

durch die nachrömische Kulturentwicklung hinzugekommenen Merkmale — ganz vernachlässigt wird, nur weil eine äusserliche begriffliche Definition angeknüpft und ein ungefähr ähnlicher lateinischer Ausdruck aufgesucht wird, kann der Schein erweckt werden, als entspräche lateinische Übersetzung dem deutschen Text (i. m. 189. l.).

(Vége következik.)

BELJÁK BERNÁT.

IRODALOM.

Tanügyünk korszerűsítése. Nevelési vezérkönyv szülék, nevelők és neveléstannal foglalkozók számára. Írta dr. Wekerle László. Bevezetéssel ellátta dr. Wekerle Sándor. Budapest, 1898. Lampel R. (Wodianer F. és fiai.) Ára 1 frt.

A ki ezen munkának tartalmáról és céljáról a czíme után akarna fogalmat alkotni, azt hinné, hogy a szerző tanügyünk azon feladatairól szól, melyek korunk eszméiből és állami életünk rohamosan fejlődő viszonyaiból szükségképen előállva, társadalmi és állami életünk egész vonalán hangosan követelik a megvalósítást, az elodázhatatlan rendezést; mert «tanügyünk korszerűsítése» semmi más nem lehet, mint a magyar tanügynek oly átalakítása, mely korunk eszméinek és viszonyainak megfelelő, épen úgy mint a hogyan «korszerűsítették» nagy embereink egész állami és társadalmi életünket, tehát a közoktatást is a reformok korában, illetve annak betetőzőjében a 48-diki törvényhozásban, melynek alkotásai minden időben alapkövei fognak lenni az önálló, a nemzeti politikát folytató nagy Magyarországnak, melyről annyian álmodunk nagy álmokat, közöttünk a Tanügyünk korszerűsítésének a szerzője is, a ki nem csak azt reméli, hogy a külföld műveltségének magas színvonalát valaha el fogjuk érni, hanem hogy az ő programjának megvalósításával meg is fogjuk haladni. És azt hisszük, hogy a korszerűsítés a fentebbi értelemben közoktatásügyünk nem egy ágában csakugyan szükséges is, p. o. a polgári iskolák újra szervezésében, az elemi oktatás következetes kiépítésében, a nőnevelés terén, a nemzetiségi és felekezeti iskolák állami felügyeletében, a gazdasági életnek megfelelő tanügyi rendszernek megteremtésében stb., azon kérdésekkel egyetemben, melyek — részben mint a már folyó korszerűsítés kinövésai — ez idő szerint is napirenden vannak.

Könyvünk szerzője azonban a korszerűsítés alatt valami mást ért; reformot sürget ő is, reformot követel a maga által felállított program alapján, de nem épen a fentebbi értelemben; ő ugyanis a korszerűség

értelmében rejlő, bizonyos időbeli relativitást szem elől tévesztve, örök időkre szóló reformot tervez, mely, ha megvalósulna, Magyarország lenne Európa legműveltebb állama; valami olyan eszményi programmfélét állít fel, melynek kivitele által — a szerző hite szerint — hazánk minden tekintetben a legtökéletesebb állam lenne, melynek közoktatásügye minta-emberek vezetése alatt, minta-iskolákkal és minta-tanítókkal dicsekedhetnék. Ez az eszményi politikai program természetesen, mint a szerző mondja, «ridegen actualis nem lehet, sem csupán a jelen helyzet programja; az csakis a sarkalatos eszmék és a nagy sikerek sommája lehet, mely a pártárnyalattól független, a haza minden polgára szerint üdvös.» Nem tekintve azt, hogy a haza minden polgára által egyaránt üdvösnek tartott programot a történelem tanulságai szerint nem tartunk lehetségesnek: az ily eszményi program csak nagyon általános jelszavakból állhat, melyek épen általánosságuknál fogva üresek, tartalmatlanok, s a melyek ha tartalmasakká lesznek, tartalmukat épen a pozitív viszonyokból nyerik; a legtöbbszor csak álmok, az álomban szépek és boldogítók, de a reális életben sokszor útban vannak, sőt olykor veszélyesek is. Szerzőnk programja — melynek egyes pontjai különben a politikai tankönyvekben is megtalálhatók — nem sikerült, sőt ő magára is ezáfol, mert ő tudtán kívül is a ridegen actualis életből indul ki s a politikai pártjaink által hangoztatott követeléseket és elveket teszi meg a nemzeti politika összeségévé. E jelszavakban: szabad választás, önálló, teljesen a pártok fölött álló, szabad kormány (alkotmányos államban volt-e valaha ilyen?), jobb közgazdaság, rendezett pénzügyek, nagy magyar földművelésügy, nemzeti kulturpolitika, nem ismerjük-e fel politikai pártjaink csatakiáltásait? Nem látjuk-e mögöttük a legridegebb actualitást?

