

czik mellett történeti térkép-vázlatok mellékeléséről nem gondoskodtak. A könyvet e tekintetben is alkalmas módon egészíti ki Marczali egy másik kis munkája: «*A magyar állam ismertetésc.*» E két dolgozatával az érdemes tudós és tanár valóban nagy szolgálatot tett a középfokú történeti oktatásnak.

SEBESTYÉN GYULA.

A neveléstan kézikönyve. Tanítóképző intézetek számára szerkesztette *M. Joó István*, a debreczeni ev. ref. tanítóképző igazgatója s a theol. akadémián a neveléstan tanára. Budapest. 1894. Hornyánszky Viktor kiadása. 258 lap. Ára 3 frt.

Bizonyos lelki könnyebbülést éreztem, midőn a fentebbi című könyvet átlapoztam. Neveléstani irodalmunk Szaharáján ritkán akad egy-egy oázis, melyen kipihenhetné magát a neveléstani eszmék üde forrása után szomjazó lélek. Különösen sivár a tanítóképezdek használatára alkalmas neveléstani kézikönyvek irodalma; választásunk ezen a téren igen korlátolt. Ez egyébiránt még nem volna baj; nagyobb baj az, hogy az is, a mi e téren rendelkezésünkre áll, többé-kevésbé sikerült compilatio, vagy fordítás. Egyik sem felel meg azon eszmének, melyet az alapos tanítóképzés igényeiről alkottak maguknak azok, kik a hetvenes évek elején a tanítóképzés classicus hazájában, Poroszországban és Svájcban ismerkedtek meg a képezdekkel. Némelyek e könyvek közül elég terjedelmes ugyan, de belső ellenmondásai miatt tudományos becse szenved esorbát; másokban volna ugyan rendszer, de oly sekélyen jár, oly fölületes, hogy valóban megdöbentő lesz a XX. század embere előtt, ha látandja, hogy ily kevés útravalóval bocsátották útjára a XIX. század végén a XX. század tanítóját. Mindama neveléstudományi kézikönyvek mellett, melyek ez időszertint a tanítóképezdekben használatban vannak, előnyösen tűnik ki a kezünk között levő könyv *eredetisége, alapossága és rendszeres, tudományos szerkesztése* által. Véleményem szerint e tulajdonságainál fogva megérdemli e könyv, hogy minél szélesebb körben használatba vételessék; s ha a szerző a többi neveléstani disciplinákat (neveléstani anthropologia, módszertan) a kezünk alatt levő tankönyv tudományos színvonalán, s az abban lerakott elvekkel összhangzatosan közrebocsátja, könyve méltán fog nagyobb mérvű elterjedésnek örveudeni. Épp e két szempontból tartottam érdemesnek e könyvvel tüzetesebben foglalkozni. Egy részről indokolni kívánom imént közölt jóvéleményemet: másrészt a fogyatkozásaira is rámutatok, hogy egy közelebbi kiadás alkalmával ezek is eltüntethetők legyenek, s a könyv értéke emelkedjék.

A munka a bevezető részen kívül (1—11. lap), melyben a nevelés

általános kérdései (fogalma, lehetősége, célja, kezdete és tartama) vannak tárgyalva, két fő részre oszlik; az első rész (12—55. l.) a testi nevelésről szól, a második rész (56—258. l.) a szellemi nevelés szabályait adja elő. A szellemi nevelésről szóló rész négy szakaszból áll. Az első szakasz (58—101. l.) az ismerő tehetség képzéséről, a második szakasz (102—127. l.) a kedélyképzésről, a harmadik szakasz (128—182. l.) az erkölcsi nevelésről szól. A negyedik szakasz (183—253. l.) az oktatástan szabályait foglalja magában. Ez utolsó szakasz a tanítás fogalmáról, a népiskola tantárgyairól s a tantervről szóló bevezető részen kívül (183—194. l.) az első fejezetben (185—222. l.) a módszert tárgyalja (tanmenet, tanalak, taneszközök), a második fejezet (222—238. l.) a tanítás alapelveiről, a harmadik fejezet (239—258. l.) az iskolai fegyelemről, a tanítóról, s az iskolának az egyházhoz és államhoz való viszonyáról tanít.

