

## A POSITIV PÆDAGOGIA ALAPELVEIRŐL.

(Befejező közlemény.)

11. Az értelmi képzéssel tanulmányunk második szakasza fog behatóan foglalkozni s így ezúttal csak néhány általános jellegű megjegyzésre szorítkozunk.

Az értelmi functiók gyúpontja az apperceptio, melyben két mozzanatot különböztetünk meg: egy analytikusat és egy synthetikusat. Az előbbi az appercipiált tartalom különböző mozzanatait megkülönbözteti egymástól, ez utóbbi őket ismét összefoglalja. Ez a kettős művelet adja meg az appercipiált tartalom sajátos világosságát és teszi azt ismeret tárgyává. Az ítélet, a fogalom, a következtetés nem egyebek tehát végelemzésben, mint az apperceptio különböző bonyolultabb formái, vagyis az appercipiált tartalom elemzése és synthesise közben fölmerülő functiók. Minden értelmi képzésnek tehát, mint ezt már Herbart fölismerte, az «erőteljes apperceptio» kifejlesztését kell czéloznia.

Ha az ismerés tisztán «passiv folyamat» volna, akkor a szűkebb értelmében vett *tanítás* volna az értelmi képzés egyetlen megfelelő eszköze, mint ahogy a régibb didaktika, mely főleg a memorizálásra fektetett súlyt, tényleg ezen az előtéleten épült föl. Azt hitték, hogy a képzetek *menyisége* képezi a tudás fokmérőjét s innen a közmondás: tantum scimus, quantum in memoria tenemus. Ha ez igaz volna, akkor nem az érett ítéletet, hanem a mentől nagyobb tananyag emlékezeti fölvevését kellene czéloznunk a tanításban; oly postulatum, melyet ma már senki sem vesz komolyan. Az ismerési functiók logikai, ismerettani és lélektani elemzése mindinkább kideríti ez álláspont tarthatatlanságát, a mennyiben minden ismerés sine qua non feltételének egy bizonyos alanyi: apperceptiv activitást ismer fel, melyről már Leibnitz sejti, \* Wundt pedig rendszeresen kimutatja, hogy az akaratból fakad. \*\* Az apperceptiv activitás alapja tehát maga az életfunctio s az ismerés legelvontabb formáiban is végelemzésben az előbbi nyilvánu-

\* Oevres philosophiques, ed. Paul Janet. Paris. 1900. t. I. 135. l.

\*\* Grundzüge der physiol. Psychol. 4. Aufl. 1893. B. II. 277. l.

lata. Hiszen a mai lélektan mindinkább fölismeri, hogy az «érzékelés» is csak látszólag «passiv» folyamat, mert valósággal már egy élő, bár öntudatlan synthesis terméke. Az újabb ismerettan is Kant óta nagyrészt azon belátás kifejlődése, hogy az ismerés nem a tudatba való passiv átszármazása az érzéki tartalomnak, mint a sensualismus hiszi, hanem a tapasztalatilag «adottnak» átalakítása az értelmi functiók segélyével. Az ismerés minden mozzanatában már cselekvés s így az alanyi öntevékenység nélküli ismeret pusztá fictio, melyet a valóságban sehol sem találunk. Ez által mindinkább igazolást nyer a tapasztalás, az ismerés és a tudomány *apperceptiv* fogalmazványa, ezek sensualistikus *associativ* conceptiójával szemben, a mely belátásnak paedagogiai formája nem egyéb, mint az értelmi öntevékenység fölhasználása és fejlesztése a nevelésben.

Mivel az értelmi functiók góczpontja az apperceptiv tevékenység, bizonyos, hogy a szó sajátlagos értelmében vett tanítás csak *egyik eszköze* lehet az értelmi képzésnek, de nem az egyetlen mód, a mint az fejlesztendő. Már Rousseau tanítja, hogy csak azt tudjuk igazán, a mire önerönkből jöttünk rá, mert valósággal csak ez emeli és fejleszti értelmi színvonalunkat. A spontán kísérletezés és megfigyelés tehát azon irány, a melybe a nevelőnek a gyermeket terelnie kell s ez a sajátlagos tanításon, vagyis kész ismeretek közlésén kívül az értelmi nevelés főeszköze. Az apperceptio és az akarat benső rokonságából nyilván következik, hogy az ily öntevékenység céljából a gyermeknek bizonyos akaratí energiára van szüksége, bizonyos elhatározásra, a melynek egyébként való fejlesztése ily módon az értelmi képzésnek becses szolgálatokat tesz. Hiszen az érdeklődés, a tanulás e sine qua non feltétele különösen a zsengebb gyermekkorban kizárólag az öntevékenység folyamánya, vagyis a gyermek csak a saját inventiója iránt érdeklődik s csak az ragadja meg figyelmét, a mire ily módon *ravezetjük*, de nem *oktatjuk*.\* Ez utóbbinak is tehát az öntevékenység adott formáihoz kell alkalmazkodnia s ha nem értünk ahhoz, hogy tanításunk harmoniában legyen a gyermek spontán öntevékenységével, szóval érdeklődésével, mindig csak leküzdhetetlen unalmat és ellenszenvét keltünk növendékünkben — oly körülmény, mely minden nevelési beha-

\* V. ö. Perez kísérletét, Les trois premières années de l'enfant, 318. l.

tást meghiúsít. Mert az érdeklődés semmi egyéb, mint spontán figyelem, melyet ügyesen megkerülve lehet gyarapítani, de pusztaráparancsolással vagy éppen büntetéssel csak megölni lehet. A tanításnak tehát mindig alkalmazkodni kell a növendék lehető érdekköréhez vagyis mindazt gondosan kell kerülnünk, a mi akár fölötte, akár alatta áll a növendék értelmi fejlettségének, mert ez esetekben lehetetlen érdeklődést kivánni. Már pedig az érdeklődési képesség, mint Herbart jól látta, a tanult ember főkritériuma s ezt kell a gyermekben kifejleszteni, nem pedig holt képzettömeget, melyet ha nem sző át spontán érdeklődés, az értelmet inkább elnyomja, nemhogy fejlesztené.\* Az értelmi functiókról kifejtett álláspontunkból önként folyik, hogy az «emlékezet fejlesztésének», mely a régibb iskolának annyi gondot adott, csak másodrendű fontosságot tulajdoníthatunk. mert csak annyiban van értéke, a mennyiben az apperceptio kifejlesztésének szolgálatában áll. A bölcsészeti didaktika ez elméleti követelménye itt is találkozik a fejlődő pädagogiai gyakorlattal, mely a memorizálást már jó ideje, hogy kellő értékére leszállította.