Kérdezzük azonban, hogy szerzőnk szerint miben álljon a magyar nemzeti közoktatási politika programja? Megvalljuk, a magunk részéről szerettük volna ott látni a következő pontokat: a magyar nemzeti állam eszméjének érvényesítése az iskolák szervezésében és kormányzatában, ebből folyólag az iskolák államosítása, vagy legalább oly szigorú állami felügyelet, mely minden államellenes törekvést lehetetlenné tesz; a magyar népoktatási, középiskolai és egyetemi rendszer teljes és következetes kiépítése; az összes iskolák tananyagának megállapítása egységes elvek szerint, az iskola célja és a nemzeti eszme szempontjából; egységes nemzeti szellem teremtése Magyarországon, mint Angliában vagy Franciaországban stb. Szerzőnk azonban programot nem ad, noha ugyancsak emlegeti és követeli, hanem egy fordulattal mellőzve a programkérdést, a meg nem csinált program kivitelének gyorsaságára tér át s azt mondja, hogy «a helyes magyar közoktatási politikának a gyorsabb fejlesztés kell, hogy legyen az alapszáméje.» Tehát program

helyett gyorsabb fejlesztés, az eszmék helyett egy századvégi gondolat! Azt kívánja, hogy még gyorsabban haladjunk, mint 1867 óta, holott pedig dicsekedve szoktuk mondogatni, hogy a leforgott három évtized alatt századok mulasztásait pótoltuk! A mi szerzőnk nemcsak hogy nincs megelégedve a haladásunkkal, de attól fél, hogy már el is késtünk, «mert a haza jövője, jóléte függ; végzetesen függ agyorsabb fejlesztés haladéktalan keresztülvitelétől.» (6. l.) Íme a vészkiáltás: veszélyben a haza! Persze a tényleges, és nem elméleti politikusok, a minő a szerző is, a gyorsabb fejlesztéssel nem sietnek oly nagyon; annál kevésbé, mert az általa ajánlott honmentő feltételek: a maximum-nevelés, a minimum-oktatás, a kifogástalan tanerők, az elégszámú iskolák, intézetek és mindezeknek rendszeres, tervszerű intézése a központból, minden sugár irányában, az egész területen — időbe is, pénzbe is és meggondolásba is kerülnek; mert a mi a maximum-nevelést (= a legjobb s teljes nevelés), a minimum-oktatást (= a «valóságos alaptananyag» minél tökéletesebb betanítása «a tanultatva tanító» módszer útján) illeti, ezekkel elég könnyen végezhetnék, csak egy kis miniszteri jóakaratra és egy gyors rendeletre volna szükség: de honnan vennők a kifogástalan, csak eszmében létező tanerőket (bár csak tűrhetőek volnának elég számmal!), honnan a pénzt (a császár béke-tervei?) az elégséges számú iskola és intézet felállítására s honnét veszszük majd a tökéletes embert, a ki mindezeknek rendszeres, tervszerű intézésére «a központból minden sugár irányában, az egész területen» vállalkozik? Vagyis más szóval mindezek ott lehetnek az eszményi programmban, mit ér, ha nincs pénz, meg pénz és ismét csak pénz? Ember talán akadna.

