mesteri vonásokkal odavetett arcképvázlatokban tekintenek felénk. (Sáfrán József, Magyar Gábor; Csaplár Benedek, Kisfaludy Árpád, Zichy Nándor, Ernst Sándor). Mindegyiket egy-egy jellemző mozdulatával állítja elénk, özi egy-egy jellegmetes mondásukat, a kép eleveenségét azzal is fokozza, hogy megszöallatja öket. Ha ezeket az arcképeket a természetes közvetlenség hangja jellemzi, egy kissé elfogódott a szava, amikor arra kerül a sor, akiben eleven példaképét találta meg, Prohászka Ottokárra. Úgy érzi, neki köszönheti azt az építö optimizmust, amely tanári működését jellemzi. Mert módszeres munkájában nem a tekintélytartás, hanem a növendékeivel szemben érezt felelösség vezette. Meghatö, amint visszaemlékezök, hogy növendékei közül az egyik levélben köszönte meg biztató kérdezési módját. Bár szabatos munkára nevelt mindenkor és komoly készütséget kívánt, örömmel gondol arra, hogy elmondhatja: »érette nem öltött gyászt senki Athénben.«

A könyv böséges tanulságainak nem legkisebbike annak feltárása, hogyan jutott oda, hogy ne csak magyar érzületü legyen, hanem lelke mélységeiben váljon magyarrá úgy, hogy alkotása minden rezdületében magyarságáról tanuskodják. A piarista-rend hagyományörzö és átörökítö légköre nevelte s Költsey, Vörösmarty voltak legnagyobb segítöi. Az irodalom iránt különben mindig olthatatlan vonzalom élt a lelkében. Megemlíti, bár többet olvashattunk volna annakidején az iskolában az írókból, mint amennyit tanítottak róluk. Elmondja, mennyit köszönhet Pázmány imakönyvének, ame-

lyét máig a legjobb magyar imádságos könyvnek tart. Amikor lelkünket Istenhez emeli, ugyanakkor magyarságára is nevel. Valóban ez az imádságos könyv épolyan nemzeti összefogója lehetné a régi nyelv erejével a magyar katolicizmusnak, mint ahogy a Károlí biblia kétségtelenül a magyarság nagy erőforrása a protestantizmus számára.

A minden mondatában élményszerű könyv egyéni és nemzetnevelő értéke csak részben áll a gazdag tanulságokban, legalább ugyanilyen jelentős tényező ebből a szempontból az a hangnem, amelyben a nevelőértékű élettapasztalatokat közli. Az a mindig tárgyilagos, egyszerű, kedélytől áthatott, férfias melegségű hang, amely a piarista szellemet annyira jellemzi. Nem hiába ajánlja fiúi kegyelettel ezt a munkáját a »háromszáz éve magyar tereken vitézkedő piarista rendnek.« Könyve valóban e rend szellemének egyik legtisztább megnyilatkozása és tanubizonysága irodalmunkban.

Baránszky Jób László.

Kornis Gyula: Elemi pszichológiai kísérletek. Budapest, 1942. 8-r., 78 l.

Hazánk egyik legelső tudósának páratlan sokoldalúságáról és kiváló gyakorlati érzékéről tanuskodik e már régebben megjelent művének új bővített kiadása. A nagy gondolkodó az egyetemi tanári székéből, az elméletalkotások világából is ki tudja ragadni és bele tudja élni magát az ismeretek elemi oktatásának körébe. Nagyszerű didaktikai érzékkel tud eme munkájával is segédkezet nyújtani a pszichológia alsóbb fokú oktatásához.

A kísérlet a lélektanban nemcsak a kutatás egyik módja, hanem a szemléltető oktatás egyik legfontosabb segédeszköze. Ez a könyv anyag-összeállításának és feldolgozásának alapgondolata. Oly kísérleteket találunk itt, amelyeknek ismerete, illetőleg bemutatása a pszichológia alapismeretének megértését nagyban elősegíti.

A munka összesen 130 kísérletet tartalmaz, amelyek felölelik a lelki élet egész területét. A kísérletek egyszerűek, kevés segédeszközzel könnyen elvégezhetők. Az előző kiadásbeli régibb anyaghoz számos új kísérlet járul, különösen a gondolkodás és az akarat vizsgálata terén. A szöveget 59 ábra egészíti ki, amelyek közül sok kartonra lerajzolva is jól használható.

A Kornis műveiben annyszor megcsodált rendszerességet, könnyű áttekinthetőséget és a szabatos, világos és élvezetes előadási nyelvet itt is megtaláljuk. Méltó keretet nyújt mindennek az izléses és gondos kiállítás, amelyért a Franklin Társulatot illeti a dicséret.

Mindezekon felül külön köszönetet is kell mondanunk az illusztris szerzőnek, aki nagy elfoglaltsága közepette is időt és fáradságot nem kímélve átdolgozta és kibővítette eme régibb munkáját. Kivételes nagy tudása ebben a »kisebb« művében is maradéktalanul érvényesül. A »kisebb« jelző, mindenestre csak az ő többi művei viszonylatában állja meg a helyét. Ha elemi ismeretekről van is szó benne, jelentősége annál nagyobb, mert alkalmazása által a lélektan legszélesebb körű oktatása válik eredményesebbé. Ez a tény avatja e munkát a lélektan irodalmának nagy nyereségévé s szolgál — minden méltatlan dicséző szónál jobban — szerzőjének legnagyobb elégtételül.

Hepp Ferenc.

Dékány István: A magyarság lelki arca. Budapest, 1942., 8-r., 276 lap.

Dékány István, a magyar szociológiai tudomány jeles művelője, ezúttal — saját bevallása szerint is — egészen új területre lépve, néplélektani vizsgálódások eredményeit tárja fel könyvében. A magyarság lelki képét kívánja megvilágítani újszerű forrásból, magyar írók, költők és tudósok lelkének visszfényében. Az ösztönzést, a szerencsés ötletet szerzőnknek a Szekfü Gyula szerkesztésében megjelent »Mi a magyar?« című kollektív mű adta, mikor elolvastva azt, a benne megszólalt írók és tudósok szétszórta jelentkező megállapításait összegyűjtötte s rendezni próbálta egy néplélektani irodalmunkról szóló »beszámoló« részére. Majd meg olvasókönyvet, antológiát vagy kresztomátiát tervezett, melyben néplélektani jelenségekre, illetőleg megfigyelésekre vonatkozó, kellő módon csoportosított *idézetek* játszották a főszerepet. A néplélektani anyag ilyfajta nyilvántartása és rendezése azonban túlon túl nagy feladatnak bizonyult, ha teljességre törekedett. Így tehát szerzőnk ez utóbbi eljárási módszernek egyik változatát választván megoldásul, sok-sok olvasmány és tanulmány — a magyar klasszikus irodalomnak szinte hiánytalan megismerése — során összegyűjtötte íróink és tudósaink minden ebbe a tárgykörbe vágó vagy ehhez a feladathoz felhasználható gondolatát és mondasát s különböző néplélektani kategóriák és témák szerint csoportosítva őket, nem antológiát, nem pusztán idézetek tárárt adta olvasóinak, hanem vázlatos rajzokra beosztva az egész néplélektani komplexumot érdekes kisértéként mellőzte, az ennél az elvont tárgynál talán még inkább helyén való, szinte kötelező értekező stílust, újszerű módon, nála teljes novumként az egészen szokatlan irodalmi formát kísérelte meg. Így lehetett megokolnia a tudományos rendszerezésre törekvés elmaradását, amit valóban előre is bocsát.

Munkája legfőképp a XIX. századi magyar lelkiségre vonatkozik. Nem bírál, nem ostoroz hibákat; inkább az ideáltípust nézve megérteni igyekszik azt, ami van.

Petőfinek »Magyar vagyok« című mélyértelmű költeményének abból a megállapításából indult ki, hogy a magyarnak *természete komoly*. Erre az alapra építi föl vizsgálódásait s könyvének 6 részében, a *néplélek alapérzései, a közösségi érzések ereje, az értelmi sajátosságok, a befelé forduló lélek, a jellem forradalma és a tudomány útjai* című nagy fejezetekben s ezek mindegyikének sok apró szakaszában csoportosítja s áthidalásokkal etgy-egy téma körül egybekapcsolja a magyar irodalomnak főleg XIX. századi anyagából gyűjtött gondolatokat, megfigyeléseket, megállapításokat. Ezeknek a kisebb szakaszoknak sorozata az I. részben pl. egymásután fejtegeti íróink, költőink, tudósaink legtöbbször szószerint idézett szavaival a sors érzését általában, majd a magyar helyzet érzését kelet és nyugat ellentétes világában, azután a történeti nyomokat a sorsérzésben s végül a közösségi érzések erejével foglalkozik. Vizsgálja többek között a magyar individualizmus kérdését, majd a magyarról, mint az önfenntartás hősről szól, azután a magyar pesszimizmusról, a magyar úrról és »nagyasszony«-ról, a magyar patriarchalizmusról, a személyiségtszeteletéről és még sok más ebben a gondolatsorban elhelyezhető témáról. Az *értelmi sajátosságok* c. III. résznek főbb témái a magyar realizmus, a magyar lélek egyenessége, egyszerűsége és világossága, a magyar ember lelki egyensúlya, józansága s egyéb idevágó tételek. A *befelé forduló lélek* c. IV. rész az ősi virtusról, a lassú életritmusról, a magyar szentimentalizmusról szól, az erkölcsi kényesség-

ről, edzettségéről, büszkeségről s általában a magyar értékek rendjéről. A *Jellen: forradalma és a tudomány útjai* c. V. és VI. részek kevesebb anyagot ölelve föl ugyanazon szellemben s ugyanavval a módszerrel fejezik be a néplélektani rajzok terjedelmes és végig kötetlen egymásutánban folyó sorát.

Dékány Istvánnak a föntiekben tartalmilag vázolt könyve, mint a magyarság lelki jellemzésére szóló idézetek catalogue raisonné-ja roppant gazdag gyűjtemény, de épen azért tömörségénél, sőt tömörségénél fogva — bár élvezetes és tanulságos — nem könnyű olvasmány még az irodalmilag valóban művelt olvasóra nézve sem. Főjellemvonása az, hogy a sok gondolat, mely benne föl van dolgozva, egyben sokszorosan gondolatébresztő szerephez jut. Annyiban van nevelői értéke is, mert a szerző hite és meggyőződése szerint az egész gyűjtemény sok problémát nyújtó természeténél fogva sokakat e témák fölötti gondolkodásra fog sarkallni, másrészt a gondolatmenet során gyöngysorba fűzött idézetek és jeles mondások appreciálása révén irodalmunk közvetlen és bő tanulmányozására is ösztönöz.

Fejtegetéseit, illetőleg beszámolóját a néplélektani szempontok szerint csoportosított klasszikus megállapításokról lezárván, a szerző azt az óhaját fejezi ki, vajha világosan látná az olvasó, mi volt a cél és mi nem. Könyvét első kísérletnek szeretné tekinteni arra nézve, hogy a rendkívül szétszórt anyagot egyelőre összehozza s megéreztesse a szétterített tarka idézetanyagból, hogy van az idézetekben figyelemreméltó mag, amely további vizsgálatot érdemel. Könyve nem tanrendszer akar lenni, hanem serkentés a további vizsgálódásra. Nem ridegen leszögezett tételeket ad, hanem rajzokat, műnatiüröket, melyek körvonalaikkal megsejtetik a gazdagon ömlő lelki élet arcát. Az egész kép igazsága lényegesebb, mint az apró részletek kicirkalmazottsága.

Ennek a szintézisnek a megoldása tehát a főcél, melyre a könyv egész tartalmával serkenteni akar. S ebben rejlik nemcsak lélektani, hanem pedagógiai érdekessége és jelentősége is.

Gyulai Ágost.

Pauler Ákos: Bevezetés a filozófiába. IV. kiad. (Minerva-könyvtár 100.) Budapest, 1943. 8-r., 300 l.

Nietzsche hangsúlyozta, de az ember mindenkor létfontosságú igazságának érezte, hogy híd az állat és a magasabbrendű ember között. Lelki életünk hajtóereje az ösztönökből áll, és ezek az ösztönök úgy 70—80 %-ban azonosak az állat ösztöneivel. Az ösztön-mellett azonban van az emberben egy ismeretlen valami, leginkább szellemnek nevezhető, és hatása többek között abban áll, hogy az ösztönkielégülést az őseredeti síkokról kerülő utakon magasabb síkokra vonja, amiért a mélylélektan megfogalmazza: »szublimálja«. A tiszta ösztön a pillanatnyi kielégülésre irányul, nem lépi túl a mulandó dolgok körét. Egyik ősi ösztöne pl. embernek és majomnak egyaránt a kapaszkodás (Hermann, Szondi). A kis majom anyja szőrzetébe kapaszkodik, abban egészen eltűnik, alig különböztethető meg az anyaállattól. Ez a kapaszkodási ösztön az embernél legmagasabb formájában végtelenre-törekvéssé lehet, lelki belekapaszkodássá Istenbe és az örökvaltozatlan igazságba.

Több mint másfélezer esztendővel ezelőtt élt az a bölcselő, aki először tette tudatosan és rendszeresen az örök igazságot, valamint az igazságba való belekapaszkodás, az igazság megismerő birtoklása útján Istenhez és a boldogsághoz való eljutás gondolatát filozófiája középpontjává. Ez a bölcselő,

Szent Ágoston, a gyermekornák, az anyának hívó légköréből materialista, majd kételkedő, azután platonista lett, és így találta meg az utat ahhoz az igazsághoz, amelynek ismerete az örökkévalóságot jelenti. Napjainkban illetőleg a közelmúlt évtizedeiben ugyanazt a szellemi utat járta meg a nagy magyar bölcselő, Pauler Ákos is.

Három korszakra lehet felosztanunk Pauler tudományos fejlődését. Az első periódusban — néhány kezdő munkájának skolasztikus iránya után — a pozitívizmusnak filozófiaellenes terhét cipelte vállán. De már ekkor folytonos revízió alá veszi régebbi gondolatait, küzd az igazságért. A második korszakot »Bevezetés a filozófiába« c. főműve jelzi, 1920-ban. E munkájában már a logikai és értékelméleti objektívizmus és abszolutizmus álláspontjához jut el. Tehát már felismeri és vallja az igazság abszolút és örökvaltozatlan fennállását. Ugyanekkor a metafizikában a pluralizmus mellett foglal állást.

Az igazságra építi, annak mivoltára és természetére Pauler a maga bölcséletét. Szellemi fejlődésének és átalakulásainak útja mindvégig meglepő és mély párhuzamot mutat Szent Ágoston útjával. A három logikai alapelv — az azonosság, összefüggés és osztályozás elvei — adják rendszerének mindenemű egységét és architektonikáját, mert ezek minden logikai struktúra gyökerei. Felosztásaiban, a problémák és megoldások terén egyaránt a logikai alapelvek irányítják. Mindenütt megfeleléseket keres és talál hozzájuk. Innen ered páratlanul erős szerkezetű rendszerében a folyton ismétlődő hármas tagoltság. Az igazság fogalma a kulcs és megoldás az etika és az esztétikai területén is. A jó és a szép szintén nem egyebek az igazság sajátos megjelenéseinél. Egyetlen egy területe van a bölcseletnek olyan, amelyet Pauler meg sem kísérel mindenestől az igazságra visszavezetni, és ez a létezés, a reális valóság. A metafizika éppen ezért némileg meg is bontja filozófiai fejlődésének e második szakaszában rendszerének egységét. A létezést ekkor még Pauler felfogásában mély szakadék és idegenség választja el az értékek és az igazság világától, mert utóbbiak nem léteznek, csak érvényesek. A létezés konkrét, változó, időbeli és mulandó, az érvényesség változatlan és időfeletti. Pauler, miként egykor Szent Ágoston is, itt *Platon*-ra hallgat, nála is megtalálható az a kettősség és feszültség, ami a platonizmus sajátossága.

Bölcséletének e második korszakában jutott el Pauler a keresztény tanításhoz, de annak egy igen lényeges pontját, a keresztény isteneszmét még nem tette magáévá. A keresztény világnézet is elismeri, hogy az igazság érvénye abszolút, objektív és örökkévaló, de nem tartja függetlennek mindenemű létezéstől és gondolkodástól. Ha igazság és létezés, igazság és gondolat között a szakadék nem volna áthidalható, akkor hogyan találnának a tisztán ideális érvényességek utat a gondolkodás realitásához? Ha az igazság független is a változó és tévedő emberi gondolkozástól, mégis függ a mindentudó és örökvaltozatlan Abszolútum gondolkodásától. Amint tehát Szent Ágoston végül is az igazság fennállásának helyét és módját Isten tudatában jelölte meg, ugyanígy ide jutott fejlődésének harmadik, betetőző szakaszában Pauler Ákos is. E harmadik szakasz gondolatait tartalmazza a »Bevezetés« második kiadása. Művét e könyv harmadik kiadást ért el.

A filozófus a kortársak nagy nevelője. A nevelés szempontjából is csak örülhetünk ennek az érdeklődésnek a nagy magyar bölcselő iránt.

Noszlopi László.

Szántó Lőrinc: A magyar helyesírás-tanítás alapvetése (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára XXVI.) Szeged, 1941. A Szegedi Új Nemzedék Lapvállalat Rt. nyomdája. N. 8-r., 116 l.

Módszertani munkát írni nem könnyű dolog, mert kettős készületség szükséges hozzá. Először is szakembernek, mégpedig a szakirodalmat kiválóan ismerő szakembernek kell lennünk abban a tárgykörben, amelynek tanítási módszerét fejtegetni akarjuk, másrészt az illető tárgykör tanításáról szóló módszertani irodalmat is lelkiismeretesen fel kell dolgozunk, arról a magától érthető követelményről nem is szólva, hogy a tanítás gyakorlatában szerzett bőséges tapasztalatoknak sem lehetünk híjával. Aki tehát a helyesírás-tanítás módszerének megírására vállalkozik, annak nyelvésznek és pedagógusnak kell lennie egy személyben.

Az itt ismertetett érdemes munka szerzője a tanítástanban jártasabbnak mutatkozik, mint a nyelvtudományi szakirodalomban, s ez határozza meg művének értékét is. Ha a nyelvészeti irodalmat, egyebek közt pl. a fonetikákat époly gondosan tanulmányozta volna, miért a pedagógusok munkáit, könyve jobb lehetett volna. Nem csúsztak volna bele olyan helytelen állítások, amilyen pl. az, hogy »a fokozott melléknév kettős *-bb* jele beszéd közben nem hangzik hosszúnak« (23. l.), holott nyilvánvaló, hogy ez a *-bb* csak mássalhangzó szomszédságában rövid ejtésű (pl. ebben: *rosszabbra*), de egyébként bizony hosszúnak hangzik. A *szab* végmássalhangzóját másképp ejtjük, mint ezét: *rosszabb*; a *rosszabbodik* vagy a *rosszabbul* kiejtésében pedig — két magánhangzó között — még jobban kitűnik a *-bb* hosszúsága. A 68. lapon ilyen tárgyi hibába ütközünk bele: »Más a *rekedtség* és más a *rekedtség*«, pedig *rekedtség* szó nincs is nyelvünkben, aminthogy pl. *higgadság* vagy *nyugodság* sincsen, csak *higgadtság* és *nyugodtság*. Tetézi a hibát a *rekedtség* mellett más helyen olvasható és szintén nem létező *bágyadság* is (43. l.).

Hivatalos helyesírásunkat is bírálhatja a szerző. Ehhez természetesen jogunk van mindnyájunknak, csak arra kell vigyázni, hogy okosakat mondjunk. De a bíráltság során ezt olvassuk: »A *község* és az *egyesség* ellentétes írásmódja nem megokolt« (22. l.). Ebből úgy látszik, hogy a szerző az *egyesség*-et *egyezség*-nek akarná írni, mert azt hiszi, hogy ez a főnév az *egyezik* ige származéka, épúgy, mint az *egyezmény*. Ámde téved, mert az *egyesség*-nek az *egyes* az alapszava; *egyesség* szavunk még abból a régi időből való, amikor az *egyes* melléknév azt is jelentette, hogy *egyet-értő*. A *község* és az *egyesség* ellentétes írásmódja tehát nagyon is meg van okolva. Ugyanezen a lapon egy másik bíráló megjegyzés így szól: »Aligha jegyezheti meg még a szakember is, hogy az ikerszavak egy részét... kötőjellel, másik részét... pedig egybe kell írni.« A 43. lapon aztán ki is jelenti a szerző: »Minden ikerszót kötőjellel iratunk (így!)«. Ehhez azonban az iskolában nincs jogunk, mert ellenkezik a hivatalos helyesírást kötelezővé tevő miniszteri rendelettel. Különben a szerző maga sem tartja meg saját szabályát, mint következő írásmódjai mutatják: *mendemonda* (81), *torzonborz* (94).

Folyóiratban, kivált pedagógiaiban lehetetlen elsorolni mindazt, amit nyelvtudományi szempontból helyesbíteni kellene a műben. Egy ilyen sarkalatos tévedésére, hogy t. i. a magyar helyesírásnak nem a kiejtés az alapja, már volt alkalmam máshol rámutatni (Magyar Nyelv XXXVII, 347). Csupán azt teszem még itt szóvá, hogy a könyvben, bár a helyes-

írásról szól, feltűnően sok a »helyesírási hibának látszó sajtóhiba. Nemcsak az a »néhány«, amelyet a szerző maga is megemlít művének végén, hanem ezenkívül még nagyon sok.

De ha nyelvészeti szempontból számos javítanivaló volna is a könyvben, annál nagyobb elismerést érdemel a szerző munkájának az a része, amelyet tárgyának pedagógiai feldolgozásával végzett. Ismerteti német metodikusoknak a helyesírástanítás módszerére vonatkozó vizsgálatait, főképp *Kern Artúr* újabb könyvét (*Der neue Weg im Rechtschreiben*). Összefoglaló ismertetést ad az idevágó magyar módszertani irodalomról, majd saját tanári tapasztalatait is felhasználva, részletezi a tanítás anyagát, néhány tanítási óra lefolyásának leírásával bemutatja az anyag feldolgozásának módját, s a polgári iskolának III—IV. osztályában tanévenként előírányzott 15—20 külön helyesírási órán feldolgozott alkalmas helyesírási szövegeket is közöl bőséges számban (85—106. l.). *Baranyai Erzsébetnek* a Néptanítók Lapjában megjelent ismertető cikke nyomán az angol helyesírástanítás módszerét is érinti, de csak röviden, mert az angol helyesírás egészen más természetű, mint a magyar. Elsősorban *Kern* művére támaszkodik, s a német hatás meg is látszik német szabású kifejezéseiben (*szemléletlegész, hangzásegész, egésziségmódszer* stb.).

A könyvet, ha vannak is fogyatkozásai, kellő kritikával jól fel lehet használni az iskolai tanítás gyakorlatában, tehát megírása szükséges és hasznos munka volt.

Nagy J. Béla.

Pass László: Nemzetnevelésünk fő kérdései. Debrecen, 1941. S-r., 46 l.

Mostanában egyre több tanulmány foglalkozik a nemzetneveléssel. Ez egyrészt öröndetes jelenség, mert széles körben terjed a gondolat, hogy a kérdés megvitatása ma valóban időszerű. Másrészt azonban, mivel sokan szólnak hozzá, féltő, hogy kellő szakértelem híján elsőkélyesedik és a megoldást téves vágányra terelik. Ha nem szakember ír a nemzetnevelésről, akkor munkáját elsősorban abból a szempontból kell méltányolnunk, hogy ime ismét valaki, aki érzi: ezen a téren tennünk kell valamit. Ha ellenben hivatása szerint nevelő veszi tolla hegyére a kérdést, attól jogosan várhatjuk, hogy mélyítse az eszmét és mai állapotából valóban előbbre vigye.

Ezzel a fokozott igénnyel vettük kézbe *Pass László* dolgozatát, annál inkább, mivel bölcsészdoktori értekezésként jelent meg.

A szerző probléma-felvetése jó. A nemzetnevelés fő kérdései gyanánt szereplő fejezetcímek: I. *A nemzetnevelés fogalma* (5—19. l.), II. *Nemzetnevelésünk célja* (20—27. l.), III. *Nemzetnevelésünk tényezői és eszközei* (28—39. l.), IV. *Nemzetnevelésünk módszertani alapelvei* (39—44. l.) valóban alkalmasak arra, hogy rendszeresen tárgyalja és szinte kimerítse tárgyát. Elengedhetetlen, hogy először a nemzet fogalmát igyekszik tisztázni. Ebben a terjedelemben ez annál kevésbé sikerülhetett, mivel a legújabb irodalmát (többek között *Joó Tibor, Somogyi József, Horváth Barna, Székfü Gyula* és mások nemrég megjelent idevágó könyveit) meg sem említi. Jogosak azok a követelmények, amelyeket az eredményes nemzetnevelés érdekében kíván, hogy t. i. legyen rendszeres, szervezett, egységes és tagozódjék. Érdeme, hogy észreveszi: a nevelői gondolkodás sok olyan területen is érvényesül már, ahol eddig nem volt, tehát terjed. Sok tényezőt említ, amelyet valóban a nemzetnevelés gondolatának kellene át-

hatnia. Helyes megállapítása, hogy közoktatásunkat közneveléssé kellene átszerveznünk. Jól látja, amit pedig kevesen szoktak észrevenni, hogy a nemzetnevelésnek hivatási ágak szerint és az ország különböző részeiben sajátos feladatai vannak s nem lehet mindenkire azonos és mindenütt egyforma. A nemzeti önismeret tekintetében is józan felfogást vall, amikor azt hirdeti, hogy sem a jót, sem a rosszat elhallgatni és túlozni nem szabad.

A fejtegetésekből az tűnik ki, hogy *Mitrovics Gyuláén* kívül leginkább *Schneller István* gondolatvilágából merített. *Imre Sándorra* is sokszor hivatkozik, bajos is volna a nemzetneveléssel kapcsolatban elsősorban róla tudomást nem vennie. *Imre Sándor* nemzetnevelési rendszerének elfogadása senkire sem kötelező, pedig a mi véleményünk szerint is az egyetlen következetes megoldás és járható út ebben a kérdésben. Az ellenben mindenkitől, aki reá hivatkozik, elvárható, hogy gondolatvilágát helyesen értelmezze. Teljesen elhibázott pl. az a megállapítása, mintha *Imre Sándor* álláspontja volna az, hogy a nemzetnevelési munkát »csakis az iskolák ifjúságára korlátozzák.« (10. l.). Mi sem áll és állott mindíg távolabb *Imre Sándor* felfogásától, mint épen az, hogy a nemzetnevelést kizárólag iskolai ügynek tekintse! — Hibája a szerzőnek itt is, hogy *Imre Sándornak* csupán régebben e tárgyról írt tanulmányait ismeri (leginkább is csak ezekre hivatkozik), s az újabbakról — amelyekben ugyan nem változtatta meg korábbi meggyőződését, legfeljebb a nemzet fogalmára nézve módosította eredeti meghatározását, de határozottabban körvonalazta és ismételten összefoglalta álláspontját, — nem is vesz tudomást.

A függelékben közölt forrásmunkák jegyzéke egyébként is pontatlan. *Fináczy Ernő*nek pl. nincs *Mária Terézia* c. munkája. Amire a szerző a szöveg közben (6. l.) hivatkozik így *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában* c. kétkötetes könyvére, még csak gondolhatjuk, hogy rövidítésről van szó; ugyanez a forrásmunkák jegyzékében már legalább is: gondatlanság. A felsorolt 45 munka közül mintegy 10-nél hiányzik a kiadás éve. Az aránylag rövid értekezésben igen sok a sajtóhiba, s némelyik, pl. a népiskolai alaptörvény gyanánt az 1868. évi XXVIII. tc. emlegetése (6. l.) komoly félreértésre adhat alkalmat.

Az értekezés legnagyobb hibája mégis az, hogy a nemzetnevelést a testi, szellemi, közösségi, erkölcsi, vallásos, világnézeti stb. nevelés mellett a nevelés egyik ágának tekinti, nem pedig valamennyit átszövő eszmének és az egész nevelést irányító elvnek. Néhány homályban hagyott kifejezés (pl. »mi-tudat« és »ön-élmény«) használata sem válik az egyébként nagy jóakarattal megírt értekezés előnyére.

Jankovits Miklós.

Bartók Miklós: Értekezések a neveléstudomány elvi kérdéseiről. Debrecen, 1942. Városi Nyomda, 110 lap.

Túl vagyunk már azon az időn, amikor a neveléstudomány, mint ifjú a tudományok sorában, a tudomány rangjára törekedett, illetőleg az elismeretetésre vágyott. Kétségtelenül tudomány, még pedig a legemberibb és a legáfogóbb, mellyel egyaránt számol az embermilliókat irányító államférfi és a közlekedési rendőr; mindenki, aki az emberrel érintkezik, akinek célja van az emberrel. A célt a hatásokkal, — általánosan — a neveléssel érik el. A nevelés pedig mindenkire hatással van a kisdettől az aggastyánig. Mert bárhogyan is fogalmazzuk meg a nevelés fogalmát, *Magyar Paedagogia* LII. 3—4.

lényegét a hatásban találjuk meg. A hatások tervszerű felépítése, tudatosítása és megalapozottsága adja épen a nevelésnek a tudomány színét és jellegét.

Épen azért, mert a hatás ilyen általános, minden időben voltak gondolkodók, akik keresték és kutatták azokat a végső, másból le nem vezethető alapigazságokat, melyek minden korban, minden időben érvényesek. Vagyis az elveket, melyekből egyrészt a következmények és eszközök levezethetők, másrészt pedig zsinórmértékül szolgálnak a gyakorlati kivitelben. Mert erre a zsinórmértékre alapos szüksége van mindazoknak, akik nem elégszenek meg az ösztönrel, akik értelmesek és látni akarják a célt, amiért működésüket kifejtik. Gondolat és tett csak az első pillanatban látszik ellentétesnek. Valójában elválaszthatatlanok.

Meddő volna a gyakorlat és az elmélet elsőbbségéről, kölcsönösségéről vitálni. Mindkettőnek megvan a maga jelentősége. Nincs olyan elefántcsonttoronyba zárkózó tudós, aki a maga elméletét ne szeretné, vagy ne akarná kipróbálni a gyakorlatban és megfordítva: nincsen olyan gyakorlati tényleg működő ember, aki tevékenységének, munkásságának ne óhajtana valamilyen elvi egységet, megalapozottságot, háttérrel biztosítani. Csak az egészen elvű, maiv gyakorlati ember nem törekszik az átlátásra, az egybefoglalásra, de viszont ezek nem is viszik előbbre saját területükön a tudományt, átlagonaluli napszamosok maradnak világeletükben. Az öntudatos munka megköveteli, vagy gyengébben kifejezve, megkívánja a tudatosítást. Minél finomabb munkát kell végeznie valakinek, annál inkább kívánatos, sőt szükséges ez a tudatosítás, a tisztánlátás. Az ember nevelésével, lelkével való foglalkozás kétségtelenül a legfinomabb munkásságot igényli, tehát nem lehet elvi a vele való foglalkozás tudatosság, tisztánlátás, tervszerűség nélkül. Gondolkodó fő nem tud megenni a nélkül, hogy ne lássa cselekvésének következményeit, hogy egyenletes mértékkel ne mérjen, hogy következetes ne maradjon. Ezért van szüksége elvekre, világnézetre.

Bartók Miklós tanulmánykötete a tanári munkásságból nőtt ki, hogy irányt adjon, megszabjon. A kötet tartalma hét magasszínvonalú értekezés: a gondolkodó és gyakorlati ember szerencsés egységmeglátása. A színen lévő jelenségek és dolgok származási tábláját maga előtt látja és biztos kézzel rajzolja meg helyüket világnézetének térképén.

Első öt tanulmánya először a *Protestáns Tanügyi Szemlében* jelent meg. Az utolsó kettő ebbent a könyvben.

A *Fegyelem és világnézet* c. értekezését a legtisztább gyakorlat sugalmazta. A debreceni református tanítóképző-intézet készülő új fegyelmi szabályzatának a bevezetője. De oly elvi magaslaton fejtegeti a fegyelmezés kérdését, amikor megindokolja annak szükségességét, oly kitűnően építi fel tartóoszlopait, hogy bátran megállhat minden jövőben készülő szabályzat élén. S hogy szükségképpen a református világnézet színezetét viseli magán, ez értékét semmiben sem csökkenti. A fegyelem szükségességét megindokoló természeti, filozófiai és erkölcsi törvényekkel, továbbá a lelki berendezettséggel úgy támasztja alá, hogy megállapításai egyetemesen érvényesek.

Az előbbi értekezésnek a megindítója a gyakorlat volt és az jutott elvi magaslatra. A másodiknak kiindulására a filozófiából vett évszázados elvi ellentét ad okot, hogy azután következményei szinte az elevenbevágó tettet kényszerítsék ki. Az *Individualizmus és univerzalizmus a nevelés szem-*

pontjából c. tanulmányában történelemfilozófiai, fajelméleti és szociológiai gondolatsorok átvezetik olvasóját arra a megállapításra, hogy univerzália van. S ebből következnek kategorikus imperativusként ható sorai: 1. Minden nevelőnek figyelnie kell arra, hogy növendékeit valamely közösségbe, univerzáliába, úgy ágyazza bele, hogy nevükre méltó egyének nőjenek belőle. 2. A nevelőnek éreznie kell, hogy melyik közösség — faj, nemzet, egyház, emberiség — van hivatva gazdagabb termést hozni. 3. Éreznie kell a nevelőnek, hogy az »életparancs-e a születendő egység, vagy pedig temető«. 4. A nevelőnek tudnia kell és az elhivatottságától függ, hogy mi a kialakítandó egység célja és miképpen neveli az egyént. 5. Az egyén és az összesség szétválaszthatatlan. Tanulmánya végén pörölycsapásokként teszi fel a kérdéseket, hogy döntött-e a magyarság a fentebbiekben, mert az állásfoglalás a mai időkben életének és halálának kérdése.

A magyarságért való aggodása adja kezébe ismét a tollat, amikor *Makkai Sándor: Tudománnyal és fegyverrel* c. könyvét értékeli és elhelyezi a saját nevelési elvei sorába. Szinte folytatása az előbbi tanulmánynak ez a cikk. A nemzetnevelés ügye kapcsolja össze vele. Bartók Miklós értékelése szerint a könyvnek abban van a jelentősége, hogy egyetemes életelvet állít a magyarság elé, de úgy, mintha a nemzet önmaga döbrent volna rá saját céljaira. Megtálalva magának az *életkeretét, létformáját*, és ebben a tartalmat, a nemzeti műveltséget, azonosítja a nemzet önismeretével. A Makkai-féle honvédtestvériséghez, a katonai létformához azt a gondolatot fűzi Bartók, hogy a mai katonai nevelésben még meglévő osztrák szellemi hagyományokat nemzetiekkel kell felcserélni.