12. A positiv, az emberi tudat és élet összes tényezőinek tekintetbevételén fölépülő pädagogia általános követelményeit eddig a növendék nemére való tekintet nélkül iparkodtunk körvonalozni. Mivel azonban tanulmányunk egyik főcélja az eddig csaknem teljesen elhanyagolt physiologiai tényezők fontosságát kimutatni a pädagogiai kérdésekben, nem zárkozhatunk el attól, hogy egy kényes és nehéz problémát ne érintsünk: a nőnevelés kérdését. Eddig ezt a problémát is kiválólag lélek- és társadalomtani szempontból szellőztették: legyen szabad nekünk a kérdést physiologiai oldalról megvilágítani, mely, nézetünk szerint, a helyes szempont, melyből azt tekintenünk kell.

Eddigi fejtegetéseink elegendé mutatják, hogy a positiv pädagogia csak az élettan folytonos tekintetbevételével oldhatja meg feladatát, ép mert a tudatélet csak dogmatikus elvonással választható el szervezeti alapjától. A nőnevelés problémája is tehát kapcsolatban az úgynevezett nőemancipatio kérdésével elsősorban physiologiai problema. De a baj itt is az, mint a legtöbb társadalmi kérdésnél, hogy azok, a kik a physiológiához értenek, ritkán ille-

\* Az érdeklődés egyéb föltételeire nézve lásd e bölcselő mintaszerű fejtegetéseit: Umriss pädagogischer Vorlesungen, 71—82. §§.

tékesek társadalompolitikai kérdésekben, azok pedig, kik ez utóbbiakban való competentiát igénylik, legtöbbször egyaránt távol állanak úgy a sociologiai tanulmányoktól, valamint az élettan alapigazságainak ismeretétől. Pedig az úgynevezett nőkérdés nagyon bonyolult, a melyhez lelkiismeretesen nem lehet tárczaczikkszerű szellemeskedéssel, hanem csak beható tanulmány alapján szólni, a mely a szóban forgó problema minden oldalára kiterjed.

A nőnevelés problémáját legtöbbször azon kérdéstől teszik függővé, vajjon a nők átlagos értelmisége eléri-e a férfiakét? E kérdés ily formában egészen gyermekes és tudományosan eldönthetetlen. De ha ki is derülne, hogy a nő értelmisége alacsonyabb, mint a férfié, ebből még nem lehetne arra következtetni, hogy a nő nevelését ne tegyük egyenlővé a férfiéval, mert hiszen a legtöbb életpályára nagyon közepes értelmiség elégséges és a férfiak átlaga sem múlja ezt felül. A kérdés egészen máshol van. Ha ugyanis el is ismerjük, hogy a nő értelme époly fejlődésképes, mint a férfié, bizonyos, hogy az értelmi functiók, az értelmi élet és az akarat között egészen más viszony áll fenn a női psychében, mint a férfiében. Az egészséges nő kisebb-nagyobb mértékben, de mindig az úgynevezett affectiv typushoz tartozik vagyis érzelmei uralják egész lényét. Innen a nő nagyobb befolyásolhatása, mely, mint fönnebb láttuk, (9. §.) a női szervezetben, még pedig valószínűleg annak biologiai hivatásával összefüggő valamelyes mozzanatában gyökerezik, a mely föltevést az is támogatja, hogy a menstruatio alatt a suggestibilitás tetemesen növekszik. \* A női tudat említett alapsajátsága tehát szervezeti tünetény s így sem a különböző nevelésnek nem tulajdonítható, sem nem valószínű, hogy megváltozik. Mindenesetre sajátságos, hogy ép napjainkban halljuk a női psyche eltérő sajátságainak tagadását, midőn a regényírók a közönség nagy örömeire könyvtárakat írnak össze arról, a mit azután a «nő psychologiajának» neveznek.

A női természet affectiv jellegéből folyik annak minden

\* V. ö. Pierre Janet, Nevroses et idées fixes. (Travaux du laboratoire de psychol. de la clinique de la Salpêtrière). Paris. 1898. t. I. p. 191. Ez affectivitas nem azonos a nagyobb érzékenységgel: újabb kutatások ellenkezőleg kimutatták, hogy a nő és gyermek érzékenysége átlag kisebb a férfiénál. V. ö. Sergi, Les emotions. Paris. 1901. 75—91. ll.

fölénye, de egyúttal hátránya a férfiével szemben. Innen van, hogy a nő aránytalanul jobban tud szeretni s a mennyiben az erkölcsi-ség a sympathikus érzések képességétől függ, magasan fölöttünk áll. De ép innen fakadnak hibái is. Az affectiv egyén szükségképen subjectivebb s így kevesebb képességgel és érzékkel bír az igazság és az igazságosság iránt, ép mert a saját egyéni benyomásától és érdekelttségétől nem tud annyira eltekinteni. E jellemvonás változékonyvá, szeszélyessé tesz és meghiúsítja a következetes gondolkodást, ép mert a jelen esélyeinek inkább kiszolgáltató: a nők nagyobb fokú suggestibilitása ma már tudományos tény. Innen van a nő közmondásos képtelensége az objectiv igazságosságra, különösen ha legkevesebbé is érdekelve van és főleg hagyományos logikátlansága. Mindebből társadalmi szempontból az következik, hogy a nő kevésbé alkalmas oly socialis működésre (birói, néha az administrativ nevelői vagy orvosi hivatás), a mely főleg az igazságos és objectiv ítéletet, valamint a pártatlan következetes cselekvést igényli, mert e hivatások ép egyéniségünk affectiv mozzanatainak elnyomását kívánják. A társadalom jól felfogott érdeke tehát az, hogy ne kívánjuk a nőknek oly pályákra való tódulását, a melyeket a férfiak természet szerüleg jobban tudnak ellátni. E postulatum végelemzésben physiologiai igazságon alapszik, melyet nem lehet jelszavakkal elütni. De ha a női nevelést és foglalkozásokat egyenlővé teszszük a férfiakéval, egy sokkal nagyobb és közvetlenebb veszélyt is okozunk, t. i. a nőt lassanként alkalmatlanná teszszük oly functiókra, a melyeknél pedig pótolhatatlan. Fajunk rohamos degeneratiójának gyakran kiemelt okai (alcohol, syphilis, tuberculosis) mind csak az által pusztítanak oly ijesztő mérvben — elég e célból az elmebetegek megdöbbenő statisztikájára mutatnunk — mert fajunk ellenálló képessége folyton csökken, vagyis, mert kronikus kimerültségnek vagyunk áldozatai. Ez a kimerültség pedig nagyrészt a túlhajtott és egészségtelen eszközökkel folytatott értelmi kulturában gyökerezik. Valóban keresve alig lehetne természetellenesebb fajlő nevelési rendszert kieszelni, mint a mely ma dívik Európában: a gyermekek legzsengébb koruktól fogva sok éven át összezsúfolva, rossz levegőben, folytonos figyelem által kimerítve, kimutathatólag csaknem mindnyájan a korai neurasthenia áldozatai: e beteges izgatottság vezet azután az ifjúságot a kicsapongás és alcoholismus karjaiba, a mely tünetek a legtöbbször végelemzésben különböző neurosisok vagyis egészségtelen élethangu-