Szerzőnk reformokról írván, természetesen új alkotásokra is gondol, mivel «ezek eszköze nélkül a gyorsabb fejlesztés lehetetlen,» átpillantja tehát közoktatási állapotainkat s felsorolja a teendőket: gazdasági iskoláink alig vannak; a tanítók beható gazdasági oktatásban részesüljenek; a kereskedelmi és ipariskolák tűrhetőek; a polgári és felső népiskolák intenciója helyes, de a gyakorlatban céljoknak nem felelnek meg, minek oka az, hogy 10, illetve 9 évre terjednek, «pedig ez észellenes, annál inkább, mivel a polgári iskola 6, és a felső népiskola három osztályának, a latin nyelv pótlása mellett, a gymnasiummal való egyenjogúsága az észellenességnek céltudattalan fokozása.» Részletesebben fejtegeti a leányoktatás-nevelést, melyet az esztetikára és pädagogiára kíván fektetni; új alapon kell fejleszteni a tanítóképzőket is; a középiskolák látszólag a kellő magaslaton állanak, de csak látszólag, mert azokban se nem nevelnek, se nem oktatnak. Ezután még néhány észrevételt nyujtván a magasabb fokú ipari vagy művészeti iskolák-, a középiskolai tanárképző intézetek-, egyetemek-, akadémiák- és főiskolákról, kitűnik, hogy szerzőnk eszményi programja

ugyancsak összezsugorodott, a mennyiben csak néhány actuális bajnak a megjavítását hangoztatja.

A munka második részében a szerző «Új módszertan — a szellemi tőke legbehatóbb értékesítésére» cím alatt az általa sürgetett korszerűsítésnek egy újabb eszközét, egy módszertani kérdést fejteget, melyről úgy nyilatkozik, mint munkájának tulajdonképeni céljáról. Ezzel okolja meg azon eljárását is, hogy az állítólagos új módszertant nem munkája utolsó részében, a didaktikában, hanem abból kiszakítva, a neveléstani részek előtt tárgyalja, noha ez teljesen fölösleges dolog.

Az állítólagos új módszer pedig, a szerző által rögzítő tanmódnak nevezett eljárás abban áll, hogy «a könyvből tanulatunk», a könyv szövegét olvasva magyarázzuk, ez által a tanuló elméjében rögzítjük, kapcsolatosan «a beszélgetve beszéltető examinálással, miközben a tárgyra s fonalára (a tételek, gondolatok sorrendjére) rámutatunk, a tanuló előadásának, beszédének szításával és a direct kérdéseknek lehetőleg elkerülésével — a peripatetikusok tudományos társalgásához hasonlóan.» (27., 28. l.) Ezután kifejti a rögzítő tanítás módját, a tanulatás tárgyainak különbözőségét, a rögzítő tanítás előnyeit, miközben sok helyes és nem helyes állítást kockáztat. E módszertől várja a maradandó tudás elérését is.

Elismerve, hogy az egész munkának ez a legtanulságosabb része, csak két észrevételt teszünk. Az egyik az, hogy e tanító eljárás voltaképen nem új, mert a tanítás alsó fokain ma is használatos, nemcsak az elemi, hanem a középtanításban is, p. o. a gymnasium III. osztályában a történelem tanításában, hol utasításaink egyenesen megkivánják; továbbá az irodalmi oktatásban, az irodalmi művek fejtegetésében, melyeket felfogásunk szerint másként fejtegetni nem is szabad. A szerző álláspontja csak annyiban új, a mennyiben ő minden tantárgynál megkivánja s kizárólagossá teszi. Szerintünk az egész kérdés a tankönyv használatának kérdése; mert sok tanító és tanár a tankönyvet semmibe sem veszi, tőle függetlenül magyaráz s a tanuló a legtöbbször nem tudja, hogy a tankönyv szövegét miként kösse össze a magyarázattal; azért helyes, ha a tankönyv szövegét egy-egy új rész felvétele előtt elolvastatjuk, gondolatmenetét tisztázzuk, részekre bontjuk, a gyermek előtt könnyebben felfoghatóvá tesszük s aztán a magyarázatot sokratesi modorban a szöveg egyes pontjaihoz fűzzük, vagy ha kell, összefüggő magyarázatot adunk. Így a tanuló munkája könnyebb és eredményesebb. Felsőbb osztályokban — s bizonyos tantárgyakban — a szövegmagyarázat háttérbe szorul, de a kiindulási pont mindig az lehet. Ez alapon az előadó képességet is nagy sikerrel művelhetjük.

Másik, rövid, megjegyzésünk az, hogy a szerző az emlékező tehetőség fejlesztését az elme többi erőinek rovására túlozza; ma a pusztá em-

lékezetten alapuló tanításon már túl vagyunk, megadjuk neki is a magáét, de a fősúlyt az értelem fejlesztésére fektetjük.