Talán *A szellem fogalma és nevelésének problématikája* c. értekezés az, amelyben leginkább él a szerző gondolata: »Nincs pedagógia az egyetemesség igénye nélkül.« S nincs egyetemesebb fogalom, amit a nevelő annyiszor hangoztatna, mint a szellem. A nélkül azonban, hogy egyetlen egyszer is végiggondolná, hogy mit jelent valójában. A tanulmány szükségképpen a fogalom tisztázásából indul ki. Elhatárolja az antik szemlélettől, a teológiától, a természetbölcselettől; éles mesgyét szánt az *elme*, a *lélek* és a *szellem* területei közé. Fejtegetésének eredményeképpen azt mondja, hogy »az emberi psziché mindama vonásai, amelyek benne az állandóságot képviselik, adják közösen a szellem lényegét!« A nevelés szempontjából pedig, ha a szellem öselv, — következik, hogy feltétlenül szükséges az emberi tökéletesedéshez. Kutatni kell a szellem nevelésének lehetőségét és törekedni arra, hogy az ember minden megnyilvánulása ugyanarra a szellemre valljon, de ugyanaz sugározzék a közösség minden egyes tagjából is és tartsa őket össze. A nevelő pedig akkor nevel igazában szellemet, ha tervei mögött megvilan a legörök-kévalóbb Szellem.

A Szellem fogalmának fentebbi megállapítása után *A szellem kérdése a nevelésben* c. értekezése a szellem nevelésének lehetőségét és szükségességét fejtegeti. Szemléletes szavakkal világosítja meg, hogy a szellem valamely egyetemesség hordozója és kifejezője. Ez azt jelenti, hogy az egyénben a szellem az egész lelki szerkezetet átítatja, a közösségben pedig azonos módon nyilvánul meg. A szellem nevelése tehát nem azt jelenti, hogy az egyének valamely tehetségét, készségét értékeli és növeli, hanem azt vizsgálja, hogy az egyetemesség hierarchiájában mennyire emelkedett és önmagában véve mennyire értékes. A szellem formája változhatatlan tényező, a tartalma azonban változó. A mai iskola azonban nem a kevésbbé alakítható lényeg

alapján osztályoz, hanem a tartalom vagyis megtanulható és fejbenhordozható bizonyos tudásanyag alapján. Így kialakult társadalmi osztályaink nem természetes, hanem mesterséges alakulatok. Papirosformában jól mutatnak és mégis érezzük, hogy hiányzik a szellem. Ezért van az, hogy valóban kevés szellem kormányozza a világot. A szellem helyes érvényesülése és szelekciója következtében lenne mindenki a megfelelő helyén.

A könyv további nagy fejezete a *formális képzés jelentőségével* foglalkozik. A szerző szerint a formális képzés azok közé a fogalmak közé tartozik, melyek »befutottak« és épen ezért nem boncolgatják, nem vizsgálják, pedig jelentősége ugyancsak megérdemelné, sőt megkövetelhetné. A könyv írója a kérdés körüli régibb és újabbkori élettani vizsgálódások eredményeit veti latba, hogy kimutassa a korszerű nevelés *tévedéseit*. Mert téved a mai pedagógia, mikor a helyesen értelmezett formális képzést háttérbeszorítja, mellőzi és helyette gyakorlati kérdéseket kíván elsajátíttatni, mikor a tanuló lelke, idegrendszere, fizikuma és szelleme még nem érett meg erre. Kész eredményeket akar nyújtani, holott a *kiművelt emberfő* eszméje azt jelenti, hogy minden irányú erőnket korán kell foglalkoztatni, sőt meg is erőltetni, boldogulásunk érdekében.

Igen érdekes a könyv befejező értekezése: *Elveket alakító szempontok a nevelő számára*. Ebben mintegy bölcsőt farag a születendő elvek számára. Elv nélkül nincs lélekalkító tevékenység. Az elvek dszungeljéből kiválogatni az érvényeseket azonban nem könnyű munka. Ehhez a kiválogatáshoz mutat szempontot a történelem, a korszak, és az érték. Az elvek élete ugyanis függ a történelem alakulásától, de nem kevésbé a korszaktól is, az elvek egymásmellettiségétől. Mindkét bíró — a történelem és a korszak — a valóság képviselői, az értékrendszer azonban független a valóságtól, mert az örök eszmény oldaláról ítéli meg az elveket.

A neveléstudományi értekezések egyébként gyakori laposságából szokatlan magasra emelkednek ezek a fejtegetések. Nem az elcsépelet igazságok még meglévő színét kilúgozó szózuhatagjai unalmaskodnak a könyvben, hanem gondolatébresztő és rádöbentő feltalálás jelentkezik: így kell látni a nevelőnek. Ha azt mondjuk: logikus, ezzel laposságot mondunk. Ha azt, hogy önálló gondolkozó, akkor ez sem értékjelző vélemény, hanem természetes megállapítás. Könyvét értékesé teszi a szellemi igazolás. Hasonlatai, képei megkapóak. Itt ott túlzásba is viszi. Néha az az érzésünk, hogy ezek kedvéért írta magvas gondolatait, fejtegetéseit. Általában az értekezések értékét fokozott mértékben emeli a szerkezet. Kitűnő felépítésűek. Ennek köszönhető, hogy a kérdés mindig a homloktérben marad — bármilyen messzi-ől nyúl u'ána, s bármennyi hasonlással veszi is körül — fejtegetései eredményesek, magas színvonalúak. Külön értéket jelent a könyv nyelvezete. Érthetővé, élvezetessé teszi olvasását.

Szakál János.

Kovács József: Gyakorlati útmutató a természetrajz tanításához. Budapest, 1943. Az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület módszeres kiadványsorozatának második kötete. 8. r., 143. lap.

Nagyon örvendetes jelenség, hogy újabban nálunk is alaposabban kezdenek foglalkozni az egyes iskolafajok tantárgyainak módszeres tanításával. Kiválóbb szaktanítóink és szaktanáraink nemcsak rövidebb-hosszabb cikkekben, hanem terjedelmesebb könyvekben is nyilvánosságnak ajánlják tapasztalataikat, alapul, éveken át kikristályosodott s így követésreméltó eljárásaikat, mód-

szereiket. Ezért mind az oktatásügy, mind a fiatal tanítók és tanárok halálának lehetnek nekik, mert nemes ügyet szolgálnak, a kezdőket nagyobb gond nélkül biztos útra vezetik. Megbecsülni való munkák ezek. Eljárásaik nem kötelezők, csak tanácsadók, útmutatók, irányítók. Aki még jobb módszert tud, haladjon aszerint, de tudását ő se rejtse véka alá.

A mű szerzője először a munkáltató természetrajzi tanítással foglalkozik. Hogyan és milyen eszközökkel igyekezzünk tanulóinkat a természet ismeretére megtanítani és az ismeretek révén a természet szeretetére nevelni. Nevelőhatásokkal telített, önmunkásságon alapuló ismeretszerzés legyen a vezérfonalunk. »Szakítsunk az eddigi tanítóiskolával, alakítsuk át munkaiskolává és a (selektív) tanítást hozzuk kapcsolatba a gyakorlati élettel.«

A tanítás módjánál első kérdése az, hogy honnan vegyünk munkánkhoz a szükséges anyagot? Nagyon helyes a válasza: elsősorban a tanuló környezetéből, a szülőföldjéről. Arra kell tehát törekedni, hogy tanulóink megszeressék azt a tájat, községet, várost és környékét, ahol születtek és ahol élnek.

A természetrajzi óra előzetes megfigyelésekre és szemléletekre támaszkodik. Ezek számonkérése után probléma alakjában vetjük fel az óra anyagát. A szemléltetés fontosságát nagyon erősen hangsúlyozta, de szépen foglalkozik a természetrajz tanításában eszközölhető nevelői vonatkozásokkal is.

A tanítás segédeszközei közül tárgyalja a táblai vázlatot, a rajzolást és rajzoltatást. Ismerteti a szertárt, a film szerepét, a biológiai kertet és berendezést, a kirándulásokat.

Végül az órára való előkészüléssel s az óravázlatokkal is foglalkozik. A könyv legbővebb része az órákra beosztott tanítási anyag és pedig állattanból 59, növénytanból 46 leckének rövid kidolgozása. Befejezésül a természetrajz tanításával foglalkozó módszeres irodalom nevezetesebb termékeit is felsorolja.

Stílusa világos, értelmes. Rövid és könnyen érthető mondatokban beszél. Helyes a sok kapcsolat a hazai költészettel. A nevelői vonatkozásokat az általános részben nagyon szépen fejtegeti, de ezek bevitele a részletes anyagba (leckébe) már nem sikerült kifogástalanul. Nehéz dolog ez, de nagyon lényeges. Pedig követelnünk kell, hogy a tanár minden mondatával, sőt mozdulatával is neveljen.

Vázlatos rajzai egyszerűek, könnyen érthetők s helyesek. A rajzolás nagyon szükséges és értékes, azonban nem szabad túlzásba menni. Többet ér az élő növény, mint a legszebb színes kép. Aki nagyon szereti a rajzot, az rendszerint mellőzi a természetben való szemléltetést, mert az előbbi könnyebb, egyszerűbb. Igen célszerű lett volna óráról-órára elkészített tanmenetet is mellékelni, mert az időszakhoz való viszony csak így juthat kifejezésre.

Mind ezek a gyakorlati útmutató lényegét nem zavarják. A szerző alapos és szép munkát végzett s ezért a természetrajzot tanító kartársainak melegen ajánlom.

Jaloveczky Péter.

Rózsashegyi Dereánó István: Arany János „Iza-parti hű barátja.” Hercegszeghi Szilágyi István élete és kora. Nagykőrös, 1941. 8-r., 251 lap.

Szerzőnk e könyvében a XIX. századi magyar művelődési élet egy kiváló gyakorlati pedagógusának életét és működését rajzolja meg, ki e mellett a magyar tudományosságunk — történetírásnak és nyelv-tudománynak — is jeles művelője s mindezen felül Arany Jánosnak ifjúkorától kezdve haláláig, sőt a nagy költő emlékének azontúl is hű barátja volt, az »Iza-parti hű barátja,

ahogy Arany János maga nevezte el őt »Válasz Petőfinek« c. költeményében, 1847-ben.

Szerzőnket gondos eredeti forrástanulmányok és az idevágó gazdag irodalom felhasználásával, tudományos apparátussal és mégis érdekesen megírt történeti életrajzában első sorban — úgy látszik, s ezt már a könyv címe is jelzi — Szilágyi Istvánnak s Arany Jánosnak bensőséges, hű barátsága érdekelt, melynek Arany költői pályájának megindulásában és kifejlődésében is jelentős része volt, de a mellett az idevágó bő anyagból mindvégig egy Istentől fölként pedagógus képét is kiformalta plasztikus jellemrajzzá.

Végigkíséri Szilágyi István életét és gazdag közéleti, tudományos és irodalmi tevékenységét, a bősőtől a sírig, minden túlzás nélküli részletezéssel, igen jó összefoglalásban, de egyben korrajzot ad a XIX. század művelődési életének abból a fejezetéből, mely egy nevezetes korban, a reformországgyűlésektől a millenniumig, és nevezetes miliőben játszódik le a máramarosszigeti líceum életének keretében.

Hőse gyermek- és ifjúkorának, a Máramarosszigeten és Debrecenben folytatott tanulmányoknak rajzában helyezi el az akkori magyar oktatásügy általános képét, mely ha adataiban nem is nyújt mindig újat, az iskolai életnek színes leírását adja. Szilágyi Istvánnak Arany Jánossal való barátságán kívül pedagógiai működése is e mozgalmas diákélet körében indult meg, a kollégiumban viselt preceptor-ság révén, s itt indul meg később gazdaggá fejlődő irodalmi tevékenysége is, először költői, majd tudományos nyelvészeti kísérletekkel, melyeket mindjárt kezdetben siker siker után koronáz a Kisfaludy-Társaság pályázatain több ízben nyert pályadíjakkal. Majd a nagyszalontai pártikulában, vagyis kisgimnáziumban viselt rektorságának s vele a Szilágyi-Arany-barátság egy újabb szakaszának történetét és jellemzését kapjuk. Az Arannyal való barátság e további fejleményének elbeszélése különösen fontos a nagy költő föllépésének megértésére. A hőst nagyszalontai működése során ért csalódásoknak és viszontagságoknak, közben dacból megkísérelt orvosi tanulmányoknak s ezek kudarcának rajza után azok a részek következnek szerzőnk könyvében, a XVI. fejezettől kezdődően mindvégig, melyek e jeles élet tulajdonképeni pedagógiai tartalmát, a máramarosszigeti líceum gimnáziumi és jogakadémiai tagozataiban folytatott tanári és igazgatói s az evvel párhuzamos tudományos és irodalmi tevékenységet rajzolják, közben mindig ébren tartva Arany Jánoshoz való kapcsolatainak tárgyalását.

Szilágyi István fontos eseményekben gazdag korban, a magyarság politikai és művelődési életének talán legnagyobb lendülete során, volt hivatva a benne élő gazdag lelki kincseket kifejteni, melyek szinte fölmérhetetlen nagy tevékenységre adtak neki erőt és alkalmat. Szilágyi István ugyanis jeles nevelői egyénisége mellett azok közé a magasabb értelemben vett polihisztorok közé tartozott, kiknek a XIX. század során olyan nagy szerepük és jelentőségük volt az újabb magyar műveltség kialakulásában.

A magyar nevelés- és oktatásügy barátaik különösen érdekelheti, amit szerzőnk részletesen kifejti könyvében, hogy bár Szilágyi István a tudomány terén inkább a történettudomány és a nyelvészet szorgalmas munkása volt s a pedagógiai életben jobbra csak mint gyakorlati ember és nagyhatású nevelő érvényesült, azért a szorosán vett pedagógiai irodalom terén is dolgozott, írt egyet-mást, ami nem értéktelen. Ilyenfajta írásaiban foglalkozott többek között az idegen nyelvek tanításának, majd a gyermekjátékoknak kérdésével (ilyen témák ezek, melyek tanulmányozása ma is korszerű és napi-

renden van!). kitűnő jellemrajzot írt Hatvani István professzorról, a debreceni boszorkánymesterről és a XVIII. századi Jászberényi Pálról, Rákóczi György kollégiumának kiváló tanítójáról, majd oxfordi tanárról és londoni nevelőről.

A magunk speciális szempontjából különösen becses szerzőnk könyvében a XXIX. fejezet, melyben Szilágyi Istvánnak mint embernek, de főként mint pedagógusnak összefoglaló jellemzését adja a 191—195. lapokon: »Kincses nagy lelkének — úgymond — az oktatás valóságos éltető eleme. Amit diákjainak, az ő »fiainak« mondani akar, arra őt széleskörű tudományos felkészültségén kívül egy nagy és gazdag mult nemes hagyományai, a maga nagy élete, mint dús tapasztalatok kimeríthetetlen kincstára, a gondjaira bízott ifjúság iránt érzett szeretete és mindenek fölött az az odaadó, kitartó törekvés ösztökéli, hogy a hazának hű és hasznos polgárokat neveljen, attól a meggyőződéstől áthatva, hogy a magyarság örhelyein csak hazafias és vallásos szellemben nevelt új nemzedékek válthatják fel a kipróbált öregeket. Fajának lángoló szeretetével, mérhetetlen és ragyogó nemzeti eszménységével, mely oktató szavaiban ezerszer és ezerszer felcsendül, megigézi áhítattal hallgató diákjai fogékony lelkét. Tudása nagy, mély, részletező, egyetemes, mindenre kiterjedő és mindenre feleletet adó. Mondanivalóit hazafias érzés sugallja és bármiről beszél, előadásában a nemzeti vonásokat mindig kiemeli, kidomborítja. Tanítási módszerében a régi, jól bevált, klasszikus irányelmet tartja szem előtt: »Qui bene distinguit, bene docet«. A továbbiakban is lelkes szavakkal ismerteti nevelői eljárásának különféle vonásait. Összefoglaló pedagógiai jellemrajzát avval a megállapítással fejezi be, — anticipálva Szilágyira nézve, egy napjainkban felismert törekvésnek, a nemzetnevelésnek lényegét — »Szilágyi líceuma ott az északkeleti nemzetiségek sötét tengerében valóságos világitótornya a magyarságnak és ő, mint annak igazgatója, valóságos apostola egy mélyen átértett magasztos hivatásnak: a nemzetnevelésnek«.

Érdekes, hogy szerzőnk, ki — bár könyvéből kitetszőleg nagyműveltségű ember — nem céhbeli író és nem pedagógus, mégis, mint egyik Szilágyi István már igen gyérszámú, magas életkorra jutott öregdiákjainak, pompás könyvet alkotott a szívéhez közelállott férfiúról s ezzel példát adott arra, hogy a hálás és nemes lelkesedés mit tehet ilyen téren, miképpen mentheti meg a feledéstől az utókor számára jeles pedagógusok, nagyhatású tanárok és nevelők emlékét s hogyan szolgálhatja nemcsak neveléstörténeti irodalmunk gazdagodását, de egyben előkészítheti egy-egy részlet kidolgozásával művelődési életünk képének teljes szintézisét.

A magyar közoktatásügy sok jelese a távolabbi s közelebbi multból egyaránt, várja még neveléstörténeti irodalmunkban a Szilágyi Istvánéhoz hasonló, valóban megérdemelt, kegyeletes feltámadást.

Gyulai Agost.

Weis István: Hazánk társadalomrajza. (Nemzetnevelők Könyvtára I. 17.) Budapest, 1942. 8-r., 168 l.

A *Mai magyar társadalom* s a *Hová?* írójáról eleve feltételezhetjük, ha nem is hangsúlyozná a bevezetésben, hogy hangzatos szölamok és elfoglaltság nélkül törekszik arra, hogy bemutassa e művében a magyar társadalom összetételének tükörképét. Nem bírál, hanem tárgyilagosan leírja a tanya, a falu, a város, a parasztság, a középosztály, a felsőosztály és az alsóosztály életében, az élethivatásokon belül, a szellemi életben, a visszacsatolt országrészek életében tapasztalható jelenségeket, s kimutatja a magyar

léleknek azokat a tényezőit, melyeknek a magyar társadalom kialakulására, alkotó elemeinek meghatározására hatásuk van.

Mindezzel nyilvánvalóan nagy feladatra vállalkozott. Amióta ugyanis nálunk is az érdeklődés középpontjába került a társadalom, azóta addigi szegényes társadalomismereti irodalmunk mennyire megsokszorozódott, hogy nem csekély figyelemre és állandó bírálatra volt szükség ahhoz, hogy e társadalomleírás számára kiválogathassa a legjellemzőbb s egyben megbízható anyagot.

Szerzőnk azzal is jó szolgálatot teljesített, hogy utalásainál tekintettel volt e mű olvasóira. Irodalmi jegyzeteiben, — a tárgyalás sorrendjében, — főleg olyan munkákra utal, amelyek tanügyi emberek számára hozzáférhetők.

Azt akarjuk, — hangsúlyozza szerzőnk, — hogy lehető sokan gondolkozzanak társadalmi jelenségeinken és elemezve őket jussanak annak felismerésére, hogy társadalmunk egészséges átalakítása nélkül nem erősödik meg állami létünk s az új Európában is nehezebben találjuk meg helyünket.

Váradí József.

Schwartz Erzsébet: Magyarországi latin grammatikák² és szótárak a XVI. században. Budapest, 1942. 8-r., 115 lap.

Értekezésében a szerző igen érdekes témát dolgoz fel, de csak tűrhető eredménnyel. A dolgozat legsikerültebb része még az, ahol Sylvester János, Honterus János és Molnár Gregorius grammatikáit részletesebben ismerteti, forrásaikat vagy mintáikat kimutatja és jelentőségüket méltatni próbálja. Hasonlóképpen a hazai latin-magyar szójegyzetéről szóló fejezet is használható, azzal, hogy az eddigi kutatásokat összefoglalja. De már ebben is találhatóak elcsúszott részek, főként a méltatásban (pl. Pesthy Gábor). A bevezető rész ellenben, amelyben »a latin oktatás történetéről« és »a grammatika történeti áttekintéséről« szól, egészen vázlatos és elnagyolt: a fejlődést, de még csak a történeti folyamatosságot sem tudja megrajzolni, hiányok is vannak benne (pl. Beda, Alkuin) Ha Paulsen könyvét (*Geschichte des gelehrten Unterrichtes, I.*) ismerte volna, alkalmasint ezt a részt másként írja meg. Az iskolák olvasmányi anyagát tárgyaló fejezet is gyöngye: ez a részlet egyébként is csak laza szálakkal függ össze az értekezésnek a címben is megjelölt tárgyalással és inkább külön feldolgozást érdemelne. A szerző itt voltaképpen csak kivonatolja Fináczyt anélkül azonban, hogy a pedagógiai szempontokat figyelembe venné. Ez a hiány az értekezésen végig megállapítható. A szerzőnek különösen az összefoglalásokban és a befejezésben alkalmas lett volna valamelyest pedagógiailag is — a korabeli iskola és a tanulás szempontjából — lemélni a tárgyalt grammatikák és szótárak jelentőségét. Ebből semmit sem kapunk, az összefoglalások azzal, hogy folyton a mai állapotot veszik az összehasonlítás alapjául, egészen tökéletlenek. A szerző ezekben egyébként is folyton ismétli magát.

A témáért ílymódon valóban kár: a szerző nem sokat hozott ki belőle. A dolgozatnak mégis érdeme, hogy nyelvtani szempontból rávilágít XVI. századbeli iskolai grammatikáinkra, tárgyalja diszpozíciójukat, a nyelvtani kategóriákról adott meghatározásaikat, bemutat egy-két szemelvényt nyelvtani paradigmáikból és megállapítani törekszik, hogy esetenként mi az új bennük s mennyiben függenek mintáiktól.

I. p.

Nosztropi László: Emberismeret és emberekkel való bánás. Budapest, 1942. Pantheon-kiadás. 8-r., 247. lap.

Az általános emberismerettannak egyik fontos rész tudománya a pszichológiai emberismerettan, mely a gyakorlati lélektan eredményeit értékesíti az emberismerettan szempontjából. Lélek és emberismeret ugyanis nem azonos fogalmak, lélektan és emberismerettan nem azonos tudományok. A lélektan a lelket kutatja és azt igyekszik megismerni, melynek rejtelmes világához a belső szemléleten, sugalláson és élményen keresztül vezet az út, és melynek tudattalan része lényegileg örök titok marad előttünk. Ezzel szemben az emberismerettan feladata a társas környezetben élő ember kiismerése, akinek lelkén kívül még teste és szelleme is van, aki sokszor nem teheti azt, amit akar, és aki a mindennapi élet tapasztalatai szerint elég jól kiismerhető. A két szempont különbözősége a köztudatot még nem hatotta át eléggé. Ennek az az oka, hogy a Lavater és Gall fellépése után megindult nagy irodalmi vita az emberismeret-problémát a lélektan hatáskörébe utalta. Az azóta eltelt évszázad alatt azonban az emberre vonatkozó tudományok annyira kifejlődtek, hogy ezek eredményeiből az emberismeret céljaira hasznosítható anyag tömege fokozatosan szétfeszítette a lélektan kereteit és önálló tudománnyá alakult. A pszichológiai emberismerettan a megismerés, érzelem és akarat kiismerésével kapcsolatban azt a kérdést vizsgálja, hogy a lelki tényezők milyen szerepet töltenek be az emberismerettani értékelésben. Az általános lélektani tényező-emberismerettani jelentősége aránylag kevés. Ez az oka annak, hogy a lélektani előképzettséggel nem rendelkező emberek is jó emberismerők lehetnek. A különleges lélektani tényezők azonban annál fontosabbak és ezek ismerete nélkül finomabb lélektani emberértékelést nem is végezhetünk.

Szerző tíz fejezetre osztott pszichológiai emberismerettanának egy fejezete foglalkozik behatóbban az emberismerettel, de ebben nem nyújt rendszert, inkább csak ismerteti Klages, Maerker, Kretschmer, stb. nyomán a különböző vizsgálati módszereket. Többi fejezetei a gyakorlati lélektan fontosságának hangsúlyozása mellett egyéni politikai kérdéseket tárgyalnak szakértelemmel és önállósággal. Könyvének legértékesebb része a társasélet és társaságbeli ember magatartásának elemzése, és a társas viselkedésre vonatkozó egyéni politikai tanácsadás. A lélektani embermegismerésnek szerinte négy főforrása van. Ezek, a mindennapi élet emberismerete, a művészi alkotásokban található lelkeken keresztül látás, a vallásos élet és irodalom lélekismerete, és a tudományos lélektani embermegismerés. Utóbbi nála a pszichodiagnosztikai emberismeretet jelenti, mely a régi psychotechnikán túlmenően személyiségvizsgálatokkal is foglalkozik. A lélektani laboratóriumoknak nagy jelentőséget tulajdonít, s ezeknek szeretne monopóljogot biztosítani az intézményes emberismeret terén. Ebben az esetben azonban a természettudományi determináció helyére, amely pedig ténylegesen is fennáll, és amelyet csak társadalmi szükségzerűségből nem ismerünk el általánosan, a lélektani laboratóriumok diagnosztikai determinációja lépne, amely mint véges emberi munka, épen nem csálhatatlan. A tesztek ugyanis főleg a lélekjelenlétet és találményságot mutatják, amelyek egyfelől nem állandó értékű tényezők, másfelől pedig az életben előmenetelt jelentenek a kevésbé használható emberek számára is. A műszeres mérések viszont részeredmények, ezeket ki kell egészíteni munkapróbákkal, amelyek az erkölcs minőségét a dolog természete szerint nem tudják megállapítani, és személyiségvizsgálatokkal, amelyeknek a száma szerző véleménye szerint immár több százra rüg. De az emberekkel való

bánásmód, a pályaválasztás, házastársválasztás, az alkalmazottak és vezető tisztviselők kiválasztása lényegileg nem is lélektani, sőt nem is emberismeret-tani, hanem egyéni politikai problémák. Az egyéni politika, vagyis jelen esetben az ösztönös, vagy tudatos személyi és tárgyválasztás jellemző emberismeret-tani adat, ez igen helyes megállapítása a szerzőnek, és ezért az emberismerettannak az egyéni politikát is vizsgálnia kell. De az emberismeret és egyéni politika mindemellett is csak korrelatív fogalmak, amelyek egymást kötelezően nem tételezik fel. Valakinek jó lehet az emberismerete, de ebből nem következik, hogy jó az egyéni politikája is. Valaki jól ismerhet egy derék értékes leányt, aki neki igen tetszik, de még sem veszi el, mert nincs hozománya. Sokan jól ismerik barátaik, kegyenceik, alá- és fölértékeltjeik, stb. gyenge jellemét, de politikai szempontból mégis a derék és becsületes emberek elé helyezik azokat. A »megfelelő embert a megfelelő helyre« jelszó által kifejezett eszményi törekvés mindig csak a politikai lehetőségek határain belül juthat érvényre a gyakorlatban. A vagyonos vagy befolyásos szülők gyermekéről hiába állapítaná meg a lélektani laboratórium, hogy nem való ilyen vagy olyan pályára, mert a szülők rendszerint megtalálják a módját annak, hogy gyermeküket akár magas társadalmi pozíciókba is elhelyezzék. Ezek a tények azonban nem azt jelentik, hogy a lélektani laboratóriumok felesleges munkát végeznek, mert mindig lesznek nagy számmal emberek, akikre nézve a felvilágosítás, tanácsadás és megnyugtató jótékony hatású. De még sokkal nagyobb számban lesznek mindig emberek, akik a lélektani laboratóriumot sohasem keresik fel, mert arra nincs szükségük, a pályájukat vagy házastársukat, stb. maguk is jól meg tudják választani.

Az emberismeret gyakorlati emberértékelés. Egy embernek sokféle jó tulajdonsága lehet, de egyetlen lényeges rossz tulajdonsága döntően befolyásolhatja emberértékét. A nagy tehetség nem sokat ér, ha megbízhatatlansággal párosul, különösen vezető állásban. Társadalmilag legértékesebb az összehangzatos ember, aki nyugodt, munkaszerető, önálló, széles látókörű és jó erkölcsű. Az emberérték meghatározására és a nevelő-oktatási tanácsadásra leghivatottabb intézmény az az iskola, amelyben az oktatás és nevelés teljesen egyenrangú tényezők, amely nemcsak didaktikailag, hanem pedagógiai is elbírálja növendékeit, és amelynek tanítói, tanárai a szükséges gyakorlati lélektani és gyakorlati emberismeret-tani készséget — nem a lélektani laboratóriumokban — hanem az egyedül illetékes és hivatásuk magaslatán álló gyakorló-iskolákban ténylegesen megszerezték.

Arday Pál.

Frnköl Andor: A megismerés problémája a görög filozófiában a szofistákig.
(Dolgozatok a Kir. Magy. Pázmány Péter Tudományegyetem Philosophiai Semináriumból: 51.) Budapest, 1942. 8-r., 67 lap.

Természetes, hogy a görög gondolkodás hajnalán, amikor a megismerésre való törekvés lerakta a filozófia épületének alapjait, maga a megismerés még nem válhatott problémává. A gondolkodás mint magától értetődő tétellel dolgozott azzal, hogy a megismerés lehetséges. A IV. sz. fordulóján viszont elhangzik a híres gorgiaszi nihilista tétel, hogy a megismerés lehetetlen. Értekezésünk szerzője azt igyekszik megmutatni, hogyan jelent meg a közben eltelt századok folyamán a szofisták előtti filozófia nagy metafizikai kérdései mellett a megismerés problémája is.

Nehézzé teszi a feladat elvégzését a megoldandó probléma kettősége. Ez ugyanis nemcsak filozófiatörténeti, hanem — mégpedig elsősorban — filológiai is. S ez utóbbit szinte megoldhatatlanná teszi az a körülmény, hogy a preszokratikus filozófia fogalmai — amint azt gondos filológiai vizsgálatok eléggé bebizonyították — igen nagy jelentésváltozáson estek át. E fogalmakat Platon átalakító-összefoglaló tevékenysége jelentősen elváltoztatta. A platonai megkülönböztetéseket a későbbi történetírók ráalkalmazták a Sokrates előtti filozófia tételeire, s ha pl. ezek a gondolkodók ugyanarra a fogalomra két különböző szót használtak, Platon viszont a két szót két különböző fogalomra foglalta le, az ú. n. doxografusok a megkülönböztetést maguknak az eredeti gondolkodóknak tanításaiban is keresztülvitték.

A dolgon valamennyire bizonyos elvszerű helyreigazítás segít; megfelelő filozófiatörténeti szemlélettel a filológiai szempontból kétes értelmű tételeket a többi, kevésbé kétséges tétellel kapcsolatba kell hoznunk s a gondolkodó egész szellemi hagyatékaira irányuló szemléletnek alávetnünk.

Szerzőnk érdekes és világos áttekintést ad az ión természetfilozófusoktól egészen az atomistákig az ismeretelméleti problémák jelentkezéséről és megoldásáról. Az egyes gondolkodókra vonatkozó fejtegetései végén a megismerés lényege, eredete, érvényessége, lehetősége, eszközei, tárgya és határai szempontjából összefoglalja tanításaikat.

Az ismeretelméleti probléma megszületése Herakleitos, s a pythagoreus Philolaos nevével kapcsolatos, — természetesen még nem tudatos problémafelvetés formájában. E kor szemében mintegy kozmikus esemény még a megismerés: a mindenségben megnyilatkozó erőből részesedik az egyes ember, s ez teszi képessé arra, hogy felfogja a mindenséget. Parmenides ismeretelmélete már komoly tudományos igényeket is kielégít. A tulajdonképeni ismeretelméleti szempont vele jelenik meg.

Meglepő következetességgel lép előtérbe a további fejlődésben az objektív ismeret problémájának, a látszat és valóság kérdésének, az érzékelés és gondolkodás megkülönböztetésének, a megismerés aktív vagy passzív voltának felvetődése. Mire e hatalmas problémátömeg eljut a szofistákig, nagy, erőteljes ága már a bölcséletnek. Alakulásában tehát a preszofista filozófia is eljutott annak a felismeréséhez, hogy a rendszeres gondolkodást meg kell előznie az emberi megismerőképesség tudatos vizsgálatának.

Kovács Gyula.

Deák Gyula Polgári iskolai író-tanárok élete és munkái. Budapest, 1942. n8-r., 519 lap.

Az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk alapján létesült magyar polgári iskola ez évben üli meg 75 éves fennállásának emlékűnnepét. Ma már nyílt kapuk döngetése volna a polgári iskolának a magyar művelődési életben való fontos szerepét védelmezni, még régi ellenségeivel és lekicsinylőivel szemben is, sőt akár csak magyarázni. Elég erről csak annyit mondani, hogy a magyar középosztály egyik szintén tekintélyes rétegének, a kispolgárságnak fölemelkedése ez iskolafaj hatalmas méretű felvirágzásának eredménye. Hogy a polgári iskolának ma elért magas színvonala pedig az ugyanakkor kezdetlegesen megindult s $\frac{3}{4}$ század alatt, sok viszontagság után teljessé és tökéletessé kifejlődött külön polgári iskolai tanárképzésnek munkáját dicséri, szintén nyilvánvaló.

Alig van példa rá az oktatásügy egyetemes történetében, hogy egy törvényben szerényen megbúvó művelődési csirából oly aránylag rövid idő, 75 esztendő alatt ilyen népszerű, rendkívül elterjedt, fontos iskolatípus fejlődjék ki és virágozzék föl a középiskolák legkeresettebb fajává, mint aminő a magyar polgári iskola.

Ezt az idei ünnepi mozzanatot vezeti be előre, egy évvel előbb, már 1942-ben megjelenve, egy látszólag száraz, adatgyűjtő, lexikális bio- és bibliografiai módszerű munka, az előttünk levő testes kötet, mely e 75 év alatt az irodalom terén is működött polgári iskolai tanárok életrajzi és irodalmi munkásságbeli adatait tartalmazza az id. Szinnyi József híres »Magyar írók élete és munkái« c. nagy bio- és bibliografiai lexikonából tanult módszerrel.