lat kifolyásai. \* E kimerültségnek eddigelé nagyobb fokban csaknem kizárólag az agyontanított férfi volt kitéve s a mi a rohamos degeneratiót eddig némileg megakasztotta, azon mozzanat, hogy a nemzés másik tényezője: a nő még nem, vagy csak kevéssé volt mérgezve a túlhajtott értelmi kultúra által. És ezt a pontot nem szabad figyelmen kívül hagynunk az úgynevezett nőemancipatio kérdésének megítélésénél, a mely immár a nőt is ki akarja tenni a méreg hatásának, hogy a férfival való (ezúttal nagyon szomorú) egyenlőséget elérje. Ezért mondtuk, hogy a nőnevelés problémája első sorban physiologiai kérdés, a melyet a positiv és nem chimárák és jelszavak után futkosó tudománynak első sorban kell tekintetbe vennie: a kérdést tisztán lélektani szempontból tekinteni annyit tesz, mint spiritualistikus elvonalokról, de nem a valóságról beszélni. Ebből a szempontból, úgy hisszük, a nőemancipatio leglelkesebb barátai is, a mennyiben ez alatt a női nevelés egyenlővé tevését értik a férfiakéval, csakhamar belátnák, hogy fölösleges értelmi kultúra által kimeríteni a leendő anyát annyit tesz, mint a faj életképességét rohamosan csökkenteni. Ma, midőn a férfi már nagyrészt még van mérgezve, ez annyit tesz, mint jóformán *kizárni* egészséges utódok lehetőségét. Már pedig esztelenség a szabadság és egyenlőség jelszavaiért veszélyeztetni magát az életet.

A nő tehát szervezeti okoknál fogva, a mely okok nyilván nem változhatnak, egyrészt nem alkalmas és (mivel a nevelés mindenhatóságában nem hihetünk) a jövőben sem lesz alkalmas mindazon társadalmi functiókra, mint a férfi; de másrészt az ily pályákra való tömeges készülés által alkalmatlanná válik olyan functiókra, a melyeknél pótolhatatlan és ezáltal magának a fajnak életképessége csökken s a degeneratio még rohamosabb menete várható.

Jól tudjuk, hogy kérdésünk a gyakorlati életben nem ily elvont formában jelenik meg. Itt ugyanis arról van szó, vajjon azon nők előtt, kik férjhez nem mehetnek (a kiknek száma a nők szám-

\* Hogy ez elsatnyulást joggal tulajdonítjuk az értelmi kulturának, bizonyítja a következő statistika. Németországban 1000 egyévi önkéntes közül 154 rövidlátó, 347 gyenge izomzatú és 114 alkalmatlan katonai szolgálatra. Ellenben 1000 nem önkéntesjelölt (tehát relative tanulatlan ember közül) egy rövidlátó, 267 gyöngé izomzatú és 73 alkalmatlan. Preyer, Naturforschung und Schule, 1889. Hova jutunk, ha a nőket is így megnyomorítjuk?!

beli túlsúlyánál fogva mindig igen nagy lesz) vagy a kik nem akarnak családot alapítani (a mely joguk kétségbevonhatatlan) meg kell-e nyitni a középiskolát és az egyetemet? A kérdésre föltétlen igennel felelünk, hisz a humanismus kívánja, hogy bárkinek oly fegyvereket nyujtsunk, a melyek belátása szerint leginkább képesítik a létért való küzdelemre. Ez a tanszabadság igazi letjogosultsága, a melyet nem lehet néposztályok, fajok és nemek szerint igazságosan megszorítani. Joggal ünnepeltük tehát hazánkban is a női pályaválasztás nagyobb szabadságának behozatalát mint a haladás és a modern emberszerető szellem diadalát. De mást jelent, valamit megengedni és valamire lelkesíteni: sohasem szabad felednünk, hogy a nő résztevése a magasabb értelmi kulturában, a mennyiben az nem egyéni hivatottság, hanem a létért való küzdelem érdekében történik, szükséges rossz, szomorú jele annak, hogy a megélhetés mind nehezebbé válik. Nem mutat tehát pozitív gondolkodásra, ha e mozgalmat minden áron elő akarjuk mozdítani, hiszen, mint láttuk, ha ez tényleg nagyobb mértékben elterjedne, eltekintve egy új értelmi proletariatus képződésétől, a fenti physiologiai okoknál fogva valóságos társadalmi veszélyt jelentene, mert a faji élet gyökerét támadná meg.

## II. A tanítás problemája.

13. A tanítás kérdése, mely arra vonatkozik, hogy *mit* és *hogyan* tanítsunk, mint bármely neveléstudományi problema, rop-pant bonyolult, ha nem a positiv tudomány adataiból, hanem bizonyos divatos jelszavakból indulunk ki. Ilyen jelszavak «humanismus» és «realismus», melyek a történeti fejlődés folyamán rendkívül complexekké váltak s így nem csoda, ha senki sem tudja őket kielégítően definiálni, mert hiszen értelmük folyton változik s mindenki azt érti alattuk, a mit épen akar. Ha tehát arról van szó, hogy a didaktika alapelveit positiv módszerrel iparkodjunk megvilágítani, legjobb e ködös fogalmazványoktól egészen eltekintve, a tanítás célját, tartalmát és módszereit egyedül a positiv lélek- és társadalomtan alapján megállapítani.

A tanítás célja nyilván kettős, a szerint a mint a nevelés vagy a gyakorlati élet szolgálatában áll, vagyis azért tanítunk, hogy egyrészt az értelmet, akaratot és érzelmet kellő irányban fejleszszük, másrészt pedig, hogy a növendéket azon élethivatásra

kiképezzük, a melyet magának választott. Innen a megkülönböztetés a pædagogiai és utilitaristikus célzatú tanítás között. Magasabb szempontból azonban e distinctio magától elesik, a mennyiben közelebbről szemügyre véve e kettős cél úgy is jellemezhető, hogy míg az utilitaristikus oktatás azt tanítja, a mi az egyénnek közvetlenül hasznos, addig a pædagogiai képzés azt adja, a mi közvetve teszi az egyént minden tekintetben a munkára alkalmassá. Mindkét nembeli tanításnak tehát azonos célja van: az egyént a létért való küzdelemre általában és sajátos működése körében minél alkalmasabbá tenni. Ebből a szempontból nyilván minden tanítás utilitaristikus, de ha viszont tekintetbe vesszük, hogy minden oktatás egyúttal a tudatszervezetet általában is fejleszti, minden tanítás pædagogiai célzatúnak is mondható.