Ha a felölelt tananyag megválasztását és berendezését az állami képezdék érvényben lévő tantervének Prokrustes ágyához kellene mérnem, be kellene vallanom, hogy könyvünk nem felel meg teljesen a miniszteri tantervnek, nevezetesen az I. részben tárgyalt testi nevelés az állami tantervbe nem illik bele; mert ezen tanterv szerint az I. osztályban a testi nevelést a test- és egészségannal együtt kell tanítani; a II. osztályban meg a testi nevelés nem tárgya az oktatásnak. Mivel azonban nem a hivatalos sablonok, hanem a tudomány és élet követelményei képezik bírálatom mértékét, azt mondom, hogy a könyvünk által felölelt tananyag s az általa követett beosztás észszerűbb, mint az érvényben lévő tanterv beosztása. Az u. n. test- és egészségtant Trefort hozta volt be a képezdékbe; ő rendelte el, hogy az állami tanítóképezdékben gyakorló orvos tanítsa e tantárgyat, így vergődött majdnem általános használatra a Scherman-féle *Test- és egészségtan*, mely neveléstani anthropológiának sok, egészségannak kevés, főként pedig az anyag beosztása alapján megrendíti a tanítójelöltek tudományos érzékét. A tanítóképzők körében kezd visszatérni a közvélemény onnan, mintha e könyv, a tanítóképzés igényeit kielégítené, s mintha helyes volna a neveléstani anthropológiának gyakorlóorvosok által való tanítása. És én érdemül irom fel a kezünk alatti könyv szerzőjének, hogy nem hagyta magát a divatos áramlat által félrevezettetni, hanem hagyta az emberi test ismertetését a neveléstani anthropológiára s neveléstani kézikönyvébe felvett a testi nevelésről annyit, a mennyi szükséges arra, hogy a tanítójelölt a testi nevelésnek a szellemi neveléssel való összhangzatbáhozatalát megértse, s ennek megvalósítására képes legyen.

Szerzőnk az előszóban *bölcsészeti álláspontjára* s ettől elválhatatlan világnézetére való hivatkozással okolja meg, miért nem vett fel előadásai vezérfonalául egy már megjelent kézikönyvet s mért adta sajtó

alá saját kéziratban lévő munkáját. Azonban már a 6-ik lapon «a szigorúan bölcsészeti meghatározások» mellőzésével «a Krisztushoz, az erkölcsi nagyság legtökéletesebb eszményéhez való hasonlatosságot» tűzi ki a nevelés céljául, melynek keretén belül nemcsak a nemzeti, hanem a felekezeti nevelést is teljesen jogosultnak tartja, «míg az az igazság és méltányosság szolgálatában áll» (8. l.). Szerző tudományos álláspontja tehát, mint *keresztény-bölcsészeti* álláspont jelezhető.

• Szerző ez álláspontján «a lélek oly anyagtalan, egyszerű élőlény, mely minden lelki működésnek alapja, forrása; a központi agyban székel, különböző munkásságokra képes, de e munkásságok egymástól nem függetlenek, hanem a lélek egységénél fogva egymással a legszorosabb érintkezésben állanak, egymással bensőleg összefüggő rendszert alkotnak; azért bár idő multával, a fejlődés folyamán, különböző lelki tehetségek látszanak kidomborodni, s mi valóban ilyenekről beszélünk, azok nem egyebek, mint egy és ugyanazon léleknek különböző irányú munkásságai. Éppen azért bár külön-külön ismerő, érző, akaró, emlékező, képzelő és gondolkodó tehetséget emlegetünk, de tulajdonképen maga a lélek érez, gondolkodik, ismer, akar» (57. l.). Szerzőnk tehát elveti a veleszületett külön tehetségek elméletét, a nélkül, hogy a physiologiai psychologia fejlődéstanát elfogadná, vagy legalább világosan kifejezni tudná.

A tudományos feldolgozás szempontja megkívánja, hogy a feldolgozott fogalmak benső ellenmondástól, vagy egymással való ellenkezéstől mentek legyenek, mert csak az ismeretek oly épülete lehet tartós, melyben nincsen hézag vagy beugró szöglet, nincs benső ellenmondás. E tekintetben több javítani való van a könyvben.