Deák Gyula, a mű szerzője, adatgyűjtésében — hiszen ez volt a vállalt munkának nehezebbik része — nagy körültekintéssel, az összes elképzelhető források teljes ismeretével s egész egyéniségének megfelelő példászerű lelkiismeretességgel járt el. Egész könyvtárt tesz ki azoknak a lexikonoknak és bibliografiáknak, — de különféle monografiáknak is — sora, amelyek anyagát, adatainak óriási mennyiségét szolgáltatták. A sokféle, kész anyaggal szolgáló gyűjteményeken kívül nyers anyagot nyújtó források gyanánt 600 kötetnyi tanügyi folyóiratot, 8610 iskolai értesítőt (évkönyvet), másfélezer tankönyvet, mintegy 1200 tudományos és szépirodalmi művet tanulmányozott át s azok közül rengeteg jól megrostált önéletrajzi adatot, melyek a Polgáriiskolai Tanáregyesület elnökségének felhívására a tanároktól érkezett 2600 törzslap bevallásainak formájában álltak rendelkezésére. S mindezt a nagy munkát, az anyaggyűjtést és földolgozást 8 esztendő alatt végezte el a szerző, nagy erőfeszítést jelentő, kemény, áldozatos munkával, a polgári iskola 75 esztendő életéből majdnem 4000 tanárnak irodalmi működését mutatva be az utókor előtt.

A szellemi munkának ez óriási arányai, melyek e könyv adataiból szemünk előtt kibontakoznak, tiszteletet keltenek a derék polgári iskolai tanári rend iránt az irodalom, és tudomány terén is, még ha nem gondolunk is a különösen kiváló egyéniségekre, országos hírű írókra, költőkre, tudósokra, kik közül csak úgy kapásból, mutatóba említünk néhányat, mint pl. *Gyulai Pált*, a költőt, *Tolnai Lajost*, a regényírót és költőt, *Ferenczi Zoltánt*, az irodalomtörténetírót, *Maróthy Jenőt*, a novellistát, *Kaffka Margit* irónőt, *Komjáthy Jenőt*, a nagy pesszimista poétát, vagy az írók és költők közül még *Havas Istvánt* és *Palágyi Lajost*, a tudósok közül *Herrmann Antal* és *Solymossy Sándor* néprajzi írókat, *Weszely Ödönt*, a pedagógust, *Palágyi Menyhért* európai hírű filozófust, *Neményi Imre* kulturpolitikust, a művészek közül *Ádám Jenő* zeneszerzőt, *Szödy Szilárd* szobrászművészt, *Komjáti Gyula* európai hírnévnek örvendő festőművészt, stb., kik egykor mind — hosszabb-rövidebb ideig, egyik-másik mindvégig — polgári iskolai katedrán ültek.

Deák Gyula, mint a polgári iskolai tanárság törekvéseinek és küzdelmeinek régi hű zászlótartója, egyben szorgalmas krónikása, ezúttal is rendkívüli érdemeket szerzett e lexikon összeállításával a polgári iskolai tanárság s ezen át a polgári iskola megbecsülése érdekében. Könyvének oktatástörténeti szempontból való érdeme kétségtelen.

Gyulai Agost.

Quint József élete és munkássága. I. kötet. A T. I. T. O. E. megbízásából összeállította özv. *Quint Józsefné*. Budapest, 1943., 8-r., egy arckép és 278 l.

1928 április 28-án, Quint József születése 47. évfordulójának délutánján a Farkasréti temető ravatalozója előtt felállított szöszékről hirdette *Kornis Gyula* a végeleáthatatlan gyászoló gyülekezet nevében: »Megtörve, könnyel szemünkben állunk ravatalod körül, Quint József!... Egy derékban kettétört hatalmas tölgyfa fekszik most előttünk, virágjában zúta szét könyörtelenül a zord halál!... Te az aktív és produktív embertípushoz tartoztál, mely a munkáért és alkotásért él, nem önmagáért, de a magát halhatatlannak érző és akaró nemzetért.«

Padányi-Frank Antal nemcsak a baráti összetartás érzése, sem csupán a hivatali utód hálatörekvése vezérelte, amikor az előttünk levő könyv megjelenését lehetővé tette, hanem talán elsősorban nevelői érzéke, amikor ennek az életnek megörökítését tizenhárom esztendőn keresztül szorgalmazta.

Törekvésében — a kiadás anyagi feltételeinek ugyancsak nevelői értékű biztosítása mellett, — az volt a legszerencsésebb gondolat, hogy a kiváló pedagógus életrajzának megírására s munkáinak összegyűjtésére a megboldogultnak vele teljességgel rokonszemlémű özvegyét kérte fel.

Szerzőnk olyan vonzóan írta meg ezt az életrajzt, hogy olvasva a könyvet, valósággal nem lehet letenni. Ellenmondást csak a végén vált ki az olvasóból; s ez is szerzőnknek a mű előszavában közölt vallomásra vonatkozik, hogy nem érzett magában arravalóságot annak megírására. Úgy látjuk, hogy Quint Józsefet, az embert, senki sem tudta volna hivebben ábrázolni, érdemeit melegebb árnyalatú, de a valóságnak megfelelő színekkel ecsetelni, mint *Quint Józsefűt*. S e mellett a kép háttérében megkapóan örökíti meg néhai *Vizhányó Károlyban* az ifjúkori barátot; *dr. h. c. Wagner Jánosban* a példájával tudományos kutatásra serkentő tanárt, néhai *dr. Vámgel Jenőben* a tehetséget felkaroló, az igyekezetet szívesen elismerő és készséggel jutalmazó professzort és igazgatót, *Drozdny Gyulában* az odaadó és lankadást nem ismerő munkatársat. Az ifjúságnak a »Részletek az útiraplóból« c. fejezet különösen tetszhetik. Ezek pompásan örökítik meg a századvégi diákvándorlások szárnybontogató szellemét, aminek serkentő, követésre készítő hatása el nem maradhat.

Mint jellemképének tartozékait közli szerzőnk Quint József alkalmi beszédeit is megfelelő csoportosításban.

A kötet utolsó harmadát Quint József biológiai munkái töltik ki. Ezek révén jutott el a nevelés élettani alapjaihoz s lett a biológus pedagógussá.

Váradi József.

Milej: Salamon János: A központi ügyintézésnek a polgári iskolai tanárokkal kapcsolatos része. Budapest, 1941., 8-r., 15 lap.

A vallás- és közoktatásügyi miniszter a visszacsatolt felvidéki, kárpátaljai, majd az erdélyi, továbbá a bácsvidéki és muraközvidéki állami polgári iskolai tanárok részére az 1940—42. években négyhetes szünidei továbbképző tanfolyamokat rendezett.

A tanfolyamokon feldolgozott gazdag munkarend célja az volt, hogy a magyar hazába visszatért polgári iskolai tanároknak a több mint két évtizedes idegen uralom alatt szerzett műveltségét a magyar nemzeti tárgyak

művelődési anyagával kiegészítse, őket a magyar szellemi élet gazdagságával, az egyes szaktudományok főbb eredményeivel, valamint a magyar polgári iskolák belső életét irányító korszerű nevelési és módszertani elvekkel megismertesse.

A tanfolyam előadói a szegedi tudományegyetem és a tanárképző főiskola tanárai s az állami gyakorló polgári iskola szakvezető tanárai voltak s igen értékesen egészítették ki a fenti tudományos és gyakorlati előadásokat a vallás- és közoktatásügyi minisztérium illusztris előadói, kik a polgári iskolákkal kapcsolatos személyi és dologi ügyeket a legfelsőbb központi ügyintézés figyelembevételével tárták fel a tanfolyam hallgatói előtt.

Egy ilyen előadás anyagát ismerteti dr. Mileji Salamon Jánosnak fenti műve, amely, mint az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny különnyomata, füzet alakjában a polgári iskolákkal és a polgári iskolai tanárokkal kapcsolatos ú. n. személyi ügyek adminisztratív vonatkozásait ismerteti.

A szerző ebbeli előadását 9 fejezetben csoportosítja: 1. Az első fejezetben az 1868. évi XXXVIII. tc. és az 1927. évi XVII. tc.-kel kapcsolatban a polgári iskola multját, jelenét és nevelői célkitűzéseit ismerteti, megállapítva, hogy a magyar polgári iskola tanulóit valláserkölcös és nemzeti szellemben gyakorlati irányú általános műveltségben részesíti. 2. A második fejezet a hivatali szolgálati útnak az egyes tanügyi hatóságokkal kapcsolatos vonatkozásait világítja meg, hangsúlyozván a szolgálati út pontos betartását, mert főleg a személyi vonatkozású ügyekben a döntés meghozatalánál a minisztérium feltétlenül ismerni akarja a folyamodó közvetlen és közvetett fellebbvalóinak az ügyre vonatkozó álláspontját a folyamodóról közvetlen tapasztalatok alapján alkotott véleményét. 3. A harmadik fejezetben meggyőző szavakkal azokat az okokat ismerteti a szerző, melyek főleg a napjainkban elburjánzott protekció végleges megszűnését tennék kívánatossá. Mint mondja: »a protekció majdnem minden esetben szegénységi bizonyítvány kiállítása önmagunkról s a gyengének kapkodása olyan hatalmi tényezők után, amelyek ahelyett, hogy erejét bizonyítanák, épen gyengeségről tesznek tanuságot.« Hangsúlyozza, hogy minden magyar embernek nemzeti kötelessége elősegíteni ennek a társadalmi rákfienének minél előbb való kiirtását. Valóban így van, szerény véleményünk szerint azonban a protekció véglegesen csak akkor szűnhet meg, ha az egyes állások elnyerésére vonatkozó formai feltételek a felsőbbség által eleve pontosan körülíratnak, mert ily módon az érdemesség sorrendjét a pályázók minősítő adatai már magukban meghatározzák. 4. A negyedik fejezetben a szerző világos áttekintésben azokat az új rendelkezéseket ismerteti, amelyek a polgári iskolai tanárok áthelyezés iránti kérelmeiknek elbírálásánál ma érvényesek. E tekintetben a felsőbbség arra törekszik, hogy az érdemesség figyelembevételével a méltányosságot a lehetőséggel összeegyeztesse. 5. Az ötödik fejezetben az ideiglenes szabadságolásokra, a 6. fejezetben a tanárok alkalmazására, kinevezésére és nyugdíjazására vonatkozó jogszabályokat, a 7. fejezetben a polgári iskolai tanárok munkájának elismerését célzó intézkedéseket, míg a 8. fejezetben, — különös figyelemmel az 1935. évi VI. tc. végrehajtási utasítására — a polgári iskolai igazgatók hatáskörébe tartozó fontosabb ügyek elintézésének módjait ismerteti gondos és világos csoportosításban. 9. Végül zárószavában azt jelzi a szerző, hogy nem volt célja tudományos előadást nyújtani; s a közlött ismeretekkel tisztán azt a célt kívánta

szolgálni, hogy közvetlenebb kapcsolatot teremtsen a tanár és a legfőbb tanügyi hatóság között. Megállapíthatjuk, hogy a minisztériumnak valóban bölcs elhatározása volt az az intézkedés, mélyen a szűnidei tanfolyamokon elhangzott tudományos és pedagógiai előadások közé a miniszteri főtisztviselők ilyen adminisztratív tárgyú előadásait is beiktatta. A tanár életéhez az is hozzátartozik, hogy pedagógiai és szaktudományi ismeretei **mellett** a hivatását és személyét közvetlenül érintő ügyekben is megfelelő **tájékozottsággal** rendelkezék. Dr. Mileji Salamon János kiadott tanulmánya valóban világosan és rendszerezve tárta fel épen a magyar életbe most újólág bekapcsolódott tanárok előtt a hivatásukat közvetlenül érintő gyakorlati problémákat. Tette ezt a szerző a felvetett kérdésekben való széleskörű tájékozottságával s azzal a finom tapintattal és szeretettel, mellyel a polgári iskolai tanárság személyi ügyeit a tanügyi közigazgatás legfőbb helyén referensi munkakörében mindenkor intézte. A tanulmány ismerete igen értékes szolgálatokat tehet az iskola életében, különösen az igazgatóknak, kik a tanárság személyi ügyeivel kapcsolatos fontosabb tudnivalókat ebben a füzetben a leggondosabb csoportosításban, összefüggően együtt láthatják.

Kratožil Dezső.

Csete Balázs: Az iskolám az én várom. (Tanulmányok és jegyzetek.) Budapest, 1940., 169 lap, több rajz és szövegek közti ábra.

Ha elolvassuk Csete Balásznak a rajztanítás, a művészeti nevelés és a nevelés körébe vágó 20 tanulmányát és átnézzük az iskolai életből kiragadott 40 egynéhány karcát, érdekes és értékes egyéniség bontakozik ki előttünk. Nem nevelői rendszere, vagy sajátos módszere keltik fel az érdeklődést egyénisége és munkássága iránt, hanem nevelői munkája. Azok közé a kevesek közé tartozik, akik valóban hivatásuknak érzik a tanári pályát, komolyan veszik a műveltség terjesztésének kötelességét.

Munkaterülete Csepel. A csepeli gyári munkások gyermekeinek mellett igyekszik fogékonnyá tenni a kultúra, elsősorban a magyar kultúra értékei iránt. Ebből a munkaköréből való írásai: »A magyar népművészet polgári iskolánk kézimunkaoktatásban.« »Iskolai múzeumok és honismereti munkák.« »Csepel sziget múzeuma« mind kitűnő útmutatóul szolgálhatnak a hasonló munkaterületen dolgozó tanárnak, részint azzal, hogy az egyes feladatok gyakorlati megoldására is példát mutat. A rajztanítás részletkérdéseivel foglalkozó dolgozatai sok megfigyelésről és tapasztalatról tesznek tanúságot. A nevelői munkájában segítségére szolgáló lelkesedése elméleti fejtegetéseinek kárára van: dagályossá teszi előadását és figyelmét a problémák mély és rendszeres vizsgálatáról eltereli.

Ujvári Béla.

vitéz Fraknóy József: A Budapesti Tankerület Évkönyve az 1942-1943. iskolai évről. Budapest, 1943., 8-r., 226 lap.

Ez a tankerület megalapításának 167. évében megjelent nagytekintélyű Évkönyv, mely a néhai Pintér Jenőtől 1920-ban alapított s 1936-ban kibővített kiadvány-sorozatnak 24. kötetként méltó folytatása, ismét szokott gazdag tartalommal jelent meg s bizonyítéka és tükörképe a tankerületben folyó céltudatos, állandóan pezsdülő, lendületes pedagógiai munkának s majdan, még a távoli jövőben is bőséges forrásműve a magyar oktatástörténet

újabb szakaszának. A testes kötetet kitevő Évkönyv nemcsak a régóta megszokott rendes rovatokat (*A budapesti tankerület szervezete; A tankerület területén működő iskolák; Vegyes közlések a tankerület régi és újabb történetéből; A különféle típusú iskolák központi igazgatásának halátnaplói*) és VII. fejezetként a szokott, különféle csoportosítású, igen tanulságos statisztikai adatokat tartalmazza, hanem — mint eddig minden évben — novumokat is az V. és VI. fejezetben. Az előbbi a tankerületben tartott *bemutató- vagyis minta-tanítások* sorából közöl néhányat egész szerkezetében és terjedelmében, így egy gimnáziumi bemutató előadást a történelemből (VIII. oszt.), egy óvónőképzőintézeti tanítást a lélektanból (II. oszt.), egy kereskedelmi középiskolai tanítást a német nyelv és kereskedelmi levelezésből (IV. oszt.), egy polgári iskolai tanítást a magyar nyelvből (III. oszt.), egy ipariskolai tanítást a mezőgazdasági kémiai technológiából (III. oszt.). E tanításoknak s a hozzájuk fűződő részletes bírálatoknak és megbeszéléseknek közzététele bizonyára hasznosan gyümölcsöző didaktikai kísérlet s így pedagógiai szempontból értékes novuma az Évkönyvnek, mert lehetővé teszi, hogy ne csak azok okuljanak belőle, akik személyesen is hallhatták a kiválasztott jeles tanárok bemutató tanításait, hanem olyanok is, akik nem voltak jelen azokon, és az ország más tankerületeinek tanárai, sőt későbbi ifjabb tanárnemzedékek is.

Másik ilyen kísérletről is beszámol az Évkönyv V. fejezete, az *élő idegen nyelvi klubdélutánokról*, melyek mint érdekes pedagógiai-didaktikai novum széles körben figyelmet kelthettek a tanítás munkásai között az egész országban. A főigazgatóság kezdeményezésére az élő idegen nyelvek tanításának eredményesebbé tétele és a kívánatos nyelvi gyakorlás lehetőségének megteremtése céljából az iskolai év minden hónapjában délutáni összejöveteleket (klubdélutánokat) rendeztek átlag két órai időtartalommal a gimnáziumokban, tanítóképzőkben és kereskedelmi középiskolákban németet, franciát, olaszt vagy angolt tanító tanárok részére. Minden alkalommal 30—40 percig tartó idegen nyelvű előadás vezette be az összejövetelt, amelyekre hozzászólások következtek, végül társalgás folyt az illető nyelven gyakorlással. Ezekről a különböző klubdélutánokról kapunk tárgyyszerű ismertetést néhány idegen nyelvű előadásnak részint teljes szövegű, részint kivonatos közlésével. Ime egy komoly segédeszköz próbája az idegen nyelvek hatékony oktatásának elősegítésére. A szerencsés ötletből fakadt kísérlethez gratulálunk e helyen s őszintén kívánjuk e kezdemény további virágozását.

Harmadik novuma az ország első tankerülete irányító munkájának a *latin és görög nyelvi előadás-sorozat* volt, melyet az élő idegen nyelvi klubdélutánokkal kapcsolatban szerzett kedvező tapasztalatok alapján és a gimnáziumi tanárság körében is megnyilvánult óhajra a latin és görög nyelvi tanárok számára szervezett a főigazgató. Ebből a csoportból is kapunk szemelvényeket az Évkönyvben.

Mindezek a tankerület pezsgő didaktikai életéről szóló bizonyítékok, melyekben az oktatásügy minden barátjának öröme telhetik.

A fejezet negyedik szakasza szintén novumként a *Szülők iskolájának* nevezett gazdag programmú előadás-sorozatáról számol be, mely az iskola és a szülői ház összhangzatos együttműködését, mint a gyermeknevelés egyik legjobb eszközét, szolgálja. Az I. félévnek 9, a II. félévnek 20 előadás-sorozatában a főváros különböző iskoláiban összesen 175 előadás hangzott el.

sokféle pedagógiai tételről, melyeknek ügyes és kimerítő szillabusát szélesebb körök tanulására is részletesen közli az Évkönyv.

A pedagógiai-didaktikai novumokban gazdag fejezetet, az V-iket az Évkönyv újabb ujdonsága gyanánt követi a VI. fejezetben egy terjedelmes bibliografia, mely a budapesti középiskolai értesítőben (Évkönyvekben) az 1920—21 tanévtől kezdve megjelent pedagógiai és didaktikai értekezések teljes jegyzékét adja. E bibliografia körülbelül 900 értekezés címét és lelőhelyét sorolja föl, rendkívül gazdag forrásul szolgálva a pedagógiai irodalom tanulmányozói számára.

A budapesti tankerület 1936 óta mind jobban fejlődő Évkönyve eddig még egyik évfolyamban sem tartalmazott annyi pedagógikumot, mint ezúttal, ami magasan kiemeli e kiadványt az egyébként elévülésre szánt különféle efemer Évkönyvek tömkelegéből.

Melegen köszöntjük épen gazdag pedagógiai tartalmáért e kiadványt s lelkes és céltudatos szerkesztőjét.

Gyulai Agost.

Nádor Jenő: Tessedik Sámuel az ország papja Szarvason. A Luther Társaság Egyházunk Nagyjai c. sorozatának XIII. füzete. Budapest, 1940. 80. lap.

Nádor Jenő, szarvasi gimnáziumi igazgató, a jeles és burgó Tessedik-kutató munkásságáról már több ízben megemlékeztünk e folyóirat lapjain. Már eddig is összefoglalóan és kimerítően föltárta Tessedik, a nagy gazdaságpedagógus életének minden mozzanatát. Nádor azonban főműve megjelenése után sem tekintette befejezettnek föladatát s azóta is több, később föltárt adatot bocsátott a nyilvánosság elé. Oroszlánrésze van neki abban, hogy Tessedik apostoli neve valósággal újjászületett az utóbbi években és hogy szellemi hagyatéka annál biztosabban lesz kultusszá, mennél többet emlegetik a többtermelést, falukultúrát, a gazdálkodás racionalizálását, népegészségügyet, falukutatást és népművelést. A múlt évben már szobrot állítottak neki, a legnagyobb magyar gazdák egyikének, az Alföld jövőjének Szarvason.

Ebben a füzetben már nem talál újat, aki ismeri Nádor előző munkáit. Viszont újat talál majd az a sok ezer olvasó, akinek a kezébe a népszerűsítő füzet eljut. A kiadvány egyházas jellegének megfelelően szerzőnk a lelkipásztort mutatja be, de élvezetes, könnyed modorban megírt tárgyalása végigvezet Tessedik egész pályáján. Élete folyásába ágyazva ismerteti gazdasági meg irodalmi alkotásait, igen részletesen számol be *iskolájáról, nevelő eljárásáról, ami indokolja, hogy érdemes kis munkáját itt, a Magyar Pedagógia hasábjain most ismertetjük.* De nevelő vonatkozású Tessedik lelkipásztori működése is, kevés örömmel virágozott, ám annál több örömmel keserített papi munkája, amelyről találon jegyzi meg szerzőnk, hogy *sors-tragédia* az igazért küzdő, jóért lelkesedő hős bukásával a cél elérése előtt.

Borotvás Nagy Sándor.

Dr. Tóth Béla Zoltán: Félelem és a gyermeki lélek. Az iskolásgyermek érzelmi nevelésének elméleti és gyakorlati kérdései. Kolozsvár, 1942. 54. l. (Közlemények a Ferenc József-Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetéből. 37. szám.)

Magyar Paedagogia LII. 3—4.

Várkonyi Hildebrand szegedi s most kolozsvári intézetéből egymásután látnak napvilágot az ő személyiségének varázsa és munkára ösztönző hatása alá került fiatalok tollából színvonalas, érdekes és hasznos tanulmányok. Ebből a magyszerű munkaközösségből *Tóth B. Zoltánnak*, a kolozsvári állami tanítóképző-intézet pedagógia tanárának ezzel a dolgozatával — a szaklapokban megjelent egyéb cikkein kívül — már második nagyobb szabású munkája lát napvilágot.

A szerző abból a helyes gondolatból indul ki, hogy a nevelés feladatai nagyrészt csakis lélektani ismeretek birtokában oldhatók meg. Ezért szükséges, hogy ismerje meg a nevelő a gyermekben észlelt jelenségek eredetét, természetét, a lelki életben elfoglalt helyét és jelentőségét.

A tanulmány első részében a félelem helyét és szerepét ismerteti az ember lelki életében. Igen jó megfigyelő érzékkel mutat rá a félelem jelentőségére, majd felsorolja a körülményeket, amelyek között a félelem nevelési problémává lehet. Tárgyalja az örökölt és a környezethatás következtében kifejlődött félelem, félélnkség, bátortalanság eseteit s ezekből hasznos nevelői következtetéseket von le a családi és iskolai nevelés számára. Majd sorbaveszi a folytonos ijesztgetések, a szeretetnélküli rideg bánásmód és a túlzottan szigorú nevelés következményeként a gyermekben fellépő rendellenességeket.

Először az *ideges tünetekkel kapcsolatos viselkedésekről*: a) a félélnkségről, b) az elzárkózottságról, szól. Megállapítja, hogy a félélnkség nem máról-holnapra alakul ki, hanem a sikertelenségekkel és megszegyenítésekkel telítődött, félelmi hatásokkal, büntetésekkel átszótt mult fejleménye. Ismerteti a félélnk gyermek jellemző vonásait: a fokozott érzékenységet, a természetesség hiányát, a magánosság, az elszigetelődés felé való törekvést; majd a nevelés számára ad értékes útmutatásokat. Megállapítja, hogy a gúny, vagy a hiba észrenépvétele egyaránt veszedelmes. Az értelmi meggyőzés és az önismeretre való nevelés egyedüli helyes útja a gyógyításnak.

A megfélemlített gyermek viselkedésének második nagy köre a *társadalmellenes viselkedés*. Az önbizalom gyengesége és a belső elégtelenség érzése annyira elhatalmasodhat, hogy a gyermek veszélyeztetett egyensúlyi helyzetének fenntartása céljából olyan utakra kényszerül, amelyeken az erkölcsi és társadalmi rend megbolygatása nélkül már nem közlekedhet: hazudozóvá, tolvajjá, dacossá válik. Megállapítja a szerző, hogy a *hazudozás* ebben az esetben a kiegyensúlyozatlan, lelki harcoktól felkavart, nyugtalan gyermeki lélek feloldást és megértést kereső tragikus vergődése. Helyesen mutat rá a nevelői tennivalók felsorolása során, hogy a büntetést követnie kell a felvilágosító munkának. A *lopás* bizonyos fajait is idesorolja a szerző. Helyesen mondja a vele kapcsolatos nevelői feladatok során: mindig azt kell kutatnunk, hogy milyen kapcsolatban van az egyes tünet az egészhez. Ha ezt sikerül felfedni, akkor nem fogjuk az orvoslást az egyes hiba megszüntetésével kezdeni. A *daccal* kapcsolatban is megállapítja, hogy a felelősség többnyire itt is a kényszer és a megfélemlítés módszereivel dolgozó nevelést terheli.

A nevelő eljárásokat *Várkonyi* vizsgálódásai alapján a következőkben foglalja össze: akadályozzuk meg a dac túlzott kifejlését; gyökerezteszük meg az önuralom és a helyes alkalmazkodás szokásait; megelőző intézkedésekkel tartuk távol a dackitörésekre alkalmas nyújtó ingereket (pl. incselkedés);

a testi fenyítést teljesen küszöböljük ki, végül pedig irányítsuk a környezet helyes viselkedését.

Összegezésül megállapíthatjuk, hogy *a szerző jó munkát végzett*; a szakirodalom alapos ismeretével, nyitott szemmel és gondolkodó fővel járt a gyermekek között s megfigyeléseit, nevelői gondolatait ügyesen szedte rendszerbe.

Zombor Zoltán.

Vácz Jenő S. J.: Világnézetalkítás a nevelésben, különös tekintettel a Ratio Studio-umra. Különlenyomat a Jezsuita Történeti Évkönyv 1942. évi kötetéből). Budapest, 1942. 8-r., 27 l.

E tanulmány, mindenekelőtt a világnézet irányító szerepét ismerteti az élet megoldásában. Amely világnézetben az értékek a fejük tetejére vannak állítva, az tisztán láto nemzedéket nem fog tudni nevelni. A világnézet kialakításában a nevelésnek kétségtelenül nagy szerepe van. Van tárgyias és személyes világnézet. Amannak kezdete az élmény, s ami nézete van, e mellett a gyermeknek, az átvett természetű. Csak később alakul ki, értelme és öntudata kibontakozásával, a nevelő hatások indításaira, a személyes világnézet. Világnézeti kérdéseink a világ egészének értelmét keressük s a részek értelmét az egészben. A világ értelmének a megelégséhez az érték felismerése vezet. Az egész világ legfőbb értéke a legfőbb jó, az Isten.

A világnézet világértelmezés, mely szoros kapcsolatban van a műveltséggel, de nem csupán ez, hanem életmegoldás is. Főleg ez az életmegoldás mutat rá a vallás nélkülözhetetlen jelentőségére a világnézetben. Ez csak akkor rendelkezik a természetes önzés erőszakosságával szemben elegendő erkölcsi erővel, ha a vallást, a mi keresztény vallásunkat is magában foglalja. A jezsuiták Ratio Studioruma olyan világnézetet hirdet, amely ezt a szükséges erkölcsi erőt fokozott mértékben képes a fiatalság lelkében kifejleszteni. Szerzőnk füzete 2. részében a Ratio Studiorum történetét, nevelési célját, a nevelők nevelésére, az általános műveltség közlésére, a világnézetértelmezésre, életmegoldásra, azaz a vallás-erkölcsi nevelésre, az erényre s a jellemre vonatkozó gondolatait, megoldásait tárja fel.

A világos logikával, alapos tájékozottsággal megírt, a kívánatos jövő feltételeit is érintő művet örömmel ajánljuk az érdeklődők figyelmébe.

Stuhlmann Patrik.

Kerkai György S. J.: A kalocsai kollégium, 1860–1940. — (Megjelent a Gyenis András szerkesztette »Publicationes ad historiam S. J. Hungaria illustrandam« c. sorozatban, a Pray Rendtörténeti Munkaközösség kiadásában.) Budapest, 1942. 8-r., 38 l.

A szerző a munkájában igen szemléletes képet nyújt arról, miként virágozott fel a kalocsai jezsuita kollégium; az *Ecclesia Militans* e nevezetes fellegrára, a török uralom idején jelentéktelen faluvá süllyedt ősrégi érseki székhelyen, ahol a törökök kiűzése után 1710-ben ide kinevezett gr. Csáky Imre érsek a hajdan virágzó város helyén mindössze csak száz szegényes viskót talált. A mostani barokk stílusú érseki palotát csak évtizedekkel később, Mária Terézia korában emeltette Patachich András érsek. Az egymást követő érsekek buzgalma folytán a fő útvonalaktól távol eső, féjlett ipart és kereskedelmét nélkülöző agrár városka lassankint jellegzetes *iskolaváros*sá fejlődött: egymásután megalakult az érseki szeminárium, a tanítóképző, a Misszionaryokról nevezett iskolanővérek anyaháza az óvodától a tanítónőképzőig.

minden fokot magában foglaló leányiskolákkal és leánynevelővel, az elemi fiúiskolával, a kis szemináriummal és az utóbbival kapcsolatban »Kollégium« címen a gimnáziummal a vele kapcsolatos konvikttal.

Ez a »Kollégium« 1765-től 1860-ig a piarista atyák kezén volt. Ezek itt 1779-ig a jezsuita *Ratio Studiorum* szerint tanítottak, onnantól a *Ratio Educationis*, majd az osztrák *Thun-rendszer* s utóbb a *Helytartó Tanács* előírásait követték. Az intézet azonban folyton súlyos anyagi gondokkal küzdött; 1778-ban megszűnt a két felső osztály; 1850-ben pedig a hatosztályú gimnázium is négy osztályú algimnáziummá zsugorodott. A nagyérdemű *Kunszt József* érsek ismét 8 osztályú intézetté akarta fejleszteni; s mivel erre a piarista rend nem tudott elegendő tanerőt biztosítani, az ismét helyreállított jezsuita rend bécsi tartományfőnökével kezdett tárgyalásokat. Ezek meg is hozták a kívánt eredményt. Az érsek előzetesen gondoskodott a megnagyobbított intézet megfelelő elhelyezéséről, új emelet és az addigi kápolna helyett megfelelő templom építésével. Így 1860-ban a jezsuita atyák bevonúlhattak az új helyiségekbe, melyekben a konviktus is helyet talált, az első évben 12, tíz év múlva már 99 konvikttal.

A kollégium alapító Kunszt érseket 1866-ban bekövetkezett halála után *Haynald Lajos* érsek (utóbb — 1879 óta — bíboros) váltotta fel, aki alatt a kollégium teljes virágzásnak indult. Ő állította fel Konkoly Tege Miklós útmutatásai szerint az intézet európai hírű csillagvizsgáló obszervatóriumát. Az utána következő érsekek: *Klobusitzky* és *Városi Gyula* új építkezésekkel és berendezésekkel gyarapították az intézetet, utóbb pedig *gr. Zichy Gyula* érsek pártfogásával a város közelében elterülő Szelid-tó partján a diákok üdülésére nyaraló épült csónakházzal, nagy hálóteremmel, négy kisebb szobával és kápolnával.

A szerző ezek után érdekes élet- és jellemrajzokat közöl a nyolc évtized folyamán át itt működött jezsuita atyákról; majd bőven szól a gimnázium tanítási módszereiről és intézményeiről (akadémiák, Mária-Kongregációk, Szépirodalmi Kör, Bölcséleti Kör, Csillagászati és fizikai gyakorlatok, Sportkör, Gyorsírókör, Prohászka Önképzőkör, Cserkészcsapat, ének és zenekar.).

A munka megemlékezik még a kollégiumot érdeklő nevezetesebb külső eseményekről is: az 1873. évi nagy kolerajárványról, mely Kalocsán naponként 45—50 áldozatot szedett, de az önfeláldozó páterek közül csak egyet ragadt el; — az 1875. évi nagy tűzvészről, mely a Kollégiumot csodaszzerűen megkímélte; — az 1919. évi kommunista uralomról, mikor *Várady Lipót* érseket túszerű Budapestre hurcolták, az intézeti előadásokat már májusban beszüntették s helyettük kommunista propagandával traktálták a kényszerűségből visszamaradt diákokat. Különösen érdekes az a részlet, melyet itt szószerint idézünk:

»Júniusban a környék népe fegyverre kapott, megtámadta a vörösöket és sokat megölt közülük. Többen közülük az intézetben kerestek és találtak is menedéket. A jezsuiták ápolták sebesülteiket és temetőbe szállították a halottakat; ezért a lázadás leverése után nem történt bántódásuk. Az ellenforradalmárok közül Szamuelli hóhérai ötöt agyonlőttek, tizenötöt pedig felhúzták a Kollégium előtti fákra, miközben két páter titkon az ablakból megadta nekik a végső feloldozást«. —

Az érdekes ismertetés végül megemlékezik az intézet volt növendékeiről. A jelen század négy évtizedében a Kollégium nagy látogatottságnak örvendett; a tanulók száma állandóan meghaladta az ötszázat. Kedvelt inté-

zete volt a főuri családoknak; diákjai között szerepeltek a *Batthyány*, *Bethlen*, *Crouy*, *Csáky*, *Mailáth*, *Sigray*, *Széchenyi*, *Bornemissza*, *Fiáth*, *Ghillányi*, *Gudenus*, *Hoeller*, *Jeszenszky*, *Jósika*, *Skerlecz*, *Stwrtnik* bárói családok sarjai. Növendékei közül számosan főpapi méltóságra emelkedtek, így: *Városv Gyula* kalocsai érsek, *Prohászka Ottokár* székesfehérvári, *Boromissza Tibor* szatmári, *Hanauer Árpád István* váci és báró *Apor Vilmos* győri püspök, és számos egyházi és világi előkelőség ennek az intézetnek növendékei voltak.

A kalocsai jezsuita rendházból indult ki a mantrézai lelki gyakorlatok, a népmissziók, a Mária-kongregációk országos mozgalma s a hivatásos világi apostolok intézménye. Mindezekről az érdeklődő még számos részletet találhat a tanulmányos füzetben. *Fest Aladár.*

Fővárosi Pedagógiai Könyvtár Évkönyve 1940. (Új évfolyam, 6. szám.)