Mindennemű tanítás célja tehát, épúgy mint a nevelése, a létért való küzdelemre minél alkalmasabbá tenni a növendéket, a mely küzdelemnek a társadalmi élet s az evvel kifejlődő érzelmi dispositiók is végelemzésben egyik formáját képviselik. Midőn tehát a létért való küzdelemről szólunk, nem az egyén és a köz ellentétéről beszélünk, nem az egyén küzdelméről a társadalom ellen, hanem a «struggle for life» társadalmi formájáról, a melyre végelemzésben az egyén mindig utalva van.

Szempontunkból mindenekelőtt azon szabály folyik, hogy semmi olyat ne tanítsunk, a mi sem nem fejleszti a tudatszervezetet a kívánt irányban, sem nem hasznos a növendék leendő életpályájára. Ebből önként következik, hogy az oly tanítást is mellőznünk kell, a mely ugyan fejleszti a növendéket, de más studium által e cél könnyebben érhető el. Így például tagadhatatlan a classikus nyelvek tanulásának bizonyos haszna, de azt sem lehet kétségbevonni, hogy e haszon nem áll arányban nyolcz évi nehéz munkával. Tehát vagy fölösleges tovább is tanítani s oly studiumokkal kell pótolnunk, a melyek ugyane célzt könnyebb eszközökkel érik el, vagy pedig eddig követett módszerünk rossz s azt jobbal kell fölcserélnünk. A mai sociologia pedig már megtanít bennünket arra, hogy az előítéletek mennyibe kerülnek az emberiségnek, vagyis hogy az ezekből folyó fölösleges erőpazarlás nélkül, a mely hihetetlen számokban nyer kifejezést,\* mennyire előbbre volnánk művelődésben és jólétben.

\* V. ö. I. Novicow, Les gaspillages des sociétés modernes. Contribution à l'étude de la question sociale. Paris. 1894.

A létért való küzdelemre általában véve az által teszszük a növendéket alkalmassá, ha mentül helyesebb vagyis igazabb világképet adunk neki: mentül igazabb és pozitívabb fogalmat az emberi életéről. Ezáltal egyrészt értelmi funkcióit is a lehető legjobban fejlesztjük, vagyis az igazság kutatására és fölismerésére leginkább teszszük alkalmassá, másrészt pedig egészséges érzelmvilág is csak helyes világnézet segélyével fejlődhetik ki. A józan pozitív gondolkodású egyénnek mindig előnye van a létért való küzdelemben a chimærikus eszmékkel telt és holdkóros érzelmű ember fölött.

Positív világ- és életfogalmat csak a pozitív tudományok oktatása által érhetünk el. Tehát ezek rendszerét kell mindennemű tanítás alapjává tennünk, még pedig avval a célzattal, hogy általuk a növendék pozitív világnézetet nyerjen, vagyis úgy kell tanítanunk a tudományt, hogy az bölcsészetté kristályosodjék. A pozitív tudományok alapelveit s az ezekből fakadó bölcsészeti synthesist épúgy kellene bárkinek ismernie, mint a hogy az erkölcsi és művészi nevelésben is kell hogy része legyen.

Ez eszménytől még messze vagyunk. A pozitív tudományok legfontosabbjait, pl. az astronomiát és biológiát nem tanítjuk mindenkinek, egyesekbe nagyon is belemélyedünk, másokat pedig csak fölületesen érintünk. A mit pedig kellőleg tanítunk, az sincs egységes rendszerbe fűzve: nem nyújt egységes pozitív világnézetet, hanem jól-rosszul megalkuszik letünőfélben lévő conceptiókkal. Csak töredékeket nyújtunk a pozitív tudományból, de nem magát a rendszert: fölületes fogalmakat, vagy szakismereteket adunk, de nem philosophiát. Pedig a pozitív tudomány világnézetet alkotó ereje ép az egyes disciplinák szervezésében áll.

Mindez kétségkívül meg fog változni s ha átdolgoztuk magunkat átmeneti korunkon, tisztultabb pozitív didaktikánk lesz. Hiszen az újabb tanügy fejlődése Európában semmi egyéb, mint a pozitív tudomány lassú hódítása az iskolában, a mely az úgynevezett tiszta humanistikus műveltséget lassanként kiszorítja. Az emberi szellem termékeinek tanulmánya (nyelv, irodalom és történeti studiumok) már azért is, mert a nyelv minden kulturának segéd-eszköze, mindig fontos alkotórésze fog maradni mindennemű oktatásnak, csakhogy ezeket is jobban kell organizálni: a szellemi tudományokban rá kell mutatni arra, hogy az ezek által tárgyalt tünemények alapja az ember organikus életében gyökerezik, másrészt pedig a nyelvészeti, irodalmi és történeti tanulmányokat, mint a

sociologia egyes részeit kell bemutatni, nem pedig elszigetelt és öncéllal bíró ismeretekként. Ha nem domborítjuk ki e szellemi tanulmányokban egyrészt a biológiával, másrészt a társadalom általános életével, vagyis a sociológiával való kapcsolatukat, akkor a növendéknek nem nyújtunk a tudomány alapján organikus világnézetet, vagyis philosophiát, sőt a mi rosszabb: határozott téves, egyoldalú és chimerikus metaphysikai fogalmazványt sajátítottunk el vele a világról és életről. Eddigi fejtegetéseink eléggé igazolják, physiologia nélkül nem adhatunk az emberi életről tudományos positiv fogalmat, ép mert nem látjuk a szellemi élet physikai föltételeit, a melyek tekintetbevétele nélkül pedig az előbbi csak üres spiritualistikus elvonás, a mely a valóságot sem megérteni, sem józanul befolyásolni nem képes. De a mint a lelki tünemény a megfelelő organikus folyamatok nélkül üres elvonás, épúgy értelmetlen abstractio az egyén a társadalom nélkül. Egyiket sem találjuk a valóságban. Az ember egész tudatélete társadalmi productum s e szempont kidomborítása nélkül az előbbit sohasem érthetjük meg. Ép e kapcsolatot kideríteni egyén és társadalom között képezi szempontunkból a szellemi, a «humanistikus» tanulmányok igazi szerepét, mely ép az egyén és köz különböző viszonyait (nyelv, irodalom, történeti események) vizsgálja. Mivel pedig ezek a leghonyoltabb tünemények, a melyek előfeltételeit az astronomia, physika, chemia, biologia és lélektan tárgyalják, nyilván nem kezdeni kell velük a tanítást, hanem inkább befejezni. A növendéknek csak akkor lehet helyes világnézete, ha a természettudományról halad a szellemi tudományokra és nem megfordítva. Mert ez utóbbiak organizált összességét vagyis a sociológiát csak az előbbiek alapján értheti meg.

