

illeszteni korok és nemzetek művelődésének egész képébe, rekonstruálni kell belőle a generációk szellemét, izlését, az emberi szellem történetének egy végig húzódó fejezetét kell benne nyujtanunk. Pro és kontra sok vélemény hangzott már el a művészettörténet tanítása tárgyában, de valóságban ez is, mint az esztetikai elemzés, magát a látást mélyíti s finomítja. Az izlést változtatja meg s ennyiben produktív tudás.

Élvezettel, könnyűséggel robogunk végig a gondolatok egész mezeje felett a tudós és elmés csevegővel. A szelid formák, a változatos ötletek közt észre sem vesszük, hogy az egésznek szigorú programmszerűsége van. Eszmék magukban széthulló szépségek, de eszmék organizáltak, gyakorlati használhatósággal már paedagogiai értékűek. Ez az egész terv a mai iskola strukturájához van szabva. Minden tanár tevékenységére számít benne és épen az teszi nagy-szerűvé Alexander művészi propagandáját, hogy megvalósításával nemcsak a művészet iránt való érke növekszik a tanulónak, hanem minden tárgy elevenségre kap. A természetrajz mozgalmasabb, a földrajz szemléletesebb, a fizika plasztikusabb, a történet egészségesebb, a poétika, retorika világosabb, a klasszikus nyelvek oktatása élővé válik, hogyha a tanár érzi a feladat súlyát, mellyel a kedélybeli hajlandóságoknak tartozik. Egy nagy harmonia fog éledni a gyermek lelkében a harmonikus együttműködés folytán és a dolgok egysége felé törő elme fel fogja ismerni a kapcsolatokat, hogy úgy mondjuk: a tudásnak ezerfelé megújuló poézisét.

Az a becses — mondom — ebben a könyvben, — nem amit nyújt, hanem — amit megpendít. A nagy biztosság, mellyel vezet bennünket a tudás szintézise felé. És látva idealizmusát, a sorok közt kiérezve izzó művészszeretetét, el is felejtjük, hogy a mai kor iránt való kételyből indult ki. A mai korban nem látja a művészi érzék összhangját. De hisz a jövőben és a paedagogusnál ez a fontos!

Nádai Pál.

*

J. Wilson Harper: Education and Social Life. London. Pitman and Sons. 1907. XVI+315.

A társadalmi kérdések manapság világszerte egyetemes érdeklődés középpontjában állanak. Élet és elmélet egyaránt rájuk mutatnak: nincs az életnek mozzanata, mely kapcsolatos ne volna egy-egy társadalmi problémával. Ezek közül egyik legjelentősebb a *nevelés és társadalom* viszonyának kérdése. A szocialis kérdésekkel való foglalkozás égető kulturái szükséglet; kérdés, mennyiben kell eleget tenni e feladatnak az iskola részéről? Az iskola szocialis feladatainak tár-

gyalása a mi kis pædagogiai irodalmunkban is már megmozdult; * bizonyára érdekel mindnyájunkat, milyen gondolatokat táplálnak e kérdésről az angol pædagogusok. Anglia volt ugyanis az újkorban a legtermékenyebb földje a társadalmi reformoknak s elméleteknek; innen indul ki Európaszerte a később legnagyobb társadalmi össze-ütközéseket okozó *laissez faire* liberális politikája, az állami beavatkozástól való egyetemes irtózás, a tömegeknek az állam negatív assistentiája mellett történő kizsárolása. De egyszersmind innen indul ki a figyelemnek szépirodalmi s tudományos úton a munkásosztályok valóságára való irányítása is (*Carlyle, Ruskin, Spencer*).

W. Harper nem tartja elég hangsúlyozandónak a szociális nevelés kérdésének fontosságát. Volt idő, mikor a nevelés kizáróan a gentleman-ekre volt tekintettel s nem a tömegekre; volt idő, amikor az utóbbi nevelésére gondot fordított az egyház saját érdekében; s volt ismét idő, amikor már a tömeget az egyházi szervezetekre való tekintet nélkül nevelték. Egy időben a nevelést csak a kereskedelem és a természettudományok szolgájává tették; de immár eljött az idő, amikor szorosabb viszonyba lép a nevelés a társadalmi élettel. Sok célt tűznek ki az iskolák elé; de a legfontosabb ezek között a társadalmi megjobbulás. Az, aki csak él és gondolkodik, de nem ismeri el a társadalmi kérdések súlyát és sürgető jellegét, nagyon is szűkös és önző életet él. A társadalmi életre való nevelés kérdése bár a multhoz képest erős közérdeklődés tárgya, de még mindig távolról sem oly terjedelemben, mint amelyet a mai társadalmi bajok megkövetelnének. A gyakorlatban a nevelés nem lépett az új társadalmi élettel olyan viszonyba, amint szükséges volna. Amerika serény munkát folytat e téren, de Angliában — panaszodik talán túlzott pesszimizmussal a szerző — a kérdést alig méltatták valami figyelemre. Az iskolának is, az életnek is az emberei a maguk útján haladnak s nem figyelnek a kettő szoros viszonyára, mikép adhatna egyik a másiknak motívumokat és inspirációt. Az iskola csak a vizsgálatokkal törődik, a társadalmi reformerek pedig csak a társadalom elméleti konstrukcióján törik a fejüket. Nem gondolják meg, hogy a társadalom szervezetében való üdvös változások csak lépésről-lépésre, lassan mehetnek végbe. Türelmetlenek. Nevelés és szociális haladás így elkülönülnek; mindegyik a maga problémájára mered, de egymáséit nem hozzák kapcsolatba. Egyik-másikuk látja a kettő viszonyát, de nem mernek kezet nyújtani egymásnak. Ennek a magamegkötésnek az a veszedelmes eredménye, hogy a pædagiának nincs egyenes kapcsolata a szociális javulással. Nem az a célja, hogy a tanulót a társadalmi

* L. Magyar Pædagogia. 1905. 9. sz.

életbe vezesse és e kötelességeire alkalmassá tegye, hanem hogy elméjét formulákkal és tényekkel megtömje. Viszont a társadalmi reformerek látván, hogy ezen mit sem segíthetnek, teljesen elfordulnak a pædagogusoktól. Pedig a szociális haladás legfőbb tényezője épen a nevelés; egybe tartozik a kettő elméletben s egyesül a gyakorlatban.

Minthogy a nevelés egész szervezése *céljának* kitűzésétől függ, *Harper* történeti áttekintés alapján először is ezzel foglalkozik. Régi utat tapos, amikor megállapítja, hogy a nevelés célja az ember szellemi és testi erőinek harmonikus kifejlesztése, mely egyszersmind az élet szociális feladataira is előkészít. A társadalmi életre vonatkozó tudományokat (the sciences of human life) öt csoportba osztja. Első a *pszichologia*, melyben a többi is gyökerezik. Nevelés és élet egyformán követeli a tudatállapotok helyes megértését. Azután sorban az *ethikát*, *ekónómiát*, *politikát* s a *vallástant* tárgyalja nagyon is bővesen, de annál kevesebb eredetiséggel. Ujszerűséget csak az ekónómiának és politikának az iskolák tanítási anyagába való beiktatására vonatkozólag találhatunk. Szerinte elemi *közgazdasági* ismeretek tanításának szükségessége vitán kívül áll. Azon ellenvetésre, hogy ezen ismeretek tanítása kívánatos, de lehetetlen, azt válaszolja, hogy amíg meg nem próbálták több éven keresztül az ilyen oktatást, addig a priori elítélése korai. Mások szerint iskolai tanításra e tárgy túlságosan absztrakt; a fiatal elme képtelen azon elvek megértésére, amelyeken a közgazdaság alapul s így a ráfordított munka időfecsérlés. Azok, akik így okoskodnak — mondja *Harper* — menjenek csak be egy day-school-ba s meggyőződhetnek, micsoda anyaggal kell a 12—14 éves fiúknak s lányoknak megbirkóznok s hogy ezek a megértetés modern módszereivel oly elvont tárgyat is megtudnak emésztetni, amilyen a közgazdaságtan. Manapság a gyerekek úgyis olyan elvont s az élethez semmikép sem viszonyló anyagot tanulnak, amilyent húsz évvel ezelőtt az egyetemi hallgatók számára is nehéznek tartottak. (?) Azt is ellene vetik a közgazdaság tanításának, hogy maguk az ekónómusok sem egyeznek meg az alapelveket illetőleg, hogyan lehet tehát ilyen féltudományt az iskolába behurcolni? De hol van az megírva, hogy egy még be nem fejezett, véglegesen le nem bélyegzett tárgyat törvényesen nem lehet beiktatni a tanítási tervbe? Meg ha ez igaz, akkor a jelen tantervből is több tárgynak kellene kiesnie. A természetnek még sok titkát kell a fizikának felfedeznie; s ha vannak közgazdasági kérdések, melyek még nincsenek megállapítva, akkor ez épen erős bizonyíték iskolai tanításuk mellett, mert erős ösztönzéseket kölcsönöznek már a fiatal korban megoldásuk érdekében. Semmi sem hívja fel ugyanis oly erősen a fiatal elme figyelmét, mint az olyan tárgy, mely még nincs kifejtve teljesen s

így — teszi hozzá naivul a szerző — alkalmat szolgáltat talentuma kifejtésére, esetleg eredeti munka alkotására.

A *politika* (államtudomány) ismeretéből származó haszon Harper szerint könnyen átlátható. Az ország haladása, az állam biztonsága azon törvényektől függ, melyeket a törvényhozás szentesít. A politika elemeinek tanításában nem az a cél, hogy a tanulókat megtömjük száraz elvekkel, hanem csupán, hogy tisztában legyenek állampolgári jogaikkal és kötelességeikkel s hogy ne hagyják el az iskolát a politikai élet jelentőségének tudata nélkül. Hisz néhány év múlva szavazók lesznek s mint ilyenek szavazataikkal nem csupán helyi, hanem egyetemes birodalmi kérdésekről döntenek, Ellenvethető ugyan, hogy a téves politizálásnak nagy a veszedelme. Igaz; de tízszerre nagyobb a veszedelem, ha minden elemi politikai nevelés hiányzik s teljes politikai tudatlanságban nőnek fel a nemzet fiai. A serdülő gyerekek nem olyan fajankók, hogy ne tudnák megérteni a politikai intézmények funkcióit. A történelem tanítása úgy is megadja már ezek hátterét. Humanizálni kell a nevelést mindenekelőtt; és a politikai tér, melyen annyi emberi tevékenység játszódik le, nem zárható el bünhődés nélkül a tanuló elől. A szociális életre való készséget a fiatalság azon korában kell már felébreszteni, amidőn még elméje fogékony a természet és a társadalmi együttműködés megcsodálására.

A britt nevelők szeme elé a szerző az amerikai pædagogusokat állítja, akik nem átalották a politikát bevezetni az iskolába. Ezek az államnak való szolgálatot (*«The service of the State»*) époly fontosnak tartják, mint a kereskedelmet. Belátják, milyen nagy haszon háramlik a nemzetre, ha fiai politikai kötelességeikre külön neveltetnek. Ha a politika semmi egyéb nem volna, mint a pártok marakodása, akkor igazoltnak tünnék fel az angol iskolákból való távoltage. Szerencsétlensége a politikának, hogy általában olyanak ismerik, mint ami szétválasztja az embereket. De a politika komolyabb dolog. A népek jóléte a parlamentek határozatain nyugszik; a polgárnak tehát már fiatal korában meg kell tanulnia, milyennek az egészséges politikát szabályozó elvek.

Mindez a pædagogiai elvszerűségnek nagyon is kényelmes magaslatain szépen hangzik; de e hosszas fejtegetések súlya alatt meghorgadva, nem titkolhatjuk el azt a bántó érzésünket, hogy valami hiányzik belőlük: a tanítás tervébe való konkrét beillesztés, a társas életre vonatkozó öt tudomány közül különösen az ekonómia s politika anyagának közelebbi körülírása.* Végre eljutunk «A tanterv»

* Sok gondolatára alkalmazhatók a saját szavai: this ideal is only an abstraction or an object of mere academic interest. p. 295.

c. fejezethez (240—263). Sajnos, itt is csak a principiumoknak most már hideg csúcsait másszuk. Itt sincs szó az iskola szociális feladatainak valami konkrétobb megállapításáról; de igenis a természettudományok tanításának didaktikai értékéről, az iskolai évek számának szaporításáról stb. Csak a középiskolai tárgyaknak a társadalmi élethez való viszonyáról van néhány értékesebb megjegyzés; így a történelem, a rajz s különösen a földrajz és torna tanítására vonatkozóan. A földrajz fogalmának terjedelme megváltozott. Régebben csak topografia volt és semmi egyéb; ma politikai és közgazdasági jellegű. Nem elég ma, hogy a tanuló tudja a helyek neveit; azt is meg kell tanulnia, milyenek valamely vidék szociális föltételei, miképen hatnak a fizikai viszonyok az ember életére. A földrajz egyszerűsége kerülő úton a közgazdasághoz vezet. A testi nevelés tárgyalásában sok tanítót arról vádol, hogy a militarizmus iránt való buzgalmat túlságosan ápolja. S ez a katonásdi szellem annyira elterjedt, hogy a *School Board* több tagja kötelességének tartotta a tornának a militarizmus irányában való eltolódása ellen erősen tiltakozni. Az iskola nem az a hely, ahol katonákat kell nevelni; a katonai szellem iránt való túlzott lelkesedés ellenkezik a szociális haladással.

Ezután az Education Departement, a National Council, a School Board, a tanítók, iskolafelügyelők kötelességeivel foglalkozik a szociális élet szempontjából. Végül az igazságosságon és szereteten alapuló társadalmi eszményt festi meg, melynek a tanulóknak való tudatosítása a nevelésnek bizonyos méltóságot kölcsönöz.

Megszoktuk, hogy iskoláinkat élehetlenséggel, az életről teljesen megfélelmező absztrakt jelleggel vádolják s szembehelyezik velük az angol iskola életrealitását. Harper ugyancsak kiábrándít ebből. Egyenesen kimondja, hogy nagyon rosszul van értesülve vagy nagyon optimista az, aki azt hiszi, hogy Angliában az értelmi neveléssel egyenrangú gondoskodás történik a nevelés azon irányában is, mely jó polgárrá és a társadalom hasznos tagjává avat. Vádolja a *dayschool*-okra vonatkozó állami kódexeket, hogy a társas kötelességekre való nevelést csak a «jó erkölcsök» hangsúlyozásával merítik ki minden részletezés nélkül. A középiskola is teljesen elfeledkezik a társadalmi nevelés feladatairól. A tanulók elhagyják az iskolát anélkül, hogy a társadalmi élet kötelességeiről, továbbá közgazdasági kérdésekről sejtelmük is volna. A jelen helyzet szerzőnk szerint egy pillanatra sem tartható fönn továbbra is.

Ha Harper híven rajzolta meg iskolaszervezeteik tanítási terveinek inséges voltát a szociális nevelés szempontjából, akkor a mi kis, kulturában való hátramaradottságról rágalmazott nemzetünk elemi népiskoláinak és polgári iskoláinak tanítási anyagára önérettel tekinthetünk. Elemi népiskoláink ugyanis tanítják a polgári jogokat

és kötelelességeket: megismertetik a tanulót az állami intézményekkel és alkotmányunk alaptörvényeivel, ébresztgetik törvénytisztelőtét, ápolják nemzeti érzületét. Az V. osztályban inkább gyakorlati ismereteket sajátítanak el (közigazgatás, iskolakötelezettség, hadkötelezettség, telekkönyv, közegészségügy, anyakönyvek, mezőrendőri és ipartörvény, cselédtörvény), a VI-ban pedig inkább elméleti jellegű közjogi és politikai tudnivalókat (királyi hatalom, felségjogok, bíróságok, költségvetés, törvényhozás). A polgári fiúiskola tantárgyai közül a számtan a polgári politikai számvetésig van kiterjesztve; a természetrajzot, természet- és vegytant különösen az iparra, kereskedelemre és gazdaságra való tekintettel tanítják; úgyszintén a tanítási anyagban helyet foglal a mezői gazdaság- vagy ipartan, tekintettel a község és vidéke szükségére, továbbá a közjog, magánjog és váltójog alapvonalai természetesen módosan, a megfelelő színvonalon. Nagy figyelemmel van kereskedelmi szakoktatásunk és ipartanoncoktatásunk is a társadalmi élet szempontjára. Középiskolánk a IV. osztályban a magyar történelemmel kapcsolatban jutnak — az I. s II. osztályos földrajzon kívül — némi közgazdasági, politikai s közjogi ismerethez. Ugyancsak a VIII. osztályos történelemhez is hozzá van Magyarország gazdasági, műveltségi és politikai jelenének ismertetése kapcsolva, de ennek fontosságához mért tanítására nincs idő, úgy hogy a tanuló a középiskolából kikerülve a legelemibb életbevágó jogi, köz-igazgatási stb. kérdésekről kevesebb tudással rendelkezik, mint a hat elemi vagy négy polgárit végzett egyszerű polgár; nem tudja pl. hogy egy utcai kihágás, a büntetőbíróság, közigazgatási bíróság vagy a rendőrhatalom körébe tartozik-e s vajjon mennyiben? A váltó természetét is csak a számtani példákból ismeri; a jogi oldaláról való hiányos ismeretének sokszor azután meg is adja az árát. Az ilyen ismereteket nemcsak a szakoktatásnak, hanem az általános jellegű iskolák (amilyen a középiskola) tanítási anyagának is intézményesen, nem pedig csak ötletszerűen kellene felőlelni. Hisz éppen a középiskolából kerül ki a nemzet vezető osztálya s éppen ebből az iskolaszervezetből hiányzik nálunk legjobban az állami és társadalmi intézmények, jogok és kötelelességek megfelelő szintájú ismertetése. Hasonlóképp igen üdvös volna a filozófia propedeutikához a ma uralkodó legfőbb szociológiai irányok jellemzését is csatolni, amelyhez a történelmi tanulmányok úgyszólamint megadják már a háttérrel, a jelen társadalmi élet aktualitásai pedig a már kifejtett tanuló érdeklődését a teljes mértékben biztosítják.* A középiskolai tanítási tervnek ilyen irányban

* Az egyes tantárgyak, különösen a történelem szociális vonatkozásainak tömör kifejtését l. Magyar Päd. 1905. 9. sz.

való módosítása nagyon jelentős lehetne a minden oldalon meginduló szocialis reformok körében. Csakis ilyen módosítások után adhat a középiskola érvényes belépőjegyet mind az egyetemre, mind az életre abiturieneseinek.

Harper műve az angol könyveknek szinte ijesztően egyetemes egyoldalúságában szenved: nem akar tudni más nemzeteknek a tárgyalat kérdésre vonatkozó irodalmáról. Pl. a nevelés céljának történeti átnézetében még a tizedrangú angol pädagógiai írók nem sokat mondó meghatározásait is regisztrálja, de viszont a német nagy neveléstudományi törekvések az ő számára Herbarttal lezáródnak; a szocialpädagógia még csak nevezetben sincs meg nála. Könyvének címe: A nevelés és a társadalmi élet; az egyetem szocialis feladataira azonban sohasem téríti rá a szót, mintha ez az intézmény nem is tartoznék a nevelés szférájába. Pedig épen az ő hazájában fejlődtek ki az *A. Toynbee*-től Ruskin hatása alatt kezdeményezett *settlement*-ek, melyeknek célja az angol főiskolai ifjúságnak szervezése avégre, hogy az alsóbb néposztályokat oktassák, erkölcsileg gondozzák, testi s lelki nyomorukat tervszerűen enyhítsék.

Dr. Kornis Gyula.

★

Elemi fizikai kísérletek gyűjteménye, számos fizikus közreműködésével közli *Abrahám Henrik*, franciából fordította *Szijártó Miklós*. A vallás- és közoktatásügyi miniszter támogatásával kiadta a Franklin-Társulat. I. rész, 280 lap, 269 képpel; II. rész, 487 lap, 431 képpel. Ára a két résznek 16 korona. 1909.

A könyvet francia szerzője arra a célra állította össze, hogy a középiskolai tanulóknak útmutatója legyen fizikai kísérletek és mérések végrehajtására, eszközök összeállítására, sőt elkészítésére is. A szerző csak összegyűjtötte és rendezte az anyagot, ami a bevezetésben felsorolt 154 munkatárstól és 64 forrásmunkából került össze. Ezek nagyobbrészt franciák, de akadnak közöttük képviselői valamennyi kulturnemzetnek (Magyarországból Than Károly).

Az I. fejezet *műhelymunkákra* ad utasítást; behatóbban foglalkozik a fémek, a fa és az üveg megmunkálásával, ismertetve az egyes műveleteket és a hozzájuk való szerszámokat s ezek kezelését. Kiegészíti a fejezetet egy nagy csoport rövid utasítás és recept különböző laboratoriumi műveletek végrehajtására s az azokhoz való anyagok elkészítésére.

A többi hat fejezet a fizika egyes részeit öleli fel, a következő sorrendben. *Geometria és mekhánika* együtt, híven ahhoz a francia felfogáshoz, amelyik a mekhánikát inkább a matematikai studiumok-