Budapest, 1941. 4-r., 65 lap.

A Könyvtár közkinccs. A különböző iskolák, tudományos társaságok; közületek és társadalmi egyesületek könyvtárai bő alkalmat adnak a már megszerzett ismeretek felújítására és új adatok szolgáltatására, valamint tudományos irányú kutatásokra. Országos viszonylatban első helyen állanak a Magyar Nemzeti Múzeum Széchenyi Könyvtára, a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem és a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára, továbbá a vidékiek közül az egyetemi könyvtárak, a szegedi Somogyi-könyvtár, a marosvásárhelyi Teleki-könyvtár, az esztergomi főegyházmegeye, a pannonhalmi apátsági, a debreceni ref. kollégiumi, a sárospataki ref. főiskolai és az egri líceumi könyvtár. Mindegyik felsorolt könyvtárnak megvan a maga külön sajátossága, amely vagy az elrendezésben, vagy pedig ritka, sőt egy-egy unikum példányban nyilvánul meg.

Nagy és legfőképen pedagógusokat érdeklő könyvtár a Fővárosi Pedagógiai Könyvtár, mely megvalósítását elsősorban *Bárczy István* polgármesternek köszönheti. A Könyvtár — noha a pedagógia nevét viseli — igen sok művet foglal magában a szépirodalom, filozófia, irodalomtörténet, kultúrtörténet, művészet és természettudományok köréből is. Látogatottságát s ezzel jelentőségét és hasznát semmi sem bizonyítja jobban, mint a legutóbbi, 1940. évi adatokból összeállított eme kimutatás: A helyben olvasók száma naponként átlag 105 egyén, akik átlagosan 334 könyvet néznek át; naponként 48 kölcsönző 93 kötetet visz el.

A Könyvtár vezetősége részben ismertetés, részben pedig a könyvek keresésének megkönnyítése végett időközönként közli a könyvek jegyzékét. Az első ilyen kiadvány a negyedévenként megjelent Pedagógiai Könyvtár Értesítője, amely nemcsak a címeket sorolta fel, hanem rövid tartalmi ismertetést is nyújtott egyes könyvekről. Majd könyvjegyzékének I. része 1916-ban jelent meg s a neveléstudományi könyveket sorolja fel, míg a később kiadott III. Rész a tudományos és szépirodalmi műveket tartalmazza. 1933-ban az elemi és középfokú oktatás vezér- és segédkönyvei c. hatalmas kiadvány látott napvilágot 735 lapon. A 3. számú kiadványa a Könyvtárnak A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája 1914—1936., amelyet *Baranyai Mária* és *Keleti Adolf* állítottak össze szorgalmas bújárással és nagy szakértelemmel. Ez a könyv a tanügyi bibliográfusok részére nélkülözhetetlen. Az 1938., 1939. és 1940. évi gyarapodásokról az Évkönyvek számolnak be, amelyek a kiadvány 4., 5., illetőleg 6. sorszámát kapták.

Az utolsó évkönyv az 1940. évben beszerzett művek csoportjait sorolja fel első helyen. A 23 csoportnévben a filozófia, pszichológia, pedagógiai pszichológia, pedagógia (mellette neveléstörténet, nevelés- és tanítástan, didaktika), közoktatás, reformiskolák, tanszemélyzet, tanító- és tanárképzés, iskolán kívüli népművelés, gyógypedagógia, majd ezek körén kívül eső csoportok foglalnak helyet.

A Könyvtár 1940. évi forgalmáról a következő adatok felsorolását tartjuk szükségesnek: Az olvasók száma 17.856 volt, helyben használt könyvek száma 62.347; a kölcsönzötteké 18.768, a kölcsönzők száma pedig 8.876. A szám mindenhol esett az előző évekhez képest az olvasók katonai bevonulása, a zord tél és a fűtőanyag hiánya miatt. Érdekes képet kapunk a Könyvtár olvasótagjairól ebben a kimutatásban: Az oktatói karból 3809 tag volt, százalékos kimutatásban a különböző iskolákból: óvónő 3,0, elemi iskolai 52,0, polgári iskolai 19,1, középiskolai 14,9, felsőkereskedelmi iskolai 2,6, szaktanító, tanár 2,7, gyógypedagógus 1,1, zeneiskolai 1,1, nyelvmester 0,4, tanítóképző-int. tanár 2,1, egyetemi, főiskolai tanár 1,0. Tanintézetek, mint jogi személyek: Székesfővárosi elemi iskola 51, polgári iskola 25, iparos-tanonciskola 4, felső kereskedelmi iskola 1, középiskola 1, állami, felekezeti és magán elemi iskola 10, polgári iskola 4, középiskola 9, tanítóképző-intézet 4, egyetem, főiskola 10, egyéb gyermekvédő-intézet 11, Közoktatási Tanács 1, tankerületi kir. Főigazgatóság 2, németnyelvi továbbképző-tanfolyam 2, Egyetemi könyvtár 1, Tanfelügyelőség 1. Összesen: 137. A kutatók és gyermekvédők száma 121, egyéb értelmiségi olvasóké-pedig 254.

A Könyvtár részére 255 folyóirat jár, ebből magyar 148, német 75, francia 11, angol 16, olasz 4, latin 1. Amint az évkönyv végén felsorolt kurrens folyóiratok jegyzékéből megállapítható, a legtöbb (111) Budapesten jelent meg; következnek Kolozsvár (8), Szeged (7), Debrecen (4), Nyíregyháza (2), Pécs, Szabadka, Miskolc, Győr és még 14 város 1—1 folyóirattal. A magyar folyóiratokból 9.968 példányt használtak (76,9%), következik a német 7.666 példánnyal (12,8%), az angol 842 példánnyal (6,4%), a francia 367 (2,8%), az olasz 130 (1,0%), a latin 5 példánnyal (0,1%).

A könyvvállomány az 1940. év elején 81.917 kötet volt, a gyarapodás 1.864 kötet, az állomány az év végén 83.781 kötet. A főgyűjtemény gyarapodása 691, ebben a pedagógiai művek száma 176, a folyóirattár 297, az ifjúsági gyűjtemény 271, iskolai évkönyvek 605 darabbal gyarapodtak. Az 1864 kötetből vétel útján 1.090 kötetet (58,4%) szereztek be, ajándék útján 133 kötetet (7,1%), a hivatalos példány pedig 641 kötet (34,5%). A vétel útján szerzett művek nagy száma azt mutatja, hogy a székesfőváros bőkezűen gondját viseli ennek az értékes kultúrgyűjteménynek.

Ezek után az új beszerzések jegyzéke következik. Hogy milyen szakzerű gondosság nyilatkozik meg az egyes könyvek felsorolásában, kiragadunk egy főcímből, a Pedagógiából egy részletcímét: a *Nevelés- és tanítástant*, amelyben a következő csoportosításokat találjuk: Rendszeres kézikönyvek, Neveléstani kézikönyvek. A pedagógia filozófiája és egyéb neveléseméleti kérdések, Neveléstani alapkérdések, Erkölcsi nevelés, Válás nevelés, Jellem- és akaratnevelés, Önnevelés, Erkölcsi útmutatók, illetanok, Nemzeti nevelés, Állampolgári nevelés, Szociális nevelés, Vegyes tartalmú kisebb pedagógiai művek, Legújabb pedagógiai törekvések. Ehhez hasonlóan dolgozták fel a többi szakokhoz tartozó művek csoportosítását is. Minden könyvnél feltüntették az író nevét, a könyv pontos címét, a meg-

jelenés helyét, a nyomda-címével együtt, a megjelenés évét és a könyv terjedelmét (a lapok száma), végül a leltári számot is. A beszerzett művek szerzőinek betűsoros névjegyzéke fejezi be az Évkönyv tartalmát.

A könyv egészében és részleteiben gondos szerkesztésről tesz bizonyosságot. Olvasása tanulságos, használata megkönnyíti a keresést és eligazodást a könyvtár óriási könyvállományában. Az elmondottak szerint az Évkönyv mindenképen nyereség a bibliográfusok és pedagógusok, meg a tudományos irodalom művelői számára.

Deák Gyula.

Sínko Lajos: Az erkölcsi nevelés bölcseleti alapjai. A debreceni református kollégium tanárképző-intézetének dolgozatai, szerkeszti dr. Péter Zoltán A Tanárképző kiadása. Különlenyomat az 1938. évi Értekezések (18. sz.) kötetéből, 34 lap.

Az előttünk lévő mű az erkölcsi nevelés lényegével és feladataival foglalkozik. Szerinte e feladat az, hogy képessé tegye neveltjét eszmények felismerésére, erkölcsi ideálok értékelésére és azokhoz való fokozatos közeledésre is. Az erkölcsi nevelés tehát nem lehet sem *rész*, sem fokozata a nevelés egész munkájának, hanem — helyesen tekintve — *minden ember egész fejlődését meghatározó, átfogó nevelési irány*.

Az erkölcsös ember a legnemesebb élőlény, a tanult, de erkölcstelen ember kezében az értelem is csak veszedelmes fegyverré sülyed. Egy személyben egyesülhet ugyanis magasfokú tudományos képzettség és erkölcsi alacsonyrendűség. Ez mutatja az erkölcsi nevelés elsőrangú fontosságát.

Az újszülött gyermek még csak természeti lény, a nevelés feladata éppen az, hogy a természeti lényből erkölcsös lényt fejlesszen. Itt tehát az első kérdés: lehetséges-e erkölcsi nevelés?

Az erkölcsfilozófia vállalkozik arra, hogy az erkölcsi fejlődés lehetőségét bizonyítsa, de sem az emberi *faj*, sem pedig az *egyes ember* erkölcsi fejlődésének tényét okoskodással kimutatni nem tudja, ugyanis létezését, történést, változást, fejlődést csak *tapasztalni* lehet, de következtetni lehetetlen. A főkérdés ez: megváltoztathatom-e neveléssel magát az embert annyira, hogy akarása csak a jóra irányuljon? Ezt semmiféle bölcselekedés nem döntheti el, csak a tapasztalat.

Az a feladat pedig, amelyet a növendék szempontjából erkölcsi fejlődésnek, a nevelő és a nevelés szempontjából pedig erkölcsi nevelésnek tekintünk, az emberi élet természetes folyamata, ennek erkölcsi feladata »a jó értékelvének életünkben és cselekedeteinkben való minél tökéletesebb megvalósítása.« Az értelem felismeri az *eszményt*, ez minden ember előtt áll, az erkölcsösség feladata ennek életünkben való megvalósítása.

Az erkölcsi nevelés, mint minden erkölcsi cselekvés, nem tényre, nem valóságra, hanem *lehetőségre* vonatkozik s ennek éppen a nevelés következtében fokozatosan létesülnie kell, ez az erkölcsi nevelés eredménye. Az erkölcsi fejlődés tehát a lehetséges tartalom valóra váltása, de ez csak úgy lehetséges, ha alkalmas erkölcsi *indíték* hat rá. Fejlettebb emberi személyek hatása folytán fejlődnek az emberben szunnyadó lehetőségek tulajdonságokká. Kezdő fokon ez az erősebb, és a gyengébb hatásirányban fejt ki erejét, minden élet egy nála hatalmasabb erő kényszerít fejlődésre.

Az ember ilyen hatások alatt kezd fejlődni s saját emberi (természeti) adottságai szerint alakul. De más emberek hatása alatt alakuló fejlődésében elérkezik az a színvonal is, amikor magára eszmél, azaz a világ minden dolgától különböző magasabbrendű lényegét, önmagát mint *intelligenciát* ismeri fel. Ezzel élete erkölcsi fejlesztése ideálként jelentkezik előtte s ennek fokozatos megvalósítására magasabbrendű szellem-erkölcsi minőségének értékelése készíti.

De mi kötelezi az embert, hogy a felismert jót valóban cselekedje is? Erre szerző azt feleli: elsősorban saját természetünk törvénye kötelez bennünket s minden külső tényező csak abban az irányban vonz, amerre természetünk engedi. Mikor a kötelességet felismerjük, az erkölcsi eszmény vonzóereje emel. Ettől kezdve az erkölcsi nevelésnek egyetlen eszköze hat: a nevelő személyiségében megtestesült eszménynek fel kell ébresztenie a növendékben a fejletlenség érzését s ez indítja a tökéletesedés útján. Csak magasrendű erkölcsi személyiség emelhet az erkölcsi tökéletesedés felé. Ime: a nevelő személyiségének erkölcsi színvonala a döntő. Tanítani tudhat a »bogarás« tanár is, de nevelni csak magasrendű és értékű ember tud. A nevelés személyes ráhatással történő munka s ebben a nevelők erkölcsi színvonala a legdöntőbb tényező.

Sinka Lajos a fentiekben kísérli meg tárgyának egész komplexumát kimeríteni. Olvasása gondolatébresztő és hasznos minden nevelő számára.

Mácsay Károly.

Diósi Géza: A Horváth Cyrill Önképzőkör (Olvasó Társaság) története 1840–1940. Szeged. 1940. 8-r., 45 lap.

A másfélszázados multa visszatekintő önképzőkörök nemes hivatást töltöttek be a magyar szellem ápolásában, a magyar érzés fejlesztésében és a magyar nyelv művelésében. Főleg míg latinul folyt a tanítás, de később is alkalmat adott az ifjaknak e különféle névvel szereplő intézmény a tanulmányaikon túl való szellemi foglalkozásra. Hasznos és tanulságos munkásságra készítette a tehetségesebb tanulókat, s nem egy jeles írónk itt kezdte meg nagy jövőt ígérő működését. Csak újabb időben mutatkoznak e téren az elernyedés jelei; ennek természetes okát a technika, s a természettudományok felé való tájékozódásban könnyű felismerni. A nemzeti nyelv művelése azonban sohasem fogja elveszíteni vonzó jellegét.

A szegedi piaristák vezetése alatt álló városi Dugonics András gimnázium önképző köre nemrégiben töltötte be alakulásának századik évfordulóját. Érdekes jelenség, hogy nevét első vezető tanárától kapta, de csak 1906-ban, illetőleg hivatalosan 1937-ben. Folyamatos működését háborúk, betiltás, elemi szerencsétlenségek gátolták, és nehezítették, de mindezek ellenére sikeres tevékenységet fejtett ki. Fejlesztette az értelmet, a széperzéket, az előadási készséget, és módot adott az írásban, szóban és zenében jelentkező tehetségek érvényesülésére. A vallásos és hazafias érzést főleg az évfordulók alkalmából ünnepek rendezésével, az előadást szavalóversenyekkel, az önálló munkásságot pedig pályázatokkal iparkodott elősegíteni. Általában a szokásos keretek között mozgott a legújabb időig, amikor a korszellem a reális tudományok és a népismeret felé való fordulást kívánja meg. A hosszú idő alatt nemcsak kiváló vezető tanárai voltak, hanem tagjai közül többen országszerte ismert nevet vívtak ki maguknak. Így Schlauch Lőrinc, Lévy Imre, Holló Lajos, Városy Gyula, Huszka Jenő,

Juhász Gyula és mások. A legtöbb évben eleven élet folyt az ifjak részéről az önképzőkör keretében, és ezt a tapintatos és tapasztalt tanári irányítás a tanulók javára kamatoztatta.

Diósi Géza könyvében természetesen egymásutánban és időrendben ismerkedünk meg az önképzőkör százéves életével és történetével. Általában azonos keretben és módon működtek az egyes évfolyamok; szint, változatosságot és újítást egy-egy vezető tanár hozott magával. Fialat tehetségek is keltettek mozgalmasságot, és ez gazdagabb munkásságban és változatosabb körülményekben nyilatkozott meg. A szerzőnek jólesik rámutatnia azokra az erkölcsi és értelmi értékekre, amelyek a szegedi piarista gimnázium önképzőköréből sarjadtak ki. Összefoglalásából rokonszenves pedagógiai kép alakul ki az olvasóban a jubileumát ünneplő ifjúsági korról.

Agárdi László.

Bucsay Mihály: Szemián Mihály tanulmányútja 1770—74-ben Hallában Jénában és más hét német egyetemen, úti emlékkönyve alapján. (A Központi Protestáns Könyvtár. A) Magyar és szlovák sorozat. III. kötet.) Budapest, 1942., 8-r., 52 lap.

E könyv szerzője külföldi egyetemeken folytatott főleg teológiai tanulmányai alapján pedagógiai érdeklődése körében a tőle szerkesztett kiadványsorozatban, részint mások közreműködésével, részint saját dolgozataiban különös érdeklődéssel kutatja a külföldi, leginkább német egyetemeken járt magyar ifjak művelődési kapcsolatait régebbi korszakokban s ezzel jó szolgálatot teljesít a külföldi magyar iskolázás múltjának földerítésére.

Ezúttal Szemián Mihály, egy XVIII. századi tót származású magyar diák utikönyvének, helyesebben emlékkönyvének bejegyzései alapján rajzolja meg igen részletesen és rendkívül érdekesen a porosz, szász és thüringiai egyetemek életét a század hetvenes éveiben.

Az emlékkönyvek, ú. n. albumok tartásának, gondozásának szentimentális szokása művelődéstörténeti szempontból érdekes divatja volt a XVIII. század második felének s a későbbi évtizedeknek és egészen a XIX. század végéig. Ifjú lelkek, különösen lányok erősen kultiválták mindaddig, míg a XX. század izlésváltozása során lassankint inkább gúnyolódás tárgya nem lett az emlékkönyv. Hogy azonban ne pusztán szentimentális divatcikknek fogjuk föl az emlékkönyvnek műfaját, hanem komoly művelődés-, sőt neveléstörténeti következtetéseket vonjon le egy ilyen emlékkönyvből az utókor, arra talán első példa Bucsay Mihálynak előttünk levő műve.

Szemián Mihály uti emlékkönyvét, melynek bejegyzései hallei és jénai tanulmányai idejében, 1770 és 1774 között keletkeztek, nemrégiben találta meg Révész Imre tiszántúli református püspök a Heves-nagykunsági ref. egyházmegye könyv- és levéltárában, ő azután könyvünk szerzőjének adta át feldolgozásra.

Különös érdekességet ad Szemián tanulmányi útjának az a körülmény, hogy éppen azokban az években tette utazásait, melyek a német szellemi élet leghatalmasabb lendületét közvetlenül megelőzték. Ezt a lendületet Kant, Schiller, Pestalozzi, Goethe neveivel szoktuk jelölni. Szemián Mihály uti emlékkönyve gazdájának rendkívüli mozgékonyaságáról tanuskodik. Utazásának csupán utolsóelőtti esztendejében, 1773-ban több mint 20 különböző helyről vannak keltező a bejegyzések. Ezek között 6 egyetemi város van.

Körülbelül 180 személy irt a könyvbe emlékgondolatokat és verseket, ezek között a tudományak és protestáns egyháznak 70 kiválósága szerepel.

Az akkoriban tanulmányúton levő magyarországi diákok szokás szerint több egyetemen is tanultak, mint immatrikulált hallgatók, s rendszeren sokféle is utazgattak német földön, de egy sem hagyta reánk olyan tükrét utazásának, mely gazdagságra nézve összehasonlítható volna Szemián Mihály könyvével. Épen azért nagyon becses ez az utikönyv, mert sok következtetést és tanulást vonhatunk belőle a többi magyar főiskolásra, kik akkoriban a protestáns Németországban folytattak tanulmányokat.

Maga Szemián Mihály 1741-ben született a felvidéki Hradistyén tót szülőktől. Bizonyos mértékben már itthon megismerte tanáraitól, kik Halleban és Jénában tanultak, Francke pietizmusát és Wolff racionalizmusát. 1761-ben Sopronban, 1764-ben Késmárkon volt diák, majd nevelő egy lengyel nemesi uri házban. Halleban 1770-ben iratkozott be az egyetemre. Három évig tanult ott teológiát, filozófiát és orvostudományokat. Mikor három év múlva Jénába ment át, néhány jeles teológus tanára, J. A. Noesselt, J. J. Griesbach és mások, a természettudósok közül P. J. Eberhard és honfitársai, J. A. Segner különösen melegen búcsúztak tőle, mint kedvelt tanítványuktól. Ez időből valók uti emlékkönyvének bejegyzései az egyetem más nevezetes képviselőitől, a Francke-alapítvány előjárójától és több hallei lelkésztől is. A jénai egyetemen is sok barátot szerzett Szemián, így különösen az ottani egyetemi könyvtár igazgatóját.

Karácsonyi és szemeszterközi szünidejét Szemián rendszeren kisebb lipcei és wittenbergi kirándulásokra használta föl, de néha nagyobb utazásokra is. Első nagyobb utját 1772-ben (milyen nevezetes év ez mind a magyar, mind a német irodalom és művelődés történetében!) Eislebenen és Göttingába tette, a másodikat 1773-ban Wittenbergen át Frankfurtba és Berlinbe, a harmadikat még ugyanabban az évben Erlangenben és Altorfon át Regensburgba. Wittenbergába bizonyára az ottani híres könyvtár csalogatta át több ízben is. Lipcsébe is szívesen járt át, hogy ottani kiváló exegétákkal, főleg honfitársaival, Bél Károly Andrással, az Acta Eruditorum és a Leipziger Gelehrte Zeitung szerkesztőjével találkozzék.

Az emlékkönyv bejegyzései alapján megállapíthatjuk, hogy Szemiánt sokoldalú szellemi érdeklődés, a tudományos kutatás iránti valódi szeretet és egyháza iránti hűség jellemezte. Az új nyugateurópai tudományos szellem, mely olyan férfiaktól indult ki, mint Grotius, Newton, Leibniz, Locke vagy Bayle s melyet világlátott, sokoldalú egyetemi tanárai közvetítettek ő hozzá is, Szemiánban igen fogékony és tanulékony követőre talált. Ebben a sokoldalú egyetemi környezetben Szemián Mihály polihisztorra növekedett, amit irodalmi munkássága ékesen bizonyít. Több kisebb, még Halleban és Jénában kinyomtatott dolgozata után megírta tótul nagy művét, »A magyar fejedelmek és királyok történetét«, újra kiadta a protestáns tótoktól használt bibliát és lefordította tót nyelvre a magyar Kartigámot, Mészáros Ignác híres és népszerű regényét.

Németországi tanulmányai után még egy ideig tanító volt Ratkón és Eperjesen, 1782-ben evangélikus lelkész lett Bazinban, ahol azután haláláig igen termékeny egyházi és irodalmi munkásságot fejtett ki.

Bucsay Mihály előttünk levő könyve második részében néhány különleges kérdéssel foglalkozik, melyet az emlékkönyvbe jegyzett mondások alap-

ján tárgyalt. Vizsgálja ezeknek világnézeti tartalmát, kapcsolatukat az akkori költészettel, és a magyarországi bejegyzők nemzeti érzésének kérdését.

A bejegyzett mondások többnyire vallásos jellegűek, de néha valóságos világnézeti vallomások is, mikor pl. erényről és tudásról, rousseau-i természetfilozófiáról, világpolgárságról, stb. szólnak. Ha verseket citálnak a bejegyzések, pl. Gellerttől, Kleisttől, ezekben a morálfilozófiai tartalom a fontos. Pusztán a mondás vagy vers költői szépségéért egyetlen bejegyzés sem történt. Goethe föllépése előtt nem igen volt érzéke a protestáns német egyetemi műveltségnek a világi költészet iránt. A bejegyzések nyelvéből még nem igen lehet következtetni a bejegyzők nemzeti érzésére. A mintegy 70 bejegyző közül 9 írt németül, néhányan franciául, hárman magyarul, tótul egy sem, a többi mind latinul. A német egyetemi tanárok is ritkán írnak németül, a diákok már gyakrabban, az egyszerűbb emberek, vendéglősök, hajósok azonban mindig.

A nemzeti összetartás érzése azonban nyilvánvaló. Az még nem jelent semmit, hogy a diákok mind »Hungarus«-oknak mondják magukat, még ha a tót nemzetiségű Szemiánnal szemben teszik is. Döntőbb jelentőségű, mint nemzethű vallomás, az a melegség és bensőség, mellyel a »patria« szó minduntalan felhangzik a bejegyzésekben. A külföldön szerzett tudással a magyar hazát akarják szolgálni. Az anyanyelv különbözősége jelentéktelenné válik a mellett az összekapcsoló elem mellett, melyet a mindnyájukra nézve közös hazai eszméje képvisel. Jellemző, hogy ennek a magyar hazafiságnak német nyelven egy tót diák, a szarvasi Markovitz Mátyás ad kifejezést Szemián Mihály emlékkönyvében a 253. lapon:

»Freund! Gehe hin! Das Vaterland begehrt Dein.

O! Welch ein Glück! Du kannst demselben dienlich seyn.«

Megállapíthatjuk, hogy szerzőnk tanulmánya két okból érdekes és becses. Egyrészt ismerteti az emlékkönyvet, mint egyháztörténeti forrást a miatt a több, mint felszáz magyarországi ifjú miatt is, akik szintén bejegyezték nevüket és emlékmondataikat. Érdekes látni, hogyan oszlottak meg a XVIII. század hetvenes éveinek elején a Felvidék, Debrecen és Erdély ifjai Németországnak különböző szellemi irányokat követő főiskoláin. Másrészt megismerjük e tanulmány folyamán, hogy milyen tudománysszakok és azoknak milyen tudományos irányzathoz tartozó képviselői keltették föl a dolgozat hőisének érdeklődését. Ezeknek az adatoknak s Szemián egyetemi érintkezéseinek alapján el tudjuk helyezni a francia forradalmat megelőző éveknek ezt a vándordiákját a kor szellemi áramlatai körében. Mig Kis János, a költő és későbbi szuperintendens, Berzsényinek mestere s Kazinczynak barátja göttingai és jénai tanulmányi éveit már beleestek a német szellem virágkorában (1781-ben Kant Kritikája, Schiller Haramiái, Voss Odysszeiája, Pestalozzi Lienhard és Gertrudja, Goethe Wertherje), addig Szemián ennek a kornak előestéjén látogatta végig a német szellemi élet tűzhelyeit. Naplóját, uti emlékkönyvét épen az teszi becsessé, hogy milyen mélyen és milyen terjedelemben keltettek érdeklődést egy magyarországi evangélikus papjelölt lelkében a koratavaszi szellemi áramlatok s megismerjük belőle, hogy az akkori hazai evangélikus lelkészi és tanári nemzedék milyen előzetes tájékozottsággal fogadhatta a francia forradalom után Európa racionalista, neoklasszikai, romantikus és korai liberális eszméit, melyek Németország felől özönlöttek be hozzánk.

Ezért valóban köszönettel tartozunk szerzőnk körültekintő, gondos eljárásának, mellyel kitűnően megszerkesztett művében az akkori idők academia peregrinatot járó diákjai egyikének emlékkönyvét pedagógiai és művelődéstörténeti szempontból igazán tanulságosan feldolgozta.

Gyulai Ágost.

Márkus Artur: A matematikai képesség lélektana. (Közlemények a szegedi Ferenc József Tudományegyetem pedagógiai lélektani intézetéből. 19. sz.) Szeged, 1937. 8-r., 72 lap.

Mióta Binet és Simon kísérleteinek sikerült tesztekkel az intelligencia mérésére eszközt találni, azóta a pedagógia újabb és újabb területein indultak a gyermek speciális képességeit és tehetségeit megállapító vizsgálatok. A tesztek ezerféle változata keletkezett és a kísérletekből gyakran olyan következtetéseket vontak le, amelyeket a gyakorlat nem igazolt. Nem csoda, ha a gyakorlati pedagógus bizalmatlansággal fogadja a kísérletek tulajdonosait és főként azokat a módszeres utasításokat, amelyeket a túlzott eredményekből, minden próba nélkül levonnak.

Nem vitás azonban, hogy ténykérdések megállapításához a kísérletek nemcsak jogosultak, hanem kívánatosak is, mert ezek ilyen pedagógiai problémákat megbízhatóan oldanak meg. A című írt könyv célja a matematikai képességre és tehetségre vonatkozó eddigi vizsgálatok áttekintése, a matematikai képesség mibenlétére vonatkozó tudományos elméletek bírálata és szintézise. Megállapítja, hogy a nevelőket közelebbről érdeklő matematikai képesség és tehetség miként fejlődik ki a növekvő ember lelkében.

A könyv első részében az intelligencia, képesség és tehetség fogalmakkal és fejlődésükkel foglalkozik, majd rátér a matematikai képesség és tehetség tárgyalására. Megállapítja, hogy matematikai érzék van, ami nélkül pedig bajos dolog volna magasabb matematikai tanulmányokat folytatni.

Részletesen ismerteti egyes kutatók teszt-sorozatait, melyeket hat csoportba soroz: az 1. csoportban 2—6 éves gyermekek számteljesítményeit vizsgálják. Táblázatokat közöl, amelyek mutatják, miként fejlődik évről-évre a szám előállítás, megkülönböztetése, megtalálása és megnevezése. Külön érdekes táblázat mutatja, miként fejlődik az ilyen korú gyermekeknél az alapműveletek megoldása.

A 2. csoportban burkolt számtani feladatok vannak. Pl. Siegfried 3 évvel idősebb Félixnél. Siegfried 95 éves korában meghal, Félix 2 évvel előbb halt meg. Hány éves volt Félix? (Hamburgi pszichológiai laboratórium 10 évesek számára). A 3. csoport megoldhatatlan feladatok kritikája. Pl. Ha én $3\frac{1}{5}$ évvel idősebb volnék mint amennyi most vagyok, akkor $5\frac{1}{3}$ évvel idősebb volnék nálad. Milyen idős vagyok? (Leipziger Lehrerverein elemi iskolások számára). A 4-ik csoport nem tizedes rendszerben való számolást kíván. A Leipziger Lehrerverein előzetes magyarázat után az ötös számrendszerben ad feladatokat. Az 5-ik csoportban törvényszerűséget mutató számsorokat kell folytatni. A 6-ik csoport térbeli tájékozódást vizsgál tesztekkel. Idomok szétvágott darabjait kell összerakni, vonalakat szemmérték szerint egyenlő részekre osztani, alakzatokat elképzeléssel megváltoztatni stb.

Ismerteti az egyes vizsgálatok eredményeit, amelyből összefoglalva megállapítja, hogy a matematikai képesség és valamely más tudományos

vagy művészi képesség között határozott és szabályos korrelációt teljes biztonsággal megállapítani nem lehet. Kiderült, hogy a matematikánál gyakrabban mint más szakmánál specifikus készséget lehet megállapítani oly értelemben, hogy kiváló matematikai teljesítmények más területen mutatott kisebb képességgel együtt haladnak és hogy kiváló elméknél a matematika területén való csődbejutás nem is olyan ritka jelenség.

Grafikonok és táblázatok mutatják a matematikai képesség fejlődését fiuknál és leányoknál.

Végül levon szerzőnk bizonyos pedagógiai következtetéseket. A vizsgálatokból kitűnt, hogy a leányok matematikai gondolkodása a mechanikus eljárás felé hajlik és így a leányok tanításánál fokozottabb mértékben kell alkalmazni a szemléltető eljárásokat. A pubertásnak nagy befolyása van a matematikai gondolkodásra, tekintettel ennek a befolyásnak a két nemnél való erős különbözőségére, a koedukáció ebben a korban mindenképen mellőzendő.

Aki az eddig lefolytatott ilyen irányú kísérletekről és azok eredményeiről tájékozódni óhajt, ezt áttekinthetően megtalálja Márkus Artur könyvében.

Szenes Adolf.

Szilágyi Erzsébet: **A hazai iskolai énektanítás. Mult és jelen.** (Tanulmányok a Kir. Magy. Pázmány Péter Tudományegyetem Pedagógiai Szemináriumából: 9.) Budapest, 1942. 8-r., 69 l.

A zene és főleg az ének tanítása, mint a nevelés egyik nagyon fontos eszköze, minden korban nagy szerepet játszott az iskolai oktatásban. A legújabb időkben különösen fellendült az érdeklődés iránta; az énektanításnak, főleg az együttes éneklésnek nemcsak nagy nevelői hatást tulajdonítanak, hanem a népdalok erősebb kultiválásától a nemzeti szellem erősödését is várják. A szerző ezzel az időszerű problémával foglalkozik értekezésében.

A jelent soha nem érthetjük meg teljesen a mult ismerete nélkül, hazai énektanításunkról tehát csak akkor kapunk teljes képet, ha az énektanítás multját is figyelembe vesszük. A szerző elvezet bennünket a multba. Megmutatja, hogy a dalolás vágya milyen mélyen gyökerezik az emberi lélekben s már a primitív népeknél is megtalálhatjuk a dalolási kedvet, sőt a társas éneklés vágyát is. Bemutatja a különböző korok nevelési eszményeit s ezeknek megnyilvánulását az iskolai énektanításban. Hazai énektanításunk történetét részletesen ismertet s érdekesen írja le a különböző korok énektanítási módját és anyagát. Különös érdeklődésre tarthat számot fejtegetése, hogyan indult meg hazánkban lassanként az igazi ősi magyar népdal összegyűjtése és tanulmányozása és miként történt ezeknek a népdaloknak az iskolai éneklésbe való bevezetése.

A közös éneklés nagy nevelő értékét minden korban felismerték. Az esztétikai képzésnek legjobb eszköze éppen az ének tanítása, mert a zene közvetlenül, minden intellektuális magyarázat nélkül hat a gyermekekre; a gyermek irracionális úton megérti, felfogja a szépet. Mivel a zene sűrítetten fejezi ki az emberi érzelmeket, a vele való foglalkozás bővíti, fejleszti, elmélyíti a gyermek érzelmi életét s ezzel a gyermeki lélek kifinomodását érhetjük el. A közös éneknek azonban még ezen kívül is nagy nevelői hatása van, mivel szellemi közösséget teremt. A közös feladat elvégzésére többen társulnak, egymáshoz alkalmazkodnak, egyéni akaratát mindenkinek alá kell rendelnie

az együttes érdeknek. Az énekkar minden tagja tudatában van annak, hogy jó munkát kell végeznie, mert egyetlen ember hibája az egész együttest elronthatja. Az énekkarban a zene közös szeretete osztálykülönbség nélkül kapcsolja össze az embereket, a társadalmi összetartásnak tehát az énekkar az egyik legjobb szemléltető eszköze. A magyarság természetében kevés az összetartásra, a közösségre való hajlam. Különösen fontos tehát, hogy a karéneklést is felhasználjuk eszközüül a közösségi szellem erősítésére. Még nagyobb jelentőségű azonban az a felismerés, hogy a helyesen megválasztott dalok énekeltetésével a nemzeti öntudatot erősíthetjük. A tudatalatti magyarság kifejlesztésére két fontos eszközünk van, a nyelv és a zene; az előbbi az értelemre, az utóbbi az érzelemre hat. Nagyon fontos, hogy a gyermek egészen fiatal korban kerüljön ezek hatása alá. Hogy a gyermek lelkét a zenével irányítsuk, ahhoz nem szükséges előzetes ismeretanyag, mint az irodalmi művekkel való lélekformáláshoz, tehát sokkal hamarabb beilleszthetjük a nevelésbe. Az iskolai énektanításra a legalkalmasabbak a népdalok, mivel ezek maradandó hatást gyakorolnak a gyermek lelkére.

