Kruz.

MAGYAR PÆDAGOGIA

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG HAVI FOLYÓIRATA

FELELŐS SZERKESZTŐ

KOVÁCS JÁNOS.

TIZENHARMADIK ÉVFOLYAM.



BUDAPEST.

FRANKLIN-TÁRSULAT

MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA.

1904.

REV 98

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

1366
1929

051

71-0276

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.

A MAGYAR PÆDAGOGIA DOLGOZÓTÁRSAI

1904-ben:

Barla Szabó Titusz
Békefi Remig
Bozóky Endre
Császár Elemér
Cserép József
Cs. Papp József
Erődi Béla
Finászy Ernő
Geőcze Sarolta
Goldziher Károly
Gyulai Ágost
Gyulay Béla
Himpfner Béla
Holczman Ignác
Imre Sándor
Janicsek József
Juba Adolf
Kalmár Elek
Karl Lajos
Kemény Ferenc
Kovács Dezső
Kovács János
Kovács Rezső
Lósy József
Pályi Sándor
Pauler Ákos
Pekár Károly
Péter János
Putnoky Miklós
Ravasz Árpád
Schack Béla
Sztankó Béla
Téglás Gábor
Téri József
Török István
Tóth Rezső
Verédy Károly
Waldapfel János
Weszely Ödön.

REV 77

REV 85

REV 2010

710216

ORSZÁGOS
Pedagógiai
KÖNYVTÁR

TARTALOM.

I. Értekezések.

Lap

Barla Szabó Titusz, Rabelais nevelési programmja ... 526
Békefi Remig, A középiskolai tanárképzés ... 5
Bozóky Endre, Az érettségi vizsgálat reformjáról ... 18
— — A gimnáziumi tanterv legújabb reformjához ... 77
— — A gimnáziumi utasításokról (általános rész) ... 344
— — A gimnáziumi utasításokról (reális tantárgyak) ... 513, 577
Cserép József, Zsúfoltság a tanítás sikerének főakadálya ... 102
Cs. Papp József, Tolsztoj iskolája ... 29
— — Az új olasz népiskolai törvény ... 531
— — Les petites Cavé ... 611
Erődi Béla, Egy francia tanárnő munkája a tanárképzésről ... 140
Geőcze Sarolta, Veres Pálné és a magyar társadalom evolutiója ... 321
Himpfner Béla, Néhány berlini középiskoláról ... 593
Imre Sándor, A középiskolai tanárok előkészítése a gyakorlatra. (A kérdés multja és mai állása) ... 148, 210
Janicsek József, Eszmék a filozófia gimnáziumi tanításának módszeréhez ... 268
Juba Adolf, Az első nemzetközi iskola-egészségügyi kongresszus Nürnbergben ... 419
— — Az egyhuzamban való tanítás az elemi iskolákban ... 454
Kalmár Elek, Versnyesegetés ... 302
Kemény Ferenc, Berlin-Bécs-Budapest ... 33
— — Az egyhuzamban való tanítás az elemi iskolákban ... 193
Kovács Dezső, A vizsgálatok ... 469
Kovács János, A népoktatás reformja ... 449
Pályi Sándor, A népszerű főiskolai előadásokat szervező németajkú intézményeknek 1904 márc. 19—21-ig Bécsben tartott első nagy-gyülése ... 604
Pauler Ákos, Herbert Spencer mint pædagogus ... 129
Péter János, Erasmus iskolai könyvei ... 406, 479
Putnoky Miklós, Tanügyi különlegességek Romániában ... 107
Ravasz Árpád, A magyar nyelv tanítása a középiskolák alsóbb osztályaiban ... 374

Lap

Schack Béla, Névy László ... 65
Téglás Gábor, A tanító- és tanítónőképezdék tantervi utasítása a szomszéd Romániában ... 390
Török István, népiskolai utasítás 1786-ból ... 296
T. R. A népiskolai ifjúsági könyvtárak könyvjegyzéke és a középiskolák ... 492
Verédy Károly, A nyomorék gyermekek iskoláztatásáról ... 1
Waldapfel János, Pædagogia és energetika ... 341
Weszely Ödön, Egyéni és társadalmi pædagogia ... 257
Az új népoktatási törvényjavaslatra vonatkozó, megszövegezett indítványok ... 534.

II. Kisebb közlemények.

Nyelvtudományi Társaság ... 59
Magyar Pestalozzi Társaság ... 60
Szülői értekezlet Zomborban, m. ... 61
Kant, (f.) ... 114
Herder János Gottfried, (f.) ... 115
Adalék Spencer Herbert életéhez H. I. ... 116
A párizsi továbbképző iskolák Gy. B. ... 118
A francia hadseregben tartott előadások Gy. B. ... 118
Az Erzsébet népakadémia megnyitása ... 119
Kulturhistoriai fokozatok Schillernél Waldapfel János ... 237
Zeitschrift für pædagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene (f.) 239
Szülői értekezlet v. ... 240
Az Országos Református Tanáregyesület a gyakorlati tanárképzésről 305
Tolsztoj a nevelésről Holczman Ignác ... 307, 619
A népoktatás reformja ... 433
Ujabb főiskolai internatusok Budapesten és Kolozsvárt ... 434
VI. Egyetemes Tanítógyűlés ... 440
Japán közoktatásügye w. j. ... 441
A st. louisi világkiállítás közoktatásügyi csoportja kf. ... 442
Dezső Lajos (1847—1904) (sz.) ... 495
Gréard Octave (f.) ... 496
A gyermekpsychologia (f.) ... 497
A fővárosi elemi oktatás ... 499
A Tanítók Hunyadi Háza Kolozsvárt ... 500
A fancia közoktatásügyi tanács (f.) ... 501
A francia középiskolák (f,) ... 501
Iskolai képek és diszítések (f.) ... 502
Renouvier Károly (f.) ... 502
Rendelet a gyakorlati tanárképzés ügyében ... 542
Az érettségi vizsgálat módosítása ... 543
Szaktestületek módosításai a népoktatási törvényjavaslathoz ... 545

Lap
Hazai szüneti tanfolyamok ... 549
A genfi szüneti tanfolyam 1904-ben Karl Lajos ... 552
A német szellem befolyása Franciaországban (f.) ... 554
Kereskedelmi szakoktatásunk új ágazata ... 555
Az egyhuzamban való tanításról az elemi iskolákban kf. ... 556
Nemzetközi levelezési iskolák kf. ... 557
Locke halálának kétszázadik évfordulója, Pauler Ákos ... 614
Az Orsz. középiskolai tanáregyesület a gyakorlati tanárképzésről ... 615
Országos ifjusági tornaverseny ... 616
Az egységes jogosítás igénybevétele, i. ... 617
Latin és görög tanfolyamok a porosz egyetemeken, i. ... 618

III. Hazai Irodalom.

Voinovich Géza, Báró Eötvös József összes munkái, ismerteti Cs. E. 39
Szilády Zoltán: Chun Károly, Mély tengerek világa, ism. Lósy József 43
Franklin-Társulat, Magyar remekírók, IV. sorozat, ism. Cs. E. ... 173
— — » » V. sorozat, ism. Cs. E. ... 623
ifj. Mitrovics Gyula: Schwegler A., A bölcselet története, ism. Pauler Ákos ... 242
Serédi Lajos, A filozófia története, ism. Pauler Ákos ... 242
Szuppán Vilmos, Vélemény a felső kereskedelmi iskola reformjáról, ism. Kovács János ... 244
Pædagogiai programmértekezések (1904), ism. Weszely Ödön 559, 625
Gyakorlati Pædagogia ... 564
Ranschburg Pál dr., A gyermeki elme fejlődése és működése, ism. Pekár Károly ... 621

IV. Külföldi irodalom.

Groos Karl, Das Seelenleben des Kindes, ism. Pauler Ákos ... 44
Ament W., Die Entwickelung der Pflanzenkentniss beim Kinde und bei Völkern, ism. Waldapfel János ... 47
Report of the Commissioner of Education for the year 1902, vol. I és vol. II, ism. kf. ... 177, 570
Müller C., Die ungetheilte Unterrichtszeit an Volksschulen, Der Vormittagsunterricht, ism. kf. ... 179
Eberhard O., Schulfreie Nachmittage ? ism. kf. ... 179
Tegeder W., Aus welchen Gründen ist die ungetheilte Unterrichtszeit erstrebenswert ? ism. kf. ... 179
Griesbach H., Über den Stand der Schulhygiene in Deutschland, ism. kf. 180
Manes Alfréd, Versicherungswissenschaft an deutschen Hochschulen ism. Goldziher Károly ... 181
Schmidt F., Jugenderziehung im Jugendstil, ism. Téri József ... 186
Külföldi pædagogiai könyvészet 1898—1903 és 1904, (f.) ... 313, 508

Lap

Demeny Georges, Mécanisme et éducation des mouvements, ism. Pauler Ákos ... 445
Weber Heinrich, Die Prüfungsbestimmungen für die Lehrer der Muttersprache an den höheren Lehranstalten, ism. kf. ... 447
Schmidt Friedrich Experimentelle Untersuchungen über die Hausaufgaben des Schulkindes, ism. Pauler Ákos ... 503
Kemény Ferenc, Gegenwart und Zukunft der körperlichen Erziehung, ism. Kovács Rezső ... 565
Lorimer G. A., Briefe eines Dollarkönigs an seinen Sohn, ism. kf. ... 569

V. Külföldi Lapszemle.

Neue Jahrbücher f. Pæd. (1903) ism. i. s. ... 53
Scuola Secondaria Italiana, ism Cs. Papp József ... 249
La Rassegna Scolastica, ism. Cs. Papp József ... 249
Revue Pédagogique (1904), ism. Pauler Ákos ... 309, 633
Archiv für die gesammte Psychologie (1903), ism. Pauler Ákos ... 312
Revue Universitaire (1904. 1—7 füzet,) ism. (f.) ... 507
Zeitschrift für das Realschulwesen (1904, 1 füz.) ism. kf. ... 507
Die deutsche Schule (1903. 5—12 és 1904. 1—9. f.), ism. i. s. ... 571
Monatschrift für höhere Schulen (1904, 1—4. és 1904. 5—8,) ism. tj. 573, 635

VI. Magyar Pædagogiai Társaság.

XII. nagygyűlés 1904 január 30-án ... 120
Titkári jelentés ... 120
Pénztárosi jelentés ... 125
Választások ... 127
Fölolvasó ülések ... 61, 187, 254, 318, 448, 574, 637
Zárt ülések ... 188, 254, 318
Névsor (tisztviselők, tiszteleti és rendes tagok) ... 637
Hivatalos nyugtázás ... 191, 576

Beküldött könyvek ... 64, 128, 190, 255, 510, 575

A NYOMORÉK GYERMEKEK ISKOLÁZTATÁSÁRÓL.*

Társaságunk már több izben foglalkozott az anormál gyermekek oktatásának kérdésével.

Dr. *Juba* Adolf, aki mint iskolaorvos, *Schön József igazgató*, ak mint pædagogus főleg a gyengetehetségűek nevelésének módjait ismer tették.

Az anormál gyermekek nevelésére szolgáló külön iskolák szervezése nálunk nehézségekkel járt, mert ezen eminenter humánus intézményt egyik előkelő napilapunk leszólta s huzamosabb időn át kigúnyolta. Ma már pædagogusaink sikerre utalhatnak. Az indokolatlan gúny helyét a sajtóban a helyeslő jóakarat foglalta el és itt a fővárosban a nemes eszmékért lelkesülő tanügyi tanácsos, dr. *Bárczy* István, tavaly a legnagyobb csendben próbálkozott meg ezzel a modern kérdés megoldásával.

Ez idő szerint egy új eszme realizálása van napirenden.

Emberbarátok egyesültek, hogy megfelelő intézkedésekkel elhallgattassanak egy régi dalt, a régi gyűlölségről, a Cavete signatis-t.

A szeretet ünnepén, karácsonykor a nyomorék gyermekek számára a hatalmas Erzsébet nőiskola és a Vakok intézete környékén egy szerény otthon nyílik meg, melynek hivatása a képezhető nyomorékoknak oly módon való kiképzése, amely ezeket a szerencsétlen gyermekeket a társadalom számára megnyerni van hivatva. Arról van szó, hogy «A nyomorék gyermekek otthona» című egyesület példát állítson fel arra, hogyan lehet a nyomorék gyermekeket a koldúsok sorából kiemelni és a társadalom hasznosan munkálkodó tagjaivá nevelni.

Az eszme nem egészen új a fejlettebb európai államokban, amint ezt Vulpius heidelbergi orvos «Das Krüppelheim» című füzetében részletesen előadja. Nálunk indítványomra -a főváros jótékony ügyi osztálya foglalkozott először az eszmével, de mikor tudomást

* A M. Pæd. Társ. 1903. novemberi ülésén tartott előadás.

szerzett arról, hogy egy fiatal, lelkes kereskedő, *Rothfeld Richárd* kezdeményezésére *dr. Messinger* Simon ügyvéd úr erre a célra külön egyesület létesítésén fáradozik, ezt karolta fel. Az egyesület lelkesedése pedig lehetővé tette, hogy az év végén egy új filantróp alkotás lépjen életbe «a nyomorék gyermekek otthona» cím alatt.

Azt a rövid időt, ami rendeskezésemre áll, arra akarom felhasználni, hogy kimutassam, miért létesült az otthon?

A nyomorék gyermekek otthonának célja, az egyesület alapszabályai szerint, nem más, mint a testileg nyomorék gyermekeket ellátásban, orvosi kezelés- és nevelésben részesíteni, esetleg mesterségre tanítani. Az egyesület először is szegény gyermekeket akar ebben a jótéteményben részesíteni, másodsorban azonban tehetősebb szülők gyermekeinek felvételét is lehetővé teszi, a szülők kereseti viszonyaihoz mért s lehetőleg mérsékelt díjfizetés mellett.

Az egyesület tehát a sociálpædagogia szolgálatában áll, mert mint emberbaráti intézmény, a szegénység felkarolására törekszik, míg a vagyonos osztálynak gyermekeik tervszerű gondozásával megadja a módot, hogy azokat a társadalom munkástagjaivá nevelhesse.

Az otthon szervezetében a nowawesi tipust fogja követni.

Európában e tekintetben különben még két tipus létezik: a müncheni és a kopenhágai.

A *müncheni* nyomorékiskolának teljes címe: Königl. Bayerische Central-Anstalt für Bildung und Erziehung krüppelhafter Kinder. Az intézetet az állam tartja fenn. Alapítója *Kurz* r. k. plébános volt. 1832-ben nyílt meg azzal a céllal, hogy a nagyobb nyomorék tanulókat mesterségekre tanítsa. 1844 óta már nyilvános az intézet, ma internátusában átlag 60 tanuló nyer ellátást. Fentartására szolgálnak az állami segedelem és az emberbarátok nagyobbmérvű szeretet-adományai. Az uralkodóház természetesen szintén támogatja ezt a humánus nevelőházat.

Az orvosi kezelés a müncheni nyomorékok iskolájában előzetes, állandó betegségre hajló tanulók nem vétetnek fel. Ezek életkora 11—14 év között váltakozik. Az elméleti tanterv ennek a kornak megfelelő. Gyakorlatilag oktatást nyernek a könyvkötészetben, a bőrmunkában, szépírás- és rajzolásban, a leányok a fehérvarrásban és szabóságban. A kilépett tanulók közül alig 8% nem keresi meg kenyerét.

A *kopenhágai* intézet 1872-ben létesült. *Knudsen* protestáns lelkész vetette meg alapját azzal, hogy a nyomorék gyermekek gondozására egyesületet létesített. Eleinte poliklinikát tartottak fenn, majd gyermekklinikát iskolai osztályokkal és műhelyekkel. Az intézet 150 benlakó és bejáró gyermek számára alkalmas. Az ingyenesek sze-

gény gyermekek, a tehetősebbekért a szülők fizetnek. Az internátusban átlag főleg vidékiek nyernek elhelyezést, a helybeliek bejárók.

A mesterségre készülők külön műhelyekbe helyeztetnek el és mint szíj- és kötélgyártók, cipészek és könyvkötők, fafaragók, kosárfonók és vasesztergályosok keresik meg a mindennapi kenyeret. A leányok átlag kézimunka-mesternők lesznek. Az egyesület az anyaintézetben végzett tanulókat önállóságuk után is figyelemmel kiséri. A dán intézetet dr. *Szegvári* tanulmányozta.

A *nowawesi* intézet Poroszország nyomorék gyermekeit veszi fel és újabb keletű, mert 1886-ban alapította *Hoppe*, protestáns lelkész és a híres Oberlin-ház egyik kiegészítő része. Az intézet internátus 150 benlakóval. A tanulók a confirmatióig maradhatnak az intézetben. Az oktatás magába foglalja a gyermekkertet és az elemi népiskolát. Gyakorlatilag elsajátíthatják a kefekötést, szabóságot, asztalosságot, irás és rajzolást, a női kézimunkát és kertészetet.

Az iskola fentartásához főleg az érdekelt városok járulnak, de az állam is, amennyiben alapítványokat létesítenek.

A nowawesi intézet úgy tanterveivel meg irodalmi tevékenységével vezetőszerepet játszik. Berendezése a nyomorék gyermekek természetének megfelelő s orvosilag az individualis kezelést követi. A tanterv az elméleti tanulni valókat a minimumra redukálja s e mellett a testi fogyatékosságok tervszerű enyhítését tekinti főfeladatának.

A budapesti nyomorékok otthonának a szervezete azért fogja követni a nowawesi tipust, mert az is kis anyagi eszközökkel, de emberszerető lelkesedéssel vette kezdetét.

A felvételre nálunk eleinte 10—20 képezhető gyermek számíthat, lábak és kezek hiányai, a mellkas abnormitása akadályul nem fog szolgálni, sőt az izomzat gyengesége sem fog figyelembe vétetni, mert az orvosi kezelés a speciális bajokat figyelembe fogja venni és segítőeszközökkel helyettesíteni fogja a hiányzó testrészeket, megfelelő gymnasztikával pedig a pangó izmokat a kellő ellenállásra és tevékenységre fogja birni. Ez a része a gondozásnak azonban nagy anyagi áldozatokat követel.

Az elméleti oktatás a szükséghez képest individualis lesz s ha kell a minimumra fog redukáltatni.

A nyomorék gyermekek otthona szervezetének tervezete a következő:

I. Cél.

Az otthonnak feladata oly fővárosi tankötelesekнek gondozása, akik testi fogyatkozásban szenvednek, rendes vagy szakiskolát nem látogathatnak. A nyomorék gyermekek gondozásánál a főcél individualis vezetéssel a tanulókat keresetképessekké tenni.

II. Eszközök. — Gyógykezelés és nevelés.

A gyógykezelés rendes orvosok által történik, akiknek utasitása kötelező az ápolásra.

A nevelés kétféle: testi és lelki.

A testi nevelés: táplálkozás, fürdés, tervszerű tornagyakorlat, szabadban való tartózkodás.

A lelki nevelés: közönséges oktatás a népoktatási törvény szellemében; különleges tanítás a növendékek jövőbeli életpályájához viszonyítva.

III. Foglalkoztató rend az otthonban.

6 órakor felkelés.

7—8-ig magántanulás.

½-8-kor reggeli.

8—12-ig elemi és technikai oktatás; egy-egy óra 40 perc munka és 20 perc szünet.

1 órakor ebéd.

1—4-ig individuális foglalkoztatás.

4—5-ig pihenés.

5 étkezés.

6—7-ig technikai foglalkozás.

7 óra után vacsora.

9-kor lefekvés.

Technikai munkák: szépírás, könyvkötészet, szabóság.

A technikai foglalkozások a növendékek egyiniségéhez mértek.

IV. Felvétel.

Ingyenes és fizetéses helyek.

Az ingyenes helyeket az alapító adományozza.

A fizetéses helyek nagyságát és számát a fenntartó egyesület állapítja meg.

V. Vezetés.

A vezetést, illetőleg a kormányzást a fentartó egyesület kirendeltsége eszközli.

Főbb vonásaiban ez a keret, amelyben az általam röviden ismertetett filantróp intézetünk be fog illeszkedni. Évekkel ezelőtt láttam először a münchenit, tavaly a nowawesit. Aki ezeket a nevelőházakat látta, az mindenesetre érző szívében azt az óhajt intézte az Egek urához, vajha nekünk is sikerülne szerencsétlen nyomorékainkat

akként felnevelni, hogy ne szoruljanak alamizsnára, hanem saját munkálkodásukkal biztosítsák maguknak a létfentartást. A templomaink előtornácaiban és búcsúhelyeinken kéregető nyomorékaink szánandó és bántó képe mihamarabb örökre el fog tűnni, ha társadalmunk az egyesek által felvetett emberbaráti törekvések sikerét támogatásukkal előfogja mozdítani. A modern pædagogia már ott tart, hogy a nevelés igazán általános lehet, tehát valóban minimumra redukálható a nem képezhető gyermekek száma, ámde ne feledkezzünk meg arról sem, hogy amint a háborúk viseléséhez első sorban pénz kell, úgy a pædagogusok sikeres működéséhez sem elegendő a szó, a betű, a tudomány. Adná az Ég, hogy mostani felszólalásunk felhívhatná azok figyelmét, akik nemcsak az alamizsna osztogatására, hanem culturális intézményeink támogatására is hivatva vannak.

Társaságunk tagjainak pedig azzal a kéréssel ajánlom új vállalatunkat, hogy azt vizsgálódásuk tárgyává tenni szíveskedjenek, mert ezzel biztosítják leginkább a sikert! VERÉDY KÁROLY.

A KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS.*

A magyar közoktatásügynek egyik legfontosabb kérdése a középiskolai tanárképzés. A jó tanrendszer és a jó tankönyv hatalmas eszközei ugyan az iskola munkájának, de nélkülök még lehet jól tanítani. *Jó tanár nélkül azonban nincs jó iskola.* Ha ez így van, — amit pedig senki sem tagadhat — akkor erkölcsi kötelességünk, hogy jó tanárokról gondoskodjunk. Ez a meggyőződés sugallta nekem, hogy nézeteimet a tanárképzésről a magyar ember nyiltságával és becsületes jóhiszeműségével elmondjam. S erre a hazafias kötelességen kívül jogcimet is találok huszonkét éves tanárkodásomban, melynek fele a középiskolában, a másik fele meg a tudományegyetemen folyt le; továbbá azon tudományos tevékenységben, melyet a magyarországi közoktatásügy történetének tanulmányozásával kifejtettem.

A középiskolai tanár mivoltára nézve az a felfogásom, hogy *legyen ő tudományosan kimüvelt szakember és jó paedagogus.* Lássuk, hogyan tehet szert erre a kettős tulajdonságra?

I. Szakképzés.

Szemünk láttára megy végbe az a jelenség, hogy nálunk Magyarországon a papok a tudományegyetemnek hittudományi, az ügyvédek

* A M. Pæd. Társ. 1903. decemberi ülésén tartott előadás.

és birák a jog- és államtudományi, az orvosok az orvostudományi facultásán szerzik meg a szakbeli tudományos képzettséget. Egész természetes, hogy a tanárok szakbeli tudományos kimüvelése a bölcsészettudományi karra maradt.

Kérdés, *megoldhatja-e ez — a bölcsészettudományi kar — a rá várakozó feladatot?*

Ez a kérdés oly nagy jelentőségű, hogy a tanárképzés súlypontja rajta fordul meg. Nézzünk tehát a szemébe.

Mindenekelőtt a tudományegyetem feladatáról teszek nyilt és határozott vallomást. *A tudományegyetem feladata: a tudomány müvelése önmagáért a tudományért.* A tudományegyetemi tanár kötelessége tehát saját tudományszakának művelése tudományos alapon és tudományos módszerrel. Feltárja hallgatói előtt szaktudományának világát, ismereteit, rendszerét, irányeszméit, kutfőit, irodalmát és módszereit. Előadásaiban mintát ad szaktudománya ismeretköreinek tudományos tárgyalására. Módszertani fejtegetéseiben és a gyakorlatok alkalmával bevezet és begyakorol szaktudománya módszereibe és ezeknek gyakorlati alkalmazásába. Mindezeket kiegészíti és támogatja saját tudományos irodalmi működésével, midőn tudományszakát önálló és a tudományt előbbre vivő művekkel gazdagítja.

Ezt a feladatot, — hogy csak a budapesti tudományegyetemről szóljak — a mai szervezet mellett, legsikeresebben a bölcsészettudományi kar oldhatja meg. Mert itt nemcsak a legtöbb tanszék van, — több mint a jogi és orvosi facultáson együttvéve; de az egyes tudományszakok collegiumai is nem évről-évre — mint a többi három facultáson, hanem két, három és négy éves cyklusokban ismétlődnek.