«A nevelés, magyarul szólva, nagygyá, nagyobbá tevés, valóban nevelés»; ezzel a szóértelmezéssel kezdi meg a szerző a bevezető részt, s mint tárgyi értelmezést hozzá fűzi, hogy «a nevelés alatt — széles értelemben — az ifjú ember úgy testi, mint szellemi képességeinek *tervés* és *célszerű* kiképzését értjük» (2. l.). E meghatározással ellenkezik, ha a 4-ik lapon azt mondja, hogy «nevelőleg hat az emberre az őt környező külvilág is».

Ellenmondás van abban is, hogy egyik helyen azt állítja a szerző, hogy «a népnevelésnek csiráját közvetve vagy közvetlenül a nagy francia forradalomban lehet feltalálni» (36. l.), később meg azt mondja, hogy «a reformáció az általános népnevelésnek vetette meg alapját» (254. l.).

A kifejezések szabatosága néhol hiányos.

A 187. lapon azt mondja: «Az állam és a magánintézet-tulajdonosok a vallás tanítását *nem ellenzik* ugyan, de azt egyenes feladatnak nem ismerik; míg ellenben a felekezetek ugyanazt a legfőbb, leglényeye-

gesebb tantárgynak tekintik.» Hát ez úgy, a mint leírva van, félreértésre ad alkalmat, mert ezekből az következik, hogy az állam közönyös a vallásoktatás iránt; ez pedig még azon államokról sem mondható, melyek (Franciaország, Svájc) az interconfessionális vallásoktatást állíták a korábbi felekezeti hitoktatás helyébe. Poroszországban meg plane az állami intézetek is felekezeti alapon vannak szervezve.

A 228. lapon azt mondja a szerző, hogy az elemi iskolában «a levegőről, vízről lehet tanítani, de az élelyről, szénelelyről, légelelyről, általában az elemekről nem». A tapasztalat ennek ellent mond, s biztosíthatom a szerzőt, hogy alig nyílik alkalom a vallásos érzület oly hatásos fejlesztésére, mint mikor a víz, levegő és szénsav elemzésére szolgáló kísérletek alkalmával rá mutat a tanító a természet erőinek csodás világára.

A származtató módszerről azt mondja a szerző, hogy azt «először Lindner alkalmazta» (202. l.). Ha azonban elolvassuk Comenius *Didactica Magnaját* (XVII: 4, XVIII: 8, XX: 4 és 6), más meggyőződésre jutunk.

A 46. lapon olvassuk: «Tapasztalat és tudományos vizsgálatok által be van bizonyítva, hogy a kancsalság, épp úgy mint a rövidlátóság legtöbbször az iskolában keletkezik.» A rövidlátásra vonatkozólag az állítás igaz; de a kancsalságra vonatkoztatva — tudomásom szerint — nem áll.

A munkának legkevésbé sikerült része az oktatástan (szerző tanítástannak nevezi, a mely elnevezés már a széphangzat szempontjából sem mondható szerencésnek). A mily találóan jellemzi a 61. §-ban a nevelő oktatás mibenlétét, oly bizonytalan, határozatlan a lezkerend (194. l.), tanmenet (198. l.) és tanalak (204. l.) fogalmazása. Szerző a módszer (65. §.) előtt tárgyalja a tantervet (64. §.). Azt gondolná az ember, hogy e szerint a tanterv nem tartozik a módszerhez, de azért a 196. lapon a módszernek egyik részeül mondatik «a külső tanmenet vagyis tanterv». Szerzőnk szerint «a tanmód a módszernek egyéni alakulása». Ez az állítás is alkalmas a népiskolai didacticában jelenleg is meglevő zavar gyarapítására. Nézetem szerint itt a modorral cseréli fel a szerző a módszert. A módszer szónak kétféle jelentése van használatban, egyik értelemben a módszer az ismeretszerzésben és rendszeresítésben követett eljárás, más értelemben a módszer azon eljárást jelenti, melyet a tanító tanítványának ismeretekre való vezérlésében követ. Amaz a tudományos vizsgálódás, ez a tanítás módszere; ez utóbbit azért — félreértés kikerülése végett — tanmódszernek, röviden tanmódnak is szokás nevezni, melynek «egyéni kialakulása» a tanítói modor.

A gondolati elemzés és összetétel tárgyalását (200. l.) zavarossá teszi az, hogy a szerző szembeállítja egymással a pädagogusoknak és

philosophusoknak e tárgyról való ellentétes felfogását, a mi már csak azért is fölösleges, mert szerző «a pædagogusok többségével tart», fölösleges tehát a philosophusok ellenkező felfogását ide zavarni.

Szintén határozatlan a tanalak fogalma, mely alatt szerző «azon tanítói tevékenységet érti, mely szerint a tanító a tananyagot a tanulókkal közli» (203. l.). Idézi Lindner felfogását is, mely szerint «a tanalak a tanító és tanuló közt a tanítás alkalmával való érintkezés módja» (204. l.). De mivel szerző szerint is «a tanító és tanuló közti érintkezésnek eszköze a nyelv»: (204. l.) nem jobb lett volna-e a tanalakot, mint «a beszédnek a tanításnál való használatmódját» meghatározni. E meghatározás magában foglalja az előadó és kérdező tanalak mellett az előtevő és előmutató tanalakot, sőt a feladványok által való tanítást is; mert hiszen az előcsinálás az előmutatás és feladatok kiszabása sem történik némán, beszéd nélkül.

A kérdegető tanalak tárgyalása is határozatlan. Szerző szerint «vagy azért kérdezzünk, hogy a tanulók ismereteiről meggyőződést szerezzünk, hogy megértették, felfogták- és megtartották-e az általunk tanítottakat; vagy hogy meglévő ismereteik alapján új és magasabb rendű fogalmak kifejtésére, új igazságok megismerésére vezéreljük azokat; vagy végre azért, hogy kérdegetés által anyanyelvök helyes értésére és beszélésére eljuttassuk». Nézetem szerint ez utóbbi cél nem szolgálhat alapul a kérdések külön nemének felvételére.

Mélyebb logikai alapöt kell keresni a kérdések fajainak megállapítására. Például: A tanító a körvonalat akarja ismertetni s miközben a körzővel a táblára körvonalat húz, ily kérdéseket teszen: *a)* Milyen vonalat rajzolt a kréta, egyenest, vagy görbét? Hova tért vissza a görbe vonal? Az a pont, melyben a körző hegyes vége egyet fordult, közelebb van-e a görbe vonal egyik pontjához, vagy valamennyitől egyenlő távolságra van? Hát a görbe vonalnak egyik vagy másik pontja közelebb esik-e a központhoz, vagy valamennyi egyenlő távolságra esik a központtól? *b)* *Hogy nevezzük azon önmagába visszatérő görbe vonalat, melynek minden pontja egyenlő távolságra esik a központtól?* *c)* *Mit nevezünk körnek?* Az *a)* alatti kérdések kifejtő kérdések, ezek célja új, vagy legalább világos ismeretre vezérlés. A *b)* alatti kérdés egybefoglaló, vagy ismétlési kérdés, melynek célja az ismeret megszilárdítása. A *c)* alatti kérdés vizsgálati kérdés, melynek célja meggyőződést szerezní a gyermek ismeretéről. A *b)* alatti kérdés synthetikus ítéletre vezet; a *c)* alatti analytikus ítéletre. A kérdés e három fajának ismereté azért fontos, mert ezeknek felcserélése, kihagyása tömérdek zavart okoz a tanításban. Ha a tanító tanítás alkalmával elhagyja a kifejtő kérdéseket, a gyermek ismerete üres szóismeret lesz; s ha vizsga alkalmával a vizsgálati kérdés helyett az ismétlési, vagy ép a kifejtő kérdést alkal-

mazza, oda lesz a vizsga célja: a növendék ismerete biztos voltának kiismerése.

Szerző szintén megemlékszik ugyan (70. §.), a kérdések fajai között, a vizsgáló és kifejtő kérdésekről, de nem hatol a dolog mélyére; az ismétlési kérdésekről szót se tesz. Ellenben felveszi alakra nézve a mennyiség, minőség, mód és viszony kategorái szerint való kérdéseket, e megkülönböztetésnek azonban semmi oktatástani értéke nincs, a legtöbb csak üres szókérdésre vezet (Forog-e a föld? Fénylik-e a nap?), melyre *igen* vagy *nem* a felelet, mit pedig a gondolkodásra ébresztés érdekében kerülni kell.