Szerző gondos és alapos munkát végzett. Értekezése világos, érthető s mondanivalóit szép formába tudja önteni. Műve épen ezért nemcsak nagyon tanulságos, hanem egyúttal élvezetes olvasmány is.

Hencz Ilona.

Dr. Tillmann László: Magyar nyelvórák. Óratervek a népiskola III. osztálya számára. Budapest, 1941. Kalász Könyvkiadó R. T. 94. lap.

Mióta kultuszminiszteri rendelet tette kötelezővé a vázlatírást, a könyvpiacra egyre több olyan vezérkönyv jelenik meg, amely többé vagy kevésbbé részletesen kidolgozott tanítási vázlatokat tartalmaz. Komolyabb körök mindig elfogultsággal fogadják ezeket a próbálkozásokat, mert attól tartanak, hogy jószándékukkal esetleg több kárt okoznak, mint amennyi haszonnal járnak. Arra gondolunk, hogy többségben lehetnek azok, akik így felmentve érzik magukat az alól, hogy önállóan átgondolják tanításaikat és bírálat nélkül veszik majd át a kész mintát; s kevesebben olyanok, akik valóban csak módszeres ötletért vagy egy-egy gondolatért, példáulért fordulnak a kész óratervhez. Van azonban másik oldala is az éremnek. Az t. i., hogy egészen kezdő vagy ügyetlenebb tanító osztálya kétségtelenül jobban jár, ha az ilyen tanítót határozott úton vezetik, mintha minden segítség nélkül botorkálna. A gyakorlott és önálló munkához szokott nevelő meg amúgyis csak útmutatásnak tekinti az ilyen óraterv-gyűjteményt, semmiesetre sem lát benne föltétlenül utánzandó mintát.

Tillmann László óratervei azonban csak addig keltenek az emberben idegenkedést, amíg hozzá nem kezdünk olvasásukhoz, mert azonnal észrevesszük, hogy ezek eleve kizárják a szolgai lemásolás lehetőségét. Teljesen tükrözik a szerző nevelői egyéniségét. Ezért nem vehetők át szóról-szóra. A szerző maga sem avval a szándékkal bocsájtotta útnak nagy gonddal és hozzáértéssel összeállított tervezeteit, hogy mások meggondolás nélkül átvegyék. Indítást akart adni és segédkezet nyújtani. Kezdő fővárosi tanítók gyakorlati tanításának irányításából több éven át azt a tapasztalatot szerezte, hogy pályájuk kezdetén álló nevelők e sok vitára alkalmas adó tantárgy tanításában nem nélkülözhetik a részletes útbaigazítást. Ezért is ad rendszeren többet, mint amennyit átlagosztályban nyújtani lehet. Ezzel éri el viszont,

hogy magasabb osztályban és más iskolafokon működők is haszonnal forgathatják. A közölt tervezetek u. i. túlmőnek a szokásos óravázlatok keretein. Szempontjaiknak sokoldalúságával, ötletességüknek gazdagságával, a szemléltetett nyelvtények finom árnyalatainak megéreztetésével, — mégis anélkül, hogy teljesen kidolgozná a tanításokat — a tanítót magát is eszmélkedésre készítetik, és akarva — nem akarva sokszor egészen egyszerűnek tetsző nyelvi jelenségek vizsgálatába is el kell mélyednie. Bár a szerző szerényen csak óratervek gyűjteményének tekinti munkáját s a külső keret valóban ez, mégis nyújtja mindazt, amit jó vezérkönyvtől várunk: indítást ad önálló gondolkodáshoz, elmélyülésre készítet, a szokottnál jobb munkára serkent.

A vázlatokban a helyes magyar beszéd tanításán van a hangsúly. Legfőbb érdeme, hogy a nyelv világába nem egyéb idegen elemek (rajz, mese, játék stb.) túlzott segítségével iparkodik a gyermeket bevezetni, ami pedig nyelvtanításunk módszeres irodalmának gyakori hibája. Hírdeit és óróról-óróra végigvezeti azt a gondolatot, hogy a nyelv szemléltetésének legfőbb és legtökéletesebb eszköze csak maga a nyelv lehet. A gyermek értelmi színvonalához alkalmazott eljárással eléri, hogy érthetővé teszi tárgyát és óratervei mindvégig mégis a nyelv sajátos strukturáját tükrözik és annak légkörébe vezetik a gyermeket. Erre csak az képes, aki a magyar nyelv sajátosságainak alapos ismerője és törvényszerűségeivel annyit foglalkozott, mint *Tillmann László*.

Jankovits Miklós.

Bíró Vencel: Székelyi Gr. Mailáth G. Károly. Az Egyházmegyei Tanács kiadása. Kolozsvár, 1940. 8-r., 386 lap.

Nagy emberek életében és példaadásában gyökerezik az a régi megállapítás, hogy az élet minden pedagógia valódi forrása, az igazi tanítómester. Mailáth püspök ezt az ítéletet mindenben igazolta. Gondolkozásánál és hivatásánál fogva egész életén át szóval és tettel, ráhatással és példával, biztatással és segítséggel mindent elkövetett, hogy nagy célját: az Úristen szolgálatát és az emberek nemesedését a rábízottak körében ne csak elérje, hanem biztosítsa és fokozza. Emiatt fáradságot oly szívesen viselt el, lelki és anyagi áldozatot olyan könnyen hozott meg, mint kívüle kevesen az apostolutódok közül. Ő sohasem állt meg a szónál, mint nagy kortársa Prohászka, hanem a tett embereként járt-kelt hívei között, s nemcsak szentbeszédet mondott, hanem egyéni elhatározás alapján szóba állt kicsivel, naggyal; érdeklődött szellemi és erkölcsi, továbbá családi, egészségi és anyagi dolgok után is, és ezzel bámulatosan meg tudta nyerni híveinek, sőt a más-vallásúaknak bizalmát is. Nem a magas rang és nem az egyházi méltóság hatott nála, hanem adakozó jószívűsége mellett ez a leereszkedés, a kicsinyek, az egyszerű lelkek észrevése, a mindennapi életükbe való bekapcsolódás. Ezzel a közvetlenséggel, bizalomkeltéssel, megértésretöréskvással több lelket nyert meg, a fiatalok és az idősebbek köréből, mintha bármily más eljárást követett volna. Főleg a tanuló-korban levőket vette pártfogásába és azoknak volt valódi nevelő, tanító, gyámolító mestere.

Az élet kezdettől fogva ennél magasabb pályát látszott számára nyújtani, de ő mégis a katolikus egyház közvetlen szolgálatába szegődött.

Előkelő és gazdag családból származott (1864), és éretti ésszel választotta a papi pályát. Erre bizonyára nagy hatással volt édesatyjának, az utolsó magyar országbírónak tragikus halála, de nem akadályozta a grófi cím

elnyerése. Ott hagyta a jogi tanulmányokat, és a bécsi Pázmáneum növendékéként hittudományi hallgató lett (1883). A Pázmáneumban egy kiváló tudású és önzetlen buzgóságú ember volt az-előljárója, aki később a lazarista szerzetbe lépett. A tőle nyert hatásokat élete végéig érezte. Mint fiatal pap 1888-tól hét éven át volt a gimnáziumba járó növendékpapok felügyelője Észtergomban. Egyéniségének értékes nevelői vonásai itt pompásan érvényesültek. Három évig volt (1895—7) ezután plébános-helyettes Komáromban; ott viszont kiváló lelkipásztori tevékenységével gyakorolt nagy hatást a hívőkre. Harminchároméves korában lett Erdély püspöke (1897), és erről a méltóságról csak élete végén mondott le betegsége miatt. Rövidesen ezután befejezte életét (1940). Bámulatos elevenséggel, tettekésséggel és buzgósággal gyakorolta főpásztori tisztét; egyházmegyéjében, sőt az egész országban gyakran úton volt, és tanított, lelkesített, lelkeket mentett. Sokszor megfordult Bécsben, Rómában, majd a világháború után Bukarestben, s mindenütt egy célt szolgált: a rábízottak anyagi és lelki boldogságát. Népszerűsége vetekedett mellőztetésével, de ő ezen felülemelkedett. Mint teljesen elaggott ember, nevelői és lelkipásztori sikereiben dús élet után fejezte be életét.

Egyéniségének egyik fő jellemvonása az ifjúság iránt érzett rokonszenv volt. Hozzá hasonló pedagógus érzékű főpásztorra nem volt hazánknak. Keresve-kereste az alkalmat, ahol a fiúk csoportosan tartózkodtak, és iparkodott őket magához kapcsolni, s ezzel az egyházzal, a kifogástalan élet és az embertársak javára megnyerni. Minden diákkal egyénileg iparkodott foglalkozni és kivételt nem tett; az inasok ép úgy gondoskodása tárgyát alkották, mint a középiskolások; az egyetemi hallgatók úgy, mint a legényegyletek tagjai. Leggyakrabban a gimnázistákat látogatta meg tízpercek alatt az órákon, a konviktusokban. Beszélt hozzájuk, meghallgatta feleleteiket, apróbb-nagyobb ajándékokat osztogatott szét, s mindenkifelett gyóntatozt. Ezt a lelkiatya és fiú között levő közvetlen érintkezést tartotta nevelési szempontból a legcélravezetőbbnek. De más oldalról is iparkodott őket a maga eszményeinél megnyerni. Ifjúsági folyóiratokat alapított; ilyenek a Zászlónk, Nagyaszonnyunk, Kis pajtás, az elcsatolás után pedig Erdélyben a Jóbarát, Mária-kongregáció, Magyar Lányok. Állandóan fenntartotta sok-sok diákismerősével a jóviszonyt azok férfikorában is; utazásai alkalmával kereste a velük való személyes érintkezést, és emiatt igen sok levelet váltott velük. A hatásnak beszédes példái a Biró Vencel könyvében közölt s a püspökre vonatkozó jellemző történetek. Kicsinyekre és nagyokra, szegényekre és gazdagokra, érdemesekre és jóságával visszaélőkre egyaránt kiterjesztette gondos nevelői atyai és lelkipásztori figyelmét. Otthonában és idegenben szívesen látta őket magánál, és közvetlenül foglalkozott velük. Szeretete az ifjúság iránt élete végéig nem csökkent.

A tanulóifjúsággal való eme kapcsolat miatt az iskolákra sokat áldozott, és ezek állandó tárgyai voltak gondoskodásának. Plébános-helyettes korában családi jövedelméből hatosztályú lemit építtetett a komáromiaknak, Erdélyben pedig a vezetése alatt álló iskolák fejlesztését, megújítását, építését minden erejével szolgálta. Áldozatkészsége a tanulóifjúsággal szemben alig ismert mértékű; az iskolák és nevelést célzó iskolai vagy egyházi intézmények: konviktusok, árvaházak minden időben érezték nemcsak erkölcsi gondoskodását, hanem anyagi segítségét is. Ezeket mindig figyelemmel kísérte, a városokban való tartózkodása alkalmával meglátogatta, és lelki gondozásban részesítette. Nem

egy növendéket innen nyert még a papi pálya számára. Mikor pedig megtörtént hazánk szétdarabolása, és Erdélyben is megindult épen az iskolákban az erőszakos elnemzetietlenítés, a nyája védelmére hivatott pásztor elszánt-ságával követett el mindent, hogy mentse a menthető. Ez okozta élete legfájdalmasabb gondját, és mikor betegeskedni kezdett, »abbán a meggyőződésben élt, hogy az ő betegségét főleg az iskolákért való aggodalom okozta«.

De nemcsak az ifjúságnak és az ifjúsági intézeteknek volt kiváló vezetője és pártfogója, hanem páratlan mint ember-nevelő is. Már Esztergomban megvoltak benne a lelki adottságok, amelyek az ifjú- és férfivezetést sikeressé tehetik; a rábizottakkal való törődés, személyes érintkezés keresése, önbizalomra buzdítás, türelem, megértő szeretet, a kérdés megelőzése, a megismeréstől való óvakodás. Ehhez járult leereszkedő modora, szép szóval való hatni törekvése, az elismerés szíves közlése. Eme tulajdonságok közvetlen érdeklődéssel és bőkezűséggel párosulva nemcsak a kispapokra voltak jó nevelő hatással, hanem később papjaira és híveire is. Bámolat az az együttérzés, amely ezt a nagy embernevelőt jellemezte. Mindig csak a maga egyháza ügyeivel foglalkozott, és nem törekedett mások elhódítására. Ezért a más felekezetek vezetői a legjobb viszonyt tartották fenn vele. Egyszerű bánásmódja, kivételt nem ismerő emberszeretete, leereszkedő egyénisége olyan tiszteletet és megbecsülést szerzett számára minden rangú és felekezeti ember részéről, amire kevés példa mutatkozik. A papság fegyelmét példájával és intelmeivel, lelki életét szentgyakorlatokkal, tudását állandó buzdítással iparkodott fejleszteni és nem eredménytelenül. A hívek pedig a tevékeny, példáséletű, szavait tettekkel erősítő főpásztort látták benne, és méltányolták fáradozásait. Erdély művelődéstörténetében hosszú időre kiható szép emléket állított magának a kiváló embernevelő.

Könyvünk szerzője nagy felkészültséggel dolgozta fel a vázolt életrajz hatalmas anyagát. A buzgó püspök életével kapcsolatban lehetőleg minden szempontra tekintettel volt. Így a huszonegy fejezetből négy foglalkozik az ifjúság- és a lelkiatya-nevelő viszonyával. Mint életrajz természetesen mindenről beszámol, ami Mailáth életében megemlítést és megörökítést érdemel, vagy jellemzést és adatot jelent. Megismerjük az embert, az egyházfőt, a szegények pártfogóját és koronás uralkodók jó emberét épugy, mint a lelkek megnyerőjét, az egyházi pálya mellőzöttjét, az övéért aggódó és fáradozó hazafit és hitének s meggyőződésének minden viszonyok között bátor megvallóját. Mert nemcsak mint embernevelő volt kivételes egyéniségű Erdély püspöke, hanem más vonatkozásokban is hasonló nagy lelki értékekre ismerhetünk benne. Az előttünk lévő életrajz e tekintetben igen értékes alkotás; minden külső történést tárgyilagosan örökít meg, s e mellett bepillantást enged nem egy helyen a küzdő és csalódó vagy sikereinek örvendő ember lelke mélyébe is, és ezzel külső tevékenységét lelki mozzanatokkal világítja meg. Nehéz megállapítani, melyik lelki elem volt uralkodó a nagy embernevelő egyéniségében, de valóság, hogy amint hirdette a fegyelmezetttséget, kötelességtudást és férfiasságot, ezeket a maga életében is megvalósította. Az embert érző szív, a papot rendíthetetlen hit, a nevelőt határtalan bizalom és szerefet jellemezte. E lelki vonásokat művészi hozzáértéssel örökítette meg a hozzá méltó életrajz, mely Biró Vencel kitünő tollát dicséri.

A tanítók és nevelők sok tudást, útbaigazítást, pedagógiai készséget és — lelkesedést meríthetnek e sokoldalú munkából.

Agárdi László.

Fényjelek. Előadások a magyar föld és a magyar ember problémáiról.

I. kötet. Szerkesztették **Hankiss János** és **Novágh Gyula**. A Magyar Népművelők Társasága kiadása, 1940. Nagy-8-r., 128 l.

A népek művelődésük kezdetén népművelés útján gondoskodtak nevelési szükségleteik kielégítéséről. Ez, a még iskola-métküli népművelés egészítette ki a családi nevelést, és épúgy egyesítette magában a nevelés tényezőit és valamennyi későbbi alakját és módját, mint ahogy a korabeli teológia a filozófiát és az összes szaktudományokat, a mesemondás pedig a költészet valamennyi későbbi műfaját — mint fejlődési lehetőségeket — magában foglalta.

A népművelésnek mai kialakult állapotában is féltve kell őrizni ezt a mindenoldalúságot, mert különben elveszítene az emberi képességeket egymással kiegyensúlyozó és együttfejlesztő s a különböző természetű egyéneket összhangba segítő és abban megtartó erejét. Azt a csodálatos, az egyén-, nép- és általános emberszeretettől sugallt alkalmazkodó képességét, amellyel hozzá tud simulni minden város és község, szőrvány és tanya, sőt minden egyes ember sajátos viszonyaihoz, s — azokat számba véve — ki tud terjeszkedni az egész országra, lassan-lassan emelve a közműveltség szintjét, ami egyet jelent népünk életszínvonalának emelkedésével.

A népművelésnek ezt az ősi mindenoldalúságát mutatják a »Fényjelek« is. A szerkesztők rávilágítanak hazánk földjének és a magyar embernek problémáira, hogy megkönnyítsék a sok-sok ezer, többnyire egyedül, külső segítség nélkül dolgozó népművelő munkáját.

A könyvben közzétett előadások mind színvonal és hang, mind a feldolgozás módja tekintetében nagyon eltérők, mégpedig éppen azért, mert íróik igyekeztek hozzásimulni hallgatóságuk műveltségének szintjéhez, tekintettel vannak érdeklődésük irányaira, társadalmi helyzetükre, foglalkozásukra, életkörülményeikre, egy szóval a helyi viszonyokra. Éppen ezért alkalmasak arra, hogy belőlük, — az előadások ismeretanyagán kívül, — ez előadók ösztönzést nyerjenek, eszmét találjanak és követésre méltó mintát válasszanak népművelési előadásaikhoz.

Szerencsés gondolat volt a »Közművelődési Rádió Előadásorozat«-ból helyes népművelési érzékkel kiszemelt előadásokat, s ezek közül különösen *Imre Sándor* »Mit tanulhatunk ma Széchenyitől?«, *Halasy-Nagy József* »A jellemes ember«, *Jeszenszky Sándor* »Deák Ferenc«, *Hankiss János* »Szeressétek egymást« című kitűnő rádióelőadásának hatását a könyv útján maradandóvá tenni és így értéküket népünk javára kamatoztatni.

A többi előadás közül főképen *Kosáryné Réz Lola* »Az anyák munkája«, *Fekete József* »A bajusz« és *Novágh Gyula* »Miért kell szellőztetni?« című előadásából fognak népművelőink sokat okulni.

A szerkesztőknek a legigazibb munkaközösségre irányuló törekvését igazolja az a könyv végén nyilvánított hála, amellyel előre megköszönik a könyvvel kapcsolatban felmerülő tanácsokat, ötleteket és a jószándékú bírálatokat, valamint az is, hogy kérik és várják a következő kötetek számára a legsikerültebb falusi és városi előadásokat.

Így valóban egyre többen várjuk majd a további köteteket.

Váradi József.

Campanella: Napállam és politikai aforizmák. Olasz eredetiből fordította és bevezetéssel ellátta **Lónyi Margit.** — Budapest, Phoenix kiadás, 1942., 8-r., 96. lap.

Campanella Tamás halálának 1939-ben elkövetkezett háromszázéves fordulója, de korunknak szociális feszültsége is Európaszerte újból érdeklődést keltett Campanella Napállama iránt. Egyik legmerészebb, legkülönösebb példánya ez a Platon és Morus nyomát követő államregény-utópiának. Szerzője (1568—1639) domonkosrendi szerzetesként nagy szerepet visz a korabeli Itália zűrzavaros szellemi és politikai életében. 1599 nyarán Kalábriában egy a spanyol uralom ellen szervezett összekövésbe keveredik. Huszonhét évet tölt az inkvizíció börtöneiben. Itt — fogsága enyhültével — rendkívül gazdag irodalmi munkásságot fejt ki. 1602-ben írja meg a *Città del Sole*-t, amely egy württembergi barátja révén 1623-ban *Civitas Solis* címen latin nyelven az Odera melletti Frankfurtban jelenik meg.

Művében Campanella egy képzelte államot rajzol, amelynek egy *Metaphysicus*nak nevezett korlátlan hatalmú főpap-uralkodója van. Hatalom, Bölcsesség és Szeretet néven segédek állanak mellette s támogatják őt a hadügyek, a népnevelés és az életfenntartás intézésében. Mint hogy a külön családi életben látják az önzés kifejlődésének okát, az államban teljes családi és vagyonközösség uralkodik. A legfőbb gond a jövőendő polgárok nevelésén van. Feltétlen engedelmségre, a közösségért való áldozatvállalásra neveli őket. Együttal tehetségük szerint a legnagyobbfokú szellemi művelésben részesülnek. Egyedül rátermettségük és képzettségük lehet alapja annak, hogy befolyáshoz jussanak a közösség ügyeinek intézésében. Oktatásukban alapvető fontosságú a módszer kérdése. Telesiónak, Campanella mesterének szellemében a tanítás mindenben az érzékeltető szemléltetésnek felhasználásával folyik. Olyannyira eredményesnek bizonyul ez a módszer, hogy szinte határa sincsen — már egészen fiatal korban is — az ismeretek szerzésének s a művelődésnek.

Bizonyos kezdetleges előadás jellemzi a Napállamot Morus Utópiájának finom humanista stílusával szemben. De ellensúlyozza e hiányt a Napállam nagyobb koncepciója, filozófiai megalapozása, a hatalmasabb és bátrabb fantáziá. Az altruizmusnak mélyes hangúlyozása, az állami feladatok és hatásköröknek Montesquieu eszméit előkészítő szétválasztása, a legalitás és moralitás mély etikájú azonosítása, a nevelésben a realiztikus törekvéseknek abszolút érvényre juttatása, a szellemi önfejlesztés modern elvének kimondása, a testnevelésnek jogaihoz való juttatása: jelentőssé teszi e művet mind állambölcséletli, mind pedig pedagógiai vonatkozásaiban.

Megjegyezzük, hogy utóbbi tekintetben Campanellának Comeniusra való döntő hatását nem lehet kimutatni, de kétségtelen, hogy tisztelteméltó hely illeti meg a XVI. és XVII. század pedagógiai újtói között. Comeniustól nem vitathatja el Campanella a neveléstudományt mint tudományt atyagságát, sok eszméje és követelése révén azonban megosztja vele a látnok dicsőségét a nevelésben.

A *Città del Sole* eredeti olasz kéziratáról több másolat készült. Egyikük a római Biblioteca Casanatense tulajdona. Fordításunk az ennek alapján készült kiadásra támaszkodik. A bizarr fordulatokban bővelkedő eredetinek folyékony tolmácsolását adja. Bevezetése hangulatos, koreképbe igyekszik beállítani utópiánk szerzőjének mindmáig erősen problematikus egyéniségét.

Kovács Gyula.

Karl Böhm: Der Lehrer als Verkehrserzieher. 1938., 8-r., 347 lap, számos ábrával.

Közlekedéismeret! Valljuk meg, öseink ilyesmiről még csak nem is álmodtak. A folyton új és újabb találmányokkal dicsekvő civilizációnak köszönhetjük, hogy a közlekedéismeret, bár nem mint rendes, de legalább is alkalmi tantárgy bevonuljon az iskola falai közé. Míár a címlapon ilyen új szakkifejezések ragadják meg figyelmünket: *Verkehrserziehen, Verkehrslehrzimmer, Verkehrserziehungsarbeit*, majd a szövegben *Verkehrsmusterzimmer*.

Könyvünk szerzője mint a boroszlói »iskolai közlekedési tanterem« sok éven át működött vezetője, a gyakorlatban szerzett tapasztalatai alapján írta meg ezt a maga nemében első szakmunkát, amelynek alapos, sőt alapvető jellegét készséggel elismerjük. A hasznos és szükséges tudnivalóknak szinte káprázatos tömege tárul itt elénk: tanítások és tanácsok, útbaigazítások és ádatok. A szerzőnek a kérdéssel kapcsolatos szinte mindenoldalú tájékozottságát és tájékoztatását szemlélteti a következő tartalmi felsorolás, amely csak a jellegzetesebb és minket közelebből érdeklő részleteket öleli fel.

A munka élén a birodalmi vasútak és posta következő jeliséje olvasható: »Saját elővigyázatunk a legjobb balesetvédelem.« Az első fejezet az 1937. évi közlekedési rendelet főbb pontjait ismerteti és magyarázza. Első pontja így szól: »A nyilvános utcai közlekedés minden résztvevőjének úgy kell viselkednie, hogy a közlekedést ne veszélyeztesse, másokat ne károsítson.« Ezután részletesen sorra kerülnek: a gyalogjáró, gyermek- és betegszállító kiskocsik, a kerékpáros, (jobbra kitérni, balra előzni), a gépkocsivezető, a kocsis, a lovas, a villamos közlekedés. *Mindegyik után rövid pontokba foglalva elővigyázati szabályok a gyermekek számára.* A következő terjedelmes fejezet: »Az anyag alakítása és a tanítás segédeszközei« részletesen foglalkozik az iskola szerepével: közlekedési tanítás vagy közlekedési nevelés? (pedagógiai megokolással az utóbbi mellett foglal állást), ennek a nevelésnek beillesztése az egyes tantárgyakba (az út, felvilágosítás, fegyelem, erkölcsi szempontból alkalmazkodás és kölcsönös segítség példákkal és baleset-statisztikával), közlekedési tanterem és asztalok; minták, képek és mozgóképek; közlekedési gyakorlatok és röplapok, a láрма leküzdése az iskolában, rendőrség és iskola, a szülői ház, minnt a közlekedési nevelés, kiinduló és súlypontja, sportegyesületek. — A szerző ezután ismerteti a boroszlói iskolában követett eljárást: tananyagát 1—8. iskolaévből, továbbá a falusi iskolákét az alsó, középső és felső fokon; dolgozatok a balesetek és a tisztaság köréből, ezeknek kiegészítése rajzokkal, verseny- és pályadíjak, a vasutak, posta, légiposta részletes ismertetése szemléltető mintákkal (nyomatványok). Külön tanulságos fejezet a közlekedési eszközök történeti fejlődéséről, küzdelem járványok és betegségek, víz és tűz ellen, első segítség balesetek alkalmával. A Függelék »Nyitott szemmel az utcai közlekedésben« jelisével és »Közlekedési közösség része a népközösségnek« intelemmel gyakorlati »tízparancsolatok« keretében összegezi a közlekedés tényezői számára külön-külön az egész kérdésnek legfontosabb gyakorlati tudnivalóit.

A szerző annak a kívánságnak ad kifejezést, vajha munkája hozzájárulna egy felelősségének tudatában tevékenykedő nemzedék kialakításához, amely korunk közlekedési követelményeinek képes megfelelni. Ezt annál jogosabban

remélheti, mert könyve nemcsak az ifjúságnak és az iskolának szól, hanem kivétel nélkül mindenki megszívlelésére számíthat, híven derék Mentőegyesületünk jelszávához: Mindenkit érhet baleset!

A honi viszonyokra vonatkozólag álljon itt a következő — bizonyára nem elszigetelt — adat a »Nemzeti Közoktatás« 1937 ápr. száma nyomán:

Gyakorlati nevelés az utca rendjére. A forgalmas útvonalon épült XI., Horthy Miklós-út 27. sz. iskola évek óta állandósította azt a szokást, amit egy ujság mint külföldi újítást említ: »Az iskola altisztje tanítás előtt és után a legnagyobb pontossággal és körültekintéssel a tanulókat csoportosan átvezeti a forgalmas útvonalon. Az altiszt piros zászlócskával már ismert alak a nagyforgalmú úttesten. Az iskolában más eszközzel is védik a tanulókat a közlekedés baleseteitől. Az iskola rendelkezik egy kis méretű, de szabályszerű forgalmi lámpával, amelyet könnyen át lehet szerelni egyik helyről a másikra. Felszerelhető a tornateremben, ahol ezzel a lámpával tanulják még a tanóra alatt a közlekedési szabályokat. Máskor a folyosókereeszteződéseknél használják, de nem állandóan egy helyen. Ilyenkor egy tanuló karszalaggal a karján zászámolyon állva, mint közlekedési rendőr irányítja a folyosó forgalmát. A jövő-menő csoportok figyelemmel kísérik a lámpát és a jelzés szerint várakoznak, vagy haladnak tovább. A helytelenül haladó gyereket a »rendőr« figyelmezteti, a többször »vétőt« pedig a tanítónéni, mint »rendőrbíró« elítéli. Ez a mód megfelel a gyerek játékos természetének, amikor a felnőtteket utánozva, az élet komoly jelentőségű tudnivalóit sajátítják el.

—m—

H. Nohl: Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. 2 verbesserte Auflage. 1940. G. Schulte-Bulmke Verl. Frankfurt a. M., 8-r., 198. lap.

E könyv, melynek első kiadása 1938-ban jelent meg, most új kiadásban áll előtünk, némi átalakításban. A szerző jól ismerte a magyar pedagógusok előtt, hiszen kevesen vannak, akik a »Nohl-Pallat«-ot nem forgatták még kezükben, ahol az egyik szerkesztő, Nohl írta meg röviden (II. köt. 51—75) a »pedagógiai emberismeret« c. fejezetet. A könyv két részből áll: az egyikben »az emberi lét felépítésének törvényeit« tárgyalja, oly kérdésekben, min a lélek rétegződése, a lelki folyamat szerkezete, az objektív és szubjektív jellem, az emlékezés szerepe, a jellemvonások ellentétessége. A 2. részben (»életformák«) a temperamentumokról van szó, majd a nemek különbségeiről, a fejlődés fokairól, a faji különbségekről, a hivatásbeli eltérésekről stb. Több elvi kérdésünk volna a szerzőhöz: mi teszi éppen ezt a tudásanyagot »pedagógiai« emberismeretté? Miért nem tisztázza a »sors« fogalmát? Miért nem deríti ki a részleteket illetőleg, hogy az oly annyira irracionális sors miképp hat a jellemre? stb. Az ilyenmű elméleti alapvetés hiányát kétségtelen érezzük. Valószínűleg egy emberismeret (Menschenkunde) általában is tisztázatlan problematikájú, egy »pedagógiai« emberismeret pedig különösen az. Mindamellet nagy tanulság és öröm olvasni Nohl könyvkönyvét, aki oly sokszor emlékeztet Dilthey finoman árnyaló gondolatstílusára. Könyve inkább tanulmányok gyűjteményeként hat, de ebben van éppen az ereje; az essay finom stílusában, lelki hajlékonyságában, sőt elmélyedő vénájában. Pedagógus sokat tanulhat tőle, még ha magának kell is megtenni az utat a filozófiai fejtegetések és a gyakorlat követelményei között.

Dékány István.

Joseph Lucas: Mutter, forme uns. Ein Buch für Mütter und Erzieherinnen. Köln, 1940. Lahn-Verlag. 8-r., 478 lap.

Ezt a könyvet a szerző, ki egyházi férfiú, — saját vallomása szerint — olyan nők és nevelőnők számára írta, kik a maguk és hozzátartozóik boldogítására törekedve, aggódva vetik föl magukban a kérdést, mely minden anyának kell, hogy szívében feküdjék: Hogyan nevelhetném gyermekemet derék emberré és Isten igaz fiává? Az egész könyvön az a meggyőződés ömlik el, hogy ez nehéz anyai feladat. Szinte meghaladja az emberi erő: embert, Isteni gyermekét formálni a kisedből. Nem is elég e feladathoz a pusztán jó szándék. Sokkal több kell hozzá. Az emberré nevelés a művészetek művészete, úgymond a szerző. Épen ezért nagy merészség volna, ha az anyák és nevelőnők ezt az igen nehéz feladatot úgy akarnák megoldani, hogy a mód keresése, megtanulása nélkül, semmiféle tanácsot sem véve figyelembe, fognának hozzá munkájukhoz.

Azért kíván az előttünk lévő könyv ösztönzést, indítékokat adni az anyáknak feladatuk teljesítésére. Segítségükre óhajt lenni hivatásbeli tanácsokkal; egyúttal kézikönyvül óhajt szolgálni anyák egyesületeinek vezetői részére, hogy tartandó előadásaik céljából is haszonnal forgathassák. Szerző úgy érzi, hogy a lelkeseknek első sorban kötelességük az anyákban fölébreszteni magasztos hivatásuk tudatát s egyben megmutatniok gyakorlatilag is az utat, hogyan neveljék gyermekeiket. Nem sok értelme volna szemrehányást tenni nekik, hogy nem teljesítik e téren kötelességüket. Ezzel nem sokat használnánk. Azt kell elmondani nekik, hogyan végezhetik ezt jobban, sőt legjobban.

Mintegy a gyermek ösztönszerű, benső áhítatos megérezéséből fakadt könyvünk szerzőjének célzata. Mintha hallaná a gyermek némán esdeklő szavát: »Anyám, vezess engem. Honom az ég, oda kell vezetned engem. Nem hagyhatsz eltévedni, elpusztulni az élet sivatagában. Anyám, alakíts engem. Hiszen Isten gyermeke vagyok. Formálnod lehet és formálnod kell engemet, hogy mindinkább sugározzék belőlem isteni származásom.«

Az ebben a termékenyítő hangulatban írt mű 54 magában is önálló, de tárgyilag voltaképpen mégis logikusan összefüggő és tagozásképpen 6 fejezetbe csoportosított közleményből áll, melyekben a nevelés főbb kérdései mind föl vannak dolgozva előkelő hangnemben, egyszerűen és közvetlenül, előadásában végig vallásos színezettel és mégis tudományosan megalapozva. A fejtegetések első csoportja (*Mutterwürde Mutterbürde*) a főtémálfített voltaképeni alappondolat kifejtésének van szentelve. Az anya soha el nem évülő ideáljának képe jelenik meg előttünk örök szépségében. A további fejezetek (*Mitarbeiter in der Erziehung, Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Hemmungen, Wenn die Kinder erwachsen sind*) már gyakorlatibb témákról szólnak. Az anyai nevelés eljárásának minden pozitív és negatív mozzanata helyet kap a fejtegetések során. Ezek közül különösen a nevelés céljairól és a nevelést gátló mozzanatokról szóló cikkelyekben találunk gyakran megkapó, új gondolatokat, egyáltalában nem közhelyeket, így a szeretetről, a jóságról, mint nevelő erőtényezőkről. Jól megalapozott gyakorlati tanácsokat arra, hogyan neveljük a gyermeket tiszteletudásra, hálára, szociális gondolkodásra, stb. Nem marad el a nevelés eszközei közül a jutalomnak és büntetésnek egészen eredeti felfogásra valló tárgyalása. Különösen hasznos részletek a nevelést gátló körülményekről szóló témák, a dacos, a rosszakaratú, a négy vérmérsékleti típusnak megfelelő gyermekekkel való külön-külön bánásmód-

ról. Nem feledkezik meg a szerző fejtegetései során a nemzedékek ellentétének, öregek és fiatalok viszonyának józanul gondolkodó, okos és megértő tárgyalásáról sem. Egyszóval a mű gazdag tartalmával jeles és hasznos olvasmány lehet azoknak, akik számára szerzőnk megírta.