Így állván a dolog, nézetem szerint *a bölcsészettudományi kar, midőn egyetemi tudományos feladatát megoldja, a középiskolai tanárok szakbeli tudományos kimüvelését is elvégzi.*

Ezen állításom hallatára akadhat talán valaki, aki azt kérdezi tőlem, miként egyeztetem össze ezen kijelentésemet azon föntebbi vallomásommal, hogy *a tudományegyetem feladata: a tudomány müvelése önmagáért a tudományért?* Megfelelek.

Legelőször is a leghatározottabban tiltakozom azon föltevés ellen, hogy én talán a tudományegyetem bölcsészettudományi kara működésének tudományos szinvonalát leszállítani kivánnám. Nem; ez távol áll tőlem. Sőt összes erőmből kitelőleg azon fáradozom, hogy azon illustris testület tudományos feladatának megoldásához a magam részéről is hozzájárulhassak.

Előre bocsátottam már, hogy nézetem szerint *a középiskolai tanárnak tudományosan kimüvelt szakembernek kell lennie.*

Ime a tanárképzés egyik célja. Ha ezt el akarjuk érni, nem a

bölcsészettudományi kar tudományos tevékenységét kell leszállítani: hanem *a tanárképzésnek kell a bölcsészettudományi kar tudományos magaslatáig emelkednie.*

De itt már a fülembe hangzik az ellenvetés, hogy a középiskolának nem tudósokra van szüksége.

De értsük csak meg jól a szót. Ha valaki a tudós alatt egy könyvmolyt vagy egy szobatudóst ért, akit a maga félszegségében a foliánsokon kívül semmi sem érdekel: akkor igaza van, hogy ilyen tudósok nem valók a középiskolába.

De nem is ilyenekről van szó. Saját szakjukban tudományosan kiművelt és önálló irodalmi működésre alkalmas tanárokat óhajtunk látni a középiskolában. Csakis a tudományos műveltségű szaktanár kezeli igazán módszeresen a tárgyát. Tudománya kincses házából gondosan kiválasztja az ifjú léleknek való ismereteket; benső érdeklődést és kedvet tud ébreszteni tárgya iránt, s így munkásságra késztet, kitartásra szoktat és a szellemet kimüveli.

Itt még ne feledjünk egyet. A középiskolai tanár szigorú feladatát az iskola falain belül, az ifjúság nevelő oktatásában oldja meg. Érdemeit legelső sorban a kötelességteljesítésnek ez a tere szabja meg. De másrészről az is bizonyos, hogy a középiskolai tanár munkája az iskola küszöbénél nem záródik le. A középiskolai tanári karok széles e hazában a nemzeti művelődésnek erősségei. Intelligentiájuknál fogva, az egyes városok szellemi életében vezérszerepet kell vinniök tudományos és ismeretterjesztő előadások és felolvasások tartásával s irodalmi működéssel. Szakfolyóirataink is rájok számítanak, hogy tudományos közleményeikkel egykori mestereik, az egyetemi tanárok oldalán művelik és fejlesztik a tudományt.

Mindezt azonban, a középiskolai tanár nevéhez és állásához méltóan, csak tudományosan képzett szakember teljesítheti.

Amiatt meg nem kell aggódni, hogy a középiskolai tanároknak a bölcsészettudományi karon végbemenő tudományos kiképzésével túlzásba esünk. Hiszen nem arról van szó, hogy a középiskolai tanárjelölt mindabból vizsgálatot tegyen, amit nyolc félév lefolyása alatt a bölcsészettudományi karon hallott és tanult. A tanári vizsgálatok tárgyát és körét a tanárvizsgálati szabályzat megszabja. Ezt tudja a vizsgáló tanár, de meg a tanárjelölt is. Mily könnyű lesz ennek már a vizsgálatkor értékesíteni, a tudományegyetem nyujtotta tudományos rendszerek, benső kapcsolatok és methodikai irányelvek mellett, a tudományszak ismeretköréből és tudományos eredményeiből annyit amennyit tőle a megszabott keretek között számon kérhetnek.

De másrészről azt sem szabad feledni, hogy a középiskolai tanárt nem a vizsgálat kedvéért képezzük. Ez csak «conditio, sine qua

non». Mi a középiskolai tanárban azért kivánunk tudományos szakembert látni, hogy a helyét mind az iskolában, mind a tudományban, mind az életben becsülettel megállhassa.

Le akarok számolni azzal a súlyos megjegyzéssel is, hogy a tudományegyetem bölcsészettudományi kara, mint ilyen, nem végzi el a középiskolai tanárok szakbeli kiképzését; mert az egyetemi tanárok a bölcsészettudományi karon négy éven belül nem adják elő egész tudományszakukat, előre megállapított tanmenet szerint.

De lássuk csak, hogy' is áll a dolog?

Az szent egy igaz, hogy a tudományegyetem bölcsészettudományi karán, mint ilyenen, megállapított tanmenet nincs. Nincs pedig azért, mert a tudományegyetemen tanszabadság van. S ez így van jól. Az egyetemi tanár tudományszakának azt a részét adja elő, amelyet akar, s akkor, amikor akarja. Ez a kérdés *elvi* oldala.

S mi történik a gyakorlatban? A budapesti tudomány-egyetem tanrendje arról tanúskodik, hogy a bölcsészettudományi kar tanárai tudományszakuk főbb anyagát, tárgyi csoportokban, két, három és négy éves cyklusokban — nem szigorú általánosítással szólva — igen is előadják. Ahol ez a tapasztalat talán nem teljes mértékben nyilvánul, ott a tanszak tárgyi természete az ok. Ezen a tudománykör széttagolásával, vagyis új tanszék felállításával lehet, sőt kell segíteni, — már tisztán tudományos szempontból is.

Egyébként, aki a középiskolai tanárok szakbeli kimüvelését úgy képzeli, hogy a tanárjelöltek részére a középiskolai tananyag minden paragraphusát elő kell adni, csakhogy bővebben, mint ahogy a középiskolában tanítják: az a tudományegyetemi oktatás természetét nem ismeri; magáról a középiskolai tanárról meg nagyon is szegényes fogalmat alkot. Hiszen midőn a tudományegyetemi tanár tudományszakának valamelyik tárgy- vagy eszmekörét fejtegeti, olyan széleskörű világot nyit meg hallgatósága előtt, hogy a fölvetett kérdés a maga lényegében, okaiban, okozataiban és összes vonatkozásaiban feltárul. S aki mindezt megértette, az előtt a le nem tárgyalt részletek önmaguktól és természetszerűleg illeszkednek be a tudományos ismeretek keretébe. S ezen mozzanatnál nem szabad elfeledni azt sem, hogy a tanárjelölteknek a tudományos kézikönyvek és a szakmunkák is rendelkezésökre állanak, amelyeknek tanulmányozása nemcsak ismereteik kiegészítése, hanem az önmunkásság megszokása szempontjából is szükséges.

De meg milyen szűk látókörű tanár lenne az olyan tanárjelöltből, akinek iskolás gyermek módjára minden szót a szájába rágnak; aki csak bővebben betanulja a vizsgálatra azt, amit majd ő rövidebben ad elő; akit az ismeretek százai között mindig kezénél fogva vezet-

tek, de nem szoktattak tudományos gondolkodáshoz, eszmei kapcsolatokhoz, az önállóság érvényesüléséhez és módszeres tevékenységhez!

Nem kell tehát tartani attól, sőt nemzeti művelődésünk minden barátja örüljön, hogy a középiskolai tanárok tudományos kimüvelődése a tudományegyetem bölcsészettudományi karán megy végbe. Másrészről meg távol legyen még a gondolata is annak, — amit pedig némelyek utasítás alakjában is szeretnének kimondani — hogy a tudományegyetem feladata: a tanárképzés. Ez a felfogás teljes félreismerése a bölcsészettudományi kar hivatásának; ezt tudományos magaslatáról a szakiskola szinvonalára rántaná alá; veszedelme és átka lenne a magyar tudományosságnak.

De egyáltalán nincs is szükség arra, hogy a tanárképzést a bölcsészettudományi kar működésének végső céljául tűzzék ki. A tudományegyetem bölcsészettudományi karának végső célja, feladata maradjon mindig a tudomány művelése önmagáért a tudományért. Midőn ezt a magas hivatását megoldja, szépen elvégzi a középiskolai tanárok szakbeli tudományos kimüvelését is. Hiszen «in maiori continetur minus».

Ezen gondolattal elérkeztem azon ponthoz, ahol az 1899-ben ujjászervezett m. kir. középiskolai tanárképző-intézetről is nyilatkoznom kell.

Ha rajtam állana, *a m. kir. középiskolai tanárképző-intézetet a mai szervezetében nem tartanám meg.* Felfogásomat így okolom meg:

A m. kir. vallás- és közoktatásügyi ministernek 1899. évi 38,640. számú rendeletével kibocsátott új szabályzat egyebek között így hangzik:

«1. §. A m. kir. középiskolai tanárképző-intézet arról gondoskodik, hogy a középiskolai tanári pályára készülő főiskolai hallgatók a hivatásuk szempontjából megkivánt szakszerű képzettséget és gyakorlati készültséget tervszerű tanulmányi rendben megszerezhessék... Különösen gondoskodik a tanárképző arról, hogy a jelöltek:

a) a főiskolai előadások keretében minden szakban rendszeres tanfolyamot végezhessenek;

b) előképzettségök megszilárdítására és az egyetemi előadások kellő feldolgozására a tanárképző hatósága alatt álló repetitorok gyakorlataiban résztvehessenek;

c) a szakképzettségük érdekében szükséges modern nyelveknek valamelyikét, első sorban a németet vagy franciát, teljesen megtanulják.»

«8. §. A tanács teendői:...

b) a tanárképzés szempontjából szükséges előadások tartására főiskolai tanárokat kér föl...

d) repetitorokat, illetőleg nyelvmestereket alkalmaz.»

11. §. A tanárképző elnöke, igazgatója és tanácsa tartoznak gondoskodni arról:

a) hogy évenkint, az illető szaktudomány természetéhez képest oly bevezető előadások tartassanak, melyek az egyetemre lépő hallgatókat kellőképen tájékoztassák választott szaktanulmányuknak feladata, módszerei és irodalma körül;

b) hogy az előadások sorában rendes két vagy három évi időszakban a középiskolai tanárképzés követelte tanulmányoknak minden fontosabb ága oly terjedelemben és irányban tárgyaltassék, hogy a tanárjelöltek tudományszakuk alapelveit, módszereit és főbb tanait rendszeres összefüggésben az egyetemi évek alatt megismerhessék és elsajátíthassák.»

Ami az egyetemi előadásoknak rendszeres tanfolyamait illeti, egészen világos a helyzet. Föntebb már kifejtettem, hogy a bölcsészettudományi kar, midőn egyetemi tudományos feladatát megoldja, a középiskolai tanárok szakbeli tudományos kiművelését is elvégzi. Olyan rendszeres tanfolyamokra tehát nincs szükség.

De tovább megyek. Az ilyen rendszeres tanfolyamokra nemcsak hogy nincs szükség, hanem — szerintem — határozottan károsak lennének. Szánalommal tekintenék az olyan középiskolai tanári nemzedékre, amelyet bővített kiadású középiskolai rendszerben műveltek ki; amely a maga lábán soha sem járt; amely még egyetemi collegiumai megválasztásában sem gondolkodhatott a maga fejével. Hogy az efféle megkötött rendszer Franciaországban milyen keserű gyümölcsöket termett, megdöbbentő vonásokkal rajzolta dr. *Heinrich* Gusztáv Rector Magnificus ezeidei rectori székfoglalójában.* Erősen intő példa, hogy ezen irányban ne haladjunk! A közoktatásügy épületének minden zúgát a szabadság éltető levegője töltse meg. Gondolkodó fők, önálló szellemek, lelkes munkások és szilárd jellemek ezen légkörben növekednek. A magyar közoktatásügynek és a magyar hazának pedig ilyenekre van szüksége.

Az olyan rendszeres tanfolyamokat az egyetemi tanszabadság szempontjából sem helyeselhetem. Mert hogy általuk, ha egész határozottsággal életbe lépnének, az egyetemi tanszabadság csorbulna: ezt tagadni nem lehet.

A szabályzat értelmében, a m. kir. tanárképző-intézet tanácsa «a tanárképzés szempontjából szükséges előadások tartására főiskolai tanárokat kér föl». (8. §.)

Ha áll az, — amit pedig kimutattam — hogy a bölcsészet-

* Magyar Pædagogia 1903. 8. sz. 456. l.

tudományi kar, midőn egyetemi tudományos feladatát megoldja, a középiskolai tanárok szakbeli tudományos kiművelését is elvégzi: akkor nincs szükség arra, hogy a bölcsészettudományi kar tanárait a m. kir. tanárképző részéről még külön előadások tartására is felszólítsák. S ez a tudomány szempontjából nagy jelentőségű. Hiszen az egyetemi tanár a tudománynak nemcsak előadását, hanem irodalmi művelését is életfeladatának vallja. Ha tanszéki kötelmein túl előadások nem várnak rája, több időt szentelhet az irodalmi munkának. S ezzel a tudomány sokat nyer. Ne halmozzuk el órával — még ilyen önkéntes vállalkozás útján se — azokat az egyetemi tanárokat; egy egész életen át összegyűjtött tudományukat hadd kamatoztassák minél zavartalanabbul a tudományos irodalom mezején.

Arra sincs szükség, hogy a m. kir. tanárképző-intézet repetitorokat és nyelvmestereket alkalmazzon. Hiszen nyelvmestereket a tudományegyetem úgyis tart. Amelyik tanárjelölt idegen nyelvet akar tanulni, bármelyik nyelvmestert hallgathatja.

Ami meg a repetitorokat illeti, azért csakugyan fölösleges az alkalmazásuk, hogy teszem az ő vezetésük alatt a jelöltek latin vagy görög szöveget olvassanak. Annyi önmunkásságot már igazán meg kell követelni a középiskolai tanárjelölttől, hogy ezt a munkát egy maga is elvégezze. A gyakorlatok végzésénél sem repetitort alkalmaznék kisegítőül. De erről majd alább.

Az eddigi tárgyalás eredménye ez: *A bölcsészettudományi kar, midőn egyetemi tudományos feladatát megoldja, a középiskolai tanárok szakbeli tudományos kiművelését is elvégzi. Éppen ezért a m. kir. középiskolai tanárképző-intézet a mai szervezetében nem szükséges; hiszen rendszeres tanfolyamait éppen a bölcsészettudományi kar munkája teszi fölöslegesekké; a correpetitorok munkáját meg a tanárjelöltek önmunkásságára és magára a bölcsészettudományi karra kell hagyni.*

Mindezek után elmondom immár, miként gondolom én a középiskolai tanárok *szakbeli tudományos kiművelését:*

1. A középiskolai tanárjelöltek hallgassák szaktárgyaikat a bölcsészettudományi karon * négy éven át. A reál szaktárgyú tanárjelöltek a műegyetemi előadásokat is hallgathatják. A középiskolai tanárvizsgálati szabályzat a szaktárgy egyes részeinek hallgatására nézve az egymásutánt — igazi pædagogiai érzékkel — olyan általánosságban szabja meg, hogy útbaigazítást is ad, de azért a tanszabadságot sem sérti. Kívánatos, hogy a szabályzatnak ez a szelleme a jövőben is érvényesülhessen.

* Ez a tétel — természetesen — nem érinti a benedekrendiek pannonhalmi tanárképzőjét.

2. Amelyik tudományszaknál a középiskolai tanárok tudományos kiművelése a tudományszak széttagolását követeli, ott állítsunk fel a tudományegyetem bölcsészettudományi karán új tanszéket. A budapesti tudományegyetem bölcsészettudományi karán háromnégy új tanszék felállításával teljesen célt érnénk.

3. A tanárképző-intézet helyett egészítsük ki, fejlesszük és szaporítsuk a szak-seminariumokat. Amit szellemben és anyagban a tanárképzőre fordítanak, áldozzák a seminariumokra. Igaz, hogy a tanárképző-intézet is részben a seminariumok munkájára támaszkodik. Igen, de ez is csak azt mutatja, hogy a tanárképző mostani szervezete nem megfelelő. Hiszen, ha valami, akkor éppen a seminariumi oktatás az egyetemi tanárnak, mint ilyennek, legsajátosabb, mondjuk, legegyénibb munkája. Ennek elvégzésére a tudományos szempont késztet, s éppen nem szükséges a tanárképző-intézet megbizása.

Hogy ezek a szak-seminariumok a tanárjelöltek nagy száma mellett is virágozhassanak, a látogatottabb tanszékek mellé adiunctusokat kell állítani. Ezek a gyakorlatoknál a szaktanároknak segítségére lesznek és elvégzik azt a feladatot, amit a jelenlegi tanárképzőben a repetitorok a gyakorlatok által megoldanak. Az adiunctusoknak ily módú alkalmazását már az a szempont is javasolja, hogy ők az egyes tanszékek mellett sokkal közelebb vannak az egyetemi tanárhoz; ennek előadását és rendszerét ismerik, s így az egyetemi anyag feldolgozásánál jobban kézre járhatnak, mint akik az egyetem keretén kívül állanak, — legyenek bár egyénileg jeles szakemberek.

Hát ha még arra gondolunk, — pedig ez is legelsőrendű dolog — hogy az ily fajta adiunctusi intézmény az egyetemi tanári succrescentia létrejövésére és kifejlődésére a legbiztosabb és legtermészetesebb talaj: akkor alig lehet elejteni azt az eszmét, melyet az adiunctusokra nézve fölvetettem.

A seminariumok fejlesztésének hangsúlyozásánál nem hallgatom el, hogy bizony itt Budapesten nehézségekkel küzködünk. Helyiségeink szűkek, elégtelenek. Ifjainknak csak egy része fér el bennök. Reméljük, hogy a bölcsészettudományi kar, az új műegyetem elkészültével, a mai műegyetem épületében nem sokára feladatához mérten elhelyezkedhetik. Ekkor majd elérkezik az ideje annak, hogy a tanárjelöltek a szak-seminariumokban elférnek és tudományos kiművelésök munkája elé térbeli akadály nem gördül. Ez az időpont a tanárképzés dolgában nevezetes mozzanat leszen. De csak úgy, ha ezt a tényt a szak-seminariumok könyvtárainak arányos kiegészítése kiséri. Az volna az idealis állapot, ha teszem a classica-philologiai seminarium könyvtárában a latin és görög auctorok, amelyeknek olvasása kötelező, akár husz példányban is megvolnának. A magyar tanárjelöltben

megvan a jóakarat és a szorgalom, csak akadályra ne találjon. De ha a saját szak-seminariumába nem juthat be; az egyetemi könyvtár olvasótermében meg — amely szintén kicsiny — kiszorul: lehet-e csodálkozni, ha munkakedvét veszti és elernyed?

4. A báró Eötvös József-collegium rövid élete alatt is nagyon bevált. Ez a tapasztalat határozottan megjeleli az útat, amelyen haladnunk kell. Egészítsük ki és rendezzük be ezt a collegiumot *nyolcvan-száz* tanárjelöltre. Kolozsvárott meg állítsunk föl egy azonos szervezetű collegiumot *húsz-harminc* tanárjelölt részére. Ez a két collegium a két egyetem szolgálatában a középiskolai tanárképzésnek gazdagon termő melegágya leszen. Velök és általok sok szegény és tehetséges ifjút mentenénk föl a kenyérkeresés nehéz munkájától, akik e helyett szivesen szentelnék idejöket az önművelés nemes feladatainak. Ezt a két collegiumot szépen kiegészíti a ciszterciekuek az egykori párisi Bernardinumra emlékeztető budapesti collegiuma, a kegyesrendiek budapesti és kolozsvári Kalazantinuma s a præmontreieknek legifjabb keletű budapesti Norbertinuma. Azonos célt szolgál a benedekrendiek pannonhalmi tanárképzője is; de ez egymagában, az egyetem közreműködése nélkül fáradoz a tanárképzés feladatainak megoldásán.

5. Nyelvmestert tartson a tudományegyetem annyit, ahányra szükség van.

6. A tanárképzés céljaira megszavazott 1000 koronás ösztöndíjak fentartandók. Adományozásuk a versenyösztöndíjak módjára — hiszem — célszerűbb lenne.

II. Pædagogiai képzés.

A középiskolai tanár ne csak tudományosan kimüvelt szakember, hanem *jó paedagogus* is legyen. Aki szakjában, mint tudományban, otthon van, még nem következik, hogy jól tud tanítani; még kevésbbé, hogy jól tud nevelni. Pedig a tanártól megköveteljük, hogy jól tanítson és jól neveljen.

A tanár az iskolában nem tisztviselő, hanem atya, aki oktat és nevel. Neki tehát ismernie kell az emberi természetet minden vonatkozásában és megnyilatkozásában. Erre pedig első sorban pædagogiai tanulmányok segítségével juthat. A tudomány-egyetem az ő pædagogiai tanszékével gondoskodik róla, hogy a tanárjelöltek egyetemi tanulmányaik idején az elméleti pædagogiában és a pædagogia történetében alaposan kimüvelődjenek. A filozófiai collegiumok által meg a filozófiai alapot és gondolkodást biztosítja mind a pædagogia, mind a szaktanulmányok terén.

De ez még nem elég. A középiskolai tanárjelöltnek még *gya-*

korlati kiképzésre is van szüksége. S ez az, amire eddig kevés ügyet vetettünk; s ami pedig különösen megérdemli gondoskodásunkat.

A gyakorlati tanárképzés megoldásáról így vélekedem:

1. Állítsunk a tudományegyetem bölcsészettudományi karán mind Budapesten, mind Kolozsvárott tanszéket a *gyakorlati paedagogiának.** Ezen tanszék tanárának feladata, a didaktika általános elveinek ismertetésén kívül, az egyes szaktárgyak módszerének tárgyalása. Így minden tanárjelölt már az egyetemen megismerné szaktudománya gyakorlati módszerét és tisztába jönne azon eljárással, amelyet egykor majd követnie kell.

2. Elvül kellene kimondani, hogy *az egyetemi tanfolyam befejeztével mindjárt senki sem alkalmazható tényleges tanárként.* Valljuk meg őszintén és nyiltan, hogy tanárképzésünknek a legnagyobb gyöngéje eddig éppen ennél a pontnál található. Hiszen hogy is történik a dolog? Amint középiskolai tanárjelölteink négy évi tanulmányukat az egyetemen elvégezték, rögtön tanárokul alkalmazzák őket. Leszámítva azon keveseket, akik a budapesti gyakorló gimnáziumban egy évi gyakorlatot végeznek. Igy azután alaposan kimüvelt és lelkes tanárjelöltjeink nagy része minden gyakorlat és minden gyakorlati tájékozódás nélkül fog hozzá a tanárkodáshoz. Mennyi kisérletezés, mennyi hiba, mennyi helytelen eljárás, mennyi rendszertelenség és mennyi rossz rendszer füződik ezen tényhez! Ki tudná megmondani, hogy a rossz tanár mennyi könyet fakaszt, hány lelket keserít el, hány életpályát tesz tönkre és mennyit árt az iskolának? Hány rossz tanárból vált volna tisztességes pædagogus, hány jó tanárból lett volna még jobb és mennyi tapogatódzástól szabadult volna meg, ha nincs ez a helytelen rendszer, vagy ha jobban tetszik, rendszeres helytelenség!

Itt van már az ideje, hogy ezen a bajon gyökeresen segítsünk. Ezentúl már az sem hozható fel mentségül, hogy a fiatal tanárokra szükség van; hiszen már is odajutottunk, hogy egyetemet végzett tanárjelöltjeink nem kapnak állást. Ne késedelmezzünk, hanem mondjuk ki, hogy *ezentúl minden tanárjelölt, akinek már van szakvizsgálata, egy évig paedagogiai gyakorlatra megy.*

Ezt a kérdést — mint különben mindent — ne kicsinyes, hanem magasabb szempontból fogjuk fel. Az, hogy tanárjelöltjeink egy évvel később jutnak a tanárkodáshoz, vagy hogy a kimüvelésük több anyagi áldozatba kerül: harmadrendű dolog. A kérdést az dönti el,

* Hogy Németországon milyen gondot fordítanak a gyakorlati pædagogia tanszékére, nem régiben ismertette *Sinka* Sándor «A porosz tanárképzés multja és jelene» c. cikkében. (Országos középiskolai tanáregyesületi Közlöny. 1903. évf. 569. l.)

vajjon az egy évi pædagogiai gyakorlat által nyer-e a közoktatás ügye, vagy nem? Hogy itt a felelet csak *igen* lehet, a dolog természetéből következik. Nyer maga a tanárjelölt, aki egy évet egészen zavartalanul szentelhet elméleti és gyakorlati pædagogiai kimüvelésére; míg eddig a tényleges tanárkodás mellett szinte csak lopva szoríthatott magának időt pædagogiai előkészületeire. Nyer az iskola, mert gyakorlat hijával levő tanár nem lépné át többé az iskola küszöbét. Hogy ez a tény pædagogiai szempontból nagyon sokat mond, tegyük csak szivünkre a kezünket s valljuk meg mindnyájan, kik ilyen gyakorlat nélkül kezdtük meg a tanárkodást. De hát nem is lehet ez másként. Hiszen ha a lelkésznek, az ügyvédnek, a birónak, az orvosnak, szóval mindenkinek bele kell gyakorlatilag okulnia a hivatásába: csak éppen a tanár az a kiváltságos teremtés, aki az emberiség legdrágább kincsét, magát az embert minden előzetes tapasztalás nélkül helyesen és sikeresen tudja tanítani és nevelni?! Félre az ilyen hihetetlen föltevéssel!!

A gyakorlati évre nézve ez a felfogásom:

Szervezni kell Budapesten egy gyakorló gimnáziumot, Kolozsvárott egy gyakorló reáliskolát* — mind a kettőt nyolc-nyolc osztállyal. A gimnáziumi tanárjelöltek Budapestre, a reáliskolaiak meg Kolozsvárra mennének gyakorlatra. A gyakorló iskolának kapcsolatban kellene állania az egyetem pædagogiai, főleg gyakorlati pædagogiai tanszékével. Vagyis a pædagogia, és pedig a gyakorlati pædagogia tanárának a kezébe kellene letenni a gyakorlati tanárképző vezetését. Ez lenne a pædagogia, különösen a gyakorlati pædagogia tanárának a szemináriuma. Itt megadná ő a jelölteknek a szükséges útbaigazításokat mind a módszerre, mind a pædagogiai tudományos képzésre nézve; s egyúttal mint vezető irányítaná a gyakorló iskola pædagogiai és didaktikai működését.

A budapesti és kolozsvári gyakorló iskolán kívül még másutt is módot kell nyújtani a gyakorlati év eltöltésére. Én itt nem az iskolához, hanem az emberhez, a tanárhoz csatolnám a jogot. Budapestről és Kolozsvárról most nem is szólva, vidéki városainkban sok derék tanár működik, akiknek a pædagogiája tiszteletreméltó gyümölcsöket terem. Emellett a jogi és méltányossági szempontok is követelik, hogy a szerzetes tanító-rendek, a felekezetek és az állam iskoláinak tanárai se legyenek kizárva a gyakorlati tanárképzés munkája köréből. Én azt gondolom, hogy mindezek közül azon tanárnak kellene megadni a jogot a tanárjelöltek vezetésére a gyakorlati év alatt, akit valamely

* *Schneller* István dr. kolozsvári egyetemi tanár javaslatában szintén a reáliskola mellett szállt síkra. (Magy. Pædagogia 1903. évf. 175. l.)

főgimnázium vagy főreáliskola igazgatója megokolt jelentésében arra hivatottnak nyilvánít. Ugyanazon tanintézetben, ugyanazon szakra csak egy tanár kaphatja meg a jogot.

A gyakorlati éven levő jelölt köteles az iskolában megjelenni szaktárgyainak azon előadásain, amelyeket a gyakorló iskolánál a tanárképző vezetője, másutt meg a vezető szaktanár előír. A tanárjelölt a tanév négy első hónapjában csak mint figyelő van jelen az az előadásokon. Később azonban a szaktanár jelenlétében és megbízásából már megpróbálkozik a tanítással. A szaktanár így győződhetik meg, hogy a jelölt a módszerrel mennyire van; s a további útbaigazításokat így adhatja meg. Arról azonban szó sem lehet, hogy a jelölt a tanítást valamelyik osztályban a szaktanártól egészen átvegye és függetlenül folytassa. Egyáltalán a jelöltet a gyakorlati év alatt, mint helyettest, tanítás céljából az iskolába beállítani nem lehet. A gyakorlati év maradjon gyakorlati év a szó szoros értelmében.

Éppen ezért a gyakorlati év alatt különös figyelmet érdemel a jelöltek bevezetése a szaktárgyi kisérletekbe. Már az egyetem, különösen most legújabban gondoskodik róla, hogy a tanárjelöltek szaktudományukban gyakorlati ügyességre is szert tegyenek. Erre szolgálnak a laboratóriumi gyakorlatok. Ezenkívül a budapesti tudományegyetemen most szerveztek tanszéket a gyakorlati fizika és a gyakorlati chemia részére. De mindezeken túl még mulhatatlanul szükséges, hogy a tanárjelölteket a gyakorlati év alatt a kisérletekbe alaposan belegyakorolják.

A jelöltre a gyakorlati év alatt erős feladat vár. Egyrészről tudományos alapon tanulmányozza a pædagogiát és a filozofiát; másrészről gyakorlatilag beleokul a nevelő és oktató munkába. Természetesen a vezető szaktanárnak is nagy munkát kell végeznie. Szaktudása és gyakorlati ügyessége mellett összes pædagogiai készletére szükség van, hogy célt érjünk. Hiszen azt várjuk tőle, hogy a vezetés a nevelés és oktatás minden mozzanatára kiterjedjen. A jelölt gyakorlatból és tájékozó megbeszélés alapján ismerje meg, minő legyen a tanár magatartása és bánásmódja az iskolában; minő alapelvek irányítsák a nevelésben és oktatásban; hogyan kell fegyelmeznie és miként oldhatja meg leghelyesebben az osztályfőnök fontos feladatait; minő methodikai eljárással értetheti meg legkönnyebben és kedveltetheti meg legjobban a tárgyát; hogyan kell a tanárnak a gyakorlatokat készítenie és kijavítania; hogyan kell kérdeznie és osztályoznia; miként kell a tanárnak szaktárgyaival a többi tárgyak, egyéniségével meg a tanári kar tagjai közé beilleszkednie; minő jogai és kötelességei vannak a tanárnak a tanintézettel és a hatóságokkal szemben; minő administrativ és irásbeli teendők várnak a tanárra s ezeket miként

kell elvégezni. Éppen ezért meg kellene a jelölteket hivni még a tanári tanácskozmányokra is; hadd lássák az iskola életét összes nyilvánulásaiban. Szóval az egyetemi tanulmányok és okulások után a gyakorlati évtől azt várjuk, hogy tanárjelöltjeinket jó pædagogusokká és gyakorlati tanárokká avatja, akik szeretik az iskolát s az ifjuság is szereti őket.

A szaktanárok a tanév vége felé, midőn a jelölt pædagogiai vizsgálatra jelentkezik, az országos középiskolai tanárvizsgáló bizottság elnökének részletes irásbeli jelentésben számolnak be szerzett tapasztalataikról, kiterjeszkedve a jelölt pædagogiai hivatottságára és a gyakorlati tanításban igazolt készségére.

A tanintézet igazgatójának ellenőrző joga természetesen a tanárjelölt vezetésére is kiterjedne. Úgy szintén a tankerületi kir. főigazgató is gyakorolná főfelügyeleti jogát a pædagogiai gyakorlaton levő tanárjelölt vezetésére nézve. Tapasztalatait közölné a vezető tanárral és a tanárjelölttel. Mindegyikkel természetesen a rá vonatkozó dolgokat. Ezenkívül véleményes jelentését hivatalos fölterjesztésében adná elő.

3. A gyakorlati év rendszeresítése hozza magával, hogy a tanárjelölteknek a pædagogiai vizsgálat alkalmával *gyakorlati vizsgálalot* is kellene tenniök. Vagyis a jelöltnek a vizsgáló bizottság előtt nyilvános iskolában kellene igazolnia, hogy a gyakorlati nevelés és oktatás terén otthonos.

Ime, főbb vonásokban kifejtettem, miként válnak tanárjelöltjeink tudományosan kimüvelt szakemberekké és jó pædagogusokká. A középiskolai tanárképzés kérdésének további részletezése és a történeti vonatkozások tárgyalása ezuttal nem célom. Még kevésbbé esett mostani feladatom keretébe azon szempontok mérlegelése, hogy a már tényleges tanárok gyakorlati pædagogiájának fejlődésére a kölcsönös hospitálás, a módszeres tanácskozások, a főigazgatók elnöklete alatt végbemenő konferenciák, az érettségi vizsgálati tanulságok és más iskolák látogatása mily módon és mily arányban hatnak. Indítványt nem terjesztek elő; de azon gondolatokról, amelyeket fölvetettem, az a meggyőződésem, hogy megvalósulásuk a magyar közoktatás ügyének javára válnék.

Békefi Remig.

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

AZ ÉRETTSÉGI VIZSGÁLAT REFORMJÁRÓL.

A középiskolai tantervnek legújabban befejezett újjászervezése után természetes dolog, hogy a tanügyi közvélemény a középiskolai tanulmányok betetőzéseül szolgáló érettségi vizsgálat újjászervezésével kezd foglalkozni s ezt az intézményt a szerzett tapasztalatoknak megfelelő módon kívánja átalakítani.

E tekintetben különösen figyelemre méltók azok az indítványok, melyeket 1802 deczember 10-én a budapesti tanári körben tartott előadásának záradékául *Rados Ignác* terjesztett elé és azok az inditványok, amelyekst *Kardos Albert* fejtett ki a Tanáregyesületi Közlöny január 21-iki számában közölt rövid és mégis beható cikkében.

Az érettségi vizsgálat intézménye idegenből származott hozzánk; tudtommal az Organisations-Entwurf szervezte azt nálunk. Minthogy az érettségi vizsgálat vagy egy hozzá hasonló intézmény minden művelt nemzetnél, mint a középiskolai tanítás méltó befejezése szervezve van, azzal elintézettnek tekinthetjük azt a kérdést, vajjon az érettségi vizsgálat fentartandó-e vagy sem. Ezt annyival is inkább megtehetjük, mert Európaszerte általában minden egyetem a fölvételnél megköveteli az érettségi bizonyitványt s ifjúságunkat a külföldi egyetemek látogatásától visszatartani, nemzeti elszigeteltségünk miatt sem volna tanácsos. Így tehát mindazon terhek, kellemetlenségek, lelki és testi izgalmak dacára, melyek az érettségi vizsgálatnak elkerülhetetlen attributumai, annak föltétlen fentartása mellett kell nyilatkoznunk.

Az iskola falai közül az életbe való kilépés mindenkor erős zökkenéssel jár. Ezt a zökkenést nagy mértékben enyhíti az, ha még az iskola falai között történik; más szóval: az érettségi vizsgálat megtartásának kötelezettsége és joga föltétlenül a középiskolát illeti meg s azt bármilyen, talán épenséggel kényelmi szempontból más fórumra átruházni épen a tanuló ifjúságnak jól felfogott érdekében fölötte veszedelmes volna.

Az érettségi vizsgálatnak tehát egy, a rendes osztályvizsgálatoktól különböző és különálló vizsgálatnak kell maradnia, melynek célja, úgy mint azt érettségi utasításaink helyesen megjelölik: kipuhatolni, vajjon a vizsgálatra jelentkező tanuló bir-e az általános műveltség és tárgyismeret azon mértékével, mely tőle a középiskolai tanterv szerint megkövetelhető s így az értelmi fejlettség oly fokán áll-e, mint a főiskolai tanulmányokra szükséges?

Az érettségi vizsgálatnak ily módon körvonalazott céljában benne foglaltatik a döntés egy oly kérdésre nézve, mely az érettségi vizsgálati reformot égető szükséggé teszi s a melynek sikeres megoldása a vizsgálattal járó és immár elviselhetetlen bajok legtöbbjét megszüntetné.

Nálunk ezt a vizsgálatot a középiskolai törvény 33. §-a alapján kellett szabályozni s a reáliskolákra is kiterjeszteni. Ez a szabályozás az 1884. évi 10288. sz. rendelettel kiadott utasításokban történt meg, melyek utóbb a latin nyelvre vonatkozólag némi módosításokat szenvedtek. Azért mondom, hogy *szenvedtek*, mert ezeket a módosításokat a fentebb körvonalazott céllal ellentétben állóknak tartom, amennyiben szerény nézetem szerint nem arra kell törekednünk, hogy a vizsgálat szinvonalát lerántsuk, hanem ellenkezőleg arra, hogy azt a kellő magasságra emeljük. Különben ez az intézkedés okozati összefüggésben áll azzal az általános törekvéssel, mely nálunk az utóbbi években következetesen a középiskolák szellemi színvonalának alászállításán fáradozik.

Ennek a törekvésnek is megvan a maga oka. Azok a humanitárius szempontok, melyeknek hangoztatása a törekvést tetszetőssé teszi, csupán arra jók, hogy egyrészt megszerezzék számára a siker érdekében nélkülözhetetlen népszerűséget, másrészt, hogy a valódi szándékról a figyelmet elterelják. A valódi szándék pedig — nézetem szerint — az, hogy a középiskola egész szelleme utólagosan összhangzásba hozassék az 1883. évi I. törvénycikkel, az úgynevezett qualificationális törvénynyel, mely nagy meggondolatlansággal igen sok alsórendű közpálya előföltételéül az érettségi vizsgálatot szabta meg. Nehogy az érettségi vizsgálat magasabb szinvonala ezeket a pályákat elnéptelenítse, ennélfogva az érettségi vizsgálat szinvonalát kell alább szállítani, tekintet nélkül arra, hogy ezzel együtt magának a középiskolák tanulmányi szinvonalának is szükségképen alábbra kell hanyatlania.

Minden olyan intézkedés, mely a középiskola eszméjével, valódi rendeltetésével ellentétes, kell, hogy antagonismust teremtsen. Ez az antagonismus nálunk ez idő szerint már valóban tűrhetetlen.

Fokozza ezt az a körülmény, hogy az egyévi önkéntességi jog elnyerése is általában az érettségi bizonyítványhoz van kapcsolva. A hadseregnek ez a követelése határozottan túlzott: mert a hadapródiskola nem tekinthető egyenrangúnak a középiskolával. Hogy a hadsereg a tiszti hivatás betöltésére alkalmas, de különben iskolázatlan ifjak szolgálatától el ne essék, mellesleg úgy segített magán, hogy az önkéntességi jogot megadó vizsgálat intézményét rendszeresítette; de a középiskolának hurcolnia kell azt a ballastot, mely a középiskolai

tanulmányokra alkalmatlan, de a hadsereg céljainak megfelelő elemek odatódulása révén szakad a nyakába.

Addig, amíg egyrészt a qualificationális törvényt észszerűen nem reformálják, másrészt a középiskolának a hadsereghez való viszonyát kellő módon nem szabályozzák, az érettségi vizsgálatnak kielégítő reformjára gondolni sem lehet.

Oda kell törekednünk, hogy az önkéntességi jog elnyerése a középiskola VI. osztályának vagy egy ezzel egyenlő képesítést adó iskolának — itt az észszerű tantervvel megreformált polgári iskolára gondolok — sikeres elvégzéséhez köttessék. Ez a követelés igazságos és összhangzatban áll a hadsereg jelenlegi intézményeivel és kisegítő intézkedéseivel.

A qualificationális törvényt illetőleg pedig oda kell törekednünk, hogy a jogvégzettséget nem igénylő pályák a középiskoláknak legföljebb VIII. osztályát sikeresen elvégzett tanulók előtt nyitva álljanak s így az érettségi bizonyítvány kizárólag a felsőbb, tudományos pályák megkezdésére adjon jogosítást.

Ha ily módon megszabadultunk a hivatlanok nagy tömegétől, akkor visszaadtuk a középiskolát valódi rendeltetésének s akkor a kellő alapon állva, tovább tanácskozhatunk az érettségi vizsgálat reformálása felől.

Mert amint a dolgok most állanak: a középiskola a tanulókat nem a felsőbb tudományos pályák számára készíti elő, hanem kizárólag az élet számára. Már pedig a középiskolának nem lehet kizárólagos feladata, hogy hasznavehető adótárnokokat, telekkönyvvezetőket és vámtiszteket neveljen. Mellesleg ezt a szolgálatot is megteheti, de ez nem lehet kizárólagos célja. Az iskola mindig a tanulók többségének szellemi szinvonalához alkalmazkodott, az ezen felülemelkedő kisebbség valósággal az iskola dacára, annak ellenére emelkedik arra a magasabb szinvonalra, amelyig eljut.

Ezek után fejtegetéseimet akár be is fejezhetném; mert kifejezést adtam annak a köztudomású dolognak, hogy minden az érettségi vizsgálattal kapcsolatos anomáliának kettős az oka: a qualificationális törvény és az önkéntességi jog és mert az intézmények lényegét tartalmuk teszi, nem pedig alakjuk. Amiket ezentúl még fölemlítek, azok mindannyian másod-, sőt talán tizenkettedrangú körülmények lesznek.

Érettségi utasításaink sorrendjét követve, először a 4. §-nál állapodom meg, amely szerint: a vizsgálatra jelentkezés után az igazgató a VIII. osztály tanáraival értekezletet tart, azon célból, hogy a kétes előmenetelű tanulóknak az érettségi vizsgálattól való visszalépést javasolja. Az ily javaslatot az illető tanulók szüleivel az igazgató mindenkor közölni tartozik. Az értekezlet azonban a vizsgálattól senkit el nem tilthat.

Ez, az önmagában ellenmondásos intézkedés mint fölösleges, az érettségi bizottság pártatlan itélkezését befolyásoló, gyakran a jogosult kritikát provocáló, egyszerűen törlendő.

A 17. §. az írásbeli dolgozatok döntő befolyását szabályozza. Intézkedései ismeretesek s ezért a paragrafust szó szerint nem idézem. Annak megitélésére, hogy a tanuló bir-e az általános műveltség és tárgyismeret azon mértékével, mely tőle a középiskolai tanterv szerint megkövetelhető, az írásbeli dolgozatokat föltétlenül szükségeseknek tartom. De ha a dolgozatok a maguk összességében biráltatnak el, akkor fölöslegesnek tartom azt, hogy egyikük vagy másikuk nem sikerülte a tanulót a szóbeli vizsgálattól elzárja. E helyett észszerűbb volna oly intézkedést tenni, hogy ha a bizottság a tanuló összes dolgozatainak egybevetése alapján arra a meggyőződésre jut, hogy a tanuló nem bir az általános műveltség és tárgyismeret kellő mértékével, akkor az illető tanulót nem bocsátja szóbeli vizsgálatra.

Erre az intézkedésre a kellő jogalapot még abban is megtalálják, hogy minden dolgozat elkészítésére a nyugodt munkának öt órája áll a tanuló rendelkezésére, holott a szóbelin a felelet megkonstruálása csak percek kérdése. A dolgozatok elbirálása alapján hozott kedvezőtlen itélet reparatiója legalább is félév múlva s ekkor is utolsó ízben volna megengedendő.

Hasonlóképen megadnám a bizottságnak azt a jogot is, hogy az írásbeli dolgozatok alapján az azokon szereplő bármely tárgy szóbeli vizsgálata alól a tanulót kivételesen fölmenthesse. Különösen akkor, ha a tanuló erre a kedvezményre egész eddigi tanulói pályája alapján érdemesnek mutatkozik. Ezzel az intézkedéssel a dolgozatok megtartanák az őket megillető jelentőséget, de az utasítások 17. §-a elveszítené kellemetlen élét, mely abban fekszik, hogy a tanuló elől az út egyetlen egy dolgozat és pedig egy bizonyos dolgozat alapján is elzáródhatik.

Eddigi fejtegetéseimből az következik, hogy én az érettségi vizsgálat szellemi szinvonalának emelését tartom szükségesnek; mert ezzel együtt a középiskolai tanítás szinvonalának emelkedése is bekövetkeznék. Akik érettségi vizsgálatokon részt vettek, ennek szükségét bizonyára érezni fogják. Különben ez a követelmény már átment a tanítással foglalkozóknak köztudatába; azonban természeténél fogva épenséggel nem mondható népszerűnek.

Hogy az érettségi vizsgálatok szinvonala oly siralmasan alacsony, annak oka többek közt magukban a tanárokban is fekszik, akik nem veszik figyelembe az utasítások 21. §-ának rendelkezését. E szerint ugyanis: a kérdések oly módon teendők fel, hogy az adott feleletekből megitélhető legyen, vajjon a tanuló a tananyag fontosabb részei fölött önállóan rendelkezik-e s képes-e önálló gondolkodásra?

A tanügyi kormány 1895-ben 51301. sz. alatt kiadott rendeletében szükségesnek tartotta a tanárokat erre újólag figyelmeztetni, amennyiben ezen rendeletével különösen int a kérdések helyes föltevésére és óv a folytonosan istápoló, útbaigazító, aprólékos és közbevetett kérdésektől, az ú. n. szájbaadástól s általában a tanulónak az érettségi vizsgálaton ily kérdések által való gyámolító vezetésétől.

Ebbe a hibába mindnyájan beleesünk és pedig kettős oknál fogva. Ugyanis az érettségi vizsgálat a tanár tanítási eredményének a tanügyi főhatóság és a nyilvánosság előtt való bemutatása; másrészt az ilyen cselekvésre rávisz a tanítványainkkal szemben köteles jóakarat. Ha azonban a feladandó kérdéseket kellő módon stilizáljuk, saját türelmetlenségünket és izgatottságunkat féken tartjuk s a tanuló feleleteit higgadtan megvárjuk, akkor az érettségi vizsgálatokon bizonyára több tanuló fog elbukni, mint eddig, de ennek szinvonala a kellő magaslatra fog fölemelkedni.

Rados indítványai közt a compensatió is szerepel. Erre vonatkozólag teljesen osztozom *Kardos* collegámnak véleményében, aki arról így nyilatkozik: «Mivelhogy a vizsgáló bizottság nincs kötve a szaktanárok véleményéhez, hanem legjobb belátása és meggyőződése szerint fontolgatja az egyes feleletek értékét és így alkotja meg a vizsgázó egész értelmi fokára vonatkozó itéletet, éppen azért fölöslegesnek tartom a compensatió kérdésének tételes szabályozását. Veszedelmes volna, ha maga a szabályzat mondaná ki, hogy az egyik tárgyból mutatkozó tudatlanságot ellensúlyozhatja a másik tárgyból tanusított készültség. Valóságos spekulációra indítaná ez a mi tanulóinkat, hogy az érettségi vizsgálat terhéből mennyit és hogyan rázhatnak le minden baj nélkül.

Ennek az erkölcstelen eljárásnak még a gondolatát sem szabad fölkelteni a komoly kötelességteljesítés alól ugyis menekülni szerető ifjainkban.

Különben, ha visszatetszik most az utasításnak az a §-a, mely az irásbeli dolgozatok közt sorrendi különbséget állapít meg, mennyivel inkább fokozódnék ez a visszatetszés, ha a tantárgyak közt állapítaná meg a fontosság szerint haladó sorrendet!

A vizsgálaton szereplő tantárgyakat sem nem tartom megszorítandónak, sem pedig nem járulnék hozzá ahhoz, hogy az eddigiek közül egyik-másik elmaradjon.

Sőt inkább, a tanulók szellemi szinvonala, általános műveltsége érdekében szükségesnek tartanám, hogy a történelem a világtörténelem legkimagaslóbb korszakainak felölelésével kiegészíttessék, hogy az emberiség fejlődésének legfőbb mozzanatai, a tudományok és művészetek haladásának elsőrangú momentumai a követelmények közé

szintén fölvétessenek. Mert a középiskolától azt kívánom, hogy minden tanítványát ne csak jó magyar emberré, de egyúttal egész emberré nevelje.

A vizsgálat ismétlése, pótlása és javítása körül is vannak egyenetlenségek, melyek igazságtalanságokra, más tekintetben pedig felületességekre vezetnek. Ezeknek reparálása ugyancsak szükséges volna; de minthogy ezek a kérdések inkább administrativ jellegűek, azért ezekre kiterjeszkedni nem tartottam szükségesnek.

Bozóky Endre.

AZ ÉRETTSÉGI VIZSGÁLAT (BACCALAURÉAT) REFORMJA FRANCIAORSZÁGBAN.

Wlassics Gyula volt vallás- és közoktatásügyi miniszter egyik utolsó intézkedése ama rendelet volt, melyet a Közoktatási Tanács elnökéhez a középiskolai érettségi vizsgálat reformjának kérdésében intézett, így tehát az érettségi vizsgálat reformálása — föltéve, hogy az új közoktatásügyi miniszter is e nézeten van — nálunk is napirendre kerül.

Aktuális dolognak tartom tehát a Franciaországban most érvénybe lépett új érettségi vizsgálat mineműségét ismertetni, talán ebből is okulhatunk.

De mielőtt valódi tárgyamra áttérnék, talán nem lesz érdektelen a francia érettségi vizsgálat fejlődéstörténetét röviden vázolni.

Tudvalevőleg a francia középiskolai tanulók az érettségi vizsgálatot nem a középiskolákban, hanem a főiskolákban, egyetemi tanárokból álló bizottság előtt teszik le. Tehát a francia érettségi vizsgálat történeti fejlődése szoros összefüggésben van az egyetemi oktatás fejlődésével.

Mindenekelőtt az «Université de Paris» — mely 1631. alapíttatott és az összes európai ily irányú intézeteknek mintaképeül szolgált — fejlődésére kell egy rövid visszapillantást vetnünk.

Az «Université de Paris» négy fakultásból állott, u. m. a theologiai, orvosi, jogi és művészetiből.

Ezen az egyetemen már alapítása idejében «Baccalauréat» nevű vizsgálatok szerepelnek, t. i. az egyetem növendékei, miután két évig logikai tanulmányokkal foglalkoztak, — melynek hallgatása a latin nyelv tudását föltételezte — a Baccalauréat nevű vizsgálat letételére jelentkeztek.

Később a «Collège de France» és a «Sorbonne» nevű intézetek is megkapták a jogot a logika taníthatására. Ezen intézetek növendékei, miután a grammatikát és rhetorikát hallgatták, beléptek a

philosophiai tanfolyamba, ahol a logika tanulmányozásához fogtak, melynek tudását a végvizsgálatnál (a Baccalaruéatnál) megkövetelték.

Eme vizsgálatok a XVIII. század végeig maradtak érvényben, nagy szigorúsággal tartattak meg, úgy hogy mindazok, kik mindamaz akadályokat, melyeket a vizsgálatok letétele elé gördítettek — legyőzték, csak hagyományos, t. i. theologiai vagy orvosi pályán maradtak.

A szabadalmazott kollégiumok mellett még oly intézetek is voltak, melyek nem osztogathattak gradusokat.

Ilyen intézetek voltak a juzsuiták és a többi szerzetesek által föntartott intézetek.

Mindemez intézetek egy úgynevezett «Lettre testimoniale»-ban bizonyították, hogy intézetbeli tanítványaik a filozófiai előadásokat hallgatták.

Ezen bizonyítvány ugyanolyan értékű volt, mint az előbb már említett baccalauréatusi és a kik egy olyan bizonyítványt birtak, belépheltek a jogi fakultásba.

Franciaország 1791 augusztus 5-ki alkotmánya nem csak az emberi és polgári jogok egyenlőségét mondotta ki, hanem az ifjúságnak egyenlő alapon való ingyenes tanítását is deklarálta. Később a konzulátus és az első császárság idejében, a nevelés és tanítás az új politikai formákhoz alkalmazkodnak; a tanítás egész szervezetét újra alakítják azzal, hogy szolidabb alapokra fektetik. 1801-ben a département-ok közgyűlései (a conseils généraux) már egy egyetem felállítását sürgetik.

Eme sürgetésnek azon haszna volt, hogy *Foucroy* vegyész indítványára felállítják a francia Lyceumokat (Lycée), amelyekben a latin és görög nyelvet, az erkölcstant, a logikát, a fizikát és mathematikát tanították.

Csak később, 1806 május 11-én állítják fel a nemzeti egyetemet (Universitè nationale), melyet a legmesszebbmenő szabadalmakkal látnak el; kimondták egyszersmind, hogy csak az tanithat nyilvános intézetben, ki ezen egyetem tagja, vagy ezen egyetem egyik fakultása által arra följogosíttatik.

Nem sokára (1808. évi március 17-én) a baccalaureatust is újra visszaállítják.

Ehhez a császárság idejében felállított egyetemhez, mely kizárólag foglalkozik a nevelés és tanítás ügyével, tartoznak mind a közép, mind a felsőbb tanintézetek, valamint a baccalaureatus ügye is.

A föltételek, melyek alatt ezen vizsgálat letehető volt, a következők:

1. Legalább is 16 éves kor.

2. Ama tantárgyak ismerete, melyeket a lycée-kben és az ezzel egyenrangú collège-ekben tanítanak.

Ebben az időben a vizsgálóbizottság tagjainak számát is meghatározzák, t. i. az «a faculté des lettres» három tagjából áll, a mit az 1810 febr. 16-áról kelt szabályzat úgy módosít, hogy csak egy tagnak kell a faculté tagjának lenni; ugyanezen módosított szabály értelmében a vizsgálatok nyilvánosak és csak szóbeliek. A vizsgálat $^1/_2$ órától $^3/_4$ óráig tarthat.

1830. évben átdolgozzák újra a baccalaureatusi szabályokat, amennyiben vagy egy francia rögtönzött dolgozatot, vagy egy klaszszikusnak francia nyelvre való fordítását követelik.

Az 1840-iki reformált szabályzat írásbeli dolgozatot követelt a latin nyelvből; egy latin, görög vagy francia író egyik művének írásban való magyarázatát, végül szóbelit, a filozófiából, a történelemből, a mathematikából és fizikából.

Franciaország eddigi közoktatás ügyének, különösen az első császárság idejében, ama jellemző vonását konstatálhatjuk, hogy abban az állam omnipotens; csak az 1848 juniusi forradalom mondja ki a nevelés és tanítás szabadságát, mellyel az egyháznak a tanításban való jogosultságát is kimondta.

Ezen intézkedés következménye a szabad tanítás (libre enseignement) szentesítése, melyet az 1850 március 15-én létre jött intézkedés törvénybe is iktatott, mely törvény az egyház és az egyetem közti békét hozta létre. Ezen törvény a középiskolai oktatás terén egészen új ærát is létesített, már azáltal is, hogy a középiskolákban a mathematika és fizika tanítása nagyobb tért hódított.

Említésre méltó III. Napoleon idejében 1852-ben az érettségi vizsgálatra vonatkozó bifurcatio. Ezen bifurcatio áll 1. a Baccalauréat des lettres, 2. Baccalauréat ès sciensesből. Az előbbi a nyelvi- és irodalmi tanulmánynak végvizsgálata, míg az utóbbi, főleg a mathematikai tanulmányoké.

Ami a tantárgyakat illeti, a «baccalauréat des lettres» tantárgyai 1. egy latin dolgozat; 2. egy fordítás latinból franciára; 1. egy francia, a bölcsészet köréből választott dolgozat. Ugyanezekre terjed ki a szóbeli vizsgálat is, de ha a tanuló kívánja, egy élő nyelv is felvehető.

A «baccalauréat ès sciences» csak két írásbeli dolgozatot kíván, 1. egy latin nyelvből való fordítást, 2. egy a mathematika és fizika köréből választott dolgozatot. A szóbeli vizsgálat is ezekből áll.

De a közönség részéről mindinkább növekvő panaszok arra késztették a kormányt, hogy az eddig érvényben levő vizsgálati szabályzatokat ismét reformálja. Ezen újítás az 1874-ik évben lép életbe, Ezen reform abból áll, hogy a baccalaureatus két részre osztatik. Az első vizsgálat tárgyai: 1. Egy latin nyelvből francia nyelvre való

fordítás. 2. Egy latin nyelven kidolgozott tétel. A második vizsgálat tárgyai: 1. Egy francia nyelven kidolgozott bölcsészeti tétel. 2. Egy élőnyelvi tételnek franciára való fordítása.

De eme reform dacára a panaszok nem némultak el, úgy hogy a közoktatásügyi tanács (Conseil supérieur de l'Instruction) 1880-ban új szabályzatokat dolgoz ki a baccalaureatus-ra nézve. Ezen szabályzat a vizsgálat két részre való megosztását megtartja, csak a tantárgyak változnak. Az első rész tárgyai ezen új szabályzat értelmében: 1. Egy latinból franciára való fordítás. 2. Egy irodalmi vagy történeti tételnek francia nyelven való kidolgozása. 3. Egy német vagy angol fordítás.

A második vizsgálat tárgyai: 1. A bölcsészet köréből föladott tétel kidolgozása. 2. Az exakt tudományok köréből föladott tétel kidolgozása.

Amint látjuk az 1880-iki vizsgálati szabályzat több tért enged az újabb nyelveknek és az exakt tudományoknak.

De Franciaország sem zárkózhatott el a minden államban mindinkább előtérbe lépett modern nyelvek tanítása elől és így jő létre Franciaországban is az úgynevezett «enseignement moderne.» Ezen enseignement moderne, mely főleg a modern nyelvek, valamint a mathematika intenzivebb tanítását tűzte ki célul, nem maradt a végvizsgálatra — a baccalaureatusra — sem hatás nélkül.

Hogy a baccalaureatus letételére vonatkozó újításokat könnyebben megérthessük, mindenekelőtt ide iktatjuk a középiskolai tanításnak 1890-iki szervezetét:

Division élémentaire	I. osztály.	Előkészítő osztály.
	II. «	Huitième.
	III. «	Septième.

	Classique	Moderne
Division de grammaire	IV. oszt. Sixième.	IV. oszt. Sixième.
	V. « Cinquième.	V. « Cinquième.
	VI. « Quatrième.	VI. « Quatrième.
	VII. « Troisième.	VII. « Troisième.
	VIII. « Seconde.	
	IX. « Rhétorique.	VIII. « Seconde.
	Bacc. classique Ire partie.	Bacc. de l'enseignement mod. I. partie.

X. o. Philosophie (Bacc. class. 2e p. 1. série.)	Mathemat. élémentaire. (Bacc. class. 2. p. 2e série.)	(Bacc. moderne 2. p. 3. série.)	Prem. sciences (Bacc. moderne 2. p. 2. série.)	Prem. (Lettres) (Bacc. moderne 2. p. Ire série.)
	Mathématiques spéciales.			

Az összes hallgatóknak, kik a «baccalauréat classique»-ra aspiráltak, a vizsgálat első részére a IX. osztály (a rhetorikai osztály) elvégzése után kellett jelentkezniök. Ezen vizsgálat írásbeli része állott a vizsgálóbizottság által megállapított, latin nyelvből franciára való fordításból, egy három tétel közül tetszés szerint kiválasztható francia tétel kidolgozásából. A szóbeli vizsgálat tárgyai: a 7., 8., 9. osztályban tárgyalt írók műveinek magyarázata, egy angol vagy német nyelvből való fordítás, a történelem, geographia, a 9. osztályban tanított mennyiségtan. Ha a tanulók eme vizsgálatot sikerrel letették, beléptek a 10. osztály vagy filozófiai, vagy elemi mathematekai osztályába. Ezen osztály elvégzése után tették le a «baccalauréat classique» második részét. Ez kétféle lehetett vagy 1. Lettre philosophie, vagy 2. Lettre mathematique. Az első (Lettre-Philosophie) írásbeli vizsgálata: a bölcsészet köréből választott dissertatio volt; a szóbeli vizsgálat: mindama tantárgyak, melyek a 10. osztályban taníttattak. A második (Lettre-Mathématique) írásbeli vizsgálata: a mathematika vagy fizika köréből választott théma kidolgozása, a szóbeli: a mathematika, fizika, vegytan, a jelenkor történelme és a filozófia.

A «baccalauréat de l'enseignement moderne»-nek hasonló szervezete volt, mint a «baccalauréat de l'enseignement classique»-nek. Csak a tanítási idő volt az előbbinél egy évvel rövidebb.

A «l'enseignement moderne» tanulói a baccalauréatus első részének letételére már a 8-ik osztály elvégzése után jelentkezhettek.

Ezen vizsgálat tárgyai voltak: 1. egy német vagy angol nyelvből franciára való fordítás, 2. egy franciából német vagy angol nyelvre való fordítás. Szótárak használata mind a két fordításhoz tilos volt. A szóbeli tárgyai voltak: egy francia szöveg és két idegen nyelvű szöveg megmagyarázása, történelem, földrajz, mathematika, fizika és vegytan. De míg a «baccalauréat classique» vizsgálatának második része két sériesre oszlott, addig a «baccalauréat moderne» három sériesre, aszerint, amint a tanulók a première-lettres vagy a première-sciences-t, vagy a mathematiques élémantaires-t hallgatták.

Nem tagadható, hogy az 1890-iki reformnak sok hátránya volt, így a már egyszer elkezdett kurzust nem lehetett megváltoztatni.

Ezenkívül is sok panasz támadt: így azt állították, hogy az «enseignement moderne» nem állja ki a versenyt az «enseignement classiqu»-al, az egyetem tanárai pedig arról panaszkodtak, hogy tanítványaik tudományos készültsége az utóbbi reform óta nagyban alábanyatlott. Úgy, hogy 1896. évtől kezdve ama kívánság vált általánossá, hogy a középiskolai tanítást és vele egyszersmind a baccalaureatust is új reformnak kell alávetni. *Combes*, a mai francia miniszterelnök — és 1896-iki közoktatásügyi miniszter — tekintve, hogy a

baccalaureatus használt rendszerei közül egyik se vált be, ezen vizsgálat teljes eltörlését indítványozta; többen a szabad tanításra vonatkozó 1850-iki törvény módosítását követelték, mások az egész középiskolai tanítás rendszerének megváltoztatását indítványozták, míg végre a francia parlament engedve a sok kívánságnak, 1899-ben enquête-et küldött ki a középiskolai oktatásra vonatkozó összes ügyeknek tanulmányozása céljából.

Ezen enquête 1899 január 17-től ugyanezen évi március 27-ig 38 gyűlést tartott, amelyen 196 indítványt tárgyalt és végre 3500 lapból álló, 6 kötetnyi munkában számolt be munkálkodásáról.

Mondanunk sem kell, hogy épen a baccalaureatusra nézve a legellentétesebb indítványok tétettek, így voltak, mint pl. Combes, ki e vizsgálat eltörlését indítványozta, míg mások a baccalaureatus teljes reformálását hozták javaslatba. Ezen az enquête-en nagyon panaszkodtak a baccalaureatusnál elhatalmasodott protectio ellen is.

A bizottság hosszú tanácskozmányok után befejezte működését és elaboratumát a közoktásügyi miniszternek benyujtotta, ki azt az 1902. évi máj. 21-ki rendelettel elfogadván, a jelenlegi tanév *elején* életbe is léptette.

És így a középiskolai tanítás és a vele kapcsolatban lévő baccalaureatus még most is érvényben lévő organisatiójához értünk.

A francia középiskolai tanítás jelenlegi organisatióját a következő táblázat tünteti fel:

	Ama tanulók számára, kik a 6-ik osztálytól kezdve vagy görögöt tanulnak vagy nem tanulnak	Ama tanulók részére, kik egy holt nyelvet sem tanulnak
Első cyklus	IV. o. Sixième *A.* (Latin)	IV. o. Sixième *B.*
	V. o. Cinquième *A.* (Latin)	V. o. Cinquième *B.*
	VI. o. Quatrième *A.* (Latin. Görög.) VI. o. Quatrième *A.* (Latin.)	VI. o. Quatrième *B.*
	VII. o. Troisième *A.* (Latin. Görög.) VII. o. Troisième *A.* (Latin.)	VII. o. Troisième *B.*

Azon tanulók részére, kik a latin tanulásáról lemondtak.

	Latin—Görög	Latin—Élő nyelv.	Latin—Exakt tud.	Exakt tud.—Élő nyelv.
Második cyklus	VIII. o. Seconde *A.*	VIII. o. Seconde *B.*	VIII. o. Seconde *C.*	VIII. o. Seconde *D.*
	IX. o. Première *A.*	IX. o. Première *B.*	IX. o. Première *C.*	IX. o. Première *D.*
	X. o. Philosophie *A.*	X. o. Philosophie *B.*	X. o. Mathematique *C.*	X. o. Mathematique *D.*

A IX-ik osztály (Première) elvégzése után fogják a tanulók a baccalaureatus első vizsgálatát letenni, amely a második cyklus négy osztályzata szerint 1. Latin-Grec, 2. Latin-Langues vivantes, 3. Latin-Sciences, 4. Sciences-Langues vivantes-nak és mindannyit «Baccalauréat de l'enseignement secondaira I-e partie»-nak fogják elnevezni.

Az összes tanulóknak (kivéve a D. csoportot) egy latin szöveget francia nyelvre kell majd lefordítaniok (version latine), az *A)* csoportbeliek egy görög szöveget franciára, a *B)* és *D)* csoportok egy könnyebb élőnyelvi (német, angol, olasz, spanyol, újabban még orosz) szöveget franciára fognak lefordítani, a *D)* csoport tanulói még ezen kívül egy mathematikai dolgozatot fognak készíteni.

Miután a X-ik osztályban a tananyag majdnem egyenlő a baccalaureatus második részével, két vizsgálat elegendő lesz.

Az egyiknél a «Baccalauréat ès lettres philosophie»-nál inkább theoretikai és históriai philosophiát, a másodiknál a «Baccalauréat ès lettres mathématiques»-nál inkább exakt tudományokat kívánnak.

Az első vizsgálat az ezelőtti «Baccalauréat ès lettres»-nek, az utóbbi a «Baccalauréat ès sciences»-nak fog megfelelni.

Mennyire fognak a francia középiskolákra vonatkozó eme legújabb reformok beválni, az a jövő kérdése, de mindenesetre ezen új beosztással a franciák már is nagy előnyt értek el, mely előny abból áll, hogy a baccalaureatus II-ik részének sikeres letétele után a tanulók az összes fakultásokba való belépésre fel lesznek jogosítva, mely egységes jogosítvány már magában is nagy vívmány.

TÉRI JÓZSEF.

TOLSZTOJ ISKOLÁJA.

Leone Tolstoi, Educatore cím alatt Aurelio *Stoppoloni* Palermóban, R. Sandron kiadásában, tavaly egy nagy tanulmányt jelentetett meg a híres orosz bölcselő neveléstudományi elméletéről.

Ezen érdemes munka alapján szándékozzuk röviden megismertetni Tolsztoj főbb pædagogiai elveit és jasnaja poljanai iskoláját.

A *Liberté dans l'enseignement*-ben beszéli el ő maga, hogy mi indította neveléstudományi problemák tanulmányozására. Feltünt neki, hogy a nép mennyire idegenkedik az iskolától. Kereste ennek az okát s azt a mai iskolák rosszaságában találta meg. Ott fejtegeti ezt a két kérdést is: 1. Mit kell tanítani? 2. Hogyan kell tanítani? Szerinte helyes eljárást akkor követne az iskola, ha a gyermek természetes hajlamaival számolna s ha alapul a szabadságot és a szeretetet venné.

Hogy reformterveit keresztülhajtsa, felforgatott mindent, szeretné rombadönteni a fennálló intézményeket, az elemi iskolákat, nevelőintézeteket, collegiumokat, egyetemeket; ezeket mind elitélte, letiporta, megátkozta, mint zsarnoki intézményeket, mint az ember szabad fejlődését erőszakosan hátráltató visszaéléseket. Azt tanácsolja mindazoknak, akik nem sokat értenek a filozófiához, hogy ne hagyják elcsábíttatni magukat a nagyhangú szavaktól és győződjenek meg arról, hogy ami nem világos, az nem lehet alapja semminek sem, annál kevésbé a közoktatásnak. Sok nevelő abból a hamis föltevésből indul ki, hogy bizonyos bölcsészeti kérdéseket, melyek Platontól kezdve Kantig foglalkoztatták a legkitünőbb elméket, már véglegesen megoldottak, még pedig olyan jól, hogy azt is meg tudják állapítani: hogyan képződnek a benyomások, az érzések, az eszmék; hogyan megy végbe a gondolkozás és fel tudják osztani a végtelenségig azokat a részeket, melyek azt alkotják, amit emberi léleknek vagy természetnek nevezünk. Ezekre a biztosaknak vélt ismeretekre építik fel aztán a nevelés tudományát. Ezt az elméletet azonban Tolsztoj annyira különösnek, fantasztikusnak tartja, hogy szerinte — megcáfolásra sem érdemes.

A népnek a mai iskola iránt tanusított ellenszenvét nem kell a pædagogia ellenségének tekinteni; a nép ellenszenve inkább az egyetemleges népszavazat eredménye. Szerinte «el kell ismernünk a népnek azt a jogát, hogy kivonja magát olyan iskolázás alól, mely nem elégíti ki.» Be kell már egyszer látnunk, — úgymond, — hogy itt csak egy kritérium van: a szabadság. És miután kijelenti, hogy a haladás negativ, egyenként cáfolja az ő elméletével ellenkező felfogásokat, és miután kifejezi abbeli szent hitét, hogy az ő elvei előbb-utóbb diadalra jutnak, szavait így fejezi be: «Nagyon jól tudjuk, hogy érveink nem győznek meg mindenkit és hogy a mi alapelvünket — (az egyedüli helyes tanítási módszer a tapasztalat s egyedüli vezérelv a szabadság) — sokan elcsépelt frázisnak, sötét abstractiónak vagy utópiának tartják. Nem mertük volna megzavarni az elméleti pædagogusok nyugalmát, sem az általános felfogással ennyire ellentétes meggyőződésünket nem mertük volna kimondani, ha megelégedtünk volna a puszta szavakkal; de mi tényekkel igyekeztünk bebizonyítani eszméink törvényszerűségét és gyakorlatiasságát. Ezért alapítottuk a jasnaja poljanai iskolát.»

Amint tudjuk, ezt az iskolát a különcködéseiről és lángeszéről világszerte ismert reformátor éveken át vezette, hogy «megkeresse azt a módszert, melynek alapja a szabadság és a szeretet.» Elbeszéli, hogy reggel 8 órakor harangszóval hívta össze tanítványait s félóra mulva, akár fagyott, akár szél fujt, akár a nap sütött, mindenfelől összegyűl-

tek és kis csapatokban vidáman siettek iskolába. Könyvet, füzetet egyik sem vitt magával, mert leckét otthonra nem szokott feladni. Nem kellett semmiféle feladatot bemutatniok, sem leckét felmondaniok.

Lássuk, milyen eljárást követett a fegyelmezésben. Szerinte nincs meg az iskolának az a joga, hogy jutalmakat osztogasson, vagy büntetéseket szabjon ki. Mégis annyira meggyökeresedtek bennünk a régi rendszerek s a régi tévedések, hogy a kitűzött elv ellen többször vétettek még a jasnaja poljanai iskolában is. Erre a következő esetet mondja el: Egyszer eltűnt a természettani szertárból egy leideni palack, egy pár szál plajbász, meg nehány könyv. Mikor a mester felelősségre vonta a növendékeket, az idősebb és jobb fiúk zavarba jöttek s reszkettek. A fiúk ijedtségét mások bűnrészességre magyarázták volna, de Tolsztoj, aki ismerte őket s jótállott értök, mint önmagáért, azonnal megértette, hogy a meggyanusítás esett rosszúl nekik. Az érzékeny, finomlelkű kis Fedka úgy szívére vette a szégyent, hogy alig lehetett megnyugtatni. Pár nap mulva kitudódott, hogy a tulajdonképeni bűnös egyik szomszédfalusi gyermek volt, egyik társával. Tolsztoj felszólította a fiúkat, hogy ők maguk szabják ki a büntetést a tettesekre. Nehányan botbüntetésre ítélték őket, mások pedig arra, hogy cédulát kell a hátára ragasztani, azzal a felírással: «Tolvaj!» Kihirdették az ítéletet. Kegyetlen öröm sugárzott a fiúk szeméből, mikor a két bűnöst közrefogták. Az, akit a másik rávett a lopásra, keserves sirásra fakadt, az igazi tolvaj pedig, egy különben értelmes gyermek, elsápadt s dacos, fenyegető pillantásokat vetett a társaira. Valami belső hang azt súgta akkor a mesternek, hogy kegyetlenséget követett el, de már nem lehetett változtatni a dolgon és a tettes egész nap hordozta hátán a szégyenbélyeget. A fiúnak ettől fogva elment a kedve a tanulástól, kerülte társait. Nemsokára megint kedve támadt a lopásra s megint alkalmazták rá a multkori büntetést. Ismétlődött az előbbi embertelen látvány, de már akkor egy kapus fia, ki végignézte a jelenetet, megtette rá a maga megjegyzését: «Lopott először, lopott másodszor . . . lopni fog ő ezután is. Ki tudja, hogy mi lesz ennek a vége?» Ezek az egyszerű szavak nem tévesztették el a hatást, mert a mestert, aki eddig jóformán érzéketlenül nézte a fiú szenvedését, szánalom fogta el. Letépte a hátáról a cédulát s útjára eresztette. Érezte, — úgymond, — hogy vannak a léleknek olyan titkai, melyeket mi nem ismerhetünk meg soha; vannak bizonyos hajlamai, melyeket az élet módosíthat, de dorgálások és büntetések nem. «Egy fiú könyvet lopott. Hogy milyen szövevényes érzések, gondolatok, hamis okoskodások vitték rá arra a tettre, azt ő maga sem tudná megmondani és én ráakasztottam a nyakára azt a cédulát ilyen felírással «Tolvaj!»

Pedig ez egészen mást jelent. S miért? Azért, hogy megszégyenítéssel büntessem? De hát, tudjuk-e mi azt, hogy a megszégyenítés kiirtja a lopásra való hajlandóságot? Sőt hátha még ösztönzi rá? Megbánást fejezett-e ki az arca, vagy inkább más egyebet, ami szendergett a lelkében és amit csak mi ébresztettünk fel akkor benne?»

A nagy reformátor azt hiszi, hogy a gondviselés elvezeti a magukra hagyott embereket a Jó és Igaz felé. «Ahol három gyermek együtt van, ott jelen van köztük Jézus is!»

Ez a bibliai kifejezés bizonyára nagyon kedves, de kérdés, hogy megfelel-e a valóságnak. Ha a nevelésnél alapnak a föltétlen szabadság elvét vénnők, előbb egyet kellene értenünk Rousseauval abban, hogy ösztöneink mind ártatlanok és jók. De ezt Tolsztoj se be nem bizonyítja, se nem állítja. Azt az optimista dogmát, mely azt mondatta Shelleyvel, hogy «semmi egyebet nem kellene tenni, csak a társadalmi intézményeket kellene elnyomni, hogy paradicsom legyen a földön», — ezt a dogmát, mely Tolsztojnak is elve, Herbert Spencer visszautasította. Nem fogadhatta el ő sem, anélkül, hogy ellene ne mondjon a fejlődés elméletének, amelynek a minap elhúnyt tudós volt a mestere.

Stoppoloni végeredményül arra a következtetésre jut, hogy ha az iskolának a polgári életre való előkészítés a célja: fegyelem és fék nélkül, — úgy, amint azt az orosz gondolkozó szeretné, — nagyon jól előkészítheti ugyan az ő eszményi társadalmára, mert ott nincsen szükség sem katonára, sem törvényre, sem bíróra, sem börtönre: azonban a jelenlegi, szervezett társadalmi élet keretébe nem tudna beilleszkedni.

De viszont nem tagadhatjuk, hogy nehány elvét el kell fogadnunk, mint pl. azt, hogy az egyes tárgyaknak, történetnek, mennyiségtannak stb. csak akkor van nevelő hatása, ha a tanító szenvedéllyel tanítja és alaposan tudja azt, amit tanít; csak akkor öntheti át tanítványaiba a saját érzését és sikeresen csupán akkor hathat rájuk. Ellenkező esetben, ha t. i. a tanító kénytelenségből tanít és a tanuló kénytelenségből tanul, úgy az iskola nemcsak hogy nem oktat, sőt eltávolít a tudástól. «Jól akarod tanítani a tanítványaidat? Szeresd a tudományt! De ha te magad sem szereted, akkor akár kényszeríted őket a tanulásra, akár nem, a tudománynak nem lesz rájok nevelő ereje.»

Általában Tolsztoj működése két külön részre oszlik: a negativ és a positiv részre. Amott, midőn rombol, midőn meztelenségükben mutatja be a tévedéseket, bűnöket, a társadalom képmutató játékait: olyankor ő nagy és hatalmas. Gazdag, szines képzelete s erős érzései elragadnak bennünket abba a világba, melyet ő teremtett s vele együtt sirunk, remélünk és mosolygunk. Viszont ha építeni akar, ha beteg-

ségünkre orvosságot ajánl: alig tudjuk elhinni, hogy ugyanazzal az emberrel van dolgunk. Az ő pædagogiai nézetei inkább apostoli, mint nevelői eszmék, mert a nevelőnek számot kell vetnie a való élettel. Azért csak terjedjenek az emberiség nagy ábrándozóinak ideái. Egyszer talán majd ráhullnak a magok olyan talajra is, melyben kicsirázhatnak. Nem ok nélkül mondta Anatole France: «A régi ábrándozók nélkül az emberek ma is nyomorultan, meztelenül barlangokban tengődnének. Szánni lehet azt a társadalmat, melynek ábrándozói nincsenek, mert én azt hiszem, hogy a nemes álmokból lesz áldásos valóság és az utópia a kezdete minden haladásnak.»

Tolsztoj magas szárnyalású szellemét sem elégíthették ki a mai iskolák; ezért keresett új módszereket, új törvényeket; ezért jelölt ki új utakat. A négy zárt fal helyett künn a szabad ég alatt rendezkedett be a jasnaja poljanai iskola, hogy a napsugarak is segítsenek eloszlatni a kis koponyák sötétségét. A történetet alkonyatkor szokták tanulni, mintha az árnyéknak meg lenne az a bűvös ereje, hogy a régmult idők rejtelmeit felidézze. Ilyen iskola csak ott lehetséges, ahol egy Tolsztoj a tanító. Igaz, hogy «rendszere» nagy részben megvalósíthatatlan és módszeres eljárásában is sok kivetni valót találunk, de felséges példája s meleg, szerető szíve előtt hódolattal kell megállanunk.

Az ő szeretetével éltetett iskolák homlokzatára bizvást fel lehet írni azt, amit Pietro Giordani, a jeles olasz író († 1848.) feliratott egyik falusi iskolára, hogy az állam és a tanítók okuljanak rajta:

«*Jöjjetek be bátran gyermekek! Itt nem kínoznak benneteket, hanem tanítanak!*» Cs. Papp József.

BERLIN—BÉCS—BUDAPEST.

(Egy kis zsufoltsági és reál-gymnasialis statisztika.)

A mult iskolai évben, nem tudom hányadszor, ismét a zsufoltság kérdése volt a középiskolai napi-pedagógia napirendjén, a mi — jól lehet csak elméleti téren mozgott — mindenesetre örvendetes, mert a közfigyelmet egész középiskolai oktatásügyünknek ezen rákfenéje felé terelte, mely már régen nem kérdés, hanem szomorú valóság, évek óta kisértő fertőző kolonc és országos csapás. Mindnyájan tudjuk, hogy *Budapest* a különböző nemű és rendű zsufoltságoknak eldorádója: zsufoltak itt a lakások, a kávéházak, a villamos kocsik stb. S miért? mert a befektetéseket az egész vonalon meg nem engedett mértékben gyümölcsöztetik, hivatalos nyelven «takarékoskodnak».

Már pedig a közlekedési forgalmat és a közoktatásügyi folyamatot annak rendje módja szerint csak úgy lehet lebonyolítani, ha több kocsit állítunk be és több iskolát fel. Ilyen túlságosan gyümölcsöztetett telepek a fővárosi iskolák is, melyeknek befektetett tőkéje a tanítóság és a tanárság és a melyeknek áldozatai rajtuk kivül még a tanuló ifjúság. Mert, hogy zsufolt és párhuzamos osztályokkal vég nélkül megterhelt iskolákban a tanítás gépies és rendszerint meddő foglalkozássá sülyed, az bizonyításra nem szorul. Ebből első tekintetre csak egy kibuvó kinálkozik: több intézet, több osztály, több tanár, — szóval *több pénz!* Ime, miért tartom én a zsufoltságot nem is annyira pedagógiai témának, mint szervezeti s még helyesebben pénzkérdésnek. Nem bizonyitani, hanem végre *tenni* kellene itt; a bajt látjuk, a hátrányokat érezzük, az orvoslásnak módjait ismerjük, bár szükségesnek tartom nyomban megjegyezni, hogy problémánknak az anyagi mellett igen fontos társadalmi oldala is van, melyet ezúttal bővebben szándékozom megvilágítani.*

*

A baj annyira köztudomású, hogy igazán feleslegesnek tartom a vele járó hátrányoknak kimerítő felsorolását, s a tanulmányi károkon kivül csak utalni akarok a zsufolt osztályokban és intézetekben felmerülő *administrativ* nehézségekre és a tanulókat és tanárokat sujtó *egészségi* hátrányokra.

Nem az eredetiséget hajhászom, a mikor azt mondom, hogy a zsufoltságnak van egy szomorúan érdekes előnye is: negativ s a tanulókra nagyon végzetes. Képzeljünk el egy népes osztályt, melyben a tanárnak heti 3, sőt csak 2 óra áll rendelkezésére a rajz-geometriából v. a nyelvekből. Ezen maréknyi időben kell tanítani, rajzoltatni v. havonként gyakorlatokat iratni és javíttatni, no meg időszakonként s lehetőleg gyakran examinálni. Számbeli adatokkal könnyű itt kimutatni, hogy ez — fizikai lehetetlenség! Már most a legszerencsésebb esetet tételezem fel: egy java korában és erejében levő lelkiismeretes tanárt, pedagógus ezermestert, a ki önmagával és családjával nem gondolva, a megszakadásig feszíti meg minden erejét, mert kötelessege, becsvágya ösztökéli erre. Egy ideig emberfeletti munkával talán győzi, de csakhamar belefárad, elkeseredik és elkedvetlene-

* A népiskolák zsufoltságáról, mely szintén nagy baj, ezúttal nem szólok. Az illetőknek gyenge vigasztalásul közlöm ezt a legújabb adatot. A württembergi képviselőház 1902 dec. havában elfogadta a kormánynak azt a javaslatát, hogy a népiskolában az egy tanító alá rendelt tanulóknak maximális létszáma 90-ről 70-re szállítandó le.

dik, szóval letörik. Sok lelkiismeretes tanárt ismertem, a kit így maga az iskola rontott meg. De a többség idejében, sőt nagyon korán okul a minoritásnak ezen eszményi példáján és áldozatain, és szivesebben áldozza fel az iskolát és a tanulókat. Ime a zsufoltságnak egyetlen előnye: alkalmas kibúvó és bűnbak a kötelességmulasztásért és a tanításnak eredménytelen voltáért. Sokan eleve abból indulnak ki, hogy 60—70-es létszámú osztályokban folytatott tömeg- és gyári-tanítás egyértelmű a kör kvadraturájával, tehát még a lehetőt sem kisérlik meg. Innen az a rettenetes szellemi szegénységi bizonyítvány, mely az érettségi vizsgálatoknak megdöbbentő adataiból kerül ki. Ma sok helyüt úgy állunk, hogy a középiskola valósággal *próbaköve* a tanuló egyéni szellemi, erkölcsi és testi ellenállóképességének, s hogy sok ifjúból *malgré l'école* lesz ember!

Hogy egészen tisztába jöjjünk hazai viszonyainkkal, bécsi és berlini ismerőseimtől bekértem a legújabb adatokat, a melyek nem csupán a zsufoltságot illetőleg engednek meg igen tanulságos összehasonlításokat, hanem a két nembeli középiskolának viszonylagos számarányát illetőleg is.

Adataim ezek:

Berlin: 1.900,000 lakos, 16 gymnasium 7727 tanulóval, 8 reálgymnasium 4126 tanulóval, 2 főreáliskola 1009 tanulóval, 13 reáliskola 6715 tanulóval; összesen 39 középsikola 19,577 tanulóval. A maximális létszám a 3 alsó osztályban 50, a 3 középsőben 40, a 3 felsőben 30.

2. *Bécs*: 1.650,000 lakos, 17 gymnasium (14 állami, egy-egy tanítórendi, alapítványi és magán gymnasium) 6600 tanulóval, 16 (15) reáliskola (12 állami, 3 magán-alr., 1 egyesületi 1 osztálylyal) 6438 tanulóval, összesen 33 (32) középiskola 13.038 tanulóval. A maximális létszám a gymnasiumok részére törvényben nincsen megállapítva, csak rendelet van az 50-es évekből; az átlag 50, de vannak 80 tanulós osztályok is; a reáliskolákra tartományok szerint különbözők a határozatok, átlag 60 a maximum.

3. *Budapest*: 720.000 lakos, 12 gymnasium (1 magán) 6700 tanulóval, 5 reáliskola 2985 tanulóval; összesen 17 középiskola 9685 tanulóval.

Ezeket az adatokat összehasonlítás kedvéért különbözően lehet csoportosítani. Mindenekelőtt így:

	Berlinben	Bécsben	Budapesten
Egy középiskolai tanulóra jut lakos	97	126	74
Egy középiskolára « «	48.718	51.562	42.353
Egy középiskolára jut tanuló	502	407	570

Ebből a következő tanulságok vonhatók le: 1. Budapesten a lakosság számához viszonyítva legnagyobb a középiskolák látogatott-

sága. 2. A középiskoláknak számaránya a lakossághoz képest Budapesten a legkedvezőbb, s mégis 3. egy középiskolára legtöbb tanuló Budapesten jut.

Ez mindennél meggyőzőbben bizonyítja, hogy nálunk nem a középiskola kevés, hanem sok a középiskolába járó tanuló; ha nálunk minden 74 lakosra jut 1 középiskolai tanuló, Berlinben csak 97-re, sőt Bécsben csak 126-ra!* úgy ezt a jelenséget, tekintettel arra, hogy az osztrák és a német szintén kulturnépek, egészségesnek és normálisnak semmiképen sem mondhatjuk.

Ezek a számok nagyon csattanósan tárnak elénk két egymással szervesen összefüggő jelenségeket és a zsufoltságnak egy újabb okára és orvoslására utalnak. Látjuk azt, hogy nálunk *abszolute* elég a középiskolák száma, de *relative* elégtelen a jelentkezőknek befogadására, mert a társadalomban egy beteges felfogás fészkelte be magát; a már Trefort-korholta gymnasiumi láz, vagy általánosabban a középiskolák egyedül üdvözítő voltában rejlő hit, melyért a gerendától elvakított közönség az iskolában látja a szálkát. Bizony szomorú, hogy a mi közönségünk és az ebben ludas sajtónak nagyobb része is a *Cherchez la femme* analógiájára a Keresd az iskolát és Üsd a tanárt! jelszavakat hangoztatja, a helyett, hogy saját lelkiismeretét és az egészségtelen viszonyok szülte félszeg állapotokat venné komolyan szemügyre. Sehol a világon, még a nyugati kulturállamokban sem özönlenek annyian a középiskolába, mint Magyarországon, a hol mindenki diplomás embert, azaz inkább «urat» akar nevelni a fiából.

A vallás- és közokt. tárca költségvetésének a pénzügyi bizottságban folyt tárgyalásai alkalmából felhangzott az a kívánság is, hogy a nevelést az egész vonalon gyakorlatiassá kell tenni. Ennek ötletéből egyik napilapunk (Pesti Hirlap, jan. 7.) «Praktikus irányok» c. vezércikket írt, melyből kiemelem a következő fejtegetéseket:

«A gymnasialis régi módi nevelést, mely meghatározott cél nélkül, leginkább csak az általános műveltség megszerzésére teszi fogékonynyá az ifjakat, le kell járatni. Erőszakkal el kell terelni más utakra a minden áron, minden úton-módon diplomáért küzdők borzalmas seregét is. A praktikus életre nevelni egy új nemzedéket. A gazdaságnak, az iparnak, a kereskedésnek hasznára, hogy a nem-

* A bécsiek kezdik is már belátni, hogy középiskoláiknak száma elégtelen és sürgősen igyekeznek ezen lendíteni. E tekintetben tanulságos Luegernek f. é. ápr. 15. tartott beiktató beszéde, melyben többek közt ezt mondja: Ismeretes, hogy a mi székesfővárosunk abszolute és a birodalom többi városaihoz viszonylag is valóban mostohán van ellátva középiskolákkal, a melyeknek száma merőben elégtelen.

zet a világversenyben derekasan megállja a helyét. Aggódva kell gondolni arra, hogy ha a doktor-láz terjed, mily óriási mértékben növekszik ismét a szellemi proletariátus. Meg kell nehezíteni a diplomaszerzést és nem megkönnyíteni. A gymnasiumoktól és egyetemtől elriasztani az odatódulókat s praktikus pályára terelni: ép oly fontos feladata a közoktatásügy intézőinek, mint az orvosoknak az, hogy veszedelmes járványnak pusztítását megakadályozzák.»

S ezzel rátérek a zsufoltság orvoslásának egy — tudtommal — eddigelé alig hangoztatott módjára, melylyel, előrelátom, nemcsak a közönség körében, de köztünk is számosan csak nehezen fognak megbarátkozni. Értem azt, *hogy a népiskolának nem mindegyik végzett tanulója való középiskolába* s hogy a megtévesztett és félszegül gondolkodó szülőket, ha másként nem, erélyesebb intézkedésekkel kell öntudatra és belátásra kelteni, ha kell: kényszeríteni. A ki csak némi kritikával hasonlítja össze az alsó és a felső osztályoknak viszonylagos létszámait, meg fog döbbenni azon a frivolitáson, mely mindkét részről lehetővé teszi, hogy a jövendő értelmiségnek iskoláját valóságos *Probiermamsell*-lé, hogy ne mondjam *omnibusz*-szá degradálja, melybe a népiskolai bizonyítvány szakaszjegyével bárki felszállhat, hogy ott ideig-óráig a levegőt rontsa és egy-két esztendeig kényelmesen — nőhessen. Teljesen tehetetlenek vagyunk ezekkel szemben, s legyen bár tiszta elégtelenje, őt eltávolítani nincsen módunkban, legfeljebb «*eltanácsolni*», a minek csak ritka esetben van foganatja. Én a demokráciát és a humanismust nem a jelszavak hangoztatásában, hanem a megfelelő tettekben tisztelem, s ezért sok olyat, a mit ma ezen közkeletű varázsszavak leple alatt elkövetnek, nem helyeselhetek. Ma, még a gazdasági és kereskedelmi életben is a mennyiség és a minőség elvének szemmeltartását tapasztaljuk. Míg régen, hogy merész hasonlattal éljek, az almát kosárszámra adták-vették, vegyest apraját-nagyját, ma gondosan különválogatják és súly szerint mérik.

A középiskola se legyen tehát köteles a népiskolának anyagát vékaszámra és rostálatlanul befogadni, s ha már irtózunk a felvételi vizsgától,[1] talán a törvény kimondhatná azt, hogy a középiskolához csak annak van jussa, a ki a népiskola negyedik osztályát legalább jó eredménynyel végezte.[2] A többiek a polgári iskolába utasítandók, melyet ezzel a kényszer-védelmi eszközzel legtávolabbról sem akarunk

[1] A felvételi vizsgának is van egy alakja, melyet eddig nem kíséreltünk meg. Nyomban az iskolaév végén a középiskolai tanárokból alakult bizottságok előtt megejteni, még pedig *kellő szigorúsággal.*

[2] Tapasztalt helyről azt hozták fel ezen indítvány ellen, «hogy még ez sem használ.»

károsítani vagy lealacsonyítani, és a honnan, ha jó eredménynyel végeztek egy osztályt, bármikor átléphetnének a középiskolának megfelelő osztályába. Csak jelzem, nem részletezem ezt a sokak előtt reakcionáriusnak tetsző gondolatot, mely bizonyára kellő előkészítésre szorul, de annyit kifejthetek, hogy én ebben senkivel szemben igazságtalanságot nem látok, ellenben jogosultnak tartok minden olyan hatósági intézkedést, mely hivatva van arra, hogy ezt a középosztályban dúló kórt kiirtsa v. legalább enyhítse. Adataim megcáfolhatatlanul bizonyítják, hogy a mi társadalmunk iskolaválasztás dolgában elfogult, éretlen és elkapatott; tehát fel kell világosítani, nevelni s ha kell: fékezni. Ez nem korlátozása az egyéni szabadságnak, hanem sürgős önvédelem az ország, a társadalom és az iskola részéről; jogosult védekezés a pedagógus anarchia és a diploma-özön ellen.

Csak érinteni kívánom végül a középiskolák elözönlésének egyik főokát: a minősítési törvényt és az *egy évi önkéntességi jogot.* Ebben is csak tettek segíthetnek, nem pedig végnélküli fejtegetések és jámbor óhajtások. Ha a legalább *hat osztályú* polgári iskolának ezt a fontos jogot s még néhány más méltányos kedvezményt biztosítani lehetne, a középiskoláknak immár nem fokozható zsufoltsága egy csapással megszünnék és azok visszanyernék eredeti rendeltetésüket: a tudományos pályákra való előkészítést.

Fejtegetéseimnek végéhez jutottam. Láttuk, hogy a bajnak orvoslását anyagi eszközöktől és a törvényhozástól várhatjuk. Amazt illetőleg Vilmos császár szavait idézem, a ki egyszerűen és mégis nagyszerűen úgy nyilatkozott, hogy iskolákra és ágyúkra mindig kell pénznek lennie. A törvényhozás intézkedései pedig mindenütt helyén valók, a hol a társadalom irányításának szükségessége forog fenn. Azt a természetes kívánságot, hogy a hatóság maga is tiszteletben tartsa ezeket az intézkedéseket, szinte feleslegesnek látszik hangoztatni; s azért azt a kívánságot, hogy egy-egy osztályba *semmi szin alatt* se vegyenek fel hatvannál több tanulót, nem is tarthatom jogos követelésnek, mint inkább olyan szigorú kötelességnek, mely a teendők minimumával egyértelmű.

*

A fent közölt számbeli adatok még egy másik irányban is igen tanúságos összehasonlításokat engednek. Még jóval kedvezőtlenebb ugyanis a viszony s a *febris gymnasialis* valóságos országos járványnak bizonyul, ha a gymnasisták és reálistáknak egymáshoz való arányát állapítjuk meg a három fővárosban; t. i. esik 100 gymnasiumi (illetőleg gymn. és reálgymn.) tanulóra Bécsben 97, Berlinben 65 és Budapesten csak 45 reáliskolai tanuló. Bécsben tehát aránylag a leg-

kevesebb a középiskolába járó tanulók száma és legnagyobb a reálisták száma; mi ép ellenkezőleg állunk, a mit bizonyára nem irigyelnek tőlünk. Ausztriában különben is bámulatosan fejlődött a reáliskolai intézmény. 1885/6-ban volt 18,280 reáliskolai tanulójuk, 1902/3-ban 39,923; a szaporodás 118 %, míg a gymnasistáknál ugyanazon időközben csak 34 %. Poroszországban, a hol 295 gymnasiummal 37 főreáliskola áll szemben, az utóbbiaknak tanulólétszáma 1892/3 óta 18 %-kal szaporodott. S ennek daczára Ausztriában még folyton a reáliskoláknak szaporitásán fáradoznak, hogy a mindinkább fokozódó közszükségletnek eleget tegyenek. 1902/3-ban újonnan felállítottak három állami gymnasiumot és öt állami reáliskolát (közülök kettő cseh); a jövő 1903/4. iskola évben pedig csupán Bécsben négy új reáliskola van tervbe véve. A legutolsó statisztika szerint Ausztriában van 219 gymnasium 75,768 tanulóval és 113 reáliskola 39,923 tanulóval. Csupán Csehországban 5809 német + 9473 cseh gymnasistával szemben van 4386 német + 9025 cseh reálista; Morvaországban 3400 német + 5208 cseh gymnasistával szemben 4186 német + 9792 cseh realista.

A két nembeli magyar középiskolknak ezt a feltűnő, visszás és egészségtelen aránytalanságát nem ma teszem először szóvá; cikkekben és értesítőkben* évek óta küzdök a reáliskoláknak társadalmi, és hogy úgy mondjam, miniszteri egyenjogosítása mellett, de hiába. Hátha ezeket az adatokat fontolóra veszik!? Hisz az idei közoktatásügyi költségvetésnek a pénzügyi bizottságban való tárgyalásakor a miniszter úr kijelentette, hogy a gymnasiumok számát maga is elégségesnek tartja, s ha új középiskolára van szükség, leginkább reáliskolát állít fel. KEMÉNY FERENC.

HAZAI IRODALOM.

Báró Eötvös József összes munkái XI—XX. kötet. Budapest, Révai testvérek kiadása 1902—1903. A teljes 20 kötetből álló mű ára fűzve 80 K.

Eötvös összes műveiből megjelent a XVI—XX. kötet, s így a múlt esztendőben kiadott öt kötettel teljessé lett a gyűjtemény. Együtt van végre a húsz díszes kötet: az irodalom és az iskola minden

* L. Az egri áll. reáliskola 1892—3. évi Értesítőjében a következő értekezést: A gymnasium viszonya a reáliskolához. Ott az 56. lapon több tételt állítok fel, mely közül álljon itt csak a következő: *Alreáliskolák* nagyobb városok népesebb főreáliskolái mellé is felállítandók.

barátja, a közélet minden komoly munkása örömmel tekintheti egykori vezérünknek írott alkotásait.

Mielőtt a legutóbb megjelent köteteket méltatjuk, vessünk egy pillantást az egész kiadásra. Azt a reményt, melyet az első kötetek megjelenéséhez fűztünk, a többiek is beváltották, végre olyan kiadásban bírjuk Eötvöst, mely minden tekintetben megfelel a követeléseinknek. Minden jelentős munka kiadásában fontos, hogy megbízható szöveget kapjon az olvasó, de kétszeresen fontos az ilyen gyűjteményes, nagyarányú vállalatnál, mely hosszú időre elvágja az útját újabb kiadásnak. Az ilyen munkában elkövetett hibát nem lehet helyrehozni, s ha valamit a kiadó vagy a nyomtató sokszor mellékes, kicsinyes okból föláldoz, az súlyosan érezteti később hatását. Az Eötvös-kiadás megteremtőit nem érheti ilyen vád; nemcsak gondosan adták a szöveget, híven a nagy szerző szándékához, nemcsak külső, technikai szempontból nyújtottak kifogástalant, hanem kinyomatták Eötvös összes magyarul írt műveit,* azokat is, melyek eddig csak kéziratban voltak meg. A kötetek elrendezését talán másképen szerettük volna, a költeményeket és színműveket közvetetlenül a többi szépirodalmi alkotáshoz kapcsolva, a kisebb és nagyobb politikai fejtegetéseket — cikkeket, beszédeket, tanulmányokat — jobban egymás mellé állítva akartuk volna látni, de ez valóban harmadrangú fontosságú kérdés, a kötetek más beosztása pedig, bármilyen kívánatosnak is látszott volna pl. a politikai fejtegetéseknek időrendbe való osztása, megtört volna a technikai akadályokon: rövid pár lapnyi cikkek és hosszú, kötetekre terjedő állambölcseleti iratok olyan tarka egymásutánban folytak Eötvös tollából, hogy kellő csoportosítás nélkül szétvetették volna a kötetek korlátait.

Az utolsó két sorozatból tanulmányait, költői műveit, Gondolatait jelen alkalommal mellőzhetjük, a közönség ismeri Eötvös régebbi kiadásaiból, annál érdekesebbek politikai cikkei és levelei. E két kötetnek (XVII. és XX.) összeállítása sok figyelmet, nagy gondot, lelkiismeretes kutatást követelt a munkák kiadójától, Voinovich Gézától. Az előbbi kötet megszerkesztésével teljesen meg lehetünk elégedve, bár valószínűleg nincs meg benne Eötvösnek minden fontosabb cikke. Ennek a kívánságnak megfelelni lehetetlen is lett volna, mert Eötvös igen sok cikkét névtelenül írta, így a kiadó csak akkor vehette föl e

* Németül irt röpiratai, melyeknek eszméi föltalálhatók magyarul írt műveiben s a melyek mint alkalmi iratok úgy sincsenek nagyobb gonddal megírva, nincsenek fölvéve a gyűjteménybe. Tartalmuknak részletes ismertetése megtalálható a kiadótól (Voinovich Gézától) szerkesztett jegyzetek között.

névteleneket a gyűjteménybe, ha Eötvös szerzősége minden kétségen kívül volt. Viszont az ő jegyét (E.) mások is használták, itt szintén óvatosnak kellett lennie, ha nem akart tévedni. A két fenyegető örvényt szerencsésen elkerülte Voinovich; amit e kötetben olvasunk, az kétségtelenül Eötvösé.

A levelek összeállításában [1] azonban nem értünk vele teljesen egyet. Úgy sejtjük, hogy a rendelkezésére álló leveleket nem közölte mind, csak azokat, melyek «közdolgokról szólanak» s a «bizalmas közlések» közül sokat elhagyott, mivel «reájuk a történetíró és a közönség nem tarthat igényt.» Ettől a szemponttól vezetve az általános érdekű levelekből is el-elhagyott olyan részleteket, melyek szerinte nem valók a nagyközönség elé. Igaz, hogy a közélet terén szereplő egyéniségek iránt tartózkodást parancsol az illem és velük szemben az irodalomnak diszkrétnek illik lenni, de a Voinovich alkalmazta mérték kissé szigorú volt. Aki be akar hatolni egy nagy egyéniségbe, annak sokszor épen egy-egy ilyen aprólékosnak látszó megjegyzés ad alkalmat, hogy belepillantson a lélek rejtelmeibe, és az az érdeklődés, mellyel nagyjainknak még kisebb jelentőségű tetteit, életüknek kisszerűbb, hogy ne mondjuk köznapibb fordulatait kisérjük, jóval több a puszta kíváncsiságnál. Nem mondjuk, hogy Eötvös leveleinek minden sorát közölni kellett volna, ami a családi viszonyokra vonatkozik, ami nagyon személyes természetű, azt a jó érzék tiltja közbirtokká tenni, de jól esett volna, ha e kiadás révén egyet-mást, amit lehet közölni, megtudtunk volna Eötvös magánéletéből.[2] Nagyon emelte volna a levelezés becsét, ha a kiadás nem szorítkozik csak azokra a levelekre, a melyeket Eötvös írt, hanem helyet kapnak benne a hozzá írt levelek is. A közönséget kétségen kívül érdekelte volna, milyen volt Eötvös egy-egy levelének hatása, mint vélekedtek eszméiről, terveiről azok, akiket leveleivel megkeresett. Szavainknak igazságát a kiadó is érezte, legalább Eötvös egyik fontos levelére (a francia-német háború idején Andrássyhoz) közli a választ s egy másiknak meg az előzményét (Arany János levelét) és még egy-két hozzá írt levelet lenyomtat. Úgy látszik, olyan tekintetek akadályozták abban, hogy ezt a kivételes eljárást rendszeressé tegye, melyeket nem állt módjában legyőzni. Még egy megjegyzést a levelek egymásutánjára. Voinovich a leveleket a címzettek szerint csoportosítja s az egy személyhez irottakat időrendben közli. Mivel bennünket a levelek első sorban Eötvös miatt érdekelnek, az ő fölfogását akarjuk megismerni a kor eseményeiről,

[1] A levelek egy része már megjelent nyomtatásban.

[2] Annál inkább, mert szerencsére így is maradt elég apró, egészen bizalmas nyilatkozat a levelekben.

az uralkodó problemákról s mintegy alapot keresünk bennük, hogy megrajzoljuk magunknak Eötvös gondolat- és érzelemvilágának fejlődését: sokkal célszerűbb lett volna a leveleket, mint Váczy János teszi Kazinczy Levelezésében, nem tekintve a címzettre, pontosan időrendbe szedni. Így Eötvösnek egy dologra vonatkozó megjegyzései nem darabolódtak volna többfelé, s az olvasó se zökkenne ki a gondolatkörből, mikor egy-egy új csoport levél olvasásához kezd. A kiadó előtt talán Arany leveleinek elrendezése lebegett mintaképen, amelyben szintén van ilyen csoportosítás, de ott is megelőzi bizonyos időrendi tagolás: Arany pályája szerint hat csoportra vannak osztva a levelek és csak ezen csoportokon belül rendezkednek el a címzett szerint.

Az első kötetek megjelenése alkalmával panaszkodtunk, hogy a kiadó igen szűkmarkúan bánik a jegyzetekkel. Az utolsó kötetekkel ebben a tekintetben meg lehetünk elégedve; mindenütt bőséges, kimerítő magyarázattal kíséri Voinovich a szöveget. Nemcsak összeállítja pontosan az egyes művek eddigi kiadásait, hanem a költeményekhez közli a variánsokat, megvilágítja egy-egy vers vagy újságcikk keletkezésének körülményeit, a tanulmányoknál pedig kimutatja azt a kettős hatást, melyet egyfelől Eötvös vett a külföldi nagy gondolkodóktól, másfelől ő tett reájuk. Megbízható kimutatást ad arról is, miképen alakult meg Eötvösnek egyik-másik tanulmánya (pl. a *Reform*) a régebbi vezércikkeiből vagy munkájából. Ezek a valóban nagy gonddal szerkesztett jegyzetek, melyek itt-ott egész kis fejtegetéssé bővülnek, lépten-nyomon bizonyítják Voinovich Gézának tájékozottságát a kor irodalmi és politikai viszonyaiban, de azt is, hogy Eötvös életének körülményeit, hosszú pályafutásának minden mozzanatát ismeri. Amit Eötvös mondott vagy tett, azt bele tudja illeszteni Eötvös gondolatvilágába, meg tudja fejteni jelleméből és viszonyaiból. Kétségtelen dolog, hogy sokkal többen vették meg Eötvös műveit, mint a hányan olvasni fogják, de aki elolvassa, az érezni fogja, mennyire megkönnyíti munkáját a kiadónak lelkiismeretes buzgalma.

Ugyancsak a kiadó tollából ered az egész munkát befejező életrajz, melyet az Akadémia pályadíjjal tűntetett ki. Nem rendszeres életrajz olyan értelemben, mint az irodalomtörténet kívánja, hanem a pályázat céljának és annak a helynek megfelelőleg, ahol megjelent, inkább essay. Eötvös életrajza csak erős vonásokkal van odavetve, sem részletesen kidolgozva, sem kiszínezve nincs, hanem helyette Eötvösről mint költőről és mint politikusról fest képet. Voinovich, aki ezt a formáját választotta volna az életírásnak, még ha a pályázat föltételei nem is kötötték volna ki, még e két fejezet keretében sem akart Eötvösnek minden jelentősebb költői alkotására és politikai tanulmá-

nyára kiterjeszkedni — az előbbi fejezet a regények közül jóformán csak a Karthausival és a Falú jegyzőjével foglalkozik — de a részletességet határozott, mélyen árnyékolt rajzzal pótolja. Irodalmi műveltsége, a külföldi eszmeáramlatok ismerése, könnyű, egyénítő, szépprózai stílusa kiemeli munkáját a mindennapi életrajzok sorából, azok a páros képek pedig, amelyekben Eötvöst a vele egy irányban haladó költőkkel vagy politikusokkal összeveti — bár az Eötvös—Kemény párhuzamban kissé elfogult Eötvös irányában — jellemző, a rokon és eltérő vonások találó kiemelése által igen érdekes alkotások.

Cs. E.

Chun Károly, Mélytengerek világa, átdolgozta *dr. Szilády Zoltán.* Budapest, Lampel R. (Wodiáner F. és Fiai). 73 képpel és 15 melléklettel, 280 lap. Ára kötve 7 K.

Az 1872. évben indult meg a híres «*Challenger*» öt évi tengertkutató hódító útjára. Az élet annyi mesésen csodás szülöttét kutatta fel rejtekében, annyi új színt, új alakot hozott felszínre, hogy hatásának ma is tudósok, művészek, gondolkodók eszmekörében olyan hullámverése van, mintha az egész utazás csak tegnap ért volna véget. A benyomásoknak, a motivumoknak kihatása a messze jövő szellemmunkásainak törekvéseit is irányítani fogja. A közel múltban 1898 jul. 31-én *Chun Károlynak* a déli sark felé vezetett expedíciója is annak a hatásnak az eredménye. Minden nemzet siet, hogy a tudomány újonnan föltárt kincseit megismerje, azért örömmel fogadjuk azt a jelentős munkát, amely ennek a kutatásnak eredményeit — kellőn idejében — magyar könyvben bemutatja. A könyv *Chun K.* munkája nyomán *dr. Szilády Zoltán* tanár átdolgozásában jelent meg a *Magyar Földrajzi Társaság Könyvtárában, Lampel R.* kiadásában. A szerző az eredmények felhalmozása helyett érdekes útleírásban, naplószerűen szakaszolva adja a tenger mélyét kutató tudóstársaság munkájának azokat az összefüggő, közérdekű eredményeit, amelyekben a *Valdivia* hajó által bejárt atlanti és indiai oceán, valamint a déli jegestenger áramairól, hőmérsékleti viszonyairól, mélységeiről, állat- és növényvilágáról összefoglaló áttekintést nyerhetünk. Beosztásában az is, hogy az utazás jelentőségét a déli sarkot övező jegestengerben végzett úttörő kutatásai révén nyerte, kellő módon kifejezésre jutott. Az ügyes tollal megírt művet az a figyelem, mellyel az érintett partok és szigetek természetrajzi viszonyait, népeit és a kulturában tett haladásukat találóan és röviden jellemzi és illusztrálja, vonzó és könnyű olvasmánnyá teszi. Szivesen ajánljuk az érdeklődő olvasóközönség figyelmébe.

Lósy József.

KÜLFÖLDI IRODALOM.

Das Seelenleben des Kindes. Ausgewählte Vorlesungen von *Dr. Karl Groos*, Professor der Philosophie a. d. Univ. Giessen. Berlin, Reuther und Reichard. 1904. 229. l.

Pædagogusaink közül is valószinűleg sokan ismerik ama szép lélektani monographiákat, melyeket az előttünk fekvő mű szerzője az emberi és az állati játékokról néhány évvel ezelőtt közzétett.[1] Amaz óvatos kritikai szellem, mely e régebbi könyveit jellemzi, jelen gyermekpsychologiai művét is különösen becsessé teszi.

Mert ép e kritikai szellem hiányzik gyakran a gyermek lelkületével foglalkozó újabb irodalomban. Mindinkább általánossá is válik a psychologusok azon meggyőződése, hogy nem annyira új gyermeklélektani megfigyelésekre, mint inkább a meglevők kritikai átdolgozására van szükség.[2] E munkálat sorsa azonban nagyrészt a felnőttek psychologiájának haladásától függ. Szerzőnk ugyanis találóan emeli ki (12. l.), hogy a gyermeklélektan nem lehet a psychologiai ismerés alapja, mert hiszen csak a felnőtt ember tudatéletét ismerjük és észleljük közvetlenül önmagunkban s csak ennek alapján vagyunk képesek a gyermek tudatfolyamatait megconstruálni. A gyermekpsychologiai megfigyelések egyéb nehézségein kívül disciplinánknak tehát még lélektani ismerésünk tökéletlenségével is meg kell küzdenie.

Miután szerzőnk a gyermeki lélek megfigyelésének módszereit áttekintette, a lelki élet felosztásának problémáját veti fel. Osztályozása, melyben eredetiség és áttekinthetőség párosulnak, abból indul ki, hogy a tudatnak két oldalát veszi fel, ú. m. a képzetéletet (Vorstellen) és az értékelést (Werten). Az előbbi egyrészt azon elemekből áll, amelyeken a képzetek fölépülnek (érzéki és reproductiv adatok), másrészt azon synthesiseket tartalmazza, amelyek belőlük keletkeznek. E synthesisek vagy kapcsolatok (Verknüpfungen) vagy összenövések (Verwachsungen). Az előbbi kifejezéssel szerző oly összetételeket jelöl Külpe nyomán, amelynél az elemek ugyan egyesíttetnek a tudatban, de tér- és időbelileg elkülönülve maradnak, pl. három pont a táblán, vagy három egymást követő hang valamely dallamban. Ha ellenben az egyesített elemek tér- és időbelileg is egybeolvadnak, akkor össze-

[1] Die Spiele der Thiere. Jena, 1896. Die Spiele der Menschen. Jena, 1899.

[2] V. ö. legújabban Kraepelin megjegyzéseit. Archiv für die gesammte Psychologie. 1903. I. k. 28 l.

növésekkel van dolgunk, pl. midőn a szag és izérzetek egységes képletté olvadnak össze. A tudatélet értékelő mozzanatai emotionalis, voluntaristikus vagy logikai értékekre vezetnek; közös vonásuk azonban, hogy mindhárman elfogadást vagy eltaszítást involválnak. Az emotionalis értékek a kedv és kedvetlenség, a voluntaristikus értékelés az akarás és nem akarás, törekvés vagy nem törekvés, óhajtás vagy nem óhajtás, a logikai értékek pedig az igenlés és tagadás, illetve az elismerés és elvetés ellentétein fordulnak meg.

A gyermek minden működése reactio képében jelenik meg, amelynek három mozzanata van, ú. m. az inger fölvevése, belső átdolgozása és azon motorikus visszahatás, melyet ép az inger váltott ki. Minden reactio, amennyiben tudatos folyamat, az organikus élet időbeli kapcsolataihoz tartozik. Az öröklött reactiók között első helyen a reflexmozgás áll, melynek válfajai a velök járó tudatosság foka szerint állapíthatók meg. Az ösztönök bonyolult reflexek és Jamesnek igaza van, ki ellentétben a régebbi tanokkal azt vitatja, hogy legtöbb ösztöne nem az állatnak, hanem az embernek van s ez az ösztönszerű vonás belenyúlik az értelmi életbe is, amennyiben pl. a figyelem sem egyéb eredetileg, mint reflexek láncolata. Az ösztöntől némileg különböző, amennyiben nem specializált, a hajlam (Trieb), mely pl. a biologiai és lélektani szempontból egyaránt fontos utánzásra készteti a gyermeket. A *szerzett* reactiók alaptörvénye a megszokás, mely idővel mind könnyebbé és mechanikusabbá teszi azokat. Az öröklött és szerzett reactiók viszonyára nézve szerző kiemeli, hogy nincsen szerzett reactio, mely közvetve vagy közvetlenül ne támaszkodnék öröklött reaktiókra, így pl. a járást is ösztönszerű mozgások alapján tanulja meg a gyermek. A gyermeki tudat azonban nemcsak tanult reactiók, vagyis végelemzésben nevelés által gyarapodik, hanem önmagát is fejleszti a *játékban*. Szerzőt sem Lazanis és Steinthal üdülési theoriája, mely szerint a játék egyedül a felfrissülés szolgálatában áll, sem pedig Spencer erőfölösleg elmélete nem elégíti ki. Az első álláspont ugyanis csak a felnőttek szórakoztató játékait képes megmagyarázni, de nem a gyermekét; ez utóbbinak pedig ellenveti, hogy bár az erőfölösleg tagadhatatlanul kedvez a játék felléptének, de annak nem sine qua non feltétele: állatok és gyermekek néha a kimerülésig is játszanak. A gyermeki játék valódi alapja a fejlődő szervezet tevékenységre való nagy hajlama, mely oly cselekedetek begyakorlásában nyilvánul, amelyek a kifejlődött egyénre nézve hasznosak. Játék tehát ott keletkezik, ahol a serdülő egyén külső célzat nélkül, csupán belső hajlamból tevékenységét szabadon nyilvánítja. A játék tehát legbensőbben összefügg az ember öröklött szervezetével.

Az általános gyermekpsychologia e fejtegetései után szerző áttér

a különös rész főbb kérdéseinek áttekintésére. Mi e tartalmas fejtegetésekből természetesen csak néhány, pædagogiai szempontból különösen tanulságos mozzanatot emelhetünk ki. Az associatióról szólva szerzőnk csak egy alaptörvényt ismer el, a contignitást, melynek a hasonlóság szerint való kapcsolat is csak egyik esetét képezi. Az associatió irányát úgy az akarat, mint azon utóizgalmak határozzák meg, melyet a letűnt képzet maga után hagyva, ily módon azon vezérfonallá válik, mely a felmerülő képzetet meghatározza. Mindebből az következik, hogy az akarat nem egyetlen tenyezője annak, hogy határozott irányú képzetkapcsolatok jöhetnek létre, mert a gyermek felébredő érdeklődése még fontosabb szerepet játszik e ponton. A továbbiakban tanulságos összeállítást olvasunk a gyermeki associatio sajátságaira, a tanulás és feledés feltételeire, valamint az emlékezeti csalódások és a combináló képzeletre vonatkozó főbb experimentális eredményekről. Az apperceptio elméletében kiemeli, hogy a sensorikus és reproductiv elemek itt fellépő összenövését szintén a szokás határozza meg, de hozzáteszi, hogy az apperceptio több mint ily puszta összenövés, amennyiben értékelés is föllép benne. A ráismerés szerzőnk szerint is nem abban áll, hogy régibb képzeteket az érzetekkel összehasonlítunk, mert ezt a folyamatot nem találjuk meg a belső tapasztalásban, hanem az ismerősség qualitása alapján történik, melynek különböző fokai lehetnek, kezdve attól, hogy a tárgy csak «ismerősnek» tűnik fel, a legvilágosabb ráismerésig. Óvakodnunk kell azonban a gyermeknél tényleges ráismerést felvenni mindannyiszor, valahányszor tőle a tárgy nevét halljuk, mert ez egyszerű associatio eredménye is lehet.

A tudatélet értékelő oldalának tárgyalásánál azt olvassuk, hogy a logikai értékelés lélektanilag abban áll, hogy egy bizonyos gátoltatás (Hemmung) lép fel, mely a megszokott psychikai kapcsolatot zavarja. E gátlás vagy mint a szokatlanon való meglepetés, vagy mint a megszokott következménynek tudatos várása nyilvánul. A fogalom, itélet és következtetés csak az egységes ismerési folyamatnak reflexio által való széttagolása által különülnek el. A gyermeki itéletnél feltűnő, hogy a korral az okozatok iránt való érdeklődés növekszik a «miért»-tel szemben. A gyermeki definitiók rendszerint csak példák; a syllogismus pedig a zsenge tudatban majdnem kizárólag mint valami meglevőnek magyarázási kisérlete jelenik meg.

Groos könyve szabatosan szólva nem annyira gyermekpsychologia, mint inkább az általános lélektan vázlata, mely majdan alkalmas alapul szolgálhat a gyermeklélektani vizsgálatoknak. De ép ebben: a gyermekpsychologia e conceptiójában látjuk az előttünk fekvő mű philosophiai és módszertani becsét. Belőle ugyanis öntudatosan világít

ki azon, ismeretelméletileg egyedül igazolható álláspont, hogy a gyermeklélektan csak a felnőttek psychologiájának egy származéka lehet. Ebből azonban nyilván ama kissé lesújtó tétel következik, hogy miután az általános lélektanban is még a kutatás legelején vagyunk, sőt sok problémára nézve bizony csak még tapogatódzunk, a gyermekpsychologiából tudományosan még sokkal kevesebbet tudunk, mint legtöbben gondolják. Végre legyen szabad kiemelnünk, hogy szerző fejtegetései nem világítják meg kellőleg a tudatélet általa kiemelt két oldalának viszonyát s így bizonyos ürt látunk a képzetélet és értékelés között, melyet pedig a lélektannak át kell hidalnia. Igaz, hogy nagyon nehéz lett volna e problémát csak általánosságban is tárgyalni anélkül, hogy a philosophia legmélyebb és legkényesebb kérdéseit ne kellett volna megbolygatni. *Pauler Ákos.*

Die Entwicklung der Pflanzenkenntnis beim Kinde und bei Völkern. Mit einer Einleitung: Logik der statistischen Methode. Von *dr. Wilhelm Ament.* Mit 14 Kinderzeichnungen. Berlin, 1901. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie herausg. v. Schiller u. Ziehen. IV. B. 4. H.

Ament egy 1899-ben megjelent iratával (Über die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde) jó nevet szerzett magának a német gyermekpsychologiában, és e névnek épenséggel nem ártott az a körülmény, hogy Wundt legújabb könyvében, a Völkerpsychologieban, polemiába bocsátkozott a fiatal gyermekpsychologussal.* Régebbi könyvének e sikere — úgy látszik — nagyon felbíztatta a szerzőt, aki mint a fentírt című tanulmánya végén egy «Rückblick» felírású epilogusban sok önérzettel és még több naivsággal elmondja, «akármily igénytelennek lássék is munkájának címe», különösen nagy célokat (besonders hohe Ziele) akart vele elérni. A statistikai módszernek, melyet az északamerikai gyermekpsychologia meglehetősen discreditált, akart a gyermekpsychologiai vizsgálatok terén becsületet szerezni, illetőleg, mint a szerző írja és ritkított betűkkel szedeti, «meg akarta menteni a német tudomány becsületét, melyet e téren más ország kutatása túlszárnyalni látszott, de amely — a szerző hite szerint — mégis egyedül képes a problemát a maga mélységében felfogni». A nemzeti és egyéni hiúság e sajátságos megnyilatkozása nem az egyetlen nagy mondás e három lapnyi epilogusban, mely e szerény vallomással végződik: «Nem titkolom magam előtt, hogy e proble-

* V. ö. Wundt, Völkerpsychologie, I. Band: Die Sprache, I. Teil 296. és 297. l.

mákkal magas célokat tűztem ki magam elé, egyetlen egy ember erejéhez képest igazán túlságos magas czélokat! Hadd döntse el a kritika, mennyit értem el belőlük!»

Mielőtt a kritikához fognánk, lássuk mindenekelőtt, mit nyújt a szerző e tanulmányában, melyre idézett epilogusában annyi önteltséggel néz vissza. Mellőzve egyelőre a füzet egy negyedrészére terjedő bevezetést, melynek «Logik der statistischen Methode» a hangzatos felírása, nézzük a főcímnek megfelelő érdemleges részt. Ez három szakaszból áll. Az első szakasznak «Die Entwicklung der Pflanzenkenntnis beim Kinde» a címe. A gyermekek képzettartalmára vonatkozó vizsgálatok a szerző véleménye szerint még csak keveset állapítottak meg a gyermekek növényismeretéről és annak fejlődéséről. E kevésnek ismertetése után rátér Ament a maga idevágó kutatásainak bemutatására. Mindenekelőtt a gyermekrajzokból és a gyermekek legelső életéveire vonatkozó vizsgálataiból azt következteti, hogy a képzetek megelőzik az elnevezéseket (Gondolható-e ez természetes fejlődés mellett másképen? Ref.) és hogy a növények ismerete lassabban fejlődik, mint az állatoké, talán mert minden mozgó tárgy korán köti le a gyermekek figyelmét. Hogy megtudja, a későbbi években miképen fejlődik a növényismeret, kiszemelt egy kertet, mely minden fontos növényformatiót (park, rét, víz, szikla, culturtalaj) és ezért nagy növénykészletet tartalmazott. E kertben egy napon öt (a könyvben tollhiba folytán négy van írva öt helyett) különböző korú, egy családhoz tartozó és azért egyenlő visszonyok között felnőtt személytől külön-külön kérdezte a morphologiai és systematikai elnevezéseket. E személyek egy 1191 napos (3 év 3 hónapos), egy 2400 napos (6 é. 7 h.), egy 2783 napos (7 é. 7 h.) és egy 3392 napos (9 é. 3 h.) leány és e gyermekeknek 11,654 napos (32 éves) atyja. A leánykák kertek szomszédságában nőttek fel és azért gazdagabbak növényismeretben, mint oly városi gyermekek, kik sohasem láttak kertet. Csak a legidősebb kis leány, ki feltűnő érdeklődést mutatott a növényvilág iránt, tanult sétaközben sok botanikai dolgot, míg a többiek növényismereteik elsajátításában magukra voltak hagyatva. A gyermekek atyja a népiskola elvégzése után a bajor humanistikus gymnasiumot végezte és chemikus lett és így — a szerző szerint — képviselője lehet egy művelt laikus átlagos műveltségfokának. (Nem volna-e, mint chemikus valamivel több az átlagnál? Ref.). A kisérleti személyek csak a tárgy közvetlen szemlélete alapján feleltek és vagy magát a növényt vagy valamely részét kellett megnevezniök.

A morphologiai elnevezések dolgában nem volt a vizsgálatnak valami különösen érdekes eredménye. De a systematikai elnevezésekre nézve tett tapasztalatok «érdekes tények gazdagságával lepték meg»

a szerzőt. Mindenekelőtt feltűnt neki, hogy «a gyermek előtt sokáig nem világos a morphologiai, biologiai és systematikai elnevezés lényege.» (Igazán nem világos? Még a 3 éves és 3 hónapos Lujza előtt sem? Csodálatos!) A kis Lujza beérte azzal, hogy a virágzó növényeket «virágok»-nak (Blumen oder Blüten) nevezte, legfeljebb még piros virágoknak, a nem virágzókat pedig leveleknek. A gyermekek ismeretlen növényeket sokszor biologiai elnevezésükkel jelölték meg; atyjuk ezt soha nem tette. (!) Lujza egy fanemnek sem tudta a külön nevét, mégis valamennyi fanem megnevezésére a «fa» szót használta, de azon kívül még cserjéket is, mint a Taxus baccata-t, Symphoricarpus racemosus-t, fának nevezte, sőt még az Antirrhinum maius-t is. A nagyobb leányok dudvának (Unkraut) nevezték az olyan növényeket, mint az Anthriscus, a Chelidonium, Polygonum sacchalinum, Sambucus, Valerianella, Geum, Feranium és Malva. A fajok elnevezését csak ritkán ismerték a gyermekek és majdnem kizárólag csak a kétszikű növényeknél. A tudomány binär nomenclaturája teljesen ismeretlen volt előttük. (!) Az elnevezések legnagyobb része csak a nemre vonatkozott, mint bab, borsó, szilva, rózsa stb., amelyekkel valamennyi előfordult fajt jelölték. De a nemeket is csak a magasabbrendű növényeknél, a kétszikűeknél és az egyszikűeknél tudták megnevezni. Már az utóbbiaknál is csak nagyobb csoportok elnevezései fordultak elő, mint pl. a *fű*, mely alá az összes fűnemeket foglalták, sőt az alsóbbrendű növényeknél, az edényes kriptogamoknál, mohóknál és gombáknál ez az összefoglalás annyira ment, hogy haraszt, moha, gomba végre mindent jelentett. A legalsóbbrendű növényeket, már csak iszapnak nézték. Szóval kitűnt e megfigyelésekből, hogy a gyermekeknél és a botanikailag nem iskolázott felnőtteknél a növények megkülönböztetése még a legkifejlettebb formákat illetőleg sem jutott el egészen a fajig, hanem csak a nemig, és az alsóbbrendű növényeknél csak csoportokra vonatkozik, sőt végre fel sem tudják ismerni a növényi természetet. A tett megfigyeléseket bemutatja a szerző 191 növényre nézve részletes tabellákban is. A végeredmény az, hogy a 191 növény közül a 3 éves és 3 hónapos kis leány 29-et tudott megnevezni, a 6 é. 7 hónapos 74-et, a 7 é. 7 hónapos 82-t, a 9 é. és 3 hónapos (ki sétákon külön tanításban részesült) 125-öt, a 32 éves apa pedig csak 92-őt. Ebből levonja a szerző azt a következtetést, hogy a magára hagyott ember — legalább a megfigyelt családhoz hasonló társadalmi viszonyok között — már a 8-dik életévében megismerte a mindennapi életre nézve legnevezetesebb növényeket és azontúl nem sokat tanul hozzá! Ez eredmény — Ament szerint — súlyos vádat rejt magában a népiskola és a régebbi gymnasium tantervei ellen! Tabelláiból még ezeket következteti a szerző.

Először is nagyobbrészt olyan növényeket tud a gyermek megnevezni, melyek valamely különös tulajdonságukkal, pl. a virág színével, illatával, felkeltették a figyelmet, azután a gyakran előforduló növényeket és végre olyanokat, amelyekre nézve a megnevezés szüksége különösen fenforog (így a hasznos növényeket). A faji és nemi elnevezések viszonyából egy kis okoskodás útján azt következteti a szerző, hogy az általános fogalmak fejlődéstörténetileg nem mint az elvonás képletei, hanem mint ősfogalmak (nem differentiált fogalmak) keletkeznek, azaz hogy a gyermek nem a fajok ismerete után, azokból abstrahálva jut el a nemek fogalmához, hanem felszinesen megismervén valamely nemet, annak elnevezését egyszerűen átviszi valamennyi alája tartozó fajra. Még a gyermekeknek a növények fejlődésére vonatkozó felfogásáról is mond egyet-mást a szerző. A legkisebb leány rámutatva éretlen egresre így szólt: Ebből egres *lesz*, tehát már volt bizonyos képzete a fejlődésről. (!) A fejlődés hajtóerejét pedig a gyermek, ki már Istenről hallott, egy anthropomorphistice felfogott isteni erőben látja. (!) Hogy a legnagyobb leány 3341 napos korában úgy elmélkedett, hogy a növényeknek az állatok előtt kellett létezniök, mivel az állatok a növényekből táplálkoznak, érdekes gyermeki okoskodás. Még néhány esetet említ fel Ament — részben más gyermekmegfigyelők nyomán — amelyekben a gyermekek emberi sajátságokat tulajdonítanak a növényeknek, pl. azt mondja Preyernél egy fiú: «a növény pompás», egy másik pedig a harmatos fűszálról: «a fű sír» stb. Az antropomorphistikus felfogás — jegyzi meg a szerző nagy komolysággal — helytelen analogiás következtetés saját lényünkből idegen tárgyak lényére. E megjegyzéssel befejezi a szerző a gyermek növényismeretének fejlődéséről szóló első fejezetet és a másodikra megy át, mely a népek növényismeretének fejlődését tárgyalja. Mielőtt ebben a fejtegetésben követnők, mely bennünket gyermekpsychologiai szempontból már kevésbbé érdekel, álljunk meg egy kissé és fontoljuk meg az előbbiekben kivonatosan ismertetett észleletek és a belőlük levont tételek értékét. A tabellákból levont tételek igazságához — kivéve azt az egyet, melyre még visszatérünk, hogy a magára hagyott ember 8 éves korig gyarapítja növényismeretét, azontúl már nem — alig fér szó. De csakugyan szükségünk van-e ilyen statistikára, hogy e tételeket felállíthassuk? Én igazán nem tudok e tételek között egyet sem, melyet bárki, kinek csak kevés általános psychologiai és logikai műveltsége van, minden gyermekmegfigyelés és minden statistika nélkül előre meg nem mondott volna. Hogy a szerző «meglepő» «érdekes» tények nagy számáról beszél, azon nem tudok eléggé csodálkozni. Én az egészből csak egy meglepő tényt tudok, és ez az, melyből a fentemlített kétséges érvényességű tételt vonta le, t. i. hogy a

32 éves apa, ki hivatására nézve chemikus, nem ismert sokkal több növényt, mint 8 éves iskolázatlan leánya. Ebből ugyan még nem mernék tételt levonni, mert meglehet, hogy az atya a természet iránt nem érdeklődő, hiányos szemlélettel vagy rossz memoriával sújtott ember, de azért mindenesetre magában is érdekes műveltségrajzi adat. Ennyi, de nem több. *Egy* ilyen tényből tételt levonni nagy logikai merészség. Hogy erre nézve tételt felállíthassunk, csakugyan igazi statistikára, azaz sok eset számadatára volna szükségünk. Kevés esetre támaszkodó statistika logikai tekintetben értéktelen. Az egész vizsgálatra összefoglalólag azt mondhatjuk: Eredményei vagy érvényesek, de ezeknek szerzéséhez nem kellett statistika, vagy pedig ahol lehetett volna a statistikának hasznát venni, ott igazi statistika híján érvénytelenek.

Ha a szerző már fent említett, de ismertetésünkben eddig mellőzött bevezetésében csakugyan adta volna a statistikának logikáját, azaz számot adott volna magának arról, hogy milyen logikai cautelákra szorult a statistikai adatokon alapuló inductio, akkor talán elkerülte volna mostani, részben sekélyes, részben elhamarkodott állításait. De a statistikai módszer logikájának címe alatt csak a gyermekpsychologiai statistikának rövid áttekintését, mondhatni, történetét adja elismerésre méltó irodalmi tudás alapján és kimerítő bibliographiai glossarium kiséretében, amely magában eléggé tanulságos ugyan, de a leírt eljárások logikai értékelésében csak a felszínen marad. Csak két értékesebb gondolatot találtunk benne, és ezeknek látjuk is a gyakorlati megvalósításukat a szerző vizsgálataiban. Az egyik az, hogy a szóismeret, melyet a gyermekeknél rendesen megvizsgálnak, még korántsem egybevágó a képzetkészletükkel; erről sokszor megfeledkeztek a gyermekvizsgálók. A második az, hogy az ötletszerű képzetkör, illetőleg szókészlet helyett, melyet a vizsgálatoknál sokszor mértéknek használtak (pl. 100 önkényesen összeállított képzet sora) egy lehetőleg hézag nélkül való mértékre van szükség. E két követelményt a szerző fentismertetett vizsgálatában azzal teljesítette, hogy először nem maga mondta elő az elnevezéseket, hanem a tárgyakat mutatta be; másodszor nem tetszése szerint állított össze egy növénysorozatot, hanem egy meglevő kertet használt fel erre a célra. Talán jobb lett volna «hézagos» és «hézag nélkül való» mértékek helyett «mesterséges» és «természetes» mértékeket egymással szembe állítani.

Nézzük ezek után röviden az előttünk lévő tanulmány második és harmadik fejezetét. A második fejezet, mely a népek növénytani ismereteinek fejlődéséről szól, első, terjedelmesebb részében őstörténeti emlékek és palæontologiai leletek alapján igen futólagos képet ad

arról, hogy az ősi culturához mely mértékben tartozott a növényvilág használata és ismerete, azután pedig második részében nagyobbára az indogermán nyelvészet adatai alapján a régi népek növénytani szókészletéből bizonyos néppsychologiai tételeket akar levezetni. E tételek majdnem szószerint megegyeznek a fentebb bemutatott gyermekpsychologiai tételekkel. Az első tétel itt is úgy hangzik, hogy a képzetek megelőzik az elnevezéseket, a második, hogy a növények ismerete elmarad az állatoké mellett, a harmadik, hogy az általános fogalmak egy része nem mint az abstractio képződménye, hanem mint ősfogalom keletkezett. A negyedik itt is az, hogy a feltűnőség és a gyakori előfordulás mellett a megnevezés szüksége volt a növények megnevezésének a főoka. Még a részletekben is (faji és nemi, morphologiai és systematikai elnevezések viszonya) teljes megegyezés mutatkozik a gyermekek és az ősnépek fejlődésmenete között. A szerző ebben látja — mint a harmadik fejezetben kifejti — a biogenetikus alaptörvénynek (mely szerint az ontogenetikus fejlődés parallel a phylogenetikussal) az igazolását. Kivéve azt a — különben, ha igazán be van bizonyítva, szintén könnyen magyarázható — tényt, hogy a növények megismerése lassabban halad, mint az állatoké, a fentírt tételekben egyáltalában nem látunk olyan tételeket, melyeknek felállításához bárminemű fejlődéstörténeti adatok szükségesek volnának. Miként Wundt a szerző fentemlített régibb munkájáról megjegyezte, melyben szintén a «biogenetikus törvény» ilyen igazolásához eljutott, ezek oly tényeket fejeznek ki, amelyek a fejletlen tudat természetes kisérőjelenségei;* ezekhez előre is — minden megfigyelés nélkül — mondhatunk csalhatatlanul száz meg száz analogiát, a képzetek bármely köréből.

Hogy a szerző abban, amit a népek növénytani ismeretének fejlődéséről mond, egészen új történetírói kisérletet lát, t. i. egy hosszú korokra terjedő történeti fejlődésnek ábrázolását psychologiai fejlődés alakjában, amilyent előtte még senki sem próbált meg, azt a «visszatekintés» című zárófejezet sok egyéb naivságával együtt a tudományos nagyzási hóbort jelenségei közé kell soroznunk.

A mi benyomásunk szerint e tanulmány nem fogja megmenteni a statistikai módszer becsületét, de még kevésbbé a német tudományét. A német tudomány maga, a komoly és óvatos, bizonyára mosolyogni fog felette.

Waldapfel János.

* V. ö. Wundt, Völkerpsychologie I. B. 1. T. p. 297.

Külföldi lapokból. (1. Bölcsészeti előtan az iskolában. — 2. A görögtanítás módosítása. — 3. Az általános műveltség. — 4. A sport és az iskola.)

A porosz középiskolákban tudvalevően nincsen külön óra a bölcsészeti előtan számára. Ez az oka, hogy 1903-ban oly sok cikkben tanakodtak azon, miképen volna legcélszerűbb e tárgy oktatása. Pár ilyen cikkről már e rovat megemlékezett, most még Max *Siebourg* fejtegetéseit említem, ki a Neue Jahrbücher 1903. V. füzetében szól a kérdéshez. A mai tanterv keretében kívánja illő helyzetbe juttatni a bölcsészetet, melynek gymnasiumi szereplését kettős célunak látja. Egyik cél a legfelső osztály tagjaiban oly élénk érdeklődésnek ébrentartása és helyes irányba terelése, hogy a félműveltek kedves könyveinél ne állapodjék meg. Meg kell adnunk ama külön tudomány helyes fogalmát, amely mellette, sőt felette áll az egyes tudományoknak, amely az ezektől állandóan és meggondolás nélkül használt elveket igazságuk és használhatóságuk szempontjából vizsgálja s amely a tudományok által előmozdított egyes megismeréseket a létező lényegének egységes képévé igyekszik egyesíteni. Másik célnak azt látja, ami a szorosan értett előtan feladata: az érettségit tevő vigye ki az életbe a logika és lélektan legfőbb alapfogalmainak ismeretét. Nem is gondolva arra, hogy a középiskola felső osztályaiban minduntalan ezekkel dolgozik, az iskola rendeltetése is ezt kívánja, hiszen a középiskola a főiskolára és az önálló tudományos munkára készít elő. A főiskolai előadások és a szakirodalom e fogalmak ismeretét természetesnek tekintik. Az író említi, hogy egy fiatal egyetemi hallgató panaszosan beszélte volt tanárának, hogy az előadásokban mindig analysis, synthesis, theoria, hypothesis, analogia stb. fordul elő s ő nem tudja, hogy ezek mik! Elképzelhető az ilyen hallgatás eredménye! (Siebourgnak ezt a példáját minden tanár számtalan mással igazolhatja saját tapasztalatából. Minél többet fordíttatnak alapos magyarázás nélkül, annál gyakoribb az ilyen eset s annál többször ejtik kétségbe a tanárt még érettségi előtt állók is azzal, hogy p. o. a német szövegben talált *directe Ironie*-t *direct iróniá*-nak fordítják s halványan sem sejtik egyiknek sem a jelentését!) A bölcsészet iránt való érdeklődés felkeltésére és ilyen gondolkozás fejlesztésére az anyanyelv és a klasszikus nyelvek irodalmát kívánja S. felhasználni. Egy második cikkben (IX. f.) szaktanárok adatai alapján a vallástan, történelem, földrajz, mennyiségtan és természettan tanítását veszi sorra s kimutatja, hogy melyik tárgy körében milyen módja van a bölcsészet tanításának, igazabban a gondolkozás ilyen fejlesztésének. Igen érdekes a német irodalomra vonatkozó útmutatása, ami közben Weigenfels könyvére (Kernfragen des höheren Unterrichts) támaszkodik. A latin és görög olvasmányok megválasz-

tásánál a philosophiai műveknek ad elsőséget s kifejezi azt a meggyőződését, hogy az utóbbi 10 évben (az 1891-i tantervtől az 1901-ig) igen is sok történelmi dolgot olvastak a gymnasiumban. Ellene van ugyan annak, hogy itt philos. történetet tanítsanak, mégis áttekintene az év elején a görög bölcsészet történetén, hogy Platon olvasása ezen alapulhasson. A philos. propædeutikáról az a véleménye, hogy ennek mindig előforduló elemeit valamikor feltétlenül összefüggően kell adni a tanulóknak s mivel a tanterv ezt kívánatosnak mondja, a szerző kötelezővé szeretné tenni. Két akadálya lehetne annak: az idő és a tanár. Külön óra azonban nem kell reá: a legfelső osztály némettanítása közben el lehet végezni. A bonni kir. gymnasiumban e tárgy három órájából egyet erre fordítanak, de nem állandóan, mert tapasztalása szerint 20 óra elegendő. Az összefoglalás alapjául egy 23 lapos kis füzetet használ (Jonas, Grundzüge der philosophischen Propädeutik. Berlin, Gaertner). Eljárása inductiv és a példákat minden szakból veszi. A példák egybegyűjtése a tanulók tudásának sokféleségében közvetítőül és pihenőül szolgál. Kívánatos, hogy a philos. prop. tanára a physika tanárával teljesen egyetértsen. A mai tanterv fél a másik akadálytól: esetleg nincsen mindenik intézetben alkalmas tanár. Siebourg azt tartja, hogy akinek a német nyelv szakban a felső osztályokban való tanításra minősítése van, annak ezeket az elemeket is tanítania lehet. Hiszen a tanárnak nemcsak benne, de felette is kell lennie a tanított tárgynak. Ezért kívánja, hogy a felső fokon való tanításra a minősítést a németből csak a philosophiai propædeutikával együtt adják ki.

Örvendetes, hogy többhöz hasonlóan ez a cikk sem az órák számában, hanem a tanítás szellemében keresi a javítás módját. Az egész középiskolai oktatás sok kietlenségén lehetne ilyen módon segítenünk. E fejtegetéseknek érdekes befejezése, hogy arra a különös jelenségre mutat rá, hogy a porosz (s általában a német) középiskolai tanárok sem tesznek vizsgálatot a bölcsészetből. Tudjuk, hogy a neveléstudományból sem. Bizonyára nem a vizsgálat a fő, de az egész tanítás-nevelés értéke megkívánja a tanárok ilyetén előkészülését, sőt ez előkészülés számbavételét is. A bölcsészet tanulmányozása megadja minden valamire való tanárnak munkája értékének felismerését, saját tárgyának a többi közé illesztését s az egész oktatás egységének előmozdítását, szóval gyarapítja az itt óhajtott szellemet. Ily szempontok szerint helyes megítélnünk az egyes tárgyakat is, amint a Neue Jahrbücher 1903. VI. füzetében Karl *Goebel* teszi *Platon* műveivel, melyeket a költészetbe bevezetésre legalkalmasabbaknak ítél. Ezért kívánja valamelyik mű teljes olvasását; a szemelvényekhez visszatérést pædagogiai hanyatlásnak mondja s csak akkor tudja igazolni, ha a nyelv

nagy nehézséget okoz. Ekkora nehézséget azonban az annyi órán tanított görög nyelvben szerinte nem szabad találniok a tanulóknak. És mégis találnak. Ugyane folyóirat VII. füzetében *A görög-tanítás az új gymnasiumban* címen *Hornemann* fejti ki, hogy a görögben a tanítás csak nagyon tökéletlenül szolgál céljának, mert az olvasmányokat helytelenül vizsgálják meg s főképen azért, mert még mindig igen sok időt és erőt fordítanak a nagyon is gépies nyelvtan-tanításra, csaknem fele az egész időnek a nyelvtan gyakorlásával telik el. A javítás módjául hivatkozik H. L. Ahrens módszerére, aki Hannoverben több mint 50 évvel ezelőtt Homerosból indult ki az attikai dialectus helyett. Hiába igyekszik a gymnasium azon, hogy a görög szellem hatását a tanulók lelke megérezze, ha öt, hat, hét vagy több íróból olvastatnak. A legkiválóbbak közül keveset, de alaposan kell megismerniök, hogy azok nyelvét és gondolkozás-módját elsajátítva, a külső nehézségektől el nem riasztva a művek tartalmának szivök, lelkök megnyíljék. Ezért a görög olvasmányokat a feltétlenül szükségesekre kell korlátozni s határozottan mellőzni minden mást, még ha különben értékes volna is. A görögök történetének igen érdekes jellemzése után annak kiemelkedő vonásait feltűntetve megállapítja Hornemann, hogy a görög szellemnek a tanulókra való hatása céljából négy nagy író olvasása szükséges: első fokon (III—II.) Homeros, azután Sophokles és Thukydides, végül Platon. Sophokles feltétlenül a primába való, Thukydides művének elbeszélő részei a secundában sem nehezek. Homerossal kezdve s az attikai nyelvjárásba bevezetést egészen az U. II. kezdetéig hagyva, véleménye szerint Thukydideshez lehetne fogni a nélkül, hogy mint bevezetésre Xenophonra volna szükség. Ha ezt olvasnák is, csak annyi ideig szabad, amennyi átmenetül szükséges. Sok iró olvasása volna még kivánatos, de jobb jól végezni a szükségeset, mint hiányosan mindazt, ami kivánatos. De meg a gymnasiumi tantárgyak sokaságával magával is akkora változatosság jár, hogy legelső sorban az a pædagogiai kötelesség, hogy az egyes szakokon belől a lehető legnagyobb egyszerűsítés történjék. A rendelkezésre levő időt okosabban kellene felosztani, hogy a nyelvtannal ne vesszen el sok idő. Ez csak úgy lehetséges, ha Ahrens terve szerint Homeros a kezdő s az attikai nyelvjárás az UII-re marad. Ekkor az Odysseia lényegében elvégezhető a III-ban s az Ilias az OIII-ban. A megfelelő bevezetés után a II-ban Thukydides könnyebb részei, az UI-ban Sophokles, az OI-ban Platon. A nyelvtani oktatásnak a II-ban végződnie kell. E rendezéssel minden iró természetes helyére jut, mert a tanításnak a görög szellem fejlődése is, a tanuló növekvő szellemi ereje is megfelel. Homerosszal indúlva a nyelvtan tanítása könnyebb, érdekesebb és nagyobb képző erejű. Ahrens eljárását különösen az jelle-

mezte, hogy 1. a legszükségesebb alaktani részeket már az olvasás előtt begyakorolta, a többit, a legnagyobb részt pedig lehetően inductiv módon az olvasmányokhoz kapcsolva; 2. az alaktant a nyelvtudomány eredményeit felhasználva, magyarázva tanította. A tanulók megértették és elemezték az alakokat, az emlékezet működésének gépiessége csökkent. Hornemann Ahrensnek számos követőjét nevezi meg s Wilamowitzra, Mathiasra hivatkozva újabb kisérletezést sürget, mert a hellen szellem nagy értéke csak ilyen módszer útján hathatna kellően a német nemzetre.

Hornemann cikke nemcsak a szak tekintetétől érdemli az elolvasást, hanem azért is, mert az oktatás nevelő értékét akarja fokozni s az egész tantárgynak nemzeti fontosságot tulajdonít a németség szempontjából. Nagyon becses — nem új, de elég gyakran nem hangoztatható — az a megjegyzése, hogy ha már annyi tárgya van a gymnasiumnak, az egyeseket egyszeresítsük. Ez a kivánság mint a mélyítés óhajtása érdemel figyelmet. Az irodalomnak, az olvasásnak kivánja a nyelvtantól lefoglalt időt is. Az órák okosabb felhasználására való törekvés látszik ebből. Nem egyes pontjaiban, csak alapjában megegyezik ezzel az a kolozsvári tanári körben tartott felolvasás, melyben *Incze Béni* azt hangoztatta, hogy a görög-tanítás ma céljának nem felel meg, eredménye ki nem elégíthet s ezért az olvasmányokat kell megfelelőbben érvényesíteni s az időt is célszerűen felosztani. A görög szellemnek a németre való hatása igazolja Hornemannak azt az álláspontját, hogy a német gymnasiumnak a görög irodalom nemcsak olyan kincse, mely más iskoláktól megkülönbözteti, hanem élet-eleme, melyben betölti azt a rendeltetését, hogy a modern német műveltséget történelmileg fejlessze. Ez az igazság azonban a magunk helyzetének meggondolására indít, mert a görög irodalom értékét a nevelésben elméletileg egyképen láthatjuk, de a nemzeti szempont és a történelmi fejlődés nem mutatja mindenik nemzetnél ugyanazokat a mozzanatokat, épen nálunk pedig — hogy ezt a kis dolgot említsem — a görög jelentőségét nem lehet abban látnunk, hogy a gymnasiumot más iskoláktól megkülönbözteti, mert ez a különbségnek csak egyik jele.

P. Cauer azt bizonyítja (N. Jb. 1903. X.), hogy a három középiskola sajátossága még azokban a részletekben is nyilvánul, melyek mindenik intézetben megvannak. Feltétlenül szükségesnek látja, hogy letegyenek az iskolák a mindnyájokat bántó becsvágyról, hogy a tudás minden anyagából közvetítsék a legbecsesebb kivonatot. Ezzel természetesen feláldozzák az *általános műveltség* eszményét, ha nyiltan megvallják, hogy vannak olyan fontos ismeretágak, melyek közül egyiket egyik, a másikat a másik fajta iskolában nem lehet tárgyalni. De ezzel

csak egy áldatlan képzelődés szűnik meg, mert hol van általános műveltség? Csak a tantervek papirosán, mesterséges egybeszerkesztés, de nem élő valóság. Nincs olyan érett ember, kiben valósággal megvolna az ismereteknek az érettségit tevőtől megkövetelt sokfélesége s ha volna, halálos unalmat terjesztene maga körül. Ellenben mindig felfrissítő hatású olyan tevékeny és gondolkodó emberrel való találkozásunk, ki valamely határozott hivatás biztos talaján áll s onnan nézi a világot. Bármily téren működjék is, minden esetre egész tömeg vonatkozás köti össze munkakörét a környező közösség életével. Szerény, de értékes célja az ember nevelésének, hogy megszerezze az összefüggés felismerésére a képességet s kedve legyen ezt figyelembe is venni. Ennek elérésével együtt jár a kölcsönös megértés alapja is, aminek elvesztésétől félnek, ha nem minden ember ugyanazt az oktatást nyeri. Goethet idézi Cauer: «Jól mondják, hogy az emberi erők egységes kimüvelése kivánatos és a legjobb. Csakhogy az ember erre nem született; minden egyesnek külön kell magát mint sajátost művelnie, de fogalmat alkotnia arról, hogy mi az egész együtt.» S hozzá teszi, hogy ma még inkább hiába törekszünk általános műveltségre s az a surrogatum, melyet e hangzatos néven terjesztenek, még hiányosabbá lett. Alapjában mindenki így látja ezt; bár volna bátorság e szerint cselekedni is.

Cauer rövid cikke nem vonhatja le ebből a szükséges következtetéseket, még kevésbbé fejtheti ki azt a rendszert, mely a világos és helyes felismerésből eredhet, sőt szükségképen származik. Nem mondja meg azonban azt sem, hogy ha általános műveltséget nem adhat a középiskola, akkor hogyan egyeztesse meg az egyesek szükségeit a nemzeti szükséglettel, amely utóbbi feltétlenül megkivánja bizonyos tekintetben a műveltség alapjainak általános, a nemzet minden tagjában közös voltát. Cikke elején hivatkozik a XIX. század utolsó három tizedének közoktatásügyi jelenségeire. Nyilvánvaló, hogy igaza van Cauernek: általános műveltség nem adható, tehát így az egységes középiskola nem lehet megfelelő; de azokból a jelenségekből meg kell állapítani azt az értékes eredményt, hogy az alapokban való egyezést akkor is kivánatosnak tartották. Mély reformot csak az csinál akár a porosz, akár más közoktatásban, aki mellőzi a mindenkiben egyforma, ú. n, általános műveltség felületességet jelentő jelszavát, biztosítja a nemzeti művelődés egységes alapját, de egyúttal az ebből kikelő sajátosságoknak teret nyitva a nemzeti műveltség tartalmát is biztosítja. A közoktatás ilyen szervezése csak ezt az irányt biztosító elv alapján történhetik: rendszeresen, nem csak egyes részletek módosításával. A Cauer emlegette kivánságok emlékeztetnek Széchenyi István grófnak egyik-másik gondolatára, például arra is, hogy a magyar emberek

jellemvonása, hogy igyekszik személyiségét szeplőtelen mineműségében kifejteni. Ha Cauer Goethere hivatkozik, mi Széchenyinél jó helyen keressük az irányító elvet.

A Neue Jahrbücher-nek még egy cikkét említem fel: *Gasch* «A sport és az iskola» címen megállapítja, hogy az iskolának e téren kettős felada van. Meg kell óvnia növendékeit a testgyakorlás sportszerű folytatásától, de arra is meg kell tennie a magáét, hogy erejét vegye a sport-emberek támadásainak, melyeket az iskolai tornázás és játékok ellen intéznek. Ezért a következőket javasolja: 1. Az iskolai törvények alapján minden osztálynak szigorúan meg kell tiltani a sport-egyesületekbe, akár azok külön osztályaiba való belépést, sőt az egyesület játékain való részvételt is. A szülőket erre nyomatékosan, ismételten figyelmeztetni kell. — 2. Nem szabad engedélyezni kisebb tanulóknak ily célú egyesülését, sem versenyzését. — 3. Nagyobb tanulók is csak az iskola keretében s tanári felügyelettel egyesülhessenek. Taggá csak az igazgató, osztályfő és tornatanító beleegyezésével válhasson mindenki s a gyakorlatok csupán üdülésül szolgáljanak. — 4. Más iskolák tagjaival való versenyzés csak év végén, az igazgató külön engedélyével történhessék. Nem szabad azonban más egyesületekkel vagy azok kebelében versenyezniök a tanulóknak. E tiltó rendszabályok mellett a következők segíthethetnék elő a sport leküzdését: 1. Tornázás lehetően a szabadban történjék. A tornacsarnokot egy héten legalább kétszer alaposan takarítsák, télen délben és este nedves ruhával feltöröljék. A tanulók tornacipőket használjanak. — 2. Nyáron a felső és középső osztályok a rend- és szabad-gyakorlatok helyett a futást, ugrást és súlydobást gyakorolják. — 3. Az iskolai játékokon való részvételt lehetően kötelezővé kell tenni, szükség esetén megállapítván az idejét. Sokkal fontosabb, hogy minden tanuló legalább egyszer játszék egy héten, semmint hogy egyik rész háromszor. — 4. A játékok főként ú. n. harci játékok legyenek s a labdarugásnál előbbre való a német labdajáték. A rugást legfeljebb a legfelső osztályokban lehet megengedni. — 5. Egyszer egy évben legyen iskolai ünnepély egyszerű versenytornázással. — 6. Az osztályok kirándulásai énekléssel élénkített gyaloglások legyenek, amelyek közben nem a vasúti út és az ebéd a fődolog.

Gasch ellene van a tanulók sportszerű testgyakorlásának, mert a sport egyoldalú s egyoldalúvá tesz, míg az okos testi nevelés sokoldalúan műveli a testet; nem hogy tekintettel volna a sport a szépérzékre, sőt gyakran vét a tisztesség és jó erkölcs ellen s mivel egyedül az eredmény ott a fő, még a testtartás is mellékessé válik; a sport épen nem olyan egészséges, mint a milyennek feltűntetik: ki állítja meg a kimerült fiút a sport-téren, ki kényszeríti a sáppadót,

hogy pihenjen? Társai nem, sőt hangos kiáltásokkal buzdítják a kimerült futót ereje végső maradványának a kifejtésére is. Legnagyobb kifogása azonban az, hogy a sport nemzetközi, holott az iskola ebben is a hazait, nemzetit tartozik ápolni. Azt kívánja, hogy fejlessze a német középiskola a német tornázást, a német játékot, mert itt is fontos az értékes birtok megőrzése, akárcsak szellemi téren.

Tehát a nemzeti vonatkozás még a játékban, a testgyakorlásban is! A németeknél védekezés ez a nyelvükben, életmódjokban, testgyakorlásban elterjedt «rasende Engländerei» ellen, — mi más okokból ugyanezt gondoljuk s örömmel látjuk egy-egy iskolának játszó udvarán a magunk s apáink magyar játékait. *i. s.*

VEGYESEK.

— **Nyelvtudományi Társaság.** Harmincan azok közül, akik ma a magyar nyelvtudomány élén haladnak, felhívást bocsátottak ki egy magyar Nyelvtudományi Társaság alapítására s karácsony után sok jelentkező tag lelkes csatlakozásával meg is alakították. A Társaságnak az lesz a föladata, «hogy magát a társadalmat hívja segítségül, kizárólag a nyelvtudományi törekvések előmozdítására». Módot akar adni, «hogy mindenki hozzáférhessen s a maga módja szerint hozzájárulhasson a nyelvtudomány és nyelvművelés munkájához.» A Társaságnak az lesz a törekvése, «hogy lehetőleg kielégítse minden művelt magyar embernek nyelvünk iránt való érdeklődését s hogy mindenkinek irányt adjon és utat mutasson, hogyan lehet segítségére nyelvünk és nyelvészetünk művelésében». Mert — amint a Felhívás mondja — «nyelvünk megőrizte a magyar nép ősfoglalkozásának és fejlődő műveltségének emlékeit, azonkívül föltárja a népléleknek számtalan jellemző vonását. Mindezeket a kincseket kiaknázni s a nemzeti művelődés javára értékesíteni csak közös törekvéssel s csak nemzedékek munkájával sikerülhet». — A társaságnak tagja lehet mindenki, aki *tagsági díj fejében évi tíz koronát* vagy alapítványkép egyszer s mindenkorra legalább 200 koronát fizet. Ennek fejében kapják a tagok a Magyar Nyelvőrt, a társaság kiadványait pedig kedvezményes áron. Amint a Felhívásból látni, a tervezők valami olyan szervezetet akarnak, aminő a Természettudományi Társaságé és minden jó magyarnak kívánnia kell, hogy az új társaság legalább akkora népszerűségre tegyen szert, mint ama régi. Alig van osztály a hazában, mely az alakulandó társaságnak annyira segítségére lehetne, mint a magyar tanítóság. Az ország legfélreesőbb falujában is jut ebből az osztályból legalább egy, s benne egy olyan intelligentiájú ember, aki a gyűjtő munkára egészen alkal-

mas. Még javára válik ennek, ha a tanító nem arról a vidékről való, mert az idegen előtt inkább föltűnnek a helyi népnyelv jellemző sajátságai. A tagsági díj bizony még egyelőre igen magas lesz a legtöbb tanítónak, de talán nem mindeniknek és reméljük, hogy az alapszabályok úgy lesznek szerkesztve, hogy testületek s egyesületek is lehessenek tagok. Tagul lehet jelentkezni a Magyar Nyelvőr szerkesztőségénél (Budapest, IV., Ferenc József-part 27.).

— **Magyar Pestalozzi-Társaság.** Ezen a címen társaság alakult Budapesten, a mely működése célját úgy fogalmazta, «hogy Pestalozzi családi és iskolai nevelési vezéreszméinek *magyar nemzeti irányban* való megvalósítására törekszik. Különösen oda kiván hatni, hogy az élettapasztalatok, valamint a tudomány, irodalom és művészet nyomán az okszerű jellemfejlesztő nevelés számára *gyakorlatilag alkalmazható útbaigazításokat állapítson meg és népszerűsítsen*, továbbá hogy a családi és iskolai nevelést lehetőleg összhangzásba hozza». Részletes munkaprogrammját a következő pontokba foglalja: «1. A nevelés gyakorlati útmutatása szempontjából fejtegetések a tudomány, irodalom és művészetek köréből. Az általános és magyar nemzeti erények fejlesztése, valamint az egyes erkölcsi, értelmi és testi hibák elenyésztetése módjának ismertetése. E végre lélektani igazságoknak, történelmi alakok jellemképeinek, a kiváló írók eszméinek tárgyalása; a jelesebb írók pedagógiai nézetének fürkészése; életképek a természettudomány köréből; képzőművészeti remekek ismertetése stb. 2. Az állami és társadalmi közélet kimagasodó eseményei pedagógiai vonatkozásainak ethikai fejtegetése. 3. A családi és iskolai nevelés gyakorlatában felmerült adalékok ismertetése, a belőlük okszerüen levonható következtetések feltüntetésével. 4. Oda törekedni, hogy az iskolában a fősúlyt az ismeretközlés rendszeréről az ország mezőgazdasági természetéhez és ipari törekvéséhez alkalmazkodó nevelés feladatára helyezzék át. 5. Az ábrázoló-, képző-, ének- és zeneművészet nevelő hatásának elősegítése.

A társaság *Havas Gyula dr.* nyug. tanfelügyelő agilis vezetése alatt működik. Vannak tiszteleti tagjai, a kik szellemi munkájukkal kötelesek szolgálni a társaság célját, és rendes tagjai 1 kor. évi tagdíjjal. Érdekes, hogy a tagoknak fölvételkor fogadalmat kell tenniök a következő szöveggel: «Én N. N. ezennel ünnepélyesen fogadom, hogy a Magyar Pestalozzi-Társaságnak hű és buzgó tagja leszek; hogy tőlem telhetőleg ápolom és istápolom a jellemfejlesztő nevelés érdekeit és mindenütt, ahol szerét tehetem, előmozdítom az Isten, a magyar haza és emberszeretet tiszta és önzetlen érzését».

Az első nyilvános felolvasó ülést 1903 november 29-én tartották meg. Ez alkalommal *Bodnár* Zsigmond egyetemi m. tanár Eöt-

vösnek a «*Nővérek*» című pedagógiai regényéről és *Tomcsányiné-Czukrász* Róza állami tanítónő a «*Magyar nép lovagerényéről*» irt tanulmányát adta elő.

— **Szülői értekezlet Zomborban.** A középiskolák tanári karai a szülői értekezletek útján egyre buzgóbban keresik az érintkezést az iskolai és a szülői ház között. Ezt mutatja a zombori áll. főgimnáziumnak október 26-án tartott első szülői értekezlete. Az új intézményt a város közönsége meleg érdeklődéssel fogadta. A megjelent 150—180 szülő élénken vett részt a kitűzött kérdések tárgyalásában s végül egyhangú megállapodásra is jutott. Elsőben az intézet igazgatója, Rittinger A. fejtette ki a szülői értekezletek célját, majd útmutatást adott arra nézve, hogyan lehet a gyermekeket fegyelemhez szoktatni, mit végezhet e tekintetben az iskola s mit kell a szülői háznak végeznie. E kérdésnek első sorban való tárgyalását az az általános panasz tette szükségessé, hogy a tanuló ifjúság fegyelmezetlen. Élénk eszmecserét idézett elő Megyesi Ferenc tanár fejtegetése a szinházlátogatás hasznáról és káráról, melynek folyamán az értekezlet egyhangúlag megállapodott abban, hogy a tanuló ifjuság esti előadásokra egyáltalán ne járjon, hanem az intézet rendeztessen a tanuló ifjuság számára délutáni előadásokat (a helyi körülmények szerint 6—8), melyeken minden műfaj képviselve legyen.

A kedvező fogadtatás, melyben az első ilyen értekezlet részesült, arra birta a tanári kart, hogy az értekezleteket folytassa. *m.*

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1903 december 12.

Jelen vannak *Heinrich Gusztáv dr.* elnöklése alatt Bartoniek Géza, Békefi Remig, Demeczky Mihály, Erődy Béla, György Aladár, Gyulay Béla, Havas Gyula, Hegedűs István, Kovács János, Nagy László, Négyesy László, Pályi Sándor, Zsengeri Mór, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Vendégek nagy számban.

I. Elnök kegyeletes szavakkal emlékezik meg Hofer Károly elhunytáról, aki a Társaságnak alapítása óta rendes tagja és egyik dísze volt. Jelenti, hogy a temetésen a társaság képviseletében részt vett és hogy gondoskodni fog róla, hogy az elhunyt emlékezete a Társaságban felújíttassék.

II. Elnök jelenti továbbá, hogy a Társaság nevében üdvözlő iratot küldött Berzeviczy Albert vallás- és közoktatásügyi miniszter úrnak kormányra lépése alkalmából. Erre a miniszter úr a következő, igen kegyes hangú választ küldte:

«Méltóságos Uram! Őszinte örömmel vettem a Magyar Pædagógiai Társaság nevében folyó évi november hó 26-án hozzám intézett szíves üdvözletet, melyért fogadja és tolmácsolja kérem Méltóságod hálás köszönetemet. Mindenkor érdeklődéssel fogom kisérni ezen, a magyar közoktatásügy érdekeit oly hasznosan szolgáló Társaság működését és úgy is mint a Társaság tagja, úgy is mint a magyar közoktatásügy vezetője iparkodni fogok azt tőlem telhetőleg támogatni. Kitünő tiszteletem nyilvánításával vagyok Méltóságodnak igaz híve Berzeviczy Albert».

III. *Békefi Remig*: «*A középiskolai tanárképzésről*» cím alatt megtartotta székfoglaló előadását (l. folyóiratunk jelen számában). A kérdéshez szólnak: *Heinrich Gusztáv elnök*, aki az előadás lényegével egyetért, de mégis célszerűnek tartja két dologra a Társaság figyelmét felhívni. Az egyik megjegyzés arra vonatkozik, hogy az egyetemen egyes szakoknál az előadó tanárok nem terjeszkednek ki szakjuk összes ágaira s ez okból itt-ott hézagok mutatkoznak. Felszólaló kimutatja, hogy az egyetemi tanszabadság elvénél fogva nem lehet a tanárnak előírni, hogy erről vagy arról tartson előadást, és úgy tudja, hogy ez a föltevés másutt sem teljesül. A nehézségeket megszünteti a tanárképző, amikor gondoskodik, hogy azok az előadások, amelyekre a fiataloknak szüksége van, meg is tartassanak. A másik megjegyzés a gyakorlati képzésre vonatkozik, amelyre nézve kifejti, hogy csakis olyan helyeken rendezhetők be alkalmas intézetek a fiatal tanárok gyakorlati képzésére, ahol egyetem is van, mert csakis ilyen helyeken találhatók fel a tudományos képzés eszközei is a kellő mértékben, valamint csakis ilyen helyeken járhatnak el a fiatal tanárok gyakorlati képzésük érdekében nagyobb nehézség nélkül különböző intézetekbe. *Nagy László* az elméleti (tudományos) és pædagogiai kiképzés között szorosabb kapcsolatot keres és ezért kivánatosnak tartaná, ha az egyetemen ugyanaz a tanár adná elő a módszert is, aki a szakelőadásokat tartja. *Hegedüs István* előtte szóló szavaira reflektálva, kivihetetlennek tartja a kivánságot, mert az egyetemi tanár, amit előad, azért felelősséggel tartozik, hogy előadása a tudomány szinvonalán maradjon és hogy a tudomány módszerének megfeleljen, de az iskolai methodika nem tartozik bele az egyetemi tanár működéskörébe. Az sem volna összeegyeztethető az egyetem természetével, ha az előadó tanár mellé talán külön methodikus bölcset állítanának, akivel aztán esetleg örökösen zsörtölődnék, mert nem értenék meg egymást. *Bartoniek Géza* nagy élvezettel hallgatta felolvasónak előadását, amely «tett»-nek is beillik. Őt különösen az a tétel ragadta meg, amely a gyakorlati évnek mostani türhetetlen berendezésén kiván segíteni. Nem szabad azt tovább

tűrni, hogy a gyakorlatlan tanárjelölt, akinek még egy vizsgálatra kell készülnie, mindjárt 18—20 heti órával dobassék bele az iskolába s megterheljék még — a mostani szokás szerint — mindenféle mellékes iskolai munkával. A jelölttel vezetés alatt kell a gyakorlatot megszereztetni és csak annyi munkát rábízni, amennyivel nyugodtan és biztosan elkészülhet. Aki ennek keresi és megtalálja a módját, az nagy szolgálatot tesz tanárképzésünknek.

Előadó *Békefi Remig* az elhangzott megjegyzésekre felel és kérte a Társaságot, tekintse előadását a maga összeségében és akkor elesik az a szempont, amelyre az elnök úr utalt. Előadónak szeme előtt a seminárium rendszernek szélesebb kifejlesztése lebegett. Ezzel a különböző feltételeknek megoldása önként következik. Nagy László kívánsága veszedelmes követelés lenne. Megköszöni a Társaságnak, hogy olyan jó akarattal fogadta előadását és e tekintetben már eleve is megnyugtatta az elnök úr ő méltóságának egyénisége, aki legközelebb tartott rektori székfoglalójában hasonló eszméket hangoztatott és meggyőzte vele az előadót, hogy abban az irányban gyakorlati tudását és nagy befolyását érvényesítendi. Előadót a Társaság megéljenezte.

IV. *Pályi Sándor* ismerteti ezután az «*Erzsébet Népakadémia*» működését. Elmondja, hogy az egyesület tervbe vette a magyar nép, különösen a munkásosztály művelésének előmozdítását. Olyan központokat óhajt teremteni, ahol mindenki kielégíthesse szellemi szükségleteit és azért erre a célra vonzó estélyeket és előadásokat rendez. Az előadások tartására felkérte az egyesület a Szabad Lyceumot, amely egyszersmind a Népszerű Főiskolai Tanfolyam végrehajtó közege Budapesten. Az Erzsébet Népakadémia ezektől annyiban különbözik, hogy amíg előbbiek szervezetükben tisztán előadói intézmények, az E. N. a műveltség fejlesztésére kettős munkát végez: tanít és tanulásra ad alkalmat. Olyan csarnokokat fog szervezni, amelyek magukba fogadnák és oda édesgetnék a szellemi szükséget szenvedőket a tudomány és művészet forrásaihoz, de gondoskodik egyúttal arról is, hogy ezekben a csarnokokban az előadás által inspirált hallgató mindjárt ott találná azt a könyvtárt, amelyben tanítója munkáját tanulásával kielégíthetné; azokat a laboratoriumokat és szemináriumokat, amelyekben magát gyakorolhatná. A könyvtárakat a hallgatók a késő esti órákban is használhatnák. Előadót a Társaság megéljenzi.

Az ülés véget ért.

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK.

Filozófiai írók tára, a M. Tud. Akad. támogatásával szerkesztik *Alexander Bernát* és *Bánóczi József*.

XVIII. kötet, *Spinoza*, Tractatus theologico-politicus. Fordították s jegyzetekkel és magyarázatokkal ellátták *Posch Árpád* és *Rencz János dr.* Budapest, 1903. Franklin-Társulat. 350 lap. Ára 5 K.

Klima Lajos, Vándorlásaim Nápolyban és Pompeiben, Vade mecum tárcákba gyüjtve. Besztercebánya, 1904. Hungária nyomda. 71 lap. Ára 1 K.

Petrovics László. Lelkem világából, költemények. Szeged, 1904. Engel Lajos nyomdája. 96 lap.

Magyar könyvtár, szerkeszti *Radó Antal*, Lampel R. (Wodianer F. és Fiai) kiadása. Egyes szám ára 30 f.

360—361. sz. *Dóczi Lajos*, Csók, vígjáték 4 felv. 93 lap.

362—363. sz. *Habberton John*, Helén fiacskái, ford. *Gