

REFORMTÖREKVVÉSEK A GYAKORLATI PÆDAGOGIA TERÉN.

(Második közlemény.)

2. *Der Deutsche und seine Schule* című műből a következő részleteket tartjuk kiemelendőknek:

Életrajzáról az I. fejezetben számol be, amelyben elmondja, hogy művészcsaládból származik; atyja jó módon élt és a gyermekek szabadon kényük-kedvük szerint szaladgálhattak a réteken és élhettek szeszélyeiknek; de a gimnáziumban bizony sok napját elkeserítette a latin, no meg utóbb a mathézis, melyből az érettségi vizsgálaton ki nem elégitő jegyet kapott. A művészet iránti érzéket kiölték belőle.

Homeros tanítása azzal kezdődött, hogy $\frac{1}{4}$ évig a homerosi grammatikát tanulták; az írók méltatásánál a korrajzzal semmit sem törődtek; mindenütt csak grammatika volt. Azt a sok keserűséget, amit a gimnáziumban szenvedett, csak szülei enyhítették, különösen pedig atyja, aki gyengéden bánt vele. Atyja nem állotta előtte kijelenteni, hogy a gimnáziumok csak butító intézetek és kevés olyan embert látott az életben, akik oly kevésbé tudtak szemüket használni és a világot olyan-nak látni, amilyen, mint a filológusok. Egyik-másik tanárának gyalázatos bánásmódját sohasem fogja elfelejteni, különösen a mathézis professzorét, aki a primában tanította és mindenütt csak üldözte.

Miután egyetemi évei alatt filológiával foglalkozott, tanár lett: latint és görögöt tanított és bár azt a legnagyobb lelkiismeretességgel tette, mégis látta, hogy a rája fordított fáradság koránt sincs arányban az eredménnyel. A «Rembrandt als Erzieher» című mű különösen megerősítette eddigi nézeteiben. Tagadja, hogy a gimnázium igazi idealizmusra nevelne. Joggal szemére vetik a klassz. filológusoknak, hogy azon tanulmányok révén az anyanyelvbeli készség háttérbe szorul.

Kárhozzátja különösen azt a bánásmódot, melyben az ifjakat részesítik. Szerző előtt érthetetlen, hogy honnan van az, hogy a tanárokat ifjúkori tapasztalatok nem tartják vissza az ilyen bánásmódtól. Vagy talán csak a legkitünőbb tanulók mennek

erre a pályára? Olyan rövid-e az emlékező tehetségük, hogy egy pár év alatt elfelejtik az ilyen bánásmódot? Vagy talán az uralkodás vágya az, mely önszereteten alapul és az a csiklandó érzés, hogy úrnak érzik magukat és abban lelik gyönyörűségüket, hogy másokat sírni és reszketni látnak?

A *Staatliche Schulreform* (Állami iskolareform) című szakaszban az 1890-iki császári konferenciáról szól; ennek szerinte nem volt meg az az eredménye, melyet a császár szavai után várni lehetett volna. A császár megnyitó szavaiban azt hangsúlyozta, hogy nem latin és görög ifjakat kell nevelni, hanem németeket. Hogy a konferenciának nem lesz meg a kívánt eredménye, az előrelátható volt a meghívottak lajstromából, akik között igen nagy számmal voltak képviselve a gimnázium barátai. *Gossler* miniszter gondoskodott arról, hogy az ellenkező nézetten levőket meg ne hallgassák. Mikor a császár jelen volt december 4. és 17-én, hamar *Uhlígot* és *Kropatscheket* rántották elő, hogy unalmas érveiket a latin és görög mellett adják elő. Szóval a konferencia nem járt szerinte a kellő eredménnyel: több hatása volt az 1900-iki császári konferenciának, melynek következtében a három középiskola egyenjogúsága kimondatott. (Ez ugyan egyelőre még csak papíroson van, mert nincs még teljesen megvalósítva a rendelet. L. Schiller: *Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik.* 4. 367. l.)

Az *iskolareformról* azt mondja, hogy az csak kompromisszumok eredménye, így tehát radikális újításokról szó sem lehetett. (Amint hogy arra nincs is szükség, mert a történeti folyamatot elvágni annyit jelentene, mint eleinket megtagadni.) *Wiese* L. szerint az angolok fölénye nyilvános életükben és politikai intézményeik történetében keresendő, nem pedig az iskolában. Sok mindenféle tapasztalásból, mondja G., arra a meggyőződésre jutott, hogy az iskola neme vagy a *methodus* nem sokat határoz. A főstűly a *szellemben* van, mely az iskolát betölti és azokban az *egyéniségekben*, amelyek az oktatást végzik. Gyökeres változtatásokról egyelőre szó sem lehet, mert honnan vennének azokhoz megfelelő embereket? Az iskola nem csinálhat kulturát, hanem csak a meglévőt átadhatja egy következő generációnak.

Gewissens- und Geistesfreiheit. (Lelkiismereti és szellemi szabadság.) Az ifjúság nevelésének legfőbb feladata abban álljon,

hogy már a gyermekekbe az igazság szeretetét és minden becsületes meggyőződés előtti tiszteletet ébresszen és ápoljon. Azért a gyermek *gondolkodását* és *érzelmeit* tisztelni kell és kiméletesen kell vele bánni, továbbá meg kell adni a lehetőséget, hogy szabad és teljes egyéniséggé fejlődjék. Minden angolnak, még a gyermeknek is büszkesége, hogy szabadnak született és szabad földön él. A németet azonban a szolgai gondolkodás jellemzi: alázatosság, megadás és byzantinizmus.

Weitere Fortschritte und Hoffnungen. (További haladás és remény.) Mióta Matthias van a porosz kultuszminiszteriumban, azóta új æra köszöntött be a középoktatásban. Több tekintettel vannak a tanítószemélyzet igényeire, a túlságos iskolai szigorúságot enyhítik, az állam követeléseit kisebbeknek az iskolával szemben, a tanároknak a tanításban több szabadságot adnak; szóval *külső szabadság által erkölcsi szabadságra nevelnek*. A képviselőházban is szóvá tették, hogy az iskola vasfegyelme és megkötöttsége után nehéz az átmenet az egyetemre és az akadémiai szabadságra. Azért a legfelsőbb osztályban a kötelező tárgyak megszorítását és a fakultatív tárgyak szaporítását hozták javaslatba, amire a miniszter *Paulsen* hasonló értelmű értekezésére utalt. P. szerint a nagy megszorítás különösen a legfelső osztályban valóságos teherként nehezedik a tanulókra. A miniszter még oda is nyilatkozott, hogy a tanári testületek távolról sem élnek azzal a szabadsággal, melyet a tanterv enged nekik.

Gegen die Pflichtbanausen. Kikel azon tanárok ellen, akik csak mindig *szorgalomra* buzdítják az ifjúságot (!). De vajjon Krisztus is úgy tett-e? Vagy Sokrates dolgozott talán mindig? Sőt ellenkezőleg egész nap kóborolt az agorán. A gyermek jogát kevésbé respektálják. *Ellen Key* volt az, aki különösen az utóbbi időkben hangoztatta a gyermek jogát. Épen az a különbség a régi és az új iskola között, hogy az új iskola a gyermekben a leendő nagy embert tiszteli.

Ueber die rechte Art der Arbeit. (A munka igazi módja.) A munkára való kényszerítés nem sokat ér; belső örömmel kell azt végezni, és minthogy ez hiányzik növendékeinkben, azért hosszú idő telik bele az érettségi vizsgálat után, míg újra könyvekhez látnak. A nagyon is jóllakottság csömört ébreszt. Tanulóink szellemileg túl vannak terhelve: sokat és sokfélét

tanulnak; egy nap nagyon is változnak a tárgyak. Nagyon kevéssé kérdezzük, hogy mi okoz a tanulónak örömet; nem vesszük figyelembe kívánságait. Tanárok és tanulók egyaránt túl vannak terhelve és azért lehangoltak. A vidámság pedig minden erény szülőanyja, mondja Götz von Berlichingen. Jó kedélyt és szeretetet csak az a tanár ébreszthet, aki maga is jókedvű és derült.

Die rote Gefahr (A vörös veszedelem) című fejezetben a sok eksztemporale ellen kel ki, amelyek alig járnak haszonnal és a tanárt és a tanulót feleslegesen terhelik. Érdekes, amit a különböző iskolafajokról mond: százféle úton el lehet a kulturához jutni; ahol az ember elméjét hosszú időn át rendszeresen képezik, ott elérheti az általános műveltséget akár reáliskolában, akár szemináriumban, akár festőatelierben, még *gimnáziumban* is. Az iskolafaj irrelevans; a nevelő és a tanulók szelleme a fődolog. Feleslegesen sok a vizsgálat is.

A *helyesírásról* azt tartja, hogy az csak bizonyos készség és arra nem kellene olyan súlyt helyezni. Hogy milyen is az, mutatja az a körülmény, hogy rövid idő alatt háromszor is változott. Hogy mennyire nem következetesek a helyesírásban még magasabb helyen sem és hogy hányféle helyesírás van, azt rendeletek szövegével igazolja. Azért így fordul G. kartársaihoz: «Ne keresgéljeteK olyan nagyon helyesírási hibák után, mert úgy sem fogtok tőle szabadulhatni, mint ahogy a kutya a bolhától nem szabadulhat.»

Mehr Ruhe. (Több nyugalom.) «Nincs durvább dolog a sietségnél», mondja Emerson. Ez épen iskoláink baja, hogy nincs bennök elég nyugalom. Nagy az anyag és rövid az idő; így sietve kell mindent elvégezni. Nincs idő a dolgokkal alaposan foglalkozni; nincs idő azokon elmélkedni; mindent kutyafuttában kell elvégezni.

Maguk az iskolák sincsenek csendes helyen, nagy kaszárnnyák a város kellő közepén; mintául szolgálhatnának az angol collegek. Sok a szünet is, mely a nyugodt tanulásra zavarólag hat; a sok hazafias ünnepélyből is elég lenne kevesebb.

Die Philosophie des lustigen Lebens. (A vidám élet filozófiája.) Nálunk sokat nevelnek; tanárok és szülők örökösen csak nevelnek, rendreutasítják gyermekeiket és kiölnék belőlük minden kedélyt, minden vidámságot, pedig jó kedv és kedély

minden munka szülőanya. «Niemand taugt ohne Freude», mondja Walther von der Vogelweide. Goethe szerint: «Fröhlichkeit die Mutter aller Tugenden».

Az iskolában is jó kedvnek és derűtségnek kell honolni; sajtáságos, hogy míg Pestalozzi és Rousseau ezzel nem sokat törődtek, Herbart nagy súlyt helyezett rája; szerinte «a tanulók és tanár derült kedélye az iskola jó állapotának első és elengedhetetlen próbája, annál inkább a családé.»

Sok elvet találunk e munkában, mellyel mi megrögzött pädagogusok nem értünk egyet, de sok szép gondolatot is, melyeknek megvalósítása új ærát nyitna a pädagogiában.