Ezzel körülbelül ki is merítettem a könyv tartalma irányában támasztható észrevételeimet. Még csak némely szerkezeti egyenetlenségeket akarok fölemlíteni. Egy képezdei növendéknek szánt kézikönyvben nem látom helyén valónak a latin idézeteket. Ezek külön fejtegetésre szorulnának, tehát nem világosítják az előadást. Lehet, hogy szerző theologus hallgatóira való tekintetből vette fel ezeket. De mennyivel szebb lett volna még ezek előtt is Horatiusnak a kedélyre vonatkozó verse helyett (109. l.) Tompa verse:

Jó s. balsorsról minek szóltok!
Mennyit szenved? Milyen boldog?
Magán áll az emberen;
Ég, föld vidul, s bús a nárczis,
Míg a füge a sziklán is
Édes gyümölcsöt terem.

A szerkezeti fogyatkozáshoz kell számítanom azt is, hogy szerző sokszor idéz semmit-mondó helyeket jelentéktelen íróktól; máskor még magvas idézeteknek nem adja urát; ez megnehezíti az ellenőrzést. E fogyatkozás egyébiránt magyarázatát találja az előszóban, mely szerint a szerzőt «terhes elfoglaltsága akadályozta régóta gyűjtött jegyzetei feldolgozásában.»

Már fentebb említém a szerző álláspontjának jellemzésénél, hogy nem hódol a divatos áramlatoknak. E konzervatív iránya nyilatkozik abban is, hogy a háziipar megítélésénél Felmérivel tart (53. §.), ki azon meggyőződésben volt, hogy «minden oly próba, mely a gyermeket az elemi iskoláztatás idején valamely mesterségre akarja megtanítani, okvetlenül megbukik».

Erélyesen szólal fel szerzőnk a pädagogiai utilitarismus ellen (248. l.), mely a tanítóktól a háziipar meghonosítását, méhészet felvirágoztatását, tűzoltó intézmény terjesztését várja. Igaza van szerzőnknek, mikor azt mondja, hogy «a népiskolára nézve korunk gondolkodása rossz úton jár». Nagyon egészséges eszmének tartom, a mit a szerző a családi

és iskolai nevelés összhangzatba hozatala érdekében a sajtóról mond (183. l.). «A napi sajtó üdvös szolgálatot teljesíthetne az által, ha hasábjait nem csak esetleg, hanem tervszerűleg megnyitná oly körülményeknek, melyek által a család és iskola a maga nézeteit egymással kicserélhetné.» Valóban ez az egyenes út arra, hogy nálunk is pædagogiai közvélemény keletkezzék, hogy a köznevelés a nemzet tudatában emeltesék; mert igazán mosolygásra készítő lenne, ha szomorú nem volna az a járatlanság, melyet még jelesebb honatyáink is a parlamenti viták alkalmával a tanügyek ismeretében elárulnak.

Az egész könyvet átható érzületnek, a lendületes, magyaros irányának, az egész munkát éltető jótékony melegségnek ékes bizonyságául álljon itt végül egy idézet.

A vallásos kedélyképzésnek első eszközeül említi szerző az imádságot (114. l.). «Ez az istenismeretnek és istentiszteletnek első, egyszerű mind legegyszerűbb formája, melyre az édes anya tanítja gyermekeit. Ő a családi élet papja. Mennyivel drágább és fenségesebb, mint a hajdankor papjai. Ő nem állatokat áldoz, hogy megtartsa, üdvözítse övéit; ő magát áldozza fel övéiért a mindennapi élet ezer bajai és gondjai között elfogyhatlan szerelmi tűzében. Mily megható lehet az a gyermeki lélekre, hogy az az édes anya, a ki gyermekeinek láthatólag minden szükségéről gondoskodik, a ki nekik eledelt ad, ruhát készít, arra tanítja azokat, hogy nem ő tőle, hanem a jó Istentől, a mennyei atyától kérjék a mindennapi élet javait. Minél buzgóbb az édes anya imádkozása, annál inkább megragadja a gyermeki szívet. Nem is lehet, hogy a gyermek illetetlenül maradjon akkor, a midőn az édes anya szívbeli alázatossággal könyörög a jó Istenhez. Azért nemcsak a gyermekek testi életéért, hanem igaz vallásosságáért s ettől függő lelki üdvéért is az anyák felelősök első sorban.»

Azon meggyőződésemet kifejezésével zárom be az ismertetést, hogy nemcsak a tanítójelölteknek lesz e könyv kedvelt kézikönyve, hanem tanítók és mindazok haszonnal s élvezettel fogják olvasgatni, kik a nevelésügy iránt érdeklődnek.

DEZSŐ LAJOS.