Magasabb szempontból tekintve is jeles, — nem annyira elméleti, mint inkább gyakorlati jelentőségű, — valódi pedagógiai művel van hát dolgunk e könyvben; mely egyúttal az anya apoteózisa, a témának nem csupán érzelmi, hanem értelmi oldaláról is. Épen azért ajánlja a szerző mély hálával szívében »édes anyja emlékének«. Ez a kegyelet, mely a mű erkölcsi értékét is jelenti, különösen kedves háttérrel biztosít a jeles könyvnek és becsét gyarapítani van hivatva.

Gyulai Agóst.

Gabriele Palm: Friedrich Fröbel. Der Mensch, Denker und Erzieher.

Selbstzeugnisse, aus seinen Briefen und Schriften zusammengestellt.
1940. VI + 234 l.

Ezt a munkát felette vonzóvá teszi a szerzőnek eredeti ötlete: leveleit és munkáit egybeforrasztva, magát Fröbelt beszélteni a nevelés különböző kérdéseiről, az olvasó tehát mintegy hallani véli a mestert, akinek lénye és lényege így teljesebben jut kifejezésre, mint csupán értekezéseiben. Ezen elismerésünk ellenére — anélkül, hogy a kegyeletes megemlékezést csorbítani óhajtánánk — nem hallgathatunk el egy bíráló megjegyzést. A szerző ugyanis hosszmeteszben (időrendben) ismerteti Fröbel működését, ami érthetővé teszi, hogy ugyanazok a dolgok ismételve szerepelnek. Fröbel ugyanis mindvégig saját belső énjével foglalkozott: azt megismerni, kifejleszteni, tökéletesíteni igyekezett. Ez az a bizonyos vörös fonál, amely szerintünk jobban kiütközött volna, ha a szerző a keresztmetszet módszerét követi és ennek alapján az egyes tényekre s tényezőkre vonatkozó nyilatkozatait összefoglalja. Ezekre élénken rávilágítanak a gazdag tartalomtól kiragadott következő jellegzetes részletek: jórészt önvalloítások.

A nők az emberiség nevelőnői (VI). Az egyén semmi az egész nélkül, aminthogy az egész semmi az egyén nélkül (2). Az öntudat Fröbelnél nem intellektualizmust jelent, hanem a helyes cselekvés: hangsúlyozását, magasabb tisztult életformát, mintegy etikai kategóriát (3). Nála minden az egészszre irányul: Az én világom, bár nem tökéletes, mégsem volt tákolmány s az, amim volt, egészen az enyém volt (14). A nevelés eszméje legmagasabb, legtisztább jelentésében: az ember ősmintájú (*urbildliche*) eszményének egy emberben való megtestesítése (19). A természetélet ápolásához csatlakozik az emberi élet gondozása (29). Először mindent átéltem (*gelebt*), azután átéltem és átéreztem, végül átéltem, átéreztem és átgondoltam (45). Holzhausenéhez intézett leveleiből, egyúttal e munka jellegéje). Minden élet egy egységes (külön fejezet az élet egységéről 59—67). Mondhatjuk: a szellem a belsőt kifelé óhajtja megvalósítani, a kedély a külsőt befelé, az élet pedig egyesíteni (72). Nagyon szeretném egyesíteni azt, ami elkülönülve áll előttem: az iskolának és az életnek egygyé kell fornia (209). Számunkra a nevelési munka (*Erziehungsgeschäft*) ép úgy a legmagasabb művészet (230). Nem tagadhatni, hogy a gyermekkértékben mai szervezetükben sok meg nem okolható, legalább fel nem dolgozott kerül napfényre. — Németségét több ízben hangoztatja: Törekvésem a nemzeti irányába terelődött (36). Németország nem jelenhetik meg ismét mintegy meg-

újulva és megifjodva művelődésének előbbi fokán, mert azt, amit jelenésként megéltünk, már levetettük. Ha Németország ismét fel akar támadni, vagy ami ezzel egyértelmű, fenn akar maradni, akkor az egyetemes világtörténelmi tevékenységnek egészen új, magasabb fokán kell feltámadnia és jelentőségre szert tenni (79). A német szükségét érzi annak, hogy magát nem csupán egységnek, egésznek gondolja és tudja, hanem egyúttal magát egységnek érezze, tekintse és meglássa olyan műben, nagy műben, amelyben tudatosan részt vehet és részt vesz a legmagasabb és a legalacsonyabb, a legnagyobb és a legkisebb, a legszegényebb és a leggazdagabb, a pusztán csak gondolkodó és a csak munkálkodó. Ilyen műnek ismerjük fel az általános népnevelést, a népművelésre irányuló általános nevelést (85). Német alapvető törekvés, az, amely az általánosnak követelményeit a különösben, a szelleminek a testben, az örökkévalónak a végesben, az isteninek az emberiben, az éginek a földiben látja meg (102).

Egy évszázad előtti csodálatos prófétai meglátások ezek, amelyek mostanában mind valóra váltak.

K. Seelmann: Kind, Sexualität und Erziehung. München, 1942. Verlag E. Reinhardt. 8-r., 165. lap.

Szerzőnknek az az alaptétele, hogy az ösztönéletet époly kevésbé tekinthetjük önmagában, mint az emberi életnek akármelyik részműködését. A nemiség is az ember egészében gyökerezdik és csak a test-lélek egységéből érthető meg.

E szerint nincs külön szexuális kérdés s ilyen külön nevelés sem. A gyermek vagy az ifjú minden adottságát, környezetét és jellemét együtt kell figyelembe vennünk. Viszont minden egyéb külön problémát jelent. Nevelési recepteket nem adhatunk, de bölcs irányelvek sokat segíthetnek. Szexuális nevelésről legfeljebb mint »mellékhadszintérről« beszélhetünk. Legfőbb alapja ugyanaz, mint az általános nevelésé: szeretet, bizalom, megértő magatartás.

A nevelőnek felvilágosító tevékenysége nélkülözhetetlen, de természetes alkalmyszerűséggel kell történnie. Az élet titkainak kijáró tisztelettel a gyermek kérdéseire igazodjék. Ezek a kérdések azonban a nevelőt ne találják készületlenül! Az iskolai közösség nem alkalmas az ilyen megbeszélésekre a növendékek különböző érettségi foka és szükséglete miatt. A felvilágosításnak inkább előbb, mint később kellene történnie — mindenestre a serdülés küszöbe előtt. A másfelől jövő nemtelen beavatkozást idejében kellene kivédenünk. Az élet csodájának tisztelet, a tárgyiasság szelleme adhatja a megfelelő atmoszférát. Legfőbb megértetni valónk: hogy az ifjúnak meg kell érnie, az új életéről való gondoskodásra alkalmassá kell válnia ahhoz, hogy vállalhassa is érte a felelősséget. Legfőbb eszközünk az ily irányú nevelésben: öntudatlan példaadásunk, etikai beállítottságunk, növendékünkhöz való jóviszonyunk, becsületességünk és valóságtiszteletünk.

Nem egyszerűen az ösztön megjelenése, hanem általános testi és lelki érési folyamatok hozzák meg a változást a pubertásban. Fő oka a változás érzésének, hogy világgossá válik a serdülő előtt, hogy vége van a gyermekkorak. Alkalmazkodnia kell, felelősséget kell vállalnia, be kell illeszkednie a társadalmi közösségbe. Előzetes kényeztetés vagy túlzott keménység ilyenkor egyaránt válsághoz vezet. Helyes előkészítés viszont bizalmat, örömet válthat ki a megoldandó új feladatokra. A nevelő tapintatán, óvatosságán,

szeretetésén, neveltjéhez való helyes társas vonatkozásán épül fel a gyermeknek a közösségi életbe való behelyezkedése. Elmondhatjuk, hogy a serdüléskori válság az a légsúlymérő, amely az addigi nevelés eredményét megmutatja.

A kultúrnépek körében a nemi érés és a házasodás közé a szorosabb értelemben vett *emberi érés* és a *hivatásra nevelődés* életszakasza iktatódik be. Mégpedig egyéni, nem általánosítható befolyással. Meg kell csillogtatnunk növendékünk előtt az érettség kívánatos ideálját. Meg kell éreztetnünk, hogy az élet boldogsága a feladatok szolgálatába állított természetes erőgyakorlás. A nevelés ezen a látszólagos külön területen is nem egyéb, mint önnevelésre serkentés, atmoszféra-adás. A nevelő megértése, példaadása itt mindenekfölött döntő. Legfőbb kötelessége a segíteni akarás az emberi természet nyomorúságán.

Ez elméleti alapvetés után szerzőnk művének nagyobb részében, tárcaszerű fejezetekben, rendkívül tanulságos és élvezetesen megírt kazuisztikát ad. Valamennyi kórtörténet és kezelési eredmény azt bizonyítja, hogy az élethelyzete és életcélja a valóban döntő tényező nemi életsorsa alakulásában.

Meg kell említenünk, hogy szerzőnk minden alkalmat megragad arra, hogy felhívja figyelmünket mesterének, Leonhard Seif müncheni professzornak pszichoterápiái tanításaira. Seifnek *Wege der Erziehungshilfe* c. műve (Lehmann-Verlag, München) csakugyan egyike az idevágó irodalom legkitűnőbb termékeinek.¹

Kováts Gyula.

Walter W. G. Fischer: Erzieher. Zeugnisse bedeutender Deutscher über ihre Lehrer. Karlsbad und Leipzig. 1942. Adam Kraft-Verlag 8-r., 342 lap.

Mindannyiunknak vannak leggyakrabban kellemes és hálás, néha-néha azonban kevéssé emlékeink, és ítéletünk egykori tanítóinkról és tanárainkról. Többnyire ezek az emlékek azok az erők, melyek a laikusnak a maga iskolájáról, sőt gyakran az egész pedagógiáról való nézeteit, felfogását alakítják. Nem mindannyian vagyunk abban a helyzetben vagy kedvben, hogy ezeket az emlékeket és nézeteket s a bennük foglalt ítéletet írásban följegyezzük s pedagógiai dokumentumként átadjuk az utókorak. Pedig az ilyen följegyzésekből, — bárkitől származnak is — mindig kort és embereket jellemző adatok és megállapítások s bőséges pedagógiai és pedagógia-történeti tanulságok kerekedhetnek ki. Még inkább áll ez olyan följegyzésekre, melyek az életben s a történelemben kiváló személyiségek emlékezéseiből fakadnak: gyakran életüket ismeretlenségben töltött, a nagyvilág szélesebb körei, sőt a pedagógiai világ szűkebb köre előtt is rejtve maradt jeles gyakorlati pedagógusokról, tanítókról és tanárokról szólnak, sokszor művészi toll erejével.

Szerencsés ötlet vezette tehát az előttünk levő könyv szerkesztőjét, mikor jeles férfiaknak tanítóikról, nevelőikről, szóló följegyzéseit, emlékezéseit, jellemzéseit, mintegy 80 kiváló német embernek nyilatkozatait 138 pedagógusról egy kötetbe gyűjtötte, kiszemelve eredeti forrásaiból a legjellemzőbb részleteket.

A könyv a maga egészében azonban sokkal több egyszerű, szokványos gyűjteménynél, antológiánál, vagy kresztomatiánál. Amit politikusok, költők és írók, tudósok és katonák tanulóéveikről itt elbeszélnek, tele van étellel, pazar képe a német lélek gazdagságának; valósággal a német nevelők egységes történetévé s így a német művelődés- és szellemtörténet egy szakaszává

¹ Ismertetését l. a Magyar Paedagogia 1941. évf. 5. füzetében.

lesz. Az olvasó pedig, aki e könyvet, tárgyától megkapva, lelkesedéssel és elragadtatással — itt-ott józú mosollyal — olvassa, elcsodálkozva ismeri föl, mint lesz előtte egyszeriben világossá, hogy mi volt a német iskola, mit jelentett és mit jelent ma is a németiség számára.

Az előttünk lévő könyvből kitérünk, amire mint Kurt Kluge nyilatkozataira a szerkesztő W. Fischer is hivatkozik, hogy »az iskolamesternek csak a jövőre adhatja igazán hálát, ha legnagyobb teljesítménye nem épen — az ismeretlen iskolamester volna«, vagyis ha a tanító nem elégednék meg természetesen munkájának benső, erkölcsi sikerével és értékével, és külső elismerésre is vágyódnék.

Igy lett hát e gyűjtemény mindenekelőtt az ismeretlenség homályában élő tanító könyvévé, mert hiszen még kiváló tudósok és művészek is, kik valamikor iskolánál működtek, mint »tanítók« többnyire az »ismeretlen« iskolamesterek nagy hadseregéhez tartoztak.

Ha figyelmesen végiglapozzuk e kötetet s itt-ott elmerülve a szebbnél szebb vallomásokban, olvasgatunk benne, az egybegyűjtött emlékezések egész tömegéből úgy két föl-előttünk a német tanító és tanár, mint tanítványainak ifjúkori barátja, mint erős férfiú, ki bölcsen és erejében bízva, seregeinek valódi uraként vezeti az ifjúságot. Nagy embereknek nyilatkozataiból újra meg újra megerősítést nyer az a magasztos alapelv: Tanítóként élni, nevelni azt jelenti: mindenekelőtt embernek lenni! Ebben mutatkozik meg leginkább, hogy a német nevelő hivatalán kívül mit tett a kultúráért s meglátjuk, hogy a tanító és a tanítvány közti eszményi szövetség milyen gyümölcsöket hozhat. Az emlékezések és vallomások során föl-fölcsillanó humor és mosoly közepette azonban érintik ez írások a tanítói hivatásnak azt a tragikumát is, hogy a tanító, mikor lelkének javait föltárja növendékei előtt, gyakran sejteti, hogy tanítványai közül hol egyik, hol másik könnyed szárnyalással majd messze elhagyja őt s elszáll ő fölötte a szelíemnek új, eddig elzárt területeire.

A gyűjtemény gazdagsága szinte határtalan. Örömmel, lelkesedve olvassuk a sok emlékező nyilatkozat között a németiség legnagyobb szellemének, így a költők és írók közül pl. Fr. Schillernek, J. H. Vossnak, E. M. Arndtnak, Hoffmann von Fallerslebennek, Fr. Hebbelnek, E. Geibelnek, Th. Fontanének, F. Dahnnak, E. von Wildenbruchnak, M. Halbenak, P. Roseggernek és sok másnak, a filozófusok, történet- és természettudósok közül többek között L. Rankenak, W. Siemensnek, W. H. Riehlnek, W. Wundtnak, H. v. Treitschkenek, U. v. Wilamowitz-Moellendorfnak, R. Haymnak, W. Ostwaldnak, a politikusok és államférfiak közül más személyiségeken kívül nem kisebbnek, mint A. Hitlernek, egy-két nagy hadvezérnek, mint P. Hindenburgnak és K. Litzmannak, sajnos igen kevés művésznek s néhánynak, kik maguk is tanárok és tudós pedagógus-írók voltak, mint

Fr. Paulsennek, G. Uhlignek, J. R. Haarhausnak színes és írói személyiségüknél fogva is érdekes emlékezéseit egykori tanítóikról és tanáraikról. Mily kár, hogy a legnagyobb német szellemek egyikének, Goethének ebbe a körbe vágó emlékezései szűkszavúságuk miatt nem voltak felhasználhatók a gyűjteményben. Annál fölemelőbbek azonban a mai napok egyik óriásának, a német Führernek ihletett és kegyeletes sorai L. Poetschról, a linzi történelemtanáróról, melyek a tanárnak és volt tanítványának magas erkölcsi színvonalán kívül a nevelői hatásnak egy fényes példáját is illusztrálják.

W. Fischer gazdag gyűjteménye, melyről szólunk, azonban egyúttal a tanítványok könyve is. Különleges élvezet Németország szellemi és hadi hőseit ott látni az iskolapadokban ülve, komoly törekvések között, gyakran aranyos humor hangulatában. A tanító és tanár képe mellett fölkél előttünk a nagy tanítvány alakja is, mikor a közvetlen visszaemlékezés prizmáján át az eddiginél emberileg sokkal közelebb látjuk magunkhoz egy-egy kiváló személyiségnek, sőt néha mint pl. többek között J. B. Basedownak és A. H. Franckenak, I. G. Herdernek és Fr. Fröbelnek vagy akár magának J. H. Pestalozzinak, az egyetemes embernevelés apostolának esetében, világhírű pedagógussá fejlődött egykori tanulónak ifjúkori jellemét.

Rendkívül érdekes pl. a nagy Friedrich Fröbel egyéniségének rajza unokaöccse Julius Fröbel emlékezéseinek megvilágításában, különösen mikor, mint nagybátyja újonnan alapított griesheimi, majd keilhau nevelőintézetének egykori tanítványa, azt vázolja, hogy Fröbel Frigyes miként hozta, a mai eljárással szemben, növendékeit sokkal szorosabb kapcsolatba a természettel s e tekintetben következőleg jellemzi hires nagybátyjának szinte a különségig menő eljárását: »A nevelőintézet székhelyének elvileg falun kellett lennie s mentesnek a városi élet minden befolyásától. Idegenkedése e tekintetben annyira ment, hogy a növendékeknek tanítóik vezetése alatt évenként rendezett gyalogos nagy kirándulásain a városokat, amennyire lehetett, mellőzniök kellett s néha a szó szoros értelmében elkerülni, mintha pestis dúlna bennük.« Pompás képből rajzolja meg a továbbiakban a városokból jött nevelőintézetbeli gyermekeknek teljes elmerülését mezőgazdasági teendőkben s ennek folytán valóságos elfalusiasodását.

Ezen a találmásra kiragadott példán kívül számos más, hasonló közvetlenséggel jellemző részlet teszi nemcsak gazdaggá a gyűjtemény anyagát, hanem pedagógiai tanulságaiban jelentőssé és művelődéstörténetileg értékessé is. De érdekes e változatos emlékezések során a nagy pedagógiai eszmények hatását is felbukkanni látni itt-ott egy-egy elbeszélés vagy fejtegetés foralán. E tekintetben csak egy hasonló tárgyú, szintén igen becses gyűjteményt ismerünk még a pedagógiai irodalomban s ez Julius Ziehennek 1912-ben megjelent *Aus der Studienzeit* c. könyve (Berlin, 1912. Weidmanns Buchhandlung, 8-r., 542 l.), melynek alcíme, »Ein Quellenbuch zur Geschichte des deutschen Universitätsunterrichtes in der neueren Zeit aus autobiographischen Zeugnissen«, jelzi tartalmát és célzatát. Mindkét gyűjtemény, de főképen ez a nagy tanárokról s még nagyobb tanítványokról szóló újabb könyv megérdemli, hogy az érettebb és érdeklődő ifjúságnak is kezébe jusson, melynek ugyanannyi becses tanulságot nyújthat, mint a meglett koruaknak.

Mi a magunk részéről a legnagyobb érdeklődéssel forgattuk és olvastuk, és folyóiratunk olvasóinak is melegen ajánljuk figyelmébe e tanulságos gyűjteményt.

Gyulai Agost.

Jean Piaget et Alina Szeminska: La Genèse du nombre chez l'enfant. (Collection d'actualité pédagogique). Neuchâtel et Paris. 1941. 8-r., 310 l.

Gyermeklélektani monografia szigorúan tudományos kísérleti alapon. A nagynevű tudósnak hét munkatárssal (köztük 6 nő), készült hatalmas tanulmánya, mely felöleli a tárgyra vonatkozó előző munkákat és kísérleteket és első sorban azokat érdekli, akik idevágó kutatásokkal foglalkoznak.

Mi a bíráló mellőzésével a genfi Bureau »Bulletin«-je alapján adjuk a következő rövidre fogott tartalmi ismertetést.

A gyermeki gondolat fejlődésének elemzését folytatva, a szerző ez új munkájának célja annak tanulmányozása, hogyan alakulnak a gyermek szám-beli és elemi mennyiség-tani műveletei. Szeminska k. a. munkatársával a kísérletek egész sorát hajtott végre saját hagyományos módszerével. E kísérletek lehetővé teszik a gyermek megfigyelését saját tevékenységében és felfedezéseinek szabad kifejezésében. Így kiderül, hogy a szám és a mennyiség-beli dedukció a gyermeknek nem nyilatkozik meg első tekintetre és mintegy önmagától. A gondolat fejlődése prelogikai szintjével párhuzamosan halad a prenumerikus állapot. Ebben a szám állomásról állomásra szervezkedik. A munka három főrésze oszlik: mindegyike azokat a fogalmakat tárgyalja, amelyek a szám fogalmára vezetnek, ilyenek: a mennyiségek megmaradása és az együvé tartozók változatlansága; az időnkénti megfelelés, az összeadás és szorzás összetételei. Az e fogalmak elsajátításában észlelhető állomások jellegzetesek a gyermek gondolatának fejlődésére és lehetővé teszik annak megállapítását; hogy a tervszerű és visszaható aritmetikai okoskodás a gyermek értelmisége számára csak akkor lesz hozzáférhetővé, ha azt egy fokozatos bevezető megismerés előzi meg a valóságos minőség-beli fogalomról a mennyiség-belire. Szóval: a szám szerkezete (*construction*) elejétől végig szorosan kapcsolódik magának a logikának szerkezetéhez.

—m—

A. Wetz: Deutsche Wesensformung auf seelenkundlicher Grundlage. 1940
Quelle und Meyer, Leipzig, 8-r., 124 lap.

Ez a kis könyv már a háború forgószelének hatását mutatja (a szerző különben a légi fegyvernemnél szolgálva rendezte sajtó alá művét). Ideológiai, nagyon is mai, üstökösök jelennek meg a pedagógiai égbolton. Ime, pl. belső alakításnál »faji sajátosságok« szolgálnak kiindulópont gyanánt. A szerző hódol a maga kora igéinek, bár kétségeit sem tagadja meg. Ugyancsak erőteljes a testi alkattan a nevelésben, a külső környezet tekintetbevétele, a »tudattalanba« való elmélyedés stb. Sok, inkább töredékes jelszó keres a könyvben kapcsolódást, összeszövődést. A nevelőnek is új mozzanatokra kell ügyelnie, minő »a folyvást készen álló alkalmazhatás« (ez persze, a mai idegembert provokálja), az alkalmazott-értékelő gondolkodás, a közösségi élményre való részoktatás, az iskolai és katonai nevelésformák kapcsolata. Úgy véljük, a szerző nagyon is sietett kora jelszavait pedagógiai, csengő pénznemekre átváltani. Nem egy helyütt érzik ki, hogy nevelői gondolkodásában sok az egészséges és erőteljes vonás, azonban aligha csaldunk, ha azt tartjuk: a témája megérte azt a fáradságot, hogy még több évig érlelje mondanivalóit. A könyv még így is érdekes, bár hatásának tartósságában aligha hihetünk.

Dékány István.

J. B. Piobetta: Vues sur l'éducation française. Paris, 1940, 8-r., 224 l.

Megjegyzések a mai francia oktatásügyről. Enciklopedikus munka, mely bevezető tájékoztatás után szemlét tart a következő területek felett: Munka és üdülés. Az értelmesség kultusza. Pedagógia. Utasítások és tantervek. Nevelés és fegyelem. Vizsgálatok. Tanár és tanítvány. Egyesek. — Ezekben belül ügyes rövid cikkelekben tárgyalja a kapcsolatos részleteket. Az eleven eszű szerző

folyékony nyelven fejt ki nézeteit erről a változatos tárgysorozatról, jellemezve, bírálgatva saját véleményének *je* (én) túlzott önérzetével. Jóllehet munkája a francia viszonyokat, állapotokat és az új utasításokat tartja szemelőtt és helyel-közzel már ismert igazságokat tálal fel, nem egy megjegyzésre akadunk, amely nálunk is megszívlelésre érdemes.

Lássunk ezekből néhányat. Hangsúlyozza a pedagógiai hagyományok fontosságát. A középiskolai oktatás forradalmasításának értelme, hogy a tanár *tanítson és neveljen*, de egyúttal *tájékoztasson*. A reform fő pillérei: a különböző rendű és fokú tanintézetek egymásmellé rendelése, a tantervek egységesítése és összeegyeztetése; mindenkinek módot kell adni, hogy hivatásához képest kifejeződhessen. Irányított munka: pleonasmus, de első sorban a tanár ténykedésére vonatkozik. A pedagógiai eszmény nevelőleg csak akkor lehet hatásos, ha a valódi és eszményi értékek összességével telítettségbe helyezkedik. A tevékeny módszer nagy körültekintést és készültséget kíván a tanár részéről: tudnia kell, hogy mikor használjon sarkantyút és mikor fogja szorosabbra a kantárt. A tanulás nem játék; nem kedvtelés; erőfeszítés nélkül mitsém ér. (Utal Herriot szavaira: A munka örök problémája, a munka teremtő ereje). A helyesírás tanításának fontossága (egy francia közoktatásügyi miniszter már 1820-ban kifogásolta az érettségizők ebbeli fogyatékoságát). Az iskola és a család együttműködésének érdekében híve a szülői egyesületeknek, ilyenek 1905-ben, majd 1910-ben szervezkedtek. — Nem értem, hogy miért akarják a tanítás tényét a nevelés tényétől elválasztani, mert a valóságban a tanítás csak annyiban igazi tanítás, amennyiben egyúttal nevelés is. Pótolja a vizsgálatokat, mert közös előnyük, hogy a jelöltnek nem csupán iskolai ismereteit derítik ki, hanem egyúttal akaratát, vérmérsékletét, értelmességét, szóval személyiségét is megvilágítják. *Le maître est tout*, azaz a tanáron, tanítón fordul meg minden, ő maga az iskola: ezt nem lehet eléggé és elégszer hangsúlyozni. Felette figyelemre méltó, amit a tanárképzésről mond: a nevelő, úgy mint a művész, születésénél fogva az és nem teremthető (*créer*) meg; rendelkeznie kell azzal az intuícióval, tapintattal, szellemi finomsággal, amelyek legjobban biztosítják a tanulókra való kedvező hatását. Mindíg a tanulóra kell gondolni és arra, hogy az iskola a tanuló kedvéért van! — Legjobb módja annak, hogy Franciaország betöltse a világban azt a szerepet, amelyre történelme alapján hivatva van, ha szaporítja szellemi kapcsolatait és nevelőit arra buzdítja, hogy látogassák meg a közeli és távoli országokat. Befejezésül ezt írja: az ifjúság sorsa legyen tevékenységünk legfőbb célja: rendelkezék szilárd ágyékkal, erős szívvel, élénk értelemmel, izzó akaratval. Amely mértékben sikerül ezek elsajátítását és hasznosítását megvalósítani vagy megakadályozni, olyan mértékben fogja a következő nemzedék oktatásügyünk rendszerét jóváhagyni vagy elítélni...

Az elő- és utószóban szerzőnk a világháborúra céloz. Íme a körülmények és szükségletek szerint az iskola hol bűnbak, hol mentsvár...

kj.

Uj magyar könyvek és füzetek.¹

*Alexy Elzi: **Életművészet** Könyv az akarakterőről (6. kiadás) Budapest, 1943. Magyar Könyvkiadó (8-r., 282 lap)

Bánáti Baum Mária: Gyakorlati helyesírás. A helyesírás gyakorlati el-sajátításának és tanításának kézikönyve, Budapest, 1943. Szerző (8-r., 92 lap)

***Barra György: A mennyiségtan tanítása.** Debrecen, 1943. Debreceni Könyvek kiadása, (8-r., 283 lap)

***Berg Pál. Öröklés és nevelés** Budapest, 1943. Szerző (8-r., 8 lap)

***Berg Pál: Az angol nyelvtanítás útja a magyar iskolában.** (Külön-
lenyomat az »Angol Filológiai Tanulmányok« IV. kötetéből) Budapest, 1943.
(8-r., 84 lap)

Biró Bertalan: A napkutató Fényi Gyula. Budapest, 1943. (8-r., 29 lap)

Bodnár László: A jegyesek kapcsolatainak törvényvilága (Szülők és Né-
nevelők Könyvtára 5. kötet) Budapest, 1942. Szerző (8-r., 180 lap)

Bodolai Zoltán: Platonikus elemek a Pleiade költészetében. (Biblio-
thèque de l'Institut Français de l'Université de Budapest. 49.) Budapest,
1942. Szerző (8-r., 79 lap)

***Bognár Cecil: Lélektan és nevelés** (Nemzetnevelők Könyvtára. IV.
Gyermek és ifjúságtanulmány 1.) Budapest, 1943. Egyetemi Nyomda biz.
(8-r., 234 lap)

Borotvás Nagy Sándor: Nagy magyar gazdák. Szeged, 1942. Szegedi
városi nyomda (kis 8-r., 150 lap)

***Brandenstein Bela br.: Nietzsche.** Budapest, 1943. Szent István Társulat
(4-r., 504 lap.)

***Bukovszky Ferenc: Mennyiségtani szakterem.** (Különlenyomat a kő-
szegi ev. leánygimnázium 1942–43. Évkönyvéből) Kőszeg, 1942. Szerző
(8-r., 20 lap.)

Éber Rezső: Kell-e mindenütt a népiskola felső tagozata? (Külön-
nyomat a Nevelésügyi Szemle 1943. évi 5–6. számából) Szeged, 1943.
Szerző (8-r., 8 lap.)

***Fekete József—Váradi József: Széchenyi vallomásai és tanításai.** (2.
kiadás) Budapest, 1943. Studium (8-r., 441 lap.)

***Fóti F. Lajos: A gyermek levelezője.** Hogyan tanítom meg gyermeke-
met levelet írni? Budapest, 1943. Litteraúra (8-r., 148 lap.)

***vit. Fraknóy József** (szerk.): **A budapesti tankerület Évkönyve az
1942–43 iskolai évről.** Budapest, 1943. Budapesti Tankerületi Főigaz-
gatóság (8-r., 226 lap.)

Freud Zsigmond: A lélekelemzés legújabb eredményei. Ford. **Lengyel
József.** (Ampelos könyvek 1.) Budapest, 1943. (8-r., 217 lap.)

Gockler Lajos: A nevelő-oktatás vezérkönyve. (A Magyar Nevelés-
tudományi Társaság kiadványai 5.) Budapest, 1943. Kókai biz. (8-r., 168 l.)

***Halasv-Nagy József: Az ember lelki élete.** Budapest, 1943. Pantheon
(8-r., 247 lap.)

***Haltenberger Mihály: Budapest városföldrajza.** Budapest, 1942. (8-r.,
160 lap.)

***A Honvédelmi ismeretek tanterve leánytanulók számára.** Budapest,
1943. Egyetemi Nyomda biz. (8-r., 30 lap.)

***Horn József: A közgazdaságtan nemzeti rendszere.** Budapest, 1942.
Szeged városi nyomda és könyvkiadó (8-r., 86 lap.)

**Imre Lajos: Milyen legyen a ref. népiskolai vallásoktatás tanterve és
módszere?** Kolozsvár—Budapest, 1942. Balázs L. biz. (8-r., 16 lap.)

Imre Lajos: A népművelés mint pedagógiai feladat. (Szellem és Élet
könyvtára. Uj sorozat 27.) Kolozsvár, 1942. Minerva (8-r., 18 lap.)

**Jankovits Miklós: Iskolai nevelésügyi állapotrajzok jelentősége a fővá-
rosban.** (Különlenyomat a Magyar Paedagogia LI. évf. 4–6. számából)
Budapest, 1943. Szerző (8-r., 27 lap.)

¹ A *-gal jelzettekre visszatérünk.

Jankovits Miklós: Néhány adat egy fővárosi népiskola nevelésügyi állapotrajzából (Különlenyomat a Társadalomtudomány 1942. évi 3. számából) Budapest, 1942. Szerző (8-r., 14 lap.)

***János Alfréd: Az ismeretlen gyermek.** A helyes gyermeknevelés kézikönyve. Budapest, 1943. Pantheon (8-r., 175 lap.)

Joó Tibor: Vallomások a magyarságról. A magyar önismeret breviáriuma. Budapest, 1943. Hungária (8-r., 194 lap.)

***Karácsony Sándor: Barátság és ifjúság.** Ifjúság, barátság, szerelem, hivatás (2. kiadás) Budapest, 1942. Exodus (8-r., 336 lap.)

***Karácsony Sándor: Ifjúság és hivatás.** Budapest, 1942. Exodus (8-r., 64 lap.)

***Karácsony Sándor: A magyarok istene. Vallásos nevelés.** (A nevelés-tudomány társas lélektani alapjai. 2. A társaslélektan felső határa és a transcendensre nevelés 2. köt.) Budapest, 1943. Exodus (8-r., 336 lap.)

***Karl János: A piarista iskola.** Kolozsvár, 1943. Szerző (8-r., 11 lap.)

Kecskés Pál: Az ember lelke. Budapest, 1943. Aquinói Szt. Tamás Társaság (8-r., 160 lap.)

***Kincs Elek—Nagy Ferenc: (szerk.): Új magyar nevelés.** Budapest, 1942. Mefhosz. (8-r., 269 lap.)

***Kiss Tihamér László: A ref. népfőiskola a vallásos nevelés szolgálatában.** (Élő Könyvek 32) Kolozsvár, 1942. Balázs L. biz. (8-r., 15 lap.)

***Kiss Tihamér László: A gyermek tárgy- és természetfejlődésének vizsgálata egyszerű geometriai testeken.** (Közlemények a Kolozsvári Ferenc József-tudományegyetem nevelés-lélektani Intézetéből 51.) Debrecen, 1943. Szerző (8-r., 128 lap.)

Kosztér atya (Koszterszitz József): Kérdőjelek a fiúszívekben. Budapest, 1943. Szent István Társulat (8-r., 354 lap.)

***Krisztics Sándor: A magyar nemzeti önutad.** (Szociografiai Értekezések Tára 7.) Pécs, 1942. Magyar Szociografiai Intézet (8-r., 20 lap.)

Lao-Ce: Tao-te-king. A legfőbb lényről és az erényről. Kinából fordította, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta Ágner Lajos (Officina Könyvtár 32—33.) Budapest, 1943. Officina (8-r., 112 lap.)

Löbner W.: A pályaválasztás irányítása és a szakmai nevelés a Németországban Ford. Áfra János. (A Magyar-Német Társaság kiadványai 15.) Budapest, 1943. Egyetemi Nyomda biz. (8-r., 30 lap.)