Der Deutsche und sein Vaterland. E műben is sok érdekes pädagogiai elvet találunk. A szellemi *túlterhelést Schulze* működésének (1818—1840) tudja be, akinek az volt az elve: «Arbeiten, oder Untergehen». (Dolgozni, vagy pusztulni.) Szigorúan elrendelte, hogy már az iskolában tanuljanak meg a tanulók dolgozni; ne gondolják, hogy az élet oly könnyű. Paulsen is azt itéli el Schulze működésében, hogy nagyon is megkötötte a tanárok kezét.

Segítség e túlterhelés ellen az anyag és a sokféle tárgy csökkentésében áll. (Hempel.) Sok a felesleges tananyag úgy a történelemben, mint a földrajzban. Milyen jó volt a régibb időkben, mikor még Afrika sok helyén a térképre volt írva: «Ismeretlen helyek». Tanulóink (már t. i. nem a mieink) túlsokat dolgoznak s ezért azután túlnagy a *szellemi* produkció, amellyel akár az egész világot el lehetne látni. A túlnagy tudás még nem fejleszti mindig az értelmet. Herakleitos szerint: «πολυμαθία νόον οὐ διδάσκει».

A legnagyobb baj az, hogy mindig csak általános műveltségre törekszünk, amit Hegel hangoztatott először: pedig ilyen nincs.

Das Wesen der künstlichen Erziehung (A művészi nevelés lényege) című fejezetben mondja, hogy *Lange* szerint az iskola ne adjon teljesen befejezett műveltséget, hanem csak fokozza a műveltség utáni vágyat. Paul de *Lagarde* szerint az ideálok háreme környékezi a tanulót és addig ráncigálja őket jobbra-balra, amíg minden akarat nélkül átengedik magukat a követelményeknek és az önálló tevékenységtől elszoknak. Kevesebbet tanítani és többet nevelni, mint a császár mondotta.

Ritschl szerint: Semmi bölcsesség, semmi okosság el nem éri azt, amit melegen érző szív megvalósíthat.

Diplomahajhászás. Iskolai emlékek. Csalás az iskolában. Eredmény című szakaszokban azt mondja: Minthogy az embereket nem belső értékek szerint becsüljük, hanem okmányaik szerint, azért hajhássza mindenki a diplomát.

Az iskolai emlékek a legritkább ember előtt kedvesek; még felnőtt korában is sokszor izzad az ember álmában, ha rájuk gondol. A túlságos szigorúság következménye, hogy a tanulók jó dolgozatokra törekedvén, a csalás minden neméhez folyamodnak. Tanár és tanítványok örökösen hadilábon állanak egymással, örökös háborúban, ahol a csalás és a fortély minden neme meg van engedve. A nagy szigorúság és a túlhajtott követelések eredménye az a sok sápadt arc, az a sok idegbetegség, mely a tanulók között uralkodik. Nem vagyunk mindig tekintettel a gyermek felfogására, és mindjárt az iskola kezdetén annyi absztrakt dologgal állunk elő, melyeket a gyermek agya felfogni nem képes. Támadja a gimnáziumok mai irányát, mely elavult dolgokat tanít; olyan ideálokat állít fel, melyek ma nem kellenek. A jelent kell megérteni, nem pedig a multat. (Igen ám, de a jelent is csak a mult segítségével lehet megérteni.)

Összegezve *Gurtt* kívánságait, a következőket mondhatjuk:

Óhajtja mindenekelőtt a tanuló egyéniségének figyelembe vételét, gondolkodásának és érzelmeinek tiszteletben tartását; több szabadságot kér úgy a tanár, mint a tanuló részére; kívánja a túlterhelés megszüntetését, az eksztemporaliák kevesbítését, a klasszikus nyelvek megszorítását, a könyv nélküli tanulás kevesbítését; több nyugalmat a tanulmányokban a lázas sietség helyett; öröm és jó kedély uralkodjék az iskolában; több súly helyezendő a művészi nevelésre, valamint a tehetségek fejlesztésére; kevesebbet kell tanítani és többet nevelni; a tanulókat becsületességre kell szoktatni, azért ne kívánjunk akárhányszor lehetetlen dolgokat.

Röviden jellemezve a *reformerek* működését és elveit, azt találjuk, hogy főtámadásuk a klasszikus oktatás ellen irányul, mely szerintök minden baj kútforrása; de sok mindent szem elől tévesztenek, így a *zsufoaltságról* és a *kaszárnya* nevelésről a nagy része említést sem tesz, holott ez minden esetre

megbénítja a tanárok munkásságát; 60—70 tanulót nevelni (Németországban 50) és még amellet a gyermekek egyéniségét is figyelembe venni, lehetetlen feladat. Nem szólnak a *tehetségtelen* tanulók iskoláztatásáról, a minden áron való *diplomaszerzésről*. Minden szülő gyermekében nagy tehetséget lát és nem hajlandó az iskolának sem elhinni annak ellenkezőjét. Ez szintén nagy baj, sőt a bajok egyik legnagyobbja. Nem tagadom én sem, hogy van a mai oktatásnak sok hibája, de a hibák egyszerre el nem tüntethetők és semmi esetre sem a *történeti folytonosság teljes lerombolásával*. Lassan és óvatosan kell javítani a meglevő intézményeket és a kor mai szükségleteihez alkalmazni. Hogy a reális oktatás fölényben volna a gimnázialis oktatással szemben, azt az eredmények nem igazolják: hogy egyenértékű, azt nem tagadom. Nálunk még — sajnos — nem ismerték el eddig a reális oktatás egyenértékét a gimnázialis oktatással, mert a reáliskolát végzett tanulóktól *latin* nyelvi kiegészítő érettségi vizsgálatot követelnek. Ezt meg kellene szüntetni és a reáliskoláknak — mint Németországban — a teljes egyenjogúságot meg kellene adni, mert csak ez szüntethetné meg az ú. n. *febris gymnasialist*, hogy minden szülő gyermekét a gimnáziumba járattja. Sőt többet ajánlok: egy csomó gimnáziumot reáliskolává kellene átalakítani; több praktikus színezetet kellene ezen iskoláknak adni, hogy népünknek ennek folytán a gyakorlati élet követelményei iránt több érzéke legyen.

III.

Kunsterziehungstage. (A művészi nevelés megvitatására szánt gyűlések.)

A művészi nevelés kérdése a múlt század 80-as éveinek közepe táján került először szóba Németországban és azóta mind nagyobb hullámokat vetett. Hogy ezen a téren egységes vélemény alakuljon ki, a tanügyi és művészi körök elhatározták, hogy e kérdés megvitatására 1901-ben *Drezdában* gyűlést hívnak össze. Ez meg is történt, ahol sok érdekes és megszívlelésre méltó vélemény hangzott el; e gyűlés tisztán a *képzőművészetre* való neveléssel foglalkozott. 1903-ban *Weimarban* újból összeültek e körök, ahol a *nyelv és költészet* tanítása került szóba; végül 1905-ben *Hamburgban* a *zene és test-*

gyakorlás kérdését, mint a művészi nevelés fontos kellékeit tárgyalták.

E tárgyalások könyvalakban is megjelentek; ezeket kívánom a következőkben ismertetni:

Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. Voigtländer, Leipzig. 1 M.

Lange Konrad, tübingai egyetemi tanár, «A művészi nevelés lényegéről» tartott előadást, melyben a következőket mondja: A művészi nevelés célja a gyermeket esztetikai élvezetre tanítani. Nem az a fontos, hogy művészeket neveljünk, mert az lehetetlen is volna, hanem *dilettánsokat*, akiknek a művészet iránt fogékonyságuk van. Nem szándékunk a művészet-történelmet vagy az esztetikát új tárgyként az iskolába belevinni; van már úgyis elég tárgy. A művészet az élet kiegészítő része. A főtörekvés oda irányuljon, hogy az embereknél csirában meglevő művészi érzéket felébresszük és kiképezzük. Az ifjúság művészi nevelését szorosabb összeköttetésbe kell hozni a természettel és az igazi művészettel. Nem szigorú fegyelmezés és rendszeres oktatás által fogjuk a művészetekre nevelni az ifjúságot, hanem a tárgy iránti szeretet és kedvtelés által. Nem akarunk hallani a rajzoktatásban a litografált mintákról, három- és négyszögről, csillagokról és más efféléiről, melyek csak untatják a gyermeket és a művészetek utáni vágyat kiölik belőlük; épen úgy ellene vagyunk az ornamentika rajzolásának.

Mint hogy a művészetnek a természet a kiinduló pontja, azért a művészi oktatás feladata az lesz, hogy a gyermeket a természetbe és életbe bevezesse. Hangsúlyozni kell a természettel való szoros összefüggést, másrészt a művészi egyéniség szabad fejlődését.

Ross «Das Kinderzimmer» (A gyermekszoba) című előadásában azt mondja, hogy már a gyermekszobában kell kezdődnie a művészi nevelésnek; ennek első sorban a játékra kell irányulnia. Ez az utánzójáték már a gyermek két éves korában kezdődik; a kis gyermek utánozza a nagyok tetteit. A játékszer a gyermekben illuziót ébreszt és minél tökéletesebb ez az illuzió, annál nagyobb a hatás, helyesebben: minél jobban közelíti meg a játékszer a való tárgyat, annál kevesebb marad a gyermek képzelő erejének; minél idősebb lesz a gyermek, annál

inkább megkivánja, hogy a játékszer az elevent megközelítse. Fontos a szem nevelése; a természetet is meg kell figyelni, valamint a színek iránti érzéket is fejleszteni kell.

Fischer (München) «Az iskolaépületről» a következőket mondja: Mindenütt kitűnnek az iskolák, de nem a stílszerű építkezés, hanem a stílszerűtlenség által. Az iskolai épületek formájának nincsenek meg a hagyományai; keveset törődnek az iskolák fekvésével művészi szempontból; gyakran szűk utcába építik, úgy hogy nem érvényesülhet kellően az épület. Az iskola belsejében egyszerűség uralkodik és természetes becsületesség. Baj az a mai épületeknél, hogy mindig többet mutatnak, mint amennyit érnek; a gipszet bronzsal vonják be, a fenyőfának tölgyfa színezetet adnak; a becsületesség az első. Sok belső díszítés nélkül is elég alkalma nyílik az építésnek széppé tenni az iskolát.

Seidlitz, t. tanácsos Drezda a *faldíszítésről* szól; a fali képek művészi kivitelűek legyenek, hogy a gyermek ízlését fejlesszék. A fotografiáknak az az egyik főhibájuk, hogy a színt nem adják vissza, a színes lenyomatok pedig drágák és rendszerint nem is művészi kivitelűek; a réz- és fametszetekben még legtöbb a művészi kivitel; a színes litografiával is igen szép munka érhető el. A fődolog az, hogy a munka az anyag költői feldolgozását adja.

A felszólalók közül *Spanier* arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanító *látni* tanulja meg a művet és azt átérezni. *Köhler* szerint az iskolában nem kell művészi előadásokat tartani, különösen a népiskolában nem. *Cornelius* (München) szerint a képet nem kell magyarázni, annak közvetlenül kell hatnia. *Rein* (Jena) azt mondja, hogy a gyermeket meg kell tanítani *látni* és ez legjobban úgy történhetik, ha a képek bemutatása az olvasmányokhoz fűződik; a gyermek megfigyeli a képet és benyomásairól beszámol. *Roscher* szerint a képek tárgyalásánál a következő sorrendet kell tartani. A kép megfigyelése, a tanuló kérdése, aztán beszéljen a tanító.

Pauli (Bréma) «A képeskönyvről» tartott előadást. Hogy a képeskönyvnek hatása legyen, művésznek kell rajzolnia, még pedig olyannak, aki az ifjúságot szereti és vele játszani óhajt. A gyermeknek a környezet tárgyait és személyeit kell képből mutatni; a szokatlan és távollevő jobban izgatja a gyermeket,

mint a mindennapi; az országban bent lakó gyermeke hajókat kíván látni, a parti lakos gyermeke hóval borított hegyeket stb. A gyermek mulatni akar a képeken, tehát humor legyen bennük. A képhez fűzött magyarázat rövid legyen; fontos továbbá a képek színezése is. A képes könyv a tanítást is elősegítheti. Walter Crane megmutatta, hogy a képes könyv segítségével mikép tanítható zoologia, botanika vagy ethnografia; mások hazafiságra nevelnek híres hősök képein.

Götze (Hamburg) «a rajzolásról és formálásról» értekezett. Követeli 1. hogy a rajzoktatás kötelező tárgy legyen az iskolában; 2. a tanuló szokja meg a természetet és környezetének tárgyait alak és szín szerint megkülönböztetni, továbbá a megfigyelt dolgokat egyszerűen és világosan lerajzolni; 3. minden tanuló tudjon rajzolni és rendelkezék művészi érzékkel.

Az ifjúság ma nagyon absztrakt módon gondolkodik; arra kell szoktatni, mint Goethe mondja: «Az én szemléletem gondolkodás és az én gondolkodásom szemlélet.» Ő az első egyike, aki hirdette, hogy a rajzolás a nevelés lényeges része. «Írni keveset kell, de rajzolni sokat.» Az ismeretek ébrentartását nagyban elősegíti a jó rajzolás.

A felszólalók közül *Wagner* (Karlsruhe) szerint az ifjúság a gimnáziumból csekély készséget visz a rajzoktatás terén. A természettudományi oktatásnak úgy kellene történni, hogy a tanuló kezében mindig kréta legyen és amiről szól, azt rajzolja is mindjárt a táblára. A rajzoktatásnak kettős feladata van: 1. hogy a természeti formákról kellő képet nyújtson; 2. ha ez már sikerül, a művészi felfogás is érvényre jusson. *Scherer* a formálás fontosságára hívja fel a szakkörök figyelmét, melyet különösen hollandi iskolákban tanulmányozott. *Cornelius* szerint a rajzban való készség vezeti az ifjúságot a művészi szemléletre. *Obrist*, müncheni szobrász, a rendszeres művészi oktatást nem helyesli, mert, valamint az iskolában olvasott klaszszikusokat az ifjúság megunja és később feléje sem néz többet, így lesz a művészi oktatással is. A művészeteket csak művészek emberek taníthatják eredményesen, valamint az idegen nyelvet is csak azon nyelven beszélő oktathatja eredménnyel.

Lichtwark, hamburgi tanár «A művészi tárgyak élvezésének módjáról» tartott előadást, amelyben a többek között kifejti, hogy a műtárgyak élvezetére nem a művészettörténetben

való képzés, hanem a művészi szemlélet tanít. A cél nem a tudás kibővítése, hanem a megfigyelő erő ébresztése és erősítése. Az erre való nevelés szóbeli legyen; lehetőleg eredeti műveket kell tanulmányozni, a reprodukciók csak szükségből kerüljenek elő. Az iskola és a múzeum jönnek mindenekelőtt tekintetbe; régibb és újabb művészet között nem kell különbséget tenni, a fősúly a művészi szemlézőképesség fejlesztésére helyezendő. A tantervben nem kell ennek, mint külön tárgynak szerepelni; a hazai történettel kapcsolatban tárgyalható a honi művészet és csak akkor, ha már ezt ismerik a tanulók, lehet a külföldi művészetet is tárgyalni. A múzeumokban leginkább egyes tárgyakhoz fűződhetők a szóbeli előadás.

A felszólalók egyike, (*Menge*) szerint, nem való az iskolába *rendszeres művészettörténet*. Vajjon miképpen történjék a művészetbe való bevezetés? Legjobban úgy, hogy az ifjúság a képen vagy a szobron szerzett benyomásait előadja. Az antik művészetbe való bevezetés esetleg a modern művészetek megismerésére is fog készíteni. *Diez* (Stuttgart) azt mondja, hogy a gyermekben az életörömet kell ébreszteni és fejleszteni; nem kell a művészi nevelésnek külön tárgynak lenni, hanem olyan legyen az, mint a *vallásosságra* vagy az *erkölcsiségre* való nevelés, mely minden tárgy keretében helyet foglal.

Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar am 9., 10., 11. Oktober 1903. Deutsche Sprache und Dichtung. R. Voigtländer, Leipzig, 1904. 1.25 M. 282. l.

Waetzoldt bevezető szavai szerint az irodalmi műveknek ma már nincs meg az a hatásuk, melynek lenni kellene. A hiba első sorban abban rejlik, hogy *korán* kezdik az iskolában a költői művek tárgyalását, másrészt *túlsokat* is foglalkoznak költészettel és *rosszul* tárgyalják. Ma a költészetet mindennap tárgyalják az iskolában: emiatt sokat veszít üdeségéből. A gyermek, mielőtt iskolába jön, szépen beszél, rendszerint valamely dialektusban; ha az iskolába jön, akkor hallja, hogy nem jól beszél. Meg kell figyelni, hogy a gyermekek egymás között milyen elevevességgel tárgyalják a dolgokat; mentől magasabb osztályba jönnek, annál inkább megszűnik a beszélő képességök. A költemények agyontárgyalásával, esetleg a tárgynak dolgozatra való kitűzésével megöljük a költeményt és az élvezetet.

A magyarázókat három csoportba osztja: 1. a *felépítő mesterek*, akik pontosan tudják, hogy mikép épül fel a lyrikus költemény vagy a dráma; 2. a *vétket-hajhászók* (Schuld-Schnüffler) azok, akik pontosan igyekeznek megállapítani, hogy minden egyesben mennyi a véték, a hiba; 3. a *szöveg-magyarázók*, akik a nyelvi és tárgyi magyarázatokon nyargalnak; így szünik meg a lelkesedés, melyet a költeménynek elő kellene idézni. Az legyen tehát az elv, nem ölni, hanem megeleveníteni.

Ernst Ottó «A műrekek olvasása, felolvasása és szóbeli előadásáról» értekezett; kifejti, hogy gyakran oly dolgokat is magyaráznak a költemények tárgyalásánál, amelyeknek homályban kellene maradniok. A túlságos magyarázat a hangulatot száműzi. «Kunststunden sind überhaupt keine Unterrichtsstunden, sondern Erlebensstunden». A művészi órák nem *tanítási órák*, hanem *megértésre és élvezésre* szánt órák.

Kevés a tanulóiban a ritmus iránti érzék; hogy a prózában is bizonyos ritmus van, azt kevesen tudják.

A felszólalók közül *Siebs* nagy eredményt vár a recitációtól és deklamációtól. *Lehmann* sok hatást remél a kórusban való beszédétől. *Philo vom Walde* szerint magukat a tanítókat és tanárokat kellene képezni a beszéd művészetében.

Hackenbergh, lelkész és országgy. képviselő, a *szóbeli kifejezésről* tartott nagyhatású előadást, amelyben kifejti, hogy a szép beszédnek milyen nagy az ereje; ennek kiképzésére manapság igen kevés súlyt helyeznek. Az ókorban Athénben és Rhodusban híres szónoki iskolák voltak. A tanításnak oda kell törekednie, hogy a tanulók képesek legyenek szép formába öltöztetni gondolataikat. Ehelyett azt tapasztaljuk, hogy a *szónoki* készség, a szép előadás nap-nap mellett hanyatlík; sok felnőtt képtelen a legegyszerűbb dikcióra. Minden tárgynak oda kell törekedni, hogy szép előadásra szoktassa az ifjúságot; ne szokjanak frázisokhoz, hanem egyszerű, de szép szavakban tudják magukat kifejezni. Ehhez mindenesetre gyakorlat szükséges. Nem kell a gyermeket örökösen korrigálni; hagyjuk meg az ő természetes beszédmódját. A sok kérdezgetés nem kedvez a szép és jó előadás fejlesztésének; különösen a felső fokon kell alkalmat adni a tanulóknak, hogy a dolgokat szépen előadják.

Diez (Stuttgart) az *írásbeli dolgozatokról* tartott előadást. Szerinte, ha az iskola nem akadályozza meg a gyermek mű-

vészi és eszthetikai érzékének fejlődését, már sokat tett. Sokan kárhoztatják, hogy a dolgozatírás a gyermekben korán kifejleszti a kritizálás hajlamát, hogy sokszor ítéletet mond olyan dolgokban, amelyekhez nem ért. A dolgozat szoros összefüggésben legyen a tárgyalt anyaggal, tulajdonképen csak annak reprodukciója legyen; kísérnie kell a szóbeli előadást. A tárgyak anyagát egyszerűsíteni kellene: több fakultatív tárgyra volna szükség. A tanulóknak a dolgozat írásában több szabadságot kell adni, pl. akként, hogy egyes témák között szabad választásuk legyen. A költemények tárgyát ne használják fel dolgozatok írására, mert ezt csak rontja az eszthetikai hatást. A tanuló lehetőleg saját szemlélete alapján írjon.

Hart (Berlin) «A költői műremek az iskolában» címmel tartott előadást, melyből a következőket emeljük ki:

A költemények megválogatása mindig bizonyos tendenciával történik, amely részint hazafias, részint morális; mindez azonban eltérít az eszthetikai élvezettől. Ezen előbb említett célok más módon is elérhetők a tanításban. Ha saját ifjúságára emlékszik vissza és elgondolja, hogy Horatius vagy Homeros tanítása milyen célokat szolgált, akkor látja csak, hogy az minden volt, csak eszthetikai oktatás nem. Az egyedüli cél legyen a fantázia és érzés felkeltése, és az eszthetikai érzés képzése. Hogy ezt elérjék, szükséges, hogy a költemény megrázó, lelkesítő, megindító hatással legyen. Ezután útmutatást ad arra, hogy az egyes korban mely dolgok gyönyörködtetik leginkább az ifjúságot. Minden egyén fejlődésében megtaláljuk az emberiség fejlődését. A gyermek olyan niveaun áll, mint a kőkorszakbeli ember; ezt a mythikus, mesés és csodás dolgok érdeklik legjobban. Amellett mulatni és szórakozni is akar; azért a humornak minden egyes fokon több szerepet kellene juttatni. Mindezekkel több hatást lehet elérni, mint az oktató, példázgató költeményekkel. A középső fokon a regényes dolgok érdeklik legjobban az ifjúságot, különösen az indián mesék. A felsőbb fokon az ifjúság a lovagkor ideáljait kedveli, nagy ideálok, szabadságszeretet lelkesítik, ahelyett azonban a nagy költők legklasszikusabb műveit szedik elő; inkább ugyanezen költők ifjúkori műveit kellene tárgyalni (Egmont, Werthers Leiden stb.) vagy Dickenst, Jean Pault. Hasonlóképen több figyelemmel kellene lenni a legújabb kor költőire, akik az újság