A természettudományi tanulmányok központjává pedig a physiologiát kell tennünk, mert hiszen a természet csak a saját szervezetünk által hat reánk és mert tudatéletünk csak elvonásban szakítható el a szervezeti folyamatoktól. Mi sem mutatja annyira mai tanügyünk barbarismusát és azt, hogy az nem egységes egészséges didaktika, hanem a régi theologico-metaphysikai és a derengő positiv világnézet léleknélküli vegyülete, minthogy az élettant nem is tanítjuk mindenkinek, míg ellenben a legszerényebb hivatalnoki pályára készülő ifjúnak is ismernie kell — a latin rendhagyó ígéket. Nem értjük azt, a mi mindennap környékez és nagyképűsködünk az évezredek előtti élet részletkérdéseivel. Csak így magya-

rázható meg egyébiránt, hogy miképen válik a «művelt» emberek nagy része egészen képtelenné a positiv gondolkodásra és miért van annyira elterjedve a világ és élet egészen hamis és egészségtelen conceptiója. A helyett hogy kifejlesztenők az ifjúságban az igazság iránti érzéket, egyoldalú nyelvészkedő «humanistikus»-nak nevezett műveltséggel csak megnyomorítjuk értelmi functióit és a tünemények megfigyelése helyett szógymnastikára tanítjuk. De hagyjuk ezt a kritikát, melyet daczára a letünőfélben lévő világ-nézet erőlködéseinek, maga a modern élet és a gyakorlati nevelés lassanként végrehajt s a melybe jelen fejtegetéseink tisztán elméleti czélzata úgysem enged kellőleg belemerülnünk s iparkodjunk inkább röviden kifejteni azon általános *módszertani* követelményeket, melyeket a positiv alapon álló neveléstudomány a didaktikával szemben megkövetel. Kezdjük a szemléleti módszer elméleténél.

14. Szemlélet alatt a szó legáltalánosabb értelmében a közvetlen, tehát az intuitív ismerést értjük. A valóság mint a belső vagy külső tapasztalati tartalom lép tudatunkba. A tapasztalat felbonthatatlan elemei a peripherikus vagy organikus érzetek, a melyek vagy különböző objectív minőségeket (fény, tapintási stb. benyomásokat) vagy bizonyos belső érzeteket, illetve bizonyos apperceptív akarati activitás érzését hozzák tudatunkba. Az a kérdés, vajjon az így kialakuló tapasztalati tartalom mögött mi rejlik: valami objectív absolut létező-e, vagy pedig valami absolut-énnek a kivetítő functiója, nemcsak eldönthetetlen, de egészen közömbös is a positiv tudományra nézve. Reánk nézve csak az fontos, hogy ez az «adott» intuitív érzettömeg képezi azon alapot, melyből minden lehető ismerésünk, minden elvonásunk és fogalomalkotásunk kiindul. Ez intuitív tartalom már felbonthatatlan, másra vissza nem vezethetjük, ép mert érzeteink s maga tudatunk felbonthatatlan; tehát ez képezi minden ismerésünk absolut előreföltevesét, alfáját. És itt gyökerezik a szemléleti módszer igazi létjogosultsága, abban t. i., hogy az, a mit valóságnak nevezünk, annak a tudata intuitív ismerésből fakad: ez az ismerés realis gyarapodásának s a positiv tudománynak kimeríthetetlen tárháza. Az egészséges ismerésnek is tehát erre az ősalapra kell mindig visszanyúlnia s ha növendékünkben igazi tudást akarunk elérni, nem pedig tekintélyek vak követését, ide, erre a szemléleti ősforrásra kell visszavezetnünk. Mert a mint a művész, ki nem a természet után dolgozik, csakhamar modorosságba esik, épúgy a tudás terén, ha nem indul

ki minden egyes ember az intuitív tartalomból, minden tudás ez ősforrásából, valódi ismerés helyett csak üres formalismust és scholastikus szótudást érünk el.

A szemlélet egyéni. Tehát ha a növendék ez alapon alkotja meg a tudományok alapfogalmait, ez által bizonyos önálló (apperceptív) munkát végez. A szemléleti módszer tehát az öntevékenység gyakorlatát is magába zárja: a ki jól tud szemlélni s e szemléletből önerejéből képzeteket és fogalmakat alkotni, az tud önállóan is gondolkozni.

De mi a «jó szemlélet»? Herbart, mint tudjuk, Pestalozzi nyomán reszletesen kidolgozta a «szemlélet ABC»-jének elméletét s arra az eredményre jut, hogy a geometriai pontos és egyszerű szemléletet kell ez utóbbi alapjává tenni. Azt kívánja, hogy már a bölcsőben lévő gyermeket lehetőleg szabályos alakokkal vegyük körül.\* E szempont kétség kívül fontos, a mennyiben t. i. a jó szemléletet azonosítjuk a jó formaérzéssel és szemmértékkel. Nézetünk szerint azonban ez csak másodrendű fontosságú, mert a szemlélet főértékét nem a quantitív, de a qualitativ elemekben látjuk, mert gazdagsága ép ez utóbbiból fakad. Tehát ne csak poligonokkal vegyük körül a gyermeket, de főleg oly szemléleteket nyújtunk neki, a melyek kíváncsiságát folyton ébren tartják az által, hogy sok új tartalmat nyújtanak. Az ily szemlélet az érdeklődés és figyelem s így ipso facto az öntevékenység iskolája. A szemlélet csak később válhatik pontossá, a mint az összetett mindinkább differenciálódik a fejlődő tudatban.