A Magyarországi Ref. Egyház Egvetemes Tanügyi Bizottsága Budapest 1943. febr. 15—16-án tartott ülésének jegyzőkönyve. Budapest, 1943. Ref. Egvetemes Konvent (8-r., 307 lap.)

Márai Sándor: Röpirat a nemzetnevelés ügyében. (Utóhanggal bővített kiadás) Budapest, 1943. Révai Testvérek (8-r., 142 lap.)

Marschall Ferenc: Szociális gondolat és valóság szemlélet (Az Orsz. Nemzeti Klub kiadványai 45.) Budapest, 1943. Egyetemi Nyomda biz. (8-r., 32 lap.)

Matzko Gyula: Vázlatok a fizikatanításhoz. (2. kiadás) (Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára 12.) Szeged, 1942. Gyak. polg. iskola (8-r., 14 lap + 90 tábla.)

***Megyer József: Piarista földrajz.** (Vademecc füzetek 11.) Szeged, 1943. Szegedi Piarista Diákszövetség 3. (8-r., 30 lap.)

Megyer József: Séta a szegedi piarista gimnázium körül. Szeged, 1942. Szerző (8-r., 32 lap.)

***Misángyi Otto-Hepp Ferenc: A m. kir. Testnevelési Főiskola múzeumi külön könyvgyűjteményének leírása.** (A m. kir. Testnevelési Főiskola kiadványai 3.) Budapest, 1943. (8-r., 93 lap.)

Montesquieu hagvatékából. Fordította és a bevezetést írta Kürti Pál. (Officina-Könyvtár 34—35.) Budapest, 1943. Officina (8-r., 112 lap.)

Normál Tanmenet a kat. népiskolák 5—8 osztályának tantervi anyagából Budapest, 1943. Szent István Társulat (8-r., 67 lap.)

Ozora Frigyes (szerk.): Hazai iskolák, nevelőintézetek és internátusok ismertetője. Budapest, 1943. Szerző (8-r., 188 lap.)

***Perneczky Béla: Koreszméink.** Budapest, 1943. Egyetemi nyomda (8-r., 145 lap.)

Prohászka Lajos: A korszellem és a nevelői felelősség. (Különlenyomat a Magyar Paedagogia 1942. évfolyamából) Budapest, 1943. Szerző (8-r., 17 lap.)

***Révay Frigyes: A fegyelmezés. Büntetés és jutalmazás.** (Különlenyomat a gödöllői Szent Norbert gimnázium 1942/43. Évkönyvéből) Gödöllő, 1943. Szerző (8-r., 39 lap.)

Révay Frigyes: Személyi vonatkozások Phaedrus-meséiben. (Különlenyomat a gödöllői Szent Norbert gimnázium 1942/43. Évkönyvéből) Gödöllő, 1943. Szerző (8-r., 21 lap.)

Miléji Salamon Lajos – Illyefalvi Rákosi Zoltán (szerk.): A polgári iskolai tanárok Évkönyve 1942–43. Budapest, 1943. Egyetemi Nyomda (8-r., 561 lap.)

Schleicher Lajos: Korszerű német nyelvtanítás. (2. kiadás) (Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára 32.) Szeged, 1943. Szent István Társulat fiókja biz. (8-r., 199 lap.)

***Seehorsch Ferencné: Kereskedelmi és üzemi gyakorlatok.** (Nemzetnevelők Könyvtára VI. A gazdasági középiskolák könyvei 10.) Budapest, 1942. Egyetemi Nyomda biz. (8-r., 179 lap.)

***Serédi Jusztinián biboros hercegprímás: Öt beszéd.** Budapest, É. n. (1943) Jelenkor kiadása (8-r., 81 lap.)

***Solt Hugo: Palágyi Menyhért bölcselete.** Budapest, 1943. Pantheon 8-r., 134 lap.)

***Solt Hugo: Akarat és értelem.** Budapest, 1943. Vajda János Társaság (8-r., 134 lap.)

***Somos Lajos: Népiskolai nevelés.** (Nemzetnevelők Könyvtára V. A népiskola könyvei 1.) Budapest, 1943. Egyetemi Nyomda biz. (8-r., 324 l.)

Sopp Frieda: A német leányifjúság munkaszolgálatára. Berlin, É. n. (1943) Reichsarbeitsdienst (8-r., 271 lap.)

***Stolmár László—Horn József: Népiskolai ipari és kereskedelmi ismeretek** (Nemzetnevelők Könyvtára V. A népiskola könyvei 21.) Budapest, 1942. Egyetemi Nyomda biz. (8-r., 271 lap.)

Szabó József: Az egyén és a közösség röntgenképe (Világnézeti konferenciák 2.) Budapest, 1943. Korda (8-r., 30. lap.)

Szabó József: Az egyén. (Világnézeti konferenciák 3.) Budapest, 1943. Korda (8-r., 28 lap.)

Szabó Vilma: Az édesanya. Franciából (2. kiadás) Budapest, 1943. Korda (8-r., 217 lap.)

Szebenyi Nándor: Hogyan tanuljunk idegen nyelvet? Budapest, 1943. Aczél biz. (8-r., 23 lap.)

***Szegedy Istvánné: Népiskolai mezőgazdasági ismeretek.** (Nemzetnevelők Könyvtára V. A népiskola könyvei 19.) Budapest, 1943. Egyetemi Nyomda biz. (8-r., 480 lap.)

Szenes Adolf: Zsidók a matematika történetében. (Az Orsz. Izr. Tanítóegyesület kiadványai 2.) Budapest, 1942. (8-r., 208 lap.)

Szívós Donát: Magyar vagyok! Budapest, 1943. Korda (8-r., 326 l.)

***Szombach Godhárd: A magyar irodalom rendszeres tanításának problémája az új tanterv tükrében.** Gödöllő, 1943. Szerző (8-r., 22 lap.)

***Tasnádi Kubacska András: Gyűjtés hegyen-völgyön** Budapest, 1943. Franklin-Társulat (8-r., 189 lap.)

***Tettamanti Béla: A szókincs szerepe a nyelvtanításban.** (Délmagyarországi Nevelők Egyesületének Könyvtára 1.) Szeged, 1943. Szerző (8-r., 40 lap.)

Tiszta férfiúság az egyetemeken. Előadások a szexuális kérdéstről az egyetemi ifjúság számára. Budapest, 1943. Szent István Társulat (8-r., 99 lap.)

***Várkonyi Hildebrand: A lelkiélet zavarai.** (Nemzetnevelők Könyvtára IV. Gyermekek- és ifjúságtanulmány 3.) Budapest, 1943. Egyetemi Nyomda biz. (8-r., 163 lap.)

***Vatai László: Az egvénség élete.** (A Sárospataki Főiskola kiadványai V. Dolgozatok a filozófiai-pedagógiai tudományok köréből 3.) Sárospatak—Budapest, 1942. (8-r., 35 lap.)

Végh József: Táj és népkutatás a középiskolában. (Magyar táj- és népművészeti könyvtára 6.) Budapest, 1942. Püski biz. (8-r., 245 lap.)

Weninger Antal: **A keleti jóga.** (2. kiadás) Budapest, 1943. Vörösváry (8-r., 318 lap + 21 tábla.)

*Zsámbéki László: **Eémnylnaiást.** Ujvidék, 1943. Szuküts. könyvterjesztö, Budapest (8-r., 79 lap.)

Gy. A.

Uj német könyvek és füzetek.

(1943. május—augusztus.)

Adolphs, I.: **Die deutsche Wirtschafts-Oberschule** Leipzig, 1943, Müller. VII + 146 lap, ára 3 M.

Ammann, H.: **Die Eingliederung des Unterrichtsfilms in den planmäßigen Unterricht.** Stuttgart, 1942, Kohlhammer. 2. Aufl. 52 lap, ára 1.20 M.

Baumgartner, Fr. — Tramer, M.: **Kinderzeichnungen in vergleichend-psychologischer Beleuchtung,** Untersuchungen an serbischen Kindern. Basel, 1943, Schwabe. 54 Abb. 50 lap, ára 2.10 M.

Benze, R.: **Erziehung im grossdeutschen Reich.** Ziele, Wege u. Einrichtungen. Frankfurt, 1943, Diesterweg. 3. Aufl. 13 Abb. 183 lap, ára 3.20 M.

Blättner, Fr.: **Geist und Tat im Wechsel der Generationen.** Kulturphilosophische Untersuchungen über die Bildung. Leipzig, 1943, Quelle u. Meyer. XVI. + 274 lap, ára 8.40 M.

Bottai, G.: **Verteidigung des Humanismus.** Die geistigen Grundlagen d. neuen Studien in Italien. Berlin, 1942, Küpper. 2. Aufl. 68 lap, ára 3.50 M.

Brechtel, H.: **Die körperliche Erziehung in der Volksschule.** I. Grundschule. Berlin, 1943, Limpert. 3. Aufl. 292 lap. 587 Abb. Ára 5.50 M.

Brohmer, P.: **Der Unterricht in der Lebenskunde.** Osterwieck, 1943, Zickfeldt. 3. Aufl. 31 Abb. 203 lap, ára 7.50 M.

Farner G. A.: **Die Angst.** Angstzustände u. ihre Bekämpfung. Zürich, 1943, Gropengiesser. 71 lap, ára 2.50 svfr.

Farner, G. A.: **Minderwertigkeitsgefühle und ihre Bekämpfung.** Zürich, 1943, Gropengiesser., 55. lap, ára 2.50 svfr.

Geisler, E.: **Jugendarzt und Jugendführung.** München, 1943, Röhrig. 93 lap, ára 2.90 M.

Haacke, U.: **Geschichte.** Handbuch f. Erziehung u. Unterricht an höheren Schulen. Frankfurt, 1943, Diesterweg. VIII + 360 lap, ára fvk. 8.40 M.

Hehlmann, W.: **Pädagogisches Wörterbuch.** Stuttgart, 1942. Kröner. 3. Aufl. XI. + 492 lap, ára fvk. 5.50 M.

Kloos, G.: **Anleitung zur Intelligenzprüfung und ihrer Auswertung.** Jena, 1943, Fischer. 2. Aufl. 10 Abb. VIII + 84 lap, ára 4.50 M.

Matzner, E.: **Das Kind in der Kirche Christi.** Religiöse Formung d. Kindes durch den kirchlichen Religionsunterricht. Freiburg, 1943, Herder. 4 Taf. XV + 159 lap, ára fvk. 3.40 M.

Mehlan, O.: **Arbeit und Unterricht im Schulgarten.** Leipzig, 1943, Klinkhardt. 4. Aufl. 56 lap, ára 1.40 M.

Moor, P.: **Theoretische Grundlagen einer heilpädagogischen Psychologie** Bern, 1943, Huber. 123 lap, ára 3.30 svfr.

Pfahler, G.: **Warum Erziehung trotz Vererbung?** Leipzig, 1943, Teubner. 5. Aufl. 8 Taf., 1 Tab. VIII + 165 lap, ára 3.20 M.

Richtlinien für die Leibeserziehung in Jungenschulen. Berlin, 1943, Weidmann. 84 lap, ára 1.20 M.

Roesch, O.: **Gedächtnis und Intelligenz.** Eine pädagogisch-psychologische Arbeit. Zürich, 1943, Res Nova Verlag. XII + 169 lap, ára 7.50 svfr.

Schmid, P.: **Schwierige Kinder und Jugendliche.** Zürich, 1943, Rascher. 152 lap, ára 3.50 svfr.

Magyar Paedagogia LII. 3—4.

Schultr, W.: Grungedanken nationalsozialistischer Kulturpolitik. Berlin, 1943, Eher. 2. Aufl. 217 lap, ára fvk. 3.20 M.

Spohr, W.: Kinderbriefe mit Kinderzeichnungen und Elternbriefen. Berlin, 1942, Hoffmann. 313 lap, képekkel. Fvk. 8.75 M.

Spranger, E.: Der Bildungswert der Heimatkunde. Mit einem Anhang: Volkstum und Erziehung. Leipzig, 1943, Reclam. 64 lap, ára 35 Pf.

Stüchelberger, A.: Der Einfluss des Kriegsgeschehens auf das Geistesleben des Schulkindes. Zürich, 1943, Gotthelf-Verlag. 32 lap, ára 1.20 svfr.

Witzig, J.: Über Schülerleistungen in der Stadt Zürich. Beiträge zur Schulreform. Zürich, 1943, Berichthaus. VI + 237 lap, ára 3 svfr.

Sz. K.

V E G Y E S.

Teleki Pál gróf külföldi emlékezete. A genfi nemzetközi nevelésügyi hivatal (*Bureau International d'Éducation*) legutóbbi Értesítője (*Bulletin*) a következő kegyeletes szavakkal emlékezik meg hazánk nagy elhunyt fiáról: Az 1941 április 4-én elköltözött Teleki gróf, Magyarország miniszterelnöke: egyúttal nevelő is volt. Nevét jól ismerték az egész világ tudósai és nevelői; pályája egyiké volt a legfényesebbeknek a tudomány és emberiség területén. A törvényhozás tagjai a »Praeceptor Hungariae« névvel illették, mert még legmagasabb tevékenységi körében is megmaradt nevelőnek. Húsz évig volt a budapesti műszaki egyetemen a politikai földrajz tanára, hazájában szervezte és irányította a cserkészmozgalmat (kiváló tevékenységet fejtett ki az 1935-ben Gödöllőn megtartott világ-jamboreen). Közoktatásügyi miniszteri minőségben a magyar oktatásügyet újjászervezni igyekezett mind gyakorlati, mind elméleti szempontból, amennyiben azt biztos hazafias és vallásos alapra fektette. Mindig érdeklődött a nemzetközi megérzésre irányuló törekvések iránt. Mint Lord Baden-Powell barátja és a cserkészzet nemzetközi bizottságának tagja »szellemében és cselekvéseiben« mindvégig hű maradt a cserkészszemélyhez. Kezdetől fogva részt vett a magasabb nemzetközi tudományok értekezleteinek munkálataiban és nemsokára a magyar egyeztető bizottság elnöke lett. E minőségében a népek jobb megértésének érdekében a nemzetközi viszonylatok alapos tanulmányozását hirdette. A genfi Bureau nem feledkezik meg arról a benső érdeklődésről, amelyet Teleki Pál gróf a genfi intézmény iránt tanúsított és Magyarországnak a Bureau tagjává való belépése érdekében kifejtett buzgólkodásáról sem.

—m—

A Hármas Kis Tükör feltámadása. Azok között az érdekes emlékek között, melyekkel a magyar tanításügy története dicsekedhetik, van egy egészen különleges kuriózum, egy régi, több mint másfélszázéves tankönyvünk, a híres *Hármas Kis Tükör*, Losontzi Hányoki István nagykőrösi professzornak, 1741—1769-ig az ottani iskola »első akadémiaikat végzett rektorának« nevezetes munkája 1771-ből, illetőleg végleges címével 1773-ból. Széles körben elterjedt, annak idején igen népszerű és nagyhatású tankönyv ez; több, mint tankönyv, jeles irodalmi mű, melynek pedagógiai irodalmunkban

nemigen van párja. Olyan enciklopedikus jellegű iskolai könyv, mely első megjelenése után még 83 évig, 1854-ig, sőt a szabadságharc bukása után tilosban 1868-ig, tehát összesen 97 évig tartotta fenn magát (példáilan életkor egy tankönyvre nézve a mai iskolában!) Az abszolutizmus alatt 1854-ig bizonyos alkalmazkodással akadálytalanul forgott a népiskolai tanulók kezén, mindaddig, míg az alkotmánytani rész miatt a Thun-korszakban a helytartóság 1854-ben az iskolákból ki nem tiltotta, majd — a tilosban is tovább élven rejtett életét — az 1868:XXXVIII. törvénycikk alapján készült tantervek véglegesen véget nem vetettek uralmának. Vannak rá adatok, hogy falusi iskolákban még azután is használatban maradt jóideig. Egészen csak nagyon későn múlt ki a használatból. Arany János, voltaképpen büszkén nagykorösi tanárelődjére, 1862-ben még emlegeti »Naiv eposzunk« c. értekezésében Losontzit és a Hármas Kis Tükör-t; sőt a hanyatló történeti érzék felköltését is e könyvnek tulajdonítja, mely katekizmusszerű alakban valóban főleg történeti anyagot tartalmaz mindaháromi részében: a *Szent Histórianak rövid summáját* vagyis a biblia kivonatát, *Magyarországnak Kis-tükörét*, vagyis földrajzát és történetét és a III. részben ugyanúgy *Erdélyországnak Kis-tükörét*.

Azónban habent sua fata libelli. Ez a könyv, holott majdnem egy századig forrása volt a magyar nép művelődésének s mint pedagógiai különlegességnek elég nagy irodalma is volt (I. a Magyar Irodalmi Ritkaságok sorozatában 63. kötetként 1942-ben megjelent kiadásnak 15. lapján), ma már teljesen feledésbe ment, legföllebb szépirodalmi motívummá, az elmaradottságot, ócskaságot jellemző szimbólummá, szólásmóddá lett. Az egykor híres könyv szerzőjéről magáról is, akit a XVIII. században bízást megilletethet a »Praeceptor Hungariae« tisztes elnevezés, aki a nagykorösi iskolának Arany János előtt tulajdonképpen legnagyobb s hatásában máig sem felülmúlt büszkesége volt, alig néhány szóval emlékeztek meg kortársai: a mindentudó Bod Péter, az eruditus Horányi Elek, sőt az irodalomtörténetíró ifjabb kortársak, Wallaszky Pál és Pápay Sámuel sem. Még kevesebbet tudott róla az utókor, így a szorgalmasan kutató és összegező Toldy Ferenc egyáltalában semmit, mindaddig, míg a százados mulasztást, melyet a magyar művelődés- és neveléstörténet Losontzi Hányoki István emléke iránt elkövetett, jóvá nem tette és helyre nem hozta Kiss Áron, a magyar népiskolai tanítás történetének szorgalmas bűvára, *Losontzi István életrajza* c. 1905-ben megjelent munkájával, föl kutatva adatszerűleg részletesen s a magyar tanítóvilág elé példaképpen odaállítván a fáradhatatlan, mintaszerű, lelkes tanítónak »a magyar nemzeti kultúra történetében magasan kiemelkedő mérföldjelölő kö« (így nevezi őt Neményi Imre) szerzőjének életét.¹

Ezt a kegyeletes és neveléstörténeti szempontból becses törekvést teszi most teljessé a Vajthó László szerkesztésében megjelenő Magyar Irodalmi Ritkaságok sorozatának 63. kötete, mikor a Hármas Kis Tükörnek a Kiss Áron által felsorolt és a volt budapesti, most szegedi Polgáriiskolai Tanárképző Főiskola magyar nyelvi és irodalmi szemináriumának könyvtárában majdnem hiánytalanul meglevő 71 kiadása és az épen Losontzi István tanári működése helyén, Nagykorösön előkerült még két (Kiss Áron előtt ismeretlen)

¹ Lásd: *Kiss Áron*, Losontzi István életrajza (Népnevelők Könyvtára, 27. füzet. VII. évf. 3. sz.) Budapest, 1905., 8-r., 62 lap, Ism. Gyulai Ágost (Magyar Paedagogia XV. évf. 1906. 53. l.)

kiadása, tehát összesen 73 kiadása után megfelelő tudományos bevezetéssel ellátva közzétette a 74-ik kiadású s így immár könnyen hozzáférhetővé tette a neveléstudomány barátai és munkásai számára.

Örömmel üdvözljük e helyen most már — a jeles szerzőnek a feledés homályából való életre kelése után — magának az érdekes, nagyhírű-könyvnek ujjászületését, — helyesebben: a Hármás Kis Tükör feltámadását.

Gyula, Ágost.

Jelszavok a nevelésben. Jankovits Miklósnak e című székfoglalójára (lásd *M. P.* 1941, 239—43. l.) érdemes figyelni. Alapos fejtegetései mélyen bevilágítanak a burjánzó jelszavak dsungeljébe és komolyan figyelmeztetnek a »szó-pedagógia« járványának bomlasztó hatására, a nyomukban fellépő veszedelmekre, károokra. Talán nem lesz érdektelen és szerénytelen, ha minden elsőbbségi igény kirekesztésével, röviden utalok egy régibb rokon kezdeményezésre: a bécsi »*Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien*« c. folyóirat 1916. évf.-nak 211—24. l. »*Erziehung mittels Schlagworte*« c. cikkemre. Ebben amint már a »*Kriegspädagogisches*« alcím jelzi, jórészt az első világháború folyamán jelentkezett pedagógiai jelszavak szerepelnek, mégpedig nyelvi hajlamosságomnál fogva két főcsoportba foglalva, aszerint amint valamire, vagy valakire vonatkoznak: képletesen »*Erziehung zu ...*« (Nevelés valamire) és »*N. N. als Erzieher*« (N. N. mint nevelő). Íme mutatóba — a rövidség kedvéért a hely és idő mellőzésével néhány példa magyar fordításban: erőre és szépségre, művészetre és jóízlésre, öntevékenységre és önkormányzatra, a közösségre és állampolgárságra, férfiasságra és kitartásra (a német *Durchhalten* és a francia *éducation à l'endurance*) való nevelés stb. Személyi vonatkozásban híres a »*Rembrandt als Erzieher*«, magyar példa: Deák Ferenc mint nevelő (*I. M. P.* 1903), Tolsztoj, mint pedagógus (Kornis u. o. 1911).

Felette tanúlságosak az első világháború érlelte pedagógiai jelszavak és összehasonlításuk a mostaniakkal. 27 év előtt t. k. ezek voltak forgalomban: a nemzeti és társadalmi kötelességérzetre, állami érzületre és gondolkodásra, véderőképessegre, akaraterőre, hősiességre, anyaságra való nevelés; a ma is időszerű: küzdelemre való nevelés (Kerschensteiner után *M. P.* 1915, 379. l.) sőt ilyen is akad: *Erziehung zum Kampfflieger* (1916), *Erziehung zur Verschlagenkeit* (ravaszság, fortélyosság, agyafurtság, v. d. Goltz német vezértábornagy 1915), *Hindenburg als Erzieher*, *Moskau als Erzieher*, stb. Idevágó gyűjteményem azóta is erősen gazdagodott. Nem csoda, mert pedagógiai jelszavak mindig voltak, vannak és lesznek. Ne féljünk tőlük tulságosan: mindegyik jelszóban van egyoldalú, túlzó és mintegy egyedárúságot követelő jellege ellenére valami jogosult, mert a nevelésnek valamely addig nem kellőképen méltányolt oldalára utal és ráeszméltet időbeli fokozott fontosságára, szükségletére. Ám, ha valahol, akkor a pedagógiában, amely totális voltánál fogva az egész emberre irányul, van helye a *Nequid nimis* intelemnek. Ezeket a jelszavakat egy kémcsőbe helyezve, fel kellene forralni, majd desztillálni, hogy a nevelés csodaszerét megkapjuk, amely alighanem így hangzik: *Nevelés hasznos munkára!* — Végül megállapítom, hogy a dolog lényegét: a jelszavak méltatását és bírálatát illetőleg, nézeteim lényegileg megegyeznek azokkal, amiket Jankovits Miklós fentemlített cikkében kifejtett.

K. F.

Az egyetem hivatása. Az egyetem annak a tudományos műhelynek ideálja, mely a maga vizsgálódásaival és kutatásaival voltaképen nem a jelen utilitarizmusa számára dolgozik, nem annak áll szolgálatában, hanem a jövő nemzedékek magasabb erkölcsi rendjét, az emberiség egyetlen egészen biztos és bevehetetlen fellegvárát s ezzel a legnemesebb értelmű, a platonai tisztaságú boldogságra törekvés útját tartja szeme előtt.

Ez a fichte-i felfogás, az idealizmus fénye adja meg az egyetem jellemvonásait mindaddig, míg a XX. század óriási eseményei bizonyos változást nem hoznak magukkal az egyetem hivatásának felfogására nézve. A kulturált országvezetés ma ugyanis bölcsen tudja, hogy a nemzetek történelmi teherbíró, helytálló képessége, hadi potenciálisa jelentős mértékben az illető nemzet, de egyben az egész világ kultúrgazdagságán, tudományosságának fejlettségén, a kutatásra és vizsgálódásra nevelés intézményeinek magas színvonalán múlik.

Ez az elhajlás a tiszta, szublimált tudomány művelésének és terjesztésének egyenes vonalától, mintegy az utilitarizmus felé, eltérővé teszi az egyetem hivatásáról való felfogást is s bizonyos válságot jelent a tudomány munkásainak lelki világában is.

Ennek a válságnak megvilágítására, ha lehet megszüntetésére, a benne rejlő veszedelem-érzésnek feloldására találunk kitünő, mélyen átgondolt, filozófiai alapokon nyugvó kísérletet a kolozsvári egyetem 1942—1943. évi rektorának székfoglalójában (Kovrig Béla: *Az egyetem hivatása*. Kolozsvár, 1942., 8-r., 46 lap). Részletes tudománytörténeti fejtegetések során jut el az egyetem hivatásának problémájához. Theobald Ziegler, strassburgi egyetemi professzornak egy évvel halála után, 1919-ben már 16. kiadásban megjelent *Der deutsche Student am Ende des XIX. Jahrhunderts* c. könyve és 1913-ban 4. kiadásban megjelent *Über Universitäten und Universitätsstudium* c. egyetemi irata óta nem olvastunk ideovágó dolgozatot, mely mélyrehatóbban elemzte volna a címbe li fogalmat. Kovrig Béla az egyetemek szellemi egységének lazulását, sőt felbomlását állapítván meg, ennek egyik főokát abban látja, hogy az egyetemi hallgatók összessége nem részesül elmélyedő filozófiai művelődésben és az emberiség bölcséleti kultúrájában való tájékoztat-lansága okán nem látja a különböző kultúrterületek szerepét és összefüggését, nemkülönben saját tudományágának helyét és jelentőségét az emberiség szel-lemi életében. Innen van az értelmiségnek meglepő tájékoztat-lansága, fogya-tékos és kritikátlan ítélőképessége a közszellemet ostromló, azt sokszor meg-bontó úgynevezett világnézetek irányában. Az egyetem feladata, hogy egységes világnézet hiányában, — mert az egyetemi nevelés és oktatás segítségével ezt nem lehet egységesen kialakítani — legalább a filozófiai tudás fejleszté-sével és minden fakultás, illetőleg tudomány filozófiai alapjainak mélyreható oktatásával kell megteremtenie a szellemi föltételét annak, hogy az egyetem-s végzettjei elmélyült tudással, világos szemlélettel és kritikai érzékkel fo-nos-tolják és sítélik meg a minkori szellemi áramlatokat. A nemzeti kultúra életnek nem szabad sekélyesnek és a felületen mozgóknak lennie. Ebből ki-ta-folyóan, minthogy a legmagasabb egyetemi grádus, a doktori címét, a mai sekélyes felfogástól eltérően, nagy jelentőségűnek tartja a kolozsvári egyetem, főt nevezett tudós rektorát megokoltnak tartja, hogy csak olyanok vehes-senek doktori címet akik szaktudományuk tanulása előtt legalább két félévén át filozófiát, jogot, etikát, a szellemtudományokba és a természettudományokba

való bevezetést eredményesen hallgattak és pályát csak ilyen tudás birtokában választottak.

Azonkívül a kultúrértékeknek és törekvéseknek, általuk a kultúrának megbecsültetése végett, a kulturátlanság részéről a kultúrával szemben korunkban megnyilatkozó gőg leküzdése céljából kívánatosnak tartaná, hogy a hallgatók: egyetemi tanulmányaik utolsó két évében tőlük szabadon választott egyazon szemináriumban vagy laboratóriumban folyamatosan és rendszeresen dolgozzanak, hogy legalább egy tárgykörben alaposan megismerjék a kultúr-gondolatok keletkezését, fejlődését, a kultúra egyetlen eredményének ki-munkálásával járó áldozatos emberi teljesítményt, hogy felébredjen bennük a kultúra megbecsülése. Az igazság szerelme és a kultúra megbecsülése ugyanis nem ébredhet fel azokban, akik a tudomány szellemtörténetét mellőző tömör jegyzetekből való készülést és ebből vizsgázást tekintik egy tudományegyetem elvégzésének.

Az irány: az »universitas magistrorum et scholarium« megvalósítása, az »universitas litterarum« értékeinek fenntartása, az egyetem tudományos emberi és nemzeti hivatásának minél teljesebb kifejtése érdekében.

Ime, milyen magasan tündököl e felfogásban az egyetemi hivatás és mennyire másképen hangzik ez, mint annak utilitárisztikus megfogalmazása, mely felé napjainkban sokan vergálni látszanak.

Gyulai Agost.

Tanulók mellékfoglalkozásai. Ezek kétfélek: *a)* keresetre irányulók, *b)* egyéni kedvtelésből fakadók. Mind a kettőnek megvan a maga személyi, emberi, gazdasági értéke, pedagógiai és társadalmi jelentősége, amit nem mindig méltányolnak kellőképpen. Ámde az egyikben és a másikban egyaránt óvakodni kell a túlsoktól, nehogy a hivatásbeli kötelességek, az iskolai tanulmányok kárát vallják. A kenyérkeresetért vállalt mellékfoglalkozásoknak leggyakoribb alakja a korrepetálás: tehetősebb szülők gyengébb előmenetelű gyermekeinek magántanítása; továbbá a szülőknek megsegítése saját foglalkozásukban; végül az iskolán kívüli időben könnyebb ipari vagy kereskedelmi segítő és kiegészítő szolgálat. Amikor egyik igazgatóm ajánlására és biztatására 15 éves koromban egy nálamnál idősebb osztálytársam német nyelvi tanítására vállalkoztam, az ezzel járó erkölcsi és anyagi siker hatalmasan fellendítette önérzetemet: tudatára ébredtem annak, hogy a társadalomnak hasznos tagjává lettem és a létért való küzdelemben szüleimét megsegíthettem.

Ezúttal azonban inkább a tanulók mellékfoglalkozásának másik csoportját óhajtom szóvá tenni: azt, amely mellett szülők és tanítók, tanárok rendszerint megértés nélkül haladnak el. Megállapíthatjuk, hogy az épkezláb gyermek szellemi- lelki szükségletét az iskola távolról sem elégíti ki: szükségét érzi valamely, egyéni hajlamainak megfelelő, azokat kiegészítő szabad foglalkozásnak, szórakoztató-kedvtelésnek, (különböző játékok és sportok, zené, a gyűjtés, különböző nemei stb.). Ezek mintegy üdülőállomások, oázisok a kötelező, rendes iskolai munka közepette: örömet szereznek neki és másoknak, szellemileg-lelkileg kiegyenlítyozzák, »egész embert« faragnak belőle. Az ilyen maga választotta aktivitásbeli fiatalokú megnyilatkozásokat nem szabad le-kicsinyíteni, még kevésbé elnyomni, hanem okkal-móddal istápolni; esetleg mérsékelni vagy elhatárolni kell, mert fontos szerep vár rájuk a későbbi férfi-

korban. Jótékony hatásuk főleg a nyugalomba vonulás éveiben érezhetők. Akit kellemetlenség ért, vagy balsors sújtott, a számonok és paragrafusok szürke világából, az egyhangú taposó malomból kilépve, ebben a derűs légkörben talál majd enyhülést, vigasztalást és szórakozást — szemben azzal, aki iroda és katedra nélkül nem tudja, hogy mihez fogjon és időnek előtte elsavanyodik, elsatnyul, magának és környezetének terhére van.

A mellékfoglalkozások és hasznos kedvtelések dolgában nagyjaink is követendő példát mutatnak: Széchenyi István kiváló lovas, úszó, korcsolyázó, billiárdozó, evezős, vívó volt; Kossuth Lajos jeles természettudós s gyűjtő, szenvedélye a furulyázás; Petőfi Sándor a szavalásért rajongott; Jókai kertészkedett; Tisza István lóversenyeken győzött, naponta vívott, tornászott, szerette a magyar nőtákat: énekelt, zongorázott; Andrássy Gyula szenvedélye a képek és szobrok voltak, stb. A külföldiek közül pl. a mostani angol miniszterelnök Churchill, mint arcképfestő egy kiállításon első díjat nyert.

—m—

ELHÚNYT PEDAGÓGUSOK.

Neményi Imre.

(1863—1942.)

Neményi Imre, iskolaügyünknek az első világháború előtti évtizedekben alkotó személyisége, Rákospalotán 1863-ban született s múlt évi május hó 14-én, 79 éves korában hunyt el. Magasan ívelő pályát futott be s mindent önmagának köszönhetett. Pályafutása példája a lankadatlan szorgalomnak, a célratörő erős akaratnak s a kiegyensúlyozott lelki élet nagyfokú munkabírássának.

Tanári pályára készült. Bizonyos, hogy erős hivatásérzet vonzotta erre a pályára. Érdekes, hogy tanári képesítését nem a szokott módon szerezte. Jeles érettségi után 1880-ban nem az egyetemre, hanem a jó hírek örvendő budai Paedagogiumba, a polgári iskolai tanárképzőbe, annak nyelv-történettudományi szakcsoportjára iratkozott be. Lehet, hogy ebben szegénységének is része volt. Ott hamarabb szerezhetett kenyeret. Tudvalevő, hogy a Paedagogiumban túlnyomó számban tanítói oklevéllel rendelkező hallgatók készültek a polg. isk. tanári pályára. Ilyen szempontból Neményi sem akart kevesebb lenni s ezért, mint elsőéves hallgató megszerezte a tanítói oklevelet. Szorgalmára és akaraterejére jellemző, hogy paedagogiumi tanulmányaival párhuzamosan eljárt az egyetem bölcsészeti fakultására is. Így történhetett, hogy két évre polgári iskolai tanári oklevélnek megszerzése után már a középiskolai tanári oklevél és a doktori diploma is a zsebében volt.

1883-ban mint önkéntest Szarajevóban találjuk. Önkéntesi évének még felét sem szolgálta le, amikor az illetékes hatóság az ottani magyar-osztrák iskola igazgatásával megbízta. Katonai szolgálatának kitöltése után is, egészen az 1884—85. iskolai év végéig igazgatta a rábízott iskolát. A következő iskolai évben tanári minőségben a lipótószentmiklósi állami polg.

iskolához; onnan két év múlva, a bpesti IX. ker. kereskedelmi iskolához került, végül 1888-ban az újpesti áll. polg. leányiskola igazgatója lett. Öt évig igazgatta ezt az iskolát.

Ilyen változatos, 9 évet meghaladó didaktikai gyakorlat után 1893-ban nevezetes fordulat következett be életében: 30 éves korában Csanád vármegye tanfelügyelőjévé nevezték ki. Ezzel a megfelelő ember került a nekivaló helyre. A különböző iskolákban szerzett elméleti és gyakorlati tapasztalatok birtokában szakszerű szervező munkához fogott, amivel még jobban magára vonta a közoktatásügy legfőbb irányítójának a figyelmét. Ennek az lett a következménye, hogy Wlassics Gyula kultuszminiszter alig három évi tanfelügyelői szolgálat után, 1896-ban szolgálattételre a minisztériumba rendelte. 1900-ban titkár, 1905-ben osztálytanácsos, 1913-ban miniszteri tanácsos, végül 1918-ban államtitkár lett. Először a tanfelügyelői ügyosztályban dolgozott, innen rövidesen az együttesen működő polgári iskolai és tanítóképzői ügyosztályba került. 1904-ben, amikor éppen az ő szorgalmazására a minisztériumban külön tanítóképzői ügyosztály létesült, a miniszter bizalma ennek az ügyosztálynak az élére állította. De később, államtitkár korában is a tanítóképzői ügyosztály legfőbb irányítása az ő kezében maradt. Az 1919. év elején szabadságra ment, mert nem akarta a kommün előtti szocialista kormányt szolgálni. 1920-ban pedig nyugalmába vonult.

A vázolt életkeretből Neményi Imre nem mint szürke tanár vagy hivatalnok, hanem mint művelődéspolitikus lép elénk. Hogy ilyené formálódott, abban egyaránt része van a sorsnak és a tudatos, a lelki alkatból eredő felkészülésnek. A művelődéspolitikus tevékenysége kellő tapasztalatok nélkül meddő és gyökértelen. Neményi igen szerencsés körülmények közt szerezte meg a szükséges tapasztalatokat. Évekig tanított. Közvetlenül állt a közép fokú, szarajevói iskolaigazgató korában az elemifokú didaktikai munkát. Nem a diákkori emlékek szűrőjén keresztül, hanem a felnőtt ember tudományszerű tapasztalataival ismert meg az iskola életét és szükségleteit. Mint iskolaigazgató és tanfelügyelő pedig ugyancsak közvetlen tapasztalásból ismerte az iskolaigazgatás és szervezés legégetőbb kérdéseit. Ez a kétvonalú művelődéspolitikai iskolázottsága az élményszerűség erejével tárta eléje a szükségleteket és az elodázhatatlan tennivalókat.

Mindenesetre fel lehet vetni a kérdést, hogy Neményi művelődéspolitikai iskolázottsága nem volt-e egyoldalú vagy szűkkörű? Hiszen két pilléren, az iskola életjelenségeinek és igazgatás-szervezési problémáinak ismeretén nyugodott. Az igazi művelődéspolitikusnak pedig társadalom-, néprajz-tudományi, nemzetbiológiai és egyéb természetű, a nemzeti művelődés intézményalkatát meghatározó ismeretekkel is rendelkeznie kell. Nem fogyatékos-e tehát Neményi művelődéspolitikusi képzettsége? Az általa elvállalt feladat megoldása szempontjából nem volt fogyatékos. Tevékenységét ugyanis a nemzeti művelődés egyetemes körén belül csak néhány, habár lényeges problémának a megoldására korlátozta. Az ő szemében művelődésünk legégetőbb kérdése a magyar nép széles rétegeinek magasabb műveltségi fokra emelése volt. Ezt a színvonal-emelést szolgálta irodalmi tevékenységével is. Ezt szolgálta akkor is, amikor a leánynevelésről írt (*Polgári leányiskolánk fogyatkozásai*, 1891; *Néhány öszinté* szó az anyákhoz leányaikról, 1893.), akkor is, amikor művelődéspolitikai gondolatait fejtegette (*Nemzeti kultúránk jövő útjai*, Bp. Szemle, 1919; *Gróf Apponyi Albert; mint kultúrpolitikus*, 1921). A nem-

zeti műveltség elterjesztésében alapvető jelentőséget tulajdonított a nemzeti irodalomnak. De ezen nem az irodalomban való történeti tájékoztatást, hanem a nemzeti irodalom örökbecsű termékeinek olvasását értette. Az iskolának ilyenirányú feladatairól külön vastag kötetet írt (*Ifjúsági könyvtárak és ifjúsági olvasmányok a nevelés szolgálatában*, 1902).

A nemzeti-népi műveltség fokozásának alapvető gondolata fordította figyelmét első művelődéspolitikusunk, Apáczai Csere János felé, aki a XVII. század elején hasonló nemzeti művelődési törekvéseket hirdetett. Apáczai Csere Jánosban rokonlélekre bukkant s vele úgyszólván egy egész emberéletre szóló szellemi frigrre lépett. Maga írja, hogy már szinte gyermekkorában megkapta Apáczai Csere János nemes egyénisége.¹ Középiskolai tanuló korában Beöthy irodalomtörténete eszméltette először a hányatott életű erdélyi tanítómester jelentőségére. Bámulta és büszke volt rá. Egyetemi hallgató korában *A magyar tudományosság martyrja* címen cikket írt az *Egyetértés* c. napilapban.

Az egyetem elhagyása után is, amikor csak ideje engedte, elmerült Apáczai munkáinak és a róla szóló irodalomnak tanulmányozásában. Csudálkozva látta, hogy iskolaügyi tevékenységével, amellyel »szédítő magasságig emelkedik ki századából és kortársai közül«, senki sem foglalkozott. E hiányt azzal akarta pótolni, hogy 1893-ban kiadta *Apáczai Csere János, mint paedagogus* című munkáját. De mint a realitások embere, jól tudta, hogy bárkit nem a róla írt munkákból, hanem csak munkáinak tanulmányozásából lehet valóban megismerni. Ezért tanár- és tanítójelöltek használatára *Szemelvények Apáczai Csere János paedagogiai műveiből* címen 1900-ban lényegesebbnek tartott Apáczai-szövegeket tett közzé. A kritika Apáczairól írt kis munkájában több kifogásolnivalót talált. De Neményinek Apáczairól vallott felfogását nem ebből, hanem Apáczai születése 300. évfordulójára 1925-ben írott, *Apáczai Csere János* c. nagy történeti életrajzából kell megítélnünk. Ez Neményi főműve. Apáczai munkáinak és a rá vonatkozó egész irodalomnak a legteljesebb ismeretesebb felhasználásával készült. Ezzel kívánt, mint az előszóban írja, élete alkonyán még egy utolsót áldozni. Apáczai emlékének. Bizonyos, hogy eddig ez a legalaposabb Apáczai-életrajz. Kifogásolták, hogy nem elég tárgyilagos. Kifogásolták Apáczainak Comenius-szal való egybevetését és az ebből vont megállapításokat. Neményi szerint Comenius kimondhatatlanul alacsonyabb szellemi szintájú, szűkebb látókörű, csekélyebb tudományos képzettségű ember volt, mint Apáczai. Ilyen elmékedőtől Apáczai semmit sem vehetett át. Apáczai — úgymond — eredetibb és sokkal nagyobb gondolkodó.²

Nézetünk szerint nincs semmi értelme az Apáczai—Comenius-féle összehasonlításnak. Más környezetben, más viszonyok közt érlelődött az egyik s mások közt a másik. Comeniust mindenestre könnyebb beállítani a neveléstörténeti keretbe. Comenius egységesebb és deduktíve hiánytalanul felépített rendszerbe ágyazta bele az oktatásról és az iskolaszervezetről kitermelt gondolatait. De Apáczai nekünk, magyaroknak sokkal értékesebb. Az is elhíhető, hogy Apáczai a pedagógiai realizmus gyökérgondolatait (a megértés, mint a szellemi gyarapodás alaprincipiümá; a tapasztalás-szemléltetés szerepe; az

¹L. *Apáczai Csere János* c. munkájának előszavát.

²Dr. Neményi Imre: *Apáczai Csere János*. Születésének háromszázadik évfordulójára. Lampel R. 1925. 164. és köv. l.

anyanyelv elsődlegessége stb.) nem Comeniustól vette. Filozófusoktól kitermelt köreszmék voltak már ezek, benne voltak a levegőben és Apáczai azokat márt a külföldről magával hozta. Neményinek igaza van, amikor azt kívánja, hogy a neveléstörténet változtassa meg Apáczairól alkotott véleményét, s ne szerepeltesse ezt az izig-vérig magyar nevelőt, mint Comenius tanítványát. Neményi könyvével mindenesetre szolgálatot tett a magyar neveléstudományi irodalomnak.

Neményi Imre azonban nem irodalmi, hanem szervező és alkotó tevékenységével írta be nevét pedagógiai életünk és művelődéspolitikánk történetébe. Lelki alkatát illetően kifejezetten cselekvő típus volt. Amit szükségesnek és helyesnek ítélt, azt tűzön-vízen keresztül megvalósította. Vasakarata nem ismerte az akadályokat. Alkotóerejének javát a tanítóképzésnek szentelte, mert felfogása szerint az extenzív népműveltség legfontosabb kivitelezője a tanító. A népművelés legegyszerűsebb terjesztője ugyanis a népiskola. Ennek szűrőjét a nemzet egyetlen tagja sem kerülheti el. Sokak számára az egyedüli művelődési intézmény. A nemzet nevelése legegyszerűsebben rajta múlik. Ha tehát népünk műveltségi színvonalát fokozni akarjuk, a népiskolát kell emelnünk. Nem kell ahhoz magyarázat, hogy a népiskola nem a maga kereteivel és holt leltárával végzi a művelést, hanem a benne élő és dolgozó tanító által. Minden eltörpül az ő erkölcsi habitusa és felkészültsége mellett, amiből viszont az következik, hogy a népi műveltség emelése mindenekfelett a tanítóképzésen múlik. Nagyon egyszerűen és világosan fejezte ki ezt Neményi akkor, amikor ügyosztályfőnöki kinevezése alkalmából a tanítóképző tanárság üdvözölte. »A nemzetek kultúrájának fokmérője — úgymond — a népoktatás, a népoktatás súlypontja pedig a tanítóképzés minősége. Amilyenek a tanítóképzők, olyanokká lesznek a tanítók; amilyenek a tanítók, olyanok lesznek a népiskolák is olyanokká fogják nevelni a nemzet jövő reményeit, a gondjaikra bízott tanulóifjúságot.«³ Így lett a tanítóképzés Neményi művelődéspolitikájának középponti problémájává.

Mint a tanítóképzői ügyosztály főnöke a tanítóképzés összes problémáinak megoldásán páratlan tudatossággal, fáradhatatlanul dolgozott és dolgoztatott. Az ügyosztályfőnök és a tanárság között eladdig példátlan munkaközösség alakult ki. Ebben a munkaközösségben Neményi az állami tanárok mindegyikét személyesen ismerte. Ez az ismeret nemcsak képességeikre, iskolai munkájukra, hanem egyéb, személyi dolgaikra is kiterjedt. Hogy hogyan csinálta, máig titok. Mondják, hogy kimutatásai voltak, melyek az igazgatók és tanárok adatait tartalmazták. Minden tanárnak alkalmazása előtt meg kellett előtte jelennie. Ezek az első kihallgatások, de a későbbiek is a legtöbbszörnek feledhetetlen élmények voltak. Voltak, akik önbizalmukban megerősödve jöttek ki. Akinek viszont valami tört cserepe volt, az valósággal összetörve távozott. Rendkívül értékelni tudta a szorgalmát, a pontos munkát és azt, ha valakiben valami értéket talált. Erős szociális érzéssel intézte a tanárság ügyes-bajos dolgait. Volt rá eset, hogy a sokgyermekes megszorult családapa még le se szállt a vonatról s már ott volt a rendkívüli segélyről szóló rendelet. De azokkal szemben, akik kötelességeiket lanyhán teljesítették, nem volt kíméletes. Mindenki tudta, hogy a hatalmas főnök szeme állandóan

³ Dr. Neményi Imre: *A magyar tanítóképzés és tartozékai*. Bp. 1935. 22—23 lap.

rajta van; hogy erős iramot diktál, de azt is érezhette, hogy az egész vonalon az emberileg lehetséges méltányosság és igazságosság érvényesül. Sokan félték tőle; volt, aki gyűlölte, de a legfőbb vezetés iránt megvolt a bizalom. Lendületes munkaközösség fejlődött ki s minden vonatkozásban lankadatlan munka kezdődött. Mindenki boldogan látta a tanítóképzés ügyének elkülönülő fejlődését s az ebből eredő lelkesedés mindenkit arra indított, hogy erején felül dolgozzék. Erről a közel másfél évtizedre terjedő Neményi-éráról ő maga mondhatta, hogy »csak hivatásukért rajongó emberek állíthatják szellemi és lelki energiájukat olyan szárnyaló lelkesedéssel, annyi emelkedett hivatás-érzettel, olyan lángoló ügybuzgalommal és lendületes odaadással egy magasztos ügynek a szolgálatába, mint ahogy az én időmben a tanítóképző-intézeti tanárok cselekedtek«. Majd így folytatja: »Közéleti pályámnak legszébb, leglélekemelőbb és felejthetetlenül kedves emlékei fűződnek a vlük való együttműködéseemhez.⁴ Nem áztatjuk magunkat; tisztában vagyunk vele, hogy Neményit a tanítóképző tanársággal szemben ilyen kivételesen nagyraértékelő, mondhatjuk túlzó véleményre a saját munkás éveire való emlékezés csalóka fénye indította. Az is közismert, hogy azokról a dolgokról, amelyek neki különösebben kedvesek voltak, rendszeren szuperlatívuszokban beszélt. De kétségtelen, hogy az 1904-től 1914-ig terjedő időszak volt a magyar tanítóképzés legmunkásabb időszaka. Tulajdonképpen akkor virágzott ki a mai tanítóképzés. A magyar iskolaszervezés középponti problémájává lett. Neményi kiemelte addigi elesettségéből és méltó helyet harcolt ki számára a középfokú iskolai intézmények között. Lássuk, hogyan vitte ezt keresztül.

Mikor a Kultuszminisztériumban olyan helyre került, hogy szinte korlátlanul intézkedhetett, a tanítóképzés terén nagy volt a zürzavar. Voltak intézetek, melyekben 4 évig s voltak, melyekben csak 3 évig tartott a képzés. Általában képző és képző között nagy volt a különbség. Állami és hitfelekezeti intézetek még lényeges vonásokban is különböztek. Nem egy helyen a tanítónevelésnek még külső feltételéi is hiányoztak. Saját épülete és felszerelése csak kevés intézetnek volt. Hiány volt tanárokból is. A legfőbb helyen nem volt megfelelő számú tanár. Nem volt egységes a tanárok képesítése sem. Nem volt tanítóképző-intézeti tanárképzés, következőképp nem egy intézetben elégtelen készütségű tanárok tanítottak. Csak természetes tehát, hogy a képzés módja sem felelt meg a korszerű didaktikai kívánalmaknak. A tanárok silány tankönyvekből csak tankönyvtudást közvetítettek. A közismereti tárgyak tanítása sem volt jó, de nagyok voltak a fogyatkozások a szakképzés terén. Olyan gyakorlóiskolai tanító, aki mestere lett volna munkájának, csak elvétve akadt. Mi több, gyakorlóiskolák is inkább csak az állami intézetekben voltak. Mindent összevéve joggal mondhatjuk, hogy a tanítóképzést minden jellemezte, csak az egységesség nem.

Neményi Imrének volt tehát bőven tennivalója. Az eltéréseket az állami intézetek egységes, magas színvonalra emelésével gondolta megszüntetni. Számított arra, hogy csekélyebb értékű tanítóképzésükkel a hitfelekezetek nem fognak majd megelégedni s intézeteiket az állami intézetek mintájára tökéletesíteni fogják. Ez fokozatosan meg is történt s ilyenkor Neményi nem zárkozott el a segítségnyújtástól.

⁴ Id. m. 22—23. I.

Az intézetek magasabb színvonalra emelését nem egy ponton, hanem előrelátó tervszerűséggel egyszerre több ponton kezdte. Egyidejűleg foglalkozott a külső feltételek és a belső fejlesztés megindításával. Mindjárt kezdetben szorgalmazta az intézeteknek épületekkel való ellátását. Az állami intézetek másfél évtized alatt csaknem kivétel nélkül megfelelő épületet kaptak. 1898-ban a dévai képzőhöz korszerű internátusi épületet emeltetett. 1902-ben befejeződött a bajai s megkezdődött a losonci intézet épületének kibővítése. Új otthont és felszerelést kaptak: 1901-ben a pápai, 1902-ben az aradi és a kiskúnfélegyházi, 1906-ban a sepsiszentgyörgyi, 1909-ben a stubnyafüredi, székelykeresztúri, 1911-ben a lévai, bpesti I. ker.-i. 1912-ben a sárospataki, kolozsvári tanító-, illetőleg tanítónőképző-intézetek. A terveket neves építésszek készítették. Igaz, mai mértékkel mérve ezek az épületek már nem felelnek meg a korszerű iskolaépítés összes követelményeinek. Az építész kezét inkább a homlokzati kiképzés bizonyosfokú monumentalitása irányította, mint a tanulmányi és internátusi szükségletek kielégítése. Mégis megállapítható, hogy az emelt épületek általában kielégítették a négyévfolyamos tanítóképzés kívánalmait. — Az épületekkel egyidejűleg gondoskodott az intézetek tanulmányi és internátusi felszereléséről. Munkásaival megállapította, mik azok a szükséges könyvek, szemléltető eszközök, szerkezetek, bútorok és egyéb felszerelési tárgyak, amelyek a korszerű tanításhoz és az internátusi élet biztosításához szükségesek. Így született meg az *Utasítás az áll. tanító(nő)képző-intézetek tanszerbeli és könyvtári felszereléséhez* c. szabályzat, mely biztosította a bútorzat és felszerelés egyöntetűségét és az iskolafenntartókat ezekben a kérdésekben biztosan eligazította.

Rendkívüli gondossággal és körültekintéssel irányította Neményi a tanítóképzők belső kiépítését. Hogy az intézetek ügykezelésében és tanulmányi vezetésében rendet teremtsen, 1900-ban új rendtartást dolgoztatott ki s azt 1914-ben egy még újabbal tökéletesítette. Mivel a tanítóképzők tanítási anyagával és tanítási módjával sem volt megelégedve, új tantervet dolgoztatott ki s azt az 1903—04. iskolai évtől kezdve kötelezően életbeléptette. Az új tanterv a tanítóképzők szakiskolai jellegét eddig még nem látott módon kidomborította. Benne még a közismereti tárgyak anyagának kiszemelése is a szakszerűség követelményei szerint történt. A szaktárgyakból pedig lényegesen többet és nagyobb heti óraszámban kellett tanítani. A szakai jelleg mégis legfőképpen a tanítási gyakorlatok hangsúlyozásában fejeződött ki. Óraszámukat a tanterv megkétszerezte.

Neményi helyesen ismerte fel a gyakorlati kiképzés döntő jelentőségét. E tárgyban kiadott újabb és újabb rendeleteinek lett a következménye, hogy az addig csak a gyakorlóiskolai tanító körébe tartozó gyakorlati kiképzés az egész tanári testület középponti ügye lett. Neményi rendelkezése szerint az 1905—06. iskolai évtől kezdve minden tanár köteles volt legalább heti 4 félórában a jelöltek gyakorlati kiképzésében közreműködni. Meg kellett hallgatnia a jelöltek próbatanításait és aktíve részt kellett vennie azok előkészítésében és bírálatában. Minthogy a végső cél az volt, hogy minden szaktanár tüzetesen foglalkozzék szaktárgya népiskolai tanításának módszerével, az ehhez szükséges tapasztalati alapot Neményi úgy biztosította, hogy minden tanárnak kötelessé-

gévé tette, hogy szaktárgyaiból a jelöltek előtt a gyakorlóiskolában mintatanításokat tartson. Fokozta az erre való alkalmakat az 1911. évi tanterv, mert a gyakorlati kiképzésre szolgáló heti óraszámot tovább szaporította. Minden intézetnek kötelességévé tette, hogy gyakorlati kiképzésének rendjét pontosan kidolgozza. Ezeknek a terveknek egyeztetéséből jött aztán létre a gyakorlati kiképzésnek egy olyan pártját ritkító egységes eljárási módja, mely nemcsak biztosította a gyakorlati tanítónevelés magas színvonalát, de közvetve a népiskolai didaktika és metodika fejlődésének is hatalmas lökést adott. Hogy a népiskolákban hamarosan jobban és módszeresebben tanítottak, azt főképp Neményi tanítóképzőiben kialakult gyakorlati kiképzésnek tulajdoníthatjuk.

Az új tantervek, rendtartások, majd az 1914-ben kiadott vizsgálati szabályzat a tanítóképzés egységes fejlődését lényegesen előbbrevítették. A nagy különbségek megszűntek. A tanulmányi színvonal egyöntetűségét még egy nagy port vert intézkedéssel, a tanítóképzők, és a gyakorlóiskolák számára 1916-ban kiadott és kötelezően elrendelt normál-tanmenetekkel akarta biztosítani. Minden tárgy anyagának módszeres egységekre történt lehető gondos feldarabolásával azt kívánta elérni, hogy hazánk összes tanító(nő)képző-intézeteiben bármely tárgyból ugyanabban az időben ugyanaz az anyagrészt kerüljön feldolgozásra. Senki sem vonhatja kétségbe, hogy egy mintatanmenetnek, amennyiben a hozzávaló hajszálpontosságú alkalmazkodást a hatóság nem rendeli el, haszna van. Hasznát látja nemcsak a kezdő, de a már több éves gyakorlattal rehdelkedő tanár is. A teljesen egyforma haladás kötelező elrendelése azonban gúzsba kötötte a tanárokat s megfosztotta őket attól az egyéni kezdeményezéstől, amely a fejlődésnek alapfeltétele. Hamarosan kiderült, hogy a normál-tanmenet kiadása didaktikai tévedés volt, mindenesetre azonban olyan tévedés, melyet legalább is olyan fokban kell munkatársainak, mint magának Neményinek rovására írunk.

Fentebb mondtuk, hogy Neményi a jó tanítóképzésnek nemcsak külső és belső feltételeiről gondoskodott, de törődött a tanítás módjának javításával is. Módszerjavító törekvéseinek lényege az, hogy a tanítás a tanuló aktivitására épüljön. A tanítóképzőkben történő tanítás hasonlítson a népiskolai tanításhoz. A tanár tehát ne adjon elő, hanem kérdéseivel állandóan ösztönözze a tanulót, hogy a tanításban tevőlegesen vegyen részt. Hogy ezt az eljárást alkalmazni lehessen, lehető sok alkalmat kell a tanulóknak adni a tapasztalásra. A természettudományi tárgyakban ez nem jelent nehézséget. Neményi azonban a tapasztalásból eredő kiindulást a többi tárgy tanításában s így a pedagógiában is meg akarta honosítani. A didaktikai és metodikai elmélet gyakorlativá tételére egyébként is bőséges alkalom adódott a gyakorlati kiképzés során. A gyakorlati kiképzés konkrétumokkal szolgált az elmélet levezetésére vagy utólagos igazolására. Nehezebb volt a pszichológia helyzete. Itt meg az segített, hogy századunk első évtizedében nagy volt a kísérleti pszichológia becse s elterjedt az a felfogás, hogy a kísérletezést nemcsak a lélektani kutatásban, hanem a tanításban is alkalmazni lehet. Ezért Neményi a tanítóképzők pedagógiát tanító tanárait 1910–12-ben kísérleti lélektani tanfolyamokra rendelte. Az így kiképzett tanárokat a nagyszünetben a lélektani laboratóriumok és az apparátusokat előállító gyár-

telepek tanulmányozására Németországba küldötte. Az intézeteket pedig kísérleti lélektani laboratóriumokkal látta el. Megkezdődött a pszichológiának induktív módszerrel való tanítása, »ami által a hazai tanítóképző-intézetek pedagógiai oktatása egészen új alapokra helyeztetett és tanítóképzésünk ezen irányával az összes kultúrállamok tanítóképzését megelőztek« — hirdeti büszkén a közoktatásunk akkori állapotáról szóló kultuszminiszteri jelentést.⁶ A nagy újítás azóta sokat veszített varázsából, a kísérleti szer-tárak folytatólagos fejlesztése elmaradt, s a kísérletezés a tanításban is jóval szerényebb keretek közé szorult, de azért nem mondhatni, hogy Neményi kezdeményezésének nem volt előrelendítő hatása. Az empiria fontos-ságát ebben a tárgyban is beigazolta.

Neményi az eddig vázolt újításokkal a tanítónévelést még nem látta biztosítva. Tisztában volt vele, hogy a még oly tökéletes tanítóképzők sem adhatnak kész tanítókat. A jó tanítót a gyakorlati élet érleli ki ezt az érlelődést az államhatalomnak intézményesen is elő kell mozdítania. Az intézményes előmozdítást ő a nyári továbbképző tanfolyamokban látta. Az állami tanítóképző-intézetekben tanítóképző tanárok bevonásával jól átgondolt terv szerint továbbképző tanfolyamokat rendeztetett. Idegen előadókát csak olyan kérdések fejtegetésére alkalmazott, amelyek anyaga a tanítóképző tanároknak idegen volt. Az első tanfolyamokat 1902. év nyarán Budapesten és Kolozsvárt rendeztette. A tapasztalatok alapján már a következő évben kiadatta a szünidei tanfolyamok szervezeti szabályzatát. Eszerint a tanfolyamok 4 hétig tartanak, azokra 50—50 hallgató vehető fel, akiknek nagyobb része nemcsak utiköltségben, hanem az intézetekben ingyenes ellátásban is részesül. A szabályzat megadta az egységes munkarendet is. Az első tanfolyamokon gyakorlati vonatkozású pedagógiai, földrajzi és történelmi témákat fejtegettek az előadók. Az 1905-ben kiadott kiegészítő szabályzat az előadandó tárgyak közé a természettudományokat is felvette. 1903-tól az eleinte csak férfitanítóokra korlátozott tanfolyamokat a nőkre is kiterjesztette. Ebben az évben Szabadkán, 1904-től kezdve pedig Kolozsvárt, Sepsiszentgyörgyön, Budapesten és más tanítónőképzőkben is voltak ilyen tanfolyamok.

Neményi Imre nagyszabású fejlesztő munkájának nem lett volna meg a kívánt eredménye a tanítóképző-intézeti tanárképzés kiépítése nélkül. Csak természetes, hogy amint a jó népiskola függvénye a jó tanítóképzésnek, úgy a tanítóképzés sem virágoztatható fel a tanítóképző-intézeti tanárképzés megoldása nélkül. A tanítóképzés lassú fejlődésének nem csekély oka épen a tanítóképző-intézeti tanárképzés kezdetleges módja volt. A tanárok képzése ugyanis 1897-ig a Paedagogiumban létesített, tárgyi szempontból igen keveset nyújtó egyéves tanfolyamon történt. Való, hogy a jelöltek szigorúan kiválogatták, de továbbképzésük inkább az iskola igazgatási és gyakorlati munkájának megfigyelésére szorítkozott, ellenben tudományos továbbképzésük érdekében vajmi kevés történt. Neményi keresztülvitte, hogy az 1897—98. iskolai évtől kezdve a jelöltek a neveléstudományi tárgyakat a budapesti tudományegyetemen hallgathatták. A képzés idejét rövidesen két évre emelte s a jelöltek mint rendkívüli hallgatók ezentúl kollokválási kötelezettséggel a szakjukba vágó egyetemi előadások hallgatására köteleztettek.

⁶ Magyarország közoktatásügye 1912-ben. 26. l.

Tanítási gyakorlatokat pedig a kijelölt tanító-, illetőleg tanítónőképző-intézetekben kellett végezniök. A képzés így egyaránt volt elméleti és gyakorlati. Egyetlen hiánya, hogy a jelöltek tanulmányaik befejezésekor nem tanári oklevelet, hanem csak tanári képesítést kaptak. E fogyatkozást Neményi 1906-ban a tanítóképző-intézeti Apponyi-kollégium felállításával szüntette meg. A kiválasztott jelöltek ezentúl az egyetemi tanárokból kinevezett vizsgálóbizottság előtt vizsgáztak és tanári oklevelet kaptak. Ezzel a 6 évig tartó tanítóképzői tanárképzés elérte, gyakorlati képzés szempontjából pedig felülmúlta a középiskolai tanárképzést.

Az intézményes tanárképzés mellett Neményi Imre szünidei tanfolyámokkal és tanulmányi utazási segélyekkel is fokozta a tanárok készülttségét. 1899-ben a fiatalabb és képzetesebb tanárok közül néhányat ösztöndíjjal a külföldi képzőintézetek tanulmányozására küldött. 1901-ben a Paedagogiumban megrendeztette az első szünidei tanfolyamot. Főleg egyetemi tanárokat tartották a tanfolyam hallgatói számára filozófiából és pedagógiából előadásokat. A tanfolyam sikere a tanfolyamok állandósítására vezetett. A rendszeres tanfolyamokat 1903-tól kezdve az egyetemre helyezte át s valamennyi szaktárgyra kiterjesztette. Emellett a külföldre való küldés se szűnt meg, sőt még el is különült. Így pl. 1908 szünidejében Neményi minden állami intézet egy-egy tanárát ösztöndíjjal kiküldte a német, svájci és francia egyetemeken rendezett szünidei tanfolyamokra. Mindent megtett tehát a tanárság szellemi látókörének tágítására.

De azzal is tisztában volt, hogy a legképzettebb, igazi hivatásérzettel bíró tanár is csak úgy képes kötelességét teljesíteni, ha megélhetése biztosítva van. Neményi erről is gondoskodott. A tantóképzői tanárok neki köszönhetik, hogy anyagi szempontból addigi lesüllyedtségükből a középiskolai tanársággal egy színvonalra emelkedtek. Neményi már 1901-ben megkezdte a tanítóképzőintézeti igazgatók és tanárok helyzetének a középiskolaiak helyzetéhez mért javítást. 1902-ben az állami igazgatók felét a VII., a tanárok felét a VIII. fiz. osztályba juttatta. Állandóan arra törekedett, hogy a hitfelekezeti intézetek tanári személyzetének javadalmazását hasonlóan javítsa. 1908-ban a tanárok előtt megnyitotta a VII. fiz. osztályt. Az 1911. évi státusrendezéskor pedig a tanárokat arányosan a IX., VIII. és VII., az igazgatókat a VII. és VI. fiz. osztályba osztotta s a következő évben kieszközölte, hogy az államsegélyt élvező felekezeti intézetek tanári személyzete hasonló státusrendezésben részesült.

Neményi újító munkáját nem mondhatnók teljesnek, ha a tanulmányi felügyelet kérdését figyelmen kívül hagyta volna. A szakszerű irányító felügyeletet a legjobb tanársággal rendelkező iskolafaj sem nélkülözheti. A tanítóképzők felügyeletét kezdettől fogva a tanfelügyelőségek végezték. A tanítóképzés fejlődésével az irányításnak ez a módja már nem volt megfelelő. A tanárság sürgetésére Neményi 1905-ben az intézetek tanulmányi ügyeinek irányításával tanítóképző-intézeti szakembereket bízott meg. Ez volt a szakfelügyelet kezdete. Az ügyvitel vezetése egy ideig még a tanfelügyelők kezében maradt, de minthogy ügykezelés és tanulmányi irányítás között szoros a kapcsolat, Neményi az adminisztrációs ügyeket is kivonta a tanfelügyelőségek köréből. Így jött létre a tanítóképzők szakfelügyelősége. 1911-ben kinevezte az első szakfelügyelőt. 1913-ban a most már kir. szakfelügyelői

hivatal megkapta a második, 1914-ben a harmadik és negyedik szakfelügyelőt. A Neményi által közben kiadott utasítások szabályozták a szakfelügyelők munkakörét és kerületek szerint beosztották a felügyeletük alá tartozó intézeteket. Az így alkotott kir. szakfelügyelőségből fejlődött ki aztán 1920-ban a tanítóképzők kir. főigazgatósága.

A tanítóképzésnek egy problémája volt, amellyel Neményi sem tudott megbirkózni, amely lényegében ma is a megoldásnak abban a fejlődési formájában van, amelyben Neményi hagyta. Ez a probléma: a gyakorlóiskolai tanítóképzés problémája. A gyakorlóiskolai tanító a gyakorlati tanítónvelés döntő tényezője. Kivált a mai eljárás mellett úgyszólván egyedül tőle tanulna: a nőverdékek tanítani. Kiválasztásának és kiképzésének tehát különös gonddal és tervszerűséggel kellene történnie. Neményi ennek a kérdésnek a megoldásában csak odáig jutott, hogy a tanítóképzés alkalmas hozzáé-tőiből bizottságot alakított, amely csekély elméleti vizsgálat és próbatanítások alapján válogatja ki a főbb évi szolgálattal bíró jelentkezők közül a leendő gyakorlóiskolai tanulókat. A gyakorlóiskolai tanítóképzés még ma is ebben a kiválogatási stádiumban van.

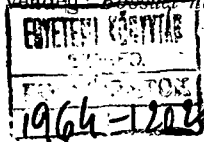
Nagy vonásokban mentünk végig Neményi Imré életén és munkásságán. Láttuk, hogy kezdettől fogva szilárdan és páratlan céltudatossággal dolgozott a jelen kérdéseinek megoldásán a jövő érdekében. Lehet, hogy még nincs meg az a történelmi távlat, amely életművének tárgyilagos megítéléséhez szükséges. A mi szemünkben maradó érdeme a magyar tanítóképzés mindenedalú megalapozása. Ennek a művelődéspolitikai problémának nincs egyetlen részlete sem, mely elkerülte volna figyelmét. Ma is minden az általa megvetett alapokon nyugszik és épül tovább. Más államok tanítóképzésével is eredményesen állja meg az összehasonlítást. A németek kiváló szakembere, Seyfert Richárd is kénytelen volt bevallani, hogy egyben s másban a magyar tanítóképzés előbbre van a közismerten magas színvonalú német tanítóképzésnél.

Molnár Oszkár.

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Társaságunk 1943. május 15-én tartott rendes felolvasó ülésén *Prohászka Lajos* elnökölt. Az ülés tárgya *Kováts Gyula* r. tagnak következő előadása volt: *Civitas Solis (A nevelés kérdései Campanella utópiájában.)*

1943. október 16-án *Prohászka Lajos* elnökletével tartott évadnyitó felolvasó ülésünkön a tárgysófr. a következő volt: 1. *Hajdu János* rendes tag: *Közoktatásügyi igazgatásunk átalakulása a szabadságharc után.* — 2. *Korákvártó János* külső tag mint vendég: *Bozonet nevelési rendszere.*



Felelős szerkesztő: *Gyulai Ágost*, felelős kiadó: *Loschdorfer János.*