Végül ne vegye rossz néven a szerző, ha «rögzítő» tanmódot módszernek nem, hanem csakis a módszeres eljárás egyik mozzanatának tekintjük; más módszert a tanításban, mint az inductiót és a deductiót, nem ismerünk, a tanításban a szükséghez képest vagy az egyiket vagy a másikat kell használnunk; a rögzítő tanmód pedig mindenikkel szépen megfér.

A munka harmadik és negyedik része a tulajdonképeni neveléstan «korszerűsítésével» foglalkozik s a szerzőnek ily értelemben vett vázlatos rendszerét nyújtja. A céltalan eredetiskedésnek itt is számos jelével találkozunk. Így első sorban a pszichologiai alapot tárgyalva, kijelenti, hogy annak metaphysikai alapon kell állani s a sokféle metaphysika közül természetesen mindenk fölötte a magáét tartja jónak, a melyet a szerző «Isten» című munkájában fejtett ki s necessismusnak, a szükségképesség bölcséletének nevezett el. Itt, e helyen a szerző metaphysikai felfogását rostálgatni nem tartjuk szükségesnek; de a psychológiát és a pædagogiót a mai tudomány színvonaláról tekintve, a metaphysikai alapot szükségtelennek, sőt károsnak tartjuk; tapasztalati tudományok lévén, metaphysikai kovászra nem szorulnak. A céltalan eredetiskedés helyett a szerzőnek is tapasztalati alapra kellett volna helyezkednie s ködös metaphysikája helyett a lelki tünetmények szabatos elemzéséből és törvényeik ismeretéből elvonni a neveléstan alapelveit.

A szerző lélektana a tudomány vívmányaival nem fér össze; táblázatai keveset érnek, felosztásai elavultak vagy erőszakoltak. A sok közül csak egyet emelünk ki, a mi a szerző «új» rendszerének az alapja; ő ugyanis az embernek szellemet, lelket, ösztönt és életet tulajdonít, azon az alapon, hogy némely metaphysikusok, köztük a szerző is, az állatnak lelket, a növénynek ösztönt, s minden «termék»-nek életet tulajdonítanak, és ő mindezt csak azért teszi, hogy ezen az alapon a neveléstant négy részre: a szellem, a kedély (lélek), a jellem (az ösztön) és az életrevalóság (élet) neveléstanára oszthassa. Pedig ez az erőszakosság fölösleges, hiszen e négy részhez — ha az értelem, érzés és akaráshoz az emberi lélek társadalmi életét is hozzá veszi — a tudományos lélektan alapján is eljuthatott volna. De a szerző ezen erőszakos eljárást még tovább fűzi: a fentebbi négy kategóriának megfelelőleg fölveszi az igazság, a szép, a jó és a hasznosság kategóriáját s amazokkal a megfelelő sorrendben párosítja. De mily alapon? Mert hiszen az igazság még valahogy lefoglalható a szellemnek, a jó az akaratnak, de mily alapon tehetjük ezt a széppel a kedély, s a hasznossággal az életrevalóság számára? Avagy az igazság nem lehet-e ép oly törekvés tárgya az életben, mint a hasznos-

ság? E zavarnak maga a szerző szolgáltatója legékezebb bizonyosságát, mikor az életelveket (?), mint «életalapok»-at így sorolja fel:

1. Az igaz, mint való az *eszmény* (!) világban ;
2. A jó, mint helyes (!) az *erkölcs* világban ;
3. A szép, mint nemes (!) az *erény* (!) világban ;
4. A hasznos, mint okos (!) az *érdek* világban.

Nem időzve tovább e zavaros részeknél, határozott bajnak kell tartanunk, hogy a szerző az erkölcsstani alapot mellőzi. Pedig az erkölcsstan a pædagogianak épen oly szilárd és nélkülözhetetlen alapja, mint a psychologia, mely megszabja előttünk a módot, melyet nevelő eljárásunkban követnünk kell, míg az ethika azon erkölcsi cél, mely felé haladnunk kell. *Am*a nélkül nincs biztos eszközünk, eme nélkül nincs világosan körvonalozott célunk.