ingerével hatnak az ifjúságra. Mindenesetre azonban több függ attól, hogy *miképen* tárgyalják a dolgokat, mint attól, hogy *mit* tárgyalnak.

Lehmann (Berlin) «a költői műremeknek az iskolában való tárgyalásáról» tartott előadást. Nietzsche szerint iskolai auktornak lenni, annyi mint elévülni. Ziegler Th. szerint az iskolában olvasott írókra az iskola pora rakodik rá. De vajjon ennek okáért egészen hagyjuk el a klasszikusokat az iskolából! Erről szó sem lehet; az iskola érdemét e téren egészen elvitatni nem lehet. Hogy a költemény a sok tárgyalás által értékéből ne veszítsen, Raumer azt ajánlotta már 50 évvel ezelőtt, hogy a tanító csak olvassa fel a költeményt az iskolában, de ne magyarázza. Azonban egyoldalú törekvés volna az, hogy az irodalmi órák csak az eszthetikai érzés felkeltésére volnának hivatva. Nem érti, hogy miért ne lehetne a művészet által a szellemi élet más oldalait is fejleszteni. *Embereket* akarunk nevelni, a gyermekek érzésére és jellemére is akarunk hatni. Mindenesetre sok hiba van az irodalmi művek magyarázatában, de mindent annak rovására írni nem lehet.

A költemények tárgyalásánál legfontosabb a tanár egyénisége. Ha a tanítás és magyarázás sablonok szerint történik, megöljük a költeményt; a formális fokozatok megtartásának itt nincs helye. A magyarázatnál fontos az egész költeménynek megértése és *átérzése*; függ továbbá a magyarázat a költemény *fajától* és a gyermek *korától*. A lyrikus költemények kevés magyarázatot igényelnek; már a dráma inkább szorul magyarázatra. A hatás, melyet egy költeménnyel elérni lehet, sok tekintetben a tanulóktól és a tanár egyéniségétől függ; nem minden tanár képes arra, hogy hatást érjen el és azért az igazgatóknak a tárgy felosztásában erre is tekintettel kellene lenniök. Szükséges volna a tanárok számára is megfelelő kollegiumokat rendezni.

A hozzáfűződő vita végén újra hangsúlyozza, hogy az eszthetikai nevelés a művészet által való képzés az érzelmek mélyítése, a gondolkodás nemessége céljából és azért nincs ellentét az olvasmány erkölcsi tendenciája és művészi hatása között. A költészet által teljes emberi jellemeket és egész embereket akarunk formálni: ez a *művészi* nevelés.

Lichtwark a *művészi* nevelés *egységéről* értekezett; ki-

fejti, hogy a művészi neveléssel nem akarnak új tárgyat behozni az iskolába; az egész nevelés központja legyen az *erők* fejlesztése. A kifejezésbeli készséget kell emelni; a gyermek sok nyelvi szépséget hoz az iskolába, melyet a korai grammatizálás és az irgalom nélküli orthografia megölnek. Jobb, úgy mond, a grammatika ellenére szépen beszélni, mint a grammatika minden szabálya szerint, de rosszul. Az orthografia olyan bálvány, melynek hekatombákat áldoznak. Az írásbeli dolgozatok is egyszerű nyilvánulásai legyenek a gondolkodásnak; ne követeljünk túlsokat.

Ernst Ottó szerint a német a külföld minden irodalmát ismeri, de legkevésbé a magáét; ennek meg kell szünnie, ez legyen a művészi nevelés feladata és hivatása.

Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des dritten Kunsterziehungstages in Hamburg am 13., 14., 15. Oktober 1905. *Musik und Gymnastik*. R. Voigtländer, Leipzig, 1.25 M. 312 l.

A zenéről és a gimnasztikáról *Lichtwark* tartott bevezető előadást, melyben kifejti, hogy a gimnasztika nemcsak az erő és egészség elérésére, hanem az *akarat* nevelésére is igen fontos eszköz. Eddig mindig csak az akarat megtöréséről volt szó, de nem az akarat fejlesztéséről. A zene az érzelem fejlesztését célozza; más célja, hogy az öröm legyen az élet alaphangulata.

Dessoir (Berlin) a *zenei élvezetről* tartott magasröptű előadást; szól az éneknek és zenének az emberre való nagy hatásáról. A zene stilizált zörej és ennyiben az élet kifejezője, mert a zaj az életet, a csend a halált jelképezi. A zenét nemcsak élvezni, de érteni is kell. Ha a zenére figyelünk, akkor bizonyos képzetek keletkeznek bennünk; ha pl. egy szimfoniát hallgatunk, egyikünk a zivatar leírására gondol, a másik esetleg valamely ember haragjának kitörésére, a harmadik harci zajra stb. A zenében van tehát tartalom és kifejezés, nem mintha az mindig pontosan meghatározható volna, hanem legalább a köre. Ez a zenének passzív hatása; az aktív zenénél még hozzájárul a technikában való öröm, másrészt az a harmonia, mely többek játékában megnyilvánul. Itt mozog az ember szabadon, a zene birodalmában; nem érzi azt a megkötöttséget, mely az életet különben jellemzi; ez egyik legszebb oldala az *aktív* zenének.

Schmidt a testgyakorlatok által elérhető testi szépségről értekezett. A cselekvés az, mely a szervezetet átalakítja; megfelelő testgyakorlatok által lehet csak azt elérni, hogy a tagok méretei arányosak legyenek; csak az ilyenképen fejlesztett test felel meg az élet nehéz harcában. Ezt a harmóniát az egyes tagok között legjobban mutatják a görög szobrok. Kellő mozgás és testgyakorlat fogja előidézni a tagok harmonikus fejlődését. Minden gyermekben megvan a játék ösztöne; ezt nem kell akadályozni. Futás, úszás, korcsolyázás és más sportok, mind hozzá fognak járulni a gyermek testalkatának fejlődéséhez. Baj, hogy a városok kevés gondot fordítanak arra, hogy a gyermekeknek nyilvános játszótérek álljanak rendelkezésre; azután következik az iskola, mely mindig csak nyugalmat követel a tanulóktól. Nagy súlyt kell helyezni az izmok fejlődésére is, és ezért a testgyakorlatoknak ilyen irányban kell hatniok a testre; egyik testrésznek sem szabad a másik rovására fejlődnie.

Dr. Diebow a tornagyakorlatokról szólott.

A tornacsarnokok a felferődő por miatt sok tekintetben ártanak az egészségnek; azért, amennyire lehet, a szabadban kell a gyakorlatokat végezni. A kókuszpokrócok csak port idéznek elő. «Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen.» Azért a szertornázásban, mint általában a tornagyakorlatoknál vígság honoljon.

Sparbier a játékokról értekezett. Kifejti, hogy a formális esztetika szempontjából két dolgot követelhetünk a tornázástól: a test szépségét és szép mozdulatokat. Szól arról, hogy az akarat fejlesztéséhez mennyire hozzájárulnak a játékgyakorlatok. A szabadban való játékok messze felülmulják a zárt helyen való gyakorlatozást; a gyaloglás és kirándulások emelik az ifjúság szépérzékét és hazájához való ragaszkodását. Az érzelmek nevelését elősegítik a játék, vándorlás, evezés, korcsolyázás, a havon való járás stb. Egyszerűsége és természetessége van szükség a gyakorlatokban és a test kiképzésében.

A mozgásban való öröm természetünknek alapja és ha ennek eleget tettünk, akkor a megelegedés érzete tölt el bennünket. Ha a szabadban való gyakorlatok unalmasak, akkor nem kell arra törekedni, hogy zenével tegyük azokat kellemesekké; ami unalmas, azt ki kell küszöbölni.

Fricke az úszás tanításáról szól. Mennél gyengébb vala-

mely test, annál többet parancsol; minél erősebb, annál jobban engedelmeskedik. Helyteleníti a tornászat anyagának kilenc évfolyamra való beosztását; itt is minden tervszerűen megy. Nem ez a fődolog, hanem az erő alkalmazása gyarapítja az erőt; a fokozott erő tudata pedig életörömet jelent. Az úszás is nagyban hozzájárul a fizikum fejlesztéséhez; még az az előnye is megvan, hogy itt majdnem meztelenül állanak egymással szemben az ifjak és így a tagok szép fejlődése figyelemmel kísérhető.

Megjegyzem, hogy a felszólalók közül többen azt is kívánták, hogy a tornagyakorlatokat, miként hajdan Görögországban, meztelenül végezzék. Így mondja *Götze* (Hamburg): «Nem látom be, miért ne szokhatnának az ifjak ahhoz, hogy meztelenül tornázzanak; akkor fogják csak látni, hogy mit tesz a tornázás. Most mindent eltakar a ruházat és önök tudják, hogy a ruházat célja ma jóvá tenni azt, amit a kultúra a testen elrontott.»

Möller (Altona) a *testgyakorlatoknak az esztetikai nevelésre való fontos behatásáról* értekezett. Nincs művészi kultúra, nincs művészi nevelés általánosan elterjedt testgyakorlatok és higiénie nélkül. Ami fiziológiailag elvetendő és ártalmas, egyoldalú és káros, az esztetikailag is olyan; és ami a test fejlődésének fiziológiai és anatómiai viszonyaiból, mint szükséges feltétel következik, az nem állhat ellentétben az igazi esztetikával sem. Schopenhauer szerint: a fiziológia esztetika. Fontos még a tánc reformja is; a ballet stilszerűtlensége és durvasága megszüntetendő.

Az említett előadásokban ismertettem a *művészi nevelés* érdekében elmondott fontosabb beszédeket; hiszem, hogy ezek közül egyik-másik nálunk is termékeny talajra talál.

A *paedagógiai* reformtörekvések közül lehetne még szólni arról az irányzatról, mely a felsőbb osztályokban *több szabadságot* óhajt adni a tanulóknak; erről azonban már értekeztem e folyóirat 1906. folyamának áprilisi számában. Lehetne még megemlékezni a *mathematikai* tanítás reformjáról, mely most a tanügyi köröket foglalkoztatja; azonban már erről is volt szó e folyóirat 1906. novemberi számában. Ez értekezés egyébként sem tarthat teljességre igényt; célja csupán csak az volt, hogy az érdekesebb reformtörekvésekre a t. kör figyelmét hívja.

Dr. ENDREI GERZSON.