A szemlélet másik nagy előnye, hogy közvetlensége által tudatunkban könnyebben vált ki érzelmeket, illetve indulatokat, mint a képzet vagy elvont fogalom. Az átélés mindig jobban hat reánk, mint az elbeszélés, a dráma hatásosabb a regénynél, a példa a moralizálásnál, az utazás az útleírásnál. Ezért kell, hogy a szemléleti módszer ne csak a didaktikának, de mindennemű tudatalakításnak is alapelvevé váljék, mint ezt a fejlődő pædagogia a XVI. századtól kezdve fokozatosan fölhiseri. És ez végelemzésben a positiv világnézet és módszer lassú hódítása, mert azonos azon ismerettani belátással, hogy a tapasztalatiilag adottból alkotjuk meg összes fogalmainkat és elvonásainkat, tehát, hogy az igazi tuda-

\* Herbart, Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung. Pædag. Schriften, hrsg. v. Bartholomäi. Langensalza. 1891. Bd. II. 121. l.

mány nem lehet egyéb, mint e tartalom feldolgozása, sem pedig, mint a metaphysika hiszi, hogy az előbbi hivatása elvont fogalmakból a valóságot vagyis az intuitív tapasztalati tartalmat levezetni. Ezért a szemléleti módszer nagy fontosságának elismerése egyúttal az inductív analytikus módszer diadalával azonos.

15. A metaphysikus azt hiszi, hogy a tapasztalati intuitív tartalom «lényegébe» behatolhat, hogy azt bizonyos «substantiák» által magyarázhatja vagy bizonyos «absolut actusokból» levezetheti. Evvel szemben a positivizmus ép. azon belátás, hogy az ismerés csak ezen a tartalmon épülvén fel, azt már nem lehet levezetnünk, hogy tehát a tudomány feladatát csak e tartalom olyatén való feldolgozása képezheti, mely nem az előbbi lényegébe, hanem lefolyásának törvényébe iparkodik hatolni: czélja tehát (scholastikus kifejezéssel élve) nem az universale ante rem, hanem az universale post rem. A művelet, a mely által ez utóbbit vagyis a tünetmények törvényeit megállapítjuk vagy pedig ezek fölismerését előkészítjük, az inductio vagyis azon functio, a mely által az intuitív tartalomból általános igazságokat alkotunk.

Ha az inductio képezi azon természetes és szükségképi kapcsolatot, mely az intuitív és a discursív vagyis fogalmi ismerést egybekapcsolja, akkor a tanításnak is ez úton kell a szemléleti tartalomból a tudományos ismerésre átmennie. Mert valamint az egyén ontogenetikus fejlődésében átfutja a faj phylogenetikus fejlődésének különböző mozzanatait, úgy az egyén szellemi gyarapodásának vagyis a növendék tudatevolutiójának természetes menete az, hogy bár röviden, de átfussa a tudás általános fejlődésének főbb mozzanatait. És valóban, mint ez Comte óta számtalanszor kiemeltetett, minden egyéni tudat fejlődése ugyanazon törvénynek van alávetve, mint az emberiség világnézetének evolutiója: a gyermek gondolkozásmódja eleinte szükségképen theologiai, az ifjúé metaphysikai, a férfiúé positiv. Az agybeli visszafejlődéssel természetesen az aggkorban gyakran visszatérés történik az első stadiumra. Ha tehát gyakorlatilag nem is vihető ki Rousseau azon postulatuma, hogy a gyermek önmagától fedezzen fel mindent s így minden egyén előlről kezdje a *positív igazságok* megállapítását, de bizonyos, hogy a positiv tudás szervezése vagyis a *világnézet* fejlődése minden embernél szükségképen előlről kezdődik. A tanító siettetheti, vagy helytelen tanítással késleltetheti e fejlődést, de meg nem változtathatja. Kezdetben az animistikus (theologiai)

apperceptio s ebből folyólag a csodaszerű iránti érzék uralkodik a gyermekben (innen a mesék szeretete), később a pubertással inkább a nagy érzések és nagy elvonások kerülnek felszínre, míg végre a gyakorlati élet surlódása, «prózája», kapcsolatban a praktikus érzék kiérésével a pozitív gondolkodást juttatja diadalra. Ugyanekkor a jellem kifejlődvén, az erkölcsi habitus is jobban függetlenítettik az előbbi gondolatkörtől. Logikai szempontból az animistikus-theologiai stadiumnak a tökéletlen általánosítás vagyis inductio felel meg, melynélfogva pl. minden mozgás élőlénynek tulajdonítatik, mindenütt csodákat, rejtelmes lények vagy lény beavatkozását látja a fejlődő tudat. Ez az anthropomorphistikus világmagyarázat aranykora. Az ifjúkor metaphysikai szempontját elhamarkodott deductiónak mondhatjuk, a melyet nem szűr át a józan kritika, hanem az érzelem és vágy vezet. Innen az utópiák, ábrándok és radicalismus. A pozitív korszakot a kritikai inductio és az ebből fakadó óvatos tartózkodó deductio jellemzi. Érezzük az általánosítás nehézségeit, ép mert a tapasztalás megismertetett benünket a valóság határtalan gazdagságával. Az élet megtanított az individualitás ismeretére és megszoktuk a váratlant, a meglepőt. A pozitív gondolkodás kiérése tehát, mely bár csak a philosophusban válik minden ízében öntudatossá és következetessé, az egészséges egyénnél elkerülhetetlen.

A tanítás célja szempontunkból a leírt fejlődés siettetése, a melyre ép legalkalmasabb a mai pädagogia által már sikerrel alkalmazott inductiv módszer. Láttuk ugyanis, hogy a pozitív gondolkodás kiérése azonos a helyes és óvatos inductióra való képesség kifejlődésével: a positivismus megjelenését úgy az emberiség, mint az egyén fejlődésében az inductiv logika iránti érzék föllépése jellemzi. E módszer tehát, eltekintve attól, hogy az egyesről az általánosra való átmenetet a legkönnyebb és legalaposabb módon oldja meg, mely egyúttal az emberi tudatfejlődés legtermészetesebb útja, kiválólag azért bír becsesél, mert az ifjú pozitív gondolkodását fejleszti s ebből folyólag pozitív világnézetét készíti elő. E methodus az ifjú elmét az egyesről az általánosra való óvatos és lassú haladásra szorítja s így folytonosan harczol az ifjú hév elhamarkodott általánosságai ellen.

A didaktikai inductiónak nagyjában a logikai inductio szabályaihoz kell alkalmazkodnia. Az előbbinél is csak úgy érünk célzt, ha alapját a kiindulási pontúl szolgáló tünemény mentül

teljesebb apperceptiója képezi. Itt is az inductio annál sikeresebb lesz, mentül inkább sikerült műveletünk alapjául szolgáló tartalmát elemeire bontanunk. Ezért az inductio szükségképi előfeltétele az analysis: az alapul szolgáló tünemény (természeti jelenség, történeti esemény, szöveg stb.) minél teljesebb elemzése vagyis leírása. E módszer tehát egyúttal az elemzés iskolája, hiszen tulajdonképen nem jelent egyebet, mint az analysis által tisztult intuitiv tapasztalati tartalomnak discursiv fogalmak által való folyósítását vagyis általánosítását. Az analytikus-inductio a tudományos ismeréssé kristályosodott szemléleti módszer.

16. Ha az inductiv-analytikus módszer-értelemfejlesztő hatása abban áll, hogy megtanít az egyesről az általánosra való haladásra és érezteti a növendékkel, hogy ez utóbbi mindig az előbbiben gyökerezik, úgy előrelátható, hogy a synthetikus deductiv módszer viszont az általánosról az egyesre való tudományos haladás módját fogja a fejlődő tudatba vésni.

A didaktikában épúgy, mint a logikában meg kell különböztetnünk Stuart Millel az abstract és a concret deductiv módszert. Az előbbi a geometriai, ez utóbbi az inductiv tudományokban fellépő deductiót jelenti. Mindkét methodus alapja valamelyes synthesis vagyis bizonyos képzetek, fogalmak vagy ítéletek apperceptiv összefoglalása, a melyből azután valamely új tételt, illetve igazságot következtetünk. Mindazonáltal a két módszer között lényeges különbség is áll fenn, a melyet eddig a logikusok még csak kevésbé vagy egyáltalán nem méltányoltak, hogy t. i. az abstract deductio alapja a gondolati szükségképiség, illetve a Leibnitz-féle principium rationis sufficientis, míg a concret deductióé az okviszony. Nem bocsátkozhatunk e helyt e módszerek bővebb logikai elemzésébe s csak arra szorítkozhatunk, hogy e különbség didaktikai fontosságát kiemeljük. A deductio, illetve a synthesis azon formája, a melyet az elégséges ok (a principium rationis sufficientis) elvének alkalmazása éltet, a matematikai oktatás alakjában jelenik meg az iskolában, míg a concret deductio egyéb tanulmányokban nyer alkalmazást. Az előbbi, mivel a valóság tisztán quantitativ szempontjára vonatkozik, annyiban független a tapasztalattól, hogy ha egyszer az alapfogalmak és alaptételek fölállítottak, akkor minden további tétel ugyanez elemek további synthesise és az elégséges ok elve alapján való továbbszövése minden további empirikus kiindulópont nélkül tovább folyik. Innen van, hogy a matematika oktatása ép

mivel nagyon kevés és egyszerű tapasztalati előreföltevésen épül föl, nem igényelvén semmiféle élettapasztalatot, már a zsenge korban is fokozatosan tanítható. Népszerűbben: a matematika a spekuláló elmének a gyümölcse s így elegendő bizonyos értelmi fejlettség arra, hogy ezt taníthassuk.

Egészen máskép áll a dolog a concret deductióval. Itt arról van szó, hogy a tapasztalatból lassú inductio által vonjunk ki oly igazságokat, a melyekből azután új empirikus tételeket, a tünemények új viszonyát következtethessük. E deductio már a valóság qualitativ szempontját is tekintetbe veszi s ép innen fakad nehézsége és relativ bizonytalansága. A valóság határtalanul gazdag, apperceptiónk terjedelme pedig szűk: innen van, hogy hosszas tapasztalat és óvatos iskolázott gondolkodás kell e módszer sikeres alkalmazására s így ez sokkal nehezebb az ifjúkorban és bizonyos tekintetben nem is a tanulás, de az arra való megérés productuma.

E különbséget nemcsak a logikusok, de a didaktikusok sem domborították ki eddig kellőleg, tudtunkkal, a miből azután nem ritkán a matematikai oktatás pædagogiai hasznának félreismerése, illetve túlbecsülése fakadt. Így például Herbart szerint: a matematika feladata a philosophia veszélyeit elhárítani\* és gyakran halljuk, hogy a matematika rászoktat az óvatos és fegyelmezett deductióra. E tétel igaz, a mennyiben bármely studiúmnak a tanulása, ha a kellő módon vezettedik, fegyelmezi a gondolkodást, de az, a ki a philosophiai és az inductiv tudományokban érvényesülő deductio képességének tökéletesedését várja a matematika tanításától, az nyilván nem látja, hogy e két művelet toto cælo különbözik egymástól s egészen másnemű tudatfunctiót kívánnak. Hiszen a tapasztalat is azt mutatja, hogy a kitünő matematikus néha nagyon gyöngye az inductiv tudományokban és a bölcséletben, a melyek ép a concret deductio gyakorlását igénylik, s viszont lehet valaki ez utóbbiakban valóságos lángész a mellett, hogy az abstract deductióra vagyis a matematikai gondolatmenetre majdnem képtelen. E tünemény eddig érthetetlen volt, de rögtön világossá lesz, ha e két módszer alapjául szolgáló tudatfunctiók különbségére utalunk. A matematika, mint láttuk, egészen másféle logikai műveleten épült fel, mint a concret deductio s így ez utóbbi tökéletesedését csak nagyon közvetve várhatjuk az előbbitől. Sőt tovább me-

\* Pædag. Schriften, B. II. p. 99.

gyünk és azt állítjuk, hogy a matematikában való túlságos elmerülés képtelenné tesz a concret deductióra, ép, mert elszoktat a valóság qualitativ elemeinek a tekintetbevételétől s általában hajlandóvá tesz az önmagába zárkozó elvont speculatióra, mely itt, a concret deductio terén, mindig kudarcot vall. A matematikus megszokja, hogy egyik tétel vaskövetkezetességgel folyik a másikból: a concret deductio titka pedig ép abban van, hogy e föltevést elvetjük, hogy csak lépésről-lépésre, folyton ismét megvetve lábunkat a megfigyelésben, haladunk előre. Tehát, a matematika didaktikai hasznát illetőleg nem szabad túlzásba esnünk: tagadhatatlanul fegyelmezi a gondolkodást, de a concret deductióra vagyis az inductión felépülő philosophiai deductióra nem tanít meg, s így ez utóbbi veszélyeit csak nagyon közvetve segít elhárítani. Az elhamarkodott concret deductiót más úton kell mérsékelnünk: nem azáltal, hogy a deductio hatalmát éreztetjük a növendékkel, hanem ellenkezőleg a concret deductio nehézségeinek föltárása által. Éreztetni kell a növendékkel, hogy a valóságnak százezernyi oldala van, s hogy a világ mindig nagyobb, mint a mi apró rendszereink, a melyekbe azt szorítani akarjuk. Be kell látnia, hogy az ismerés és a tudomány csak relativ lehet, hiszen a valóságot is csak hozzánk viszonyítva ismerjük meg és csak a mennyiben érzékszerveink azt élénk tárják. Több vagy kevesebb érzékszervvel világunk is egészen más volna. Végelemzésben meg kell értetni a növendékkel azt a nagy igazságot, mely az ébredő positiv gondolkodással még csak dereng a mai philosophusok elméjében: hogy az ismerés és a tudomány csak egyik legmagasabb formája a létért való küzdelemnek, a mely kiéri a küzdő emberiségben azon tüneményekkel való összeütközés közben, a melyekkel útjában találkozik. Világunk képe és a tudomány tehát sohasem lehet absolut, mint a metaphysika hitte, de minden ízében relativ. Az, a mi önmagában befejezett, nem csonka, az nem a tudás, hanem az érzelem. Csak hogy ez is viszonylagos, mert vagy már az egyéni élet keretében vagy magával az emberrel elmúlik: csak egy futó sugár az örökkévalóságból.

17, Tanulmányunk befejezéseképen legyen szabad a nevelési functiók *sociologiai elméletéről* néhány szót mondanunk. A sajátlagos nevelésről e szempontból a positiv tudománynak nem sok a mondanivalója. A régibb pädagogusok sokat vitatkoztak arról, vajjon melyik jobb: a családi vagy a collectiv nevelés? E kérdésben nyilván elvileg nem lehet dönteni, annyiféle tényezőtől függ és csak

esetről-esetre lehet reá felelni. De bizonyos, hogy az lesz a legjobb nevelés, mely úgy a családi élet, mint a collectiv együttlét előnyeit egyesíti.

A tanítás funkciójára nézve a socialpædagogianak kötelessége kideríteni egyrészt azt, hogy tulajdonképen miért tanítunk és kell tanítanunk, másrészt a társadalmi haladás föltételeiből meg kell világítania az eredményes tanításnak, mint társadalmi funkciónak föltételeit.

Az első pontra nézve a következőkben foglалhatjuk össze álláspontunkat. Az iskolázott ember, ha különben is életképes és ha működésére tér kínálkozik, jobban van fölfegyverkezve a létért való küzdelemre: látóköre tágabb és helyes nevelés mellett úgy szellemileg, mint physikailag is fejlettebb. A társadalom tehát midőn a tanítást szervezi, sőt mai fejlettségi fokán már kötelezővé teszi, voltaképen arra törekszik, hogy a jövő nemzedeket a létért való küzdelemre minél jobban előkészítse. A tankötelezettség tehát legmagasabbrendű társadalmi nyilvánulata az utódokról való gondoskodás, a fajfenntartás ösztönének. És viszont e taníttatásra bárkinek is joga van, ép mert joga van a társadalmi fejlődés által teremtett új létföltételek között is élni és küzdeni a legtökéletesebb fegyverekkel.

A tanítóra nézve ugyane szabadság következik magából a társadalom létfeltételeiből folyólag. A tanítás magasabb funkcióival ellátott társadalmi közegnek, a ki egyúttal a tudomány úttörője és a legújabb és legáltalánosabb igazságokat van hivatva forgalomba hozni, a társadalomban nyilván szintén absolut tanszabadságra van szüksége, vagyis jogában kell hogy álljon egyedül azt tanítania tudományában, a mit jónak és igaznak tart. Ez végelemzésben magának a társadalomnak az érdeke, ép mert haladás csak a magasabb tanítás ez individualizálása alapján lehetséges. Mert az inventio, mint ezt az újabb tudomány különösen a socialismus utópiáinak bírálata közben mutatta ki, nem collectiv, hanem egyéni mozzanat: a jövő eszméit egyes emberek kezdeményezik és gyakran a köz ellen harczolva juttatják diadalra. Tehát ne a tömeg szabjon utat a tudósnak, de megfordítva: az előbbi kövesse az igazságöt, ne pedig annak megnyirbálásán dolgozzék. Ha csak azt tanították volna az emberek, a mi körük többségének tetszett, mai civilizatióink nem léteznék. A tanszabadság a mai egészséges socialpædagogia alapkövetelménye, mely épúgy mint egész modern élet-

és világfölfogásunk a *társadalmi haladás* eszméjén épül fel. Ez eszme által vezetettve fölismerjük, hogy a szüntelenül fejlődő tudomány a létért való küzdelem legtökéletesebb eszköze, a melyet ápolnunk és szeretnünk kell s a melyre a társadalom minden tagjának joga van. Mert az igazság, ez maga az élet, a mely ha mint egészséges pozitív pædagogia érezteti hatását az új nemzedékekre, nemcsak tudósokká, de erősekké és jobbakká is tesz bennünket.

PAULER ÁKOS.

## MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

*X-dik nagygyűlés 1902 január hó 25-én.*

Jelen vannak: *Verédy Károly* elnöklése mellett, Bárczy István székesfőv. tanügyi tanácsnok, Böngérffy János, Bardócz Pál, Buday József, Bittenbinder Miklós, Bartoniek G., Erődy Béla, Ember Károly, Ember János, Eitner Ludmilla, Fináczy Ernő, Gyomlay Gyula, Gyulay Béla, György Aladár, Heinrich Gusztáv, Heger Luiza, Kovács János, Komáromy Lajos, Kemény Ferencz, Kerékgyártó Elek, Kirchner Béla, Körösi Sándor, Katona Lajos, Lederer Ábrahám, Lubinszky Emilia, Magyar László, Molnár István, Miklós Gergely, Négyesy László, Nagy Dezső, Nagy László, Peres Sándor, Radó Vilmos, Sántha Lajos, Sziklás Adolf, Tomcsányi János, Katonáné Thuránézy Irén, Weszely Ödön, Volenszky Gyula, Zsengeri Samu, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül igen nagy számban vendégek, köztük néhai Schvarcz Gyula dr. özvegye és családjából többen.

I. Elnöklő *Verédy Károly* a következő megnyitó beszédet mondja:

Tisztelt Közgyűlés!

Elnökünk megtisztelő megbízása ad jogczimet arra, hogy mai közgyűlésünk alkalmából t. vendégeinket és tagtársainkat üdvözölhessem.

Tíz év egy olyan társulat életében, mint a mienk, számottevő még fejlettebb államainknál is, hát mi nálunk, a hol sok tekintetben még mostanában is az úttörés nehéz munkáját végezzük.

Anyagi eszközök hiányában eleinte főleg az érdeklődés felköltése volt segítőnk, a mi évről-évre emelte és fejlesztette tevékenységünket úgy extensiv mint intensív módon. Az előbbeniről titkárunk lévén illetékes beszámolni, magam csak azokról a belső