Igaz, hogy a szerző az emberi jelességek czíme alatt itt-ott erkölcsi elemeket is nyújt; ugyanis szerinte a nevelés az emberi erők nemesítése, bizonyos jelességek kifejlesztése, melyeket, hogy helyesen járassunk el, ismernünk kell. A szerző ezen jelességeket összegyűjti, osztályozza s a szellemre, a kedélyre, a jellemre és az életrevalóságra vonatkozó jelességek czíme alá foglalja. E csoportosítás azonban csak ritkán helyes, csak néha találó, s igen gyakran elvtelen. Például, lehetetlen megérteni, hogy az ildomoság miért van a szellemi természetű jelességek között, mikor az életrevalóság jelességei közt volna a helye; továbbá ugyanazon csoportba miért nincs felvéve az értelmesség, logikai gondolkodás, jó emlékezet, kifejlett észrevető képesség stb., holott ott van a szelidség, engesztelékenység, megbízhatóság, őszinteség, melyek mint a jóság és az igazságszeretet árnyalatai a kedélyi élet körébe tartoznak? Ha a jelességek jól volnának csoportosítva, hasznukat vehetnők; azonban a csoportosítás alap gondolata újnak nem mondható, mert a psychologia, az ethika és a pædagogia eddigelé is felvilágosítottak bennünket az emberi tökéletességekről, csak hogy nem csoportokba illesztve, mint a szerző teszi.

Ezután az elméleti neveléstan vázlata következik. Első szakasza, az alaki rész, a fentebb ismertetett felosztás alapján az elme, a kedély, a jellem és az életrevalóság körének nevelését tárgyalja. A szerző e részekben újból végig vezet bennünket az ő bonyodalmas psychológiáján s közbe-közbe gyakorlati tanácsokat osztogat. Psychológiáját már láttuk; a mi pedig pædagogiai észrevételeit illeti, azok is kevés haszonnal járnak, mert vagy semmi újat nem mondanak, vagy mint nagyon általánosak új magyarázatra szorulnak, vagy egészen lényegtelenek. Óhajtottuk volna, hogy épen ez a rész ne legyen oly szófukar; kevesebb a lélektani magyarázatokból, több a gyakorlati utasításokból, helyén lett volna.

A munka ezen részéből némi figyelmet érdemel «Az életrevalóság iskolázása» című fejezet (104—116), mely azt fejtegeti, miként lehet a

növendéket «az egyéni, az anyagi és a társadalmi jólétre vezető utak és módok helyes megválogatására már az iskolában képezni, képessé tenni.» (104. l.), de rögtön hozzá is teszi, hogy az «életre képzés főleg a közép- és főiskolákra tartozik, noha már az alsóbb fokú tanintézetekben, főleg a mindenkor gyakorlati célúvá teendő intézetekben ezen ön- és továbbképző munkásságnak az alapjai letehetők és annak egyszerűbb részei a növendékek korához alkalmazottan gyakorolhatók is. (104—105. l.) Ezután vázlatosan körvonalozza az egyéni boldogulás körét, tekintve a testnevelést (ez talán nem ide tartoznék!), a nemiség (?) nevelését, az otthon alapítását; másodsorban az anyagi jóllét körét, hová a gondoskodás ösztönét, a szerzés erélyét s a javak értékesítésének tudását sorolja; s végül a társadalmi boldogulás körét, melyben a célratörékvést, a társadalmi érvényesülést és az életbölcséséget fejtegeti. Ki kell jelentenünk, hogy a szerző munkájának ez valóban eredeti és érdekes része, melynek egészséges magva, hogy az iskolának a tanítványokat nem volna szabad az életbe bocsátani annak ismerete nélkül, hogy az életben az erkölcsiség követelményeivel összhangban miként boldogulhatnak; de azért nem innók alá a szerzőnek minden állítását, p. o. azt, a mit az «előtérbe jutásra nevelés»-ről mond (114. l.), a mi nem csak a tisztességes boldogulásnak, hanem a kapaszkodásnak is megnyitja veszedelmes kapuját. Kérdés azonban, hogy a pædagogióban szükség van-e erre az új részre, melyet a szerző a magáéba beiktatott? Eddigelé az életrealitás képzése az önnevelés feladata volt, mely szorosán véve akkor kezdődik, mikor az iskola a magáét bevégezte; másrészt pedig a társadalmi életé és társadalmi tudományoké, melyek felvilágosítást nyújtanak mindazon motivumokra és célokra nézve, melyeket az egyéni, az anyagi és a társadalmi boldogulás érdekében tudnunk szükséges. Ezen tanulmányokat elősegíteni semmi esetre sem fölösleges, azonban erre a célra a középiskolában Kölcsey Parainesisének olvasását és fejtegetését teljesen elégségesnek tartanók.

Végül még egy megjegyzést. A szerző munkáját nevelési vezérkönyvnek szánta a szülők, nevelők és neveléstannal foglalkozók számára, tehát oly könyvet akart adni, melyben a neveléssel foglalkozók minden szükséges felvilágosítást megtalálhatnak. Szerintünk azonban az ily vezérkönyvben nincs helyén a minden áron való eredetiskedés, melybe a szerző kissé nagyzó módon is esett; ily könyvbe csak a tudomány által teljesen tisztázott eredmények valók, s nem a problematikus tételek hosszú sorozata, minőt a szerző kevés kivétellel nyujt. Az ily könyvnek továbbá sem száraz vázlatnak, sem túlságosan elméletinek nem szabad lenni; a szerző mindkét hibába bele esett. Azt hisszük továbbá, hogy oly vezérkönyvbe, mely a szülőknek is szól, nincs helye semmiféle metaphysikának, nehezen érthető philosophálásnak. Vezérkönyvben a világosság

és érthetőség elengedhetetlen kellékek s e szempontból, de a pädagogiai munkák stílusa érdekében sem hagyhatjuk szó nélkül a szerző stílusát, melyben csak úgy hemzsegnék az ily fura szavak, mint rögzítő, iparszik, sorzék, szívárlat, fájló élet, erőzet stb.; ezekre sem nyelvünknek nincs szüksége, sem a szerzőnek, a ki mint könyvének néhány részletéből látható, nem csak tartalmasan és szabatosan, hanem világosan is tud írni.

A külözködő és dagályos stílus egyébként összefügg azzal az apodiktikus önérzettel, melylyel szerzőnk ír, s a mely abból ered, hogy nem látja világosan a viszonyt a maga mondanivalója és a közt, a mi már meg van mondva, részben meg is téve. A maga kezdeményét mindenben igen újnak, igen eredetinek látszik vélni, s nagy zajjal tör be nyitott ajtókon is, mint fiatal kiforratlan írók szoktak tenni, a kik megkapva egy igazságot, mindent újra felfedeznek s egybegyűrnak eget és földet, metaphysikát és gyakorlati életet. Pedig megletebb embernek nem mindig áll jól a fiatalos rajongás és töredékesség. T. G.

Psychologia és logika. Középiskolák használatára. Irta *Martin Péter*, kegyesrendi tanár. Ára 70 kr. Budapest, 1897. Lampel Róbert (Wodianer F. és fia) csász. és kir. udvari könyvkereskedés kiadása.

Az Utasítások részletező szakasza a középiskolai oktatásban a philosophiai propædantikának az összes tanulmányok közt a legszebb feladatot tűzi ki. Synthesise és betetőzője az egész oktatási anyagnak és mint ilyentől megkivánja, hogy ugy az irodalmi és æsthetikai, mint a matematikai és természettudományi tananyagának nagy tárgyi köréből levonható lélektani és logikai tanulságokat egy összefüggő egésznek keretében elmélyítse és a megtanult tudományoknak gazdag szabály- és példatárából ugyancsak gazdag, biztos és világosan megértett fogalmak alapján a bennük rejlő és belőlük meríthető lélektani és gondolkodástani alapelemek az ifjuság lelkében tudatossá tegye. Még pedig főleg arra törekszik, hogy azokat minden metaphysikai vagy tisztán speculativ apparatus segítségével nélkül tegye magáévá. Tulajdonképen nem a szó szoros értelmében vett philosophia, hanem a hozzá kalauzoló utmutatás: propædautika legyen. A tanítást eredményeiben általánosítva és a mennyire ezen fokon lehetséges, úgy módszeres, mint rendszerező tárgyalással biztosítsa, hogy ezzel az összes iskolai tanítás értelmi és érzelmi lényegét kifejtse, koncentrálja és erős tudatossággal annak tanulságait megszilárdítsa. Ily szempontból mérlegelve a dolgot, az Utasítások jogosan kerülnek a philosophiai részletezést, a metaphysika és speculatio nagy kérdéseit, továbbá az irányzatosságot és a felekezetiiséget. Főleg a felekezetiiséget, melyet a vallástanításon kívül a többi tantárgy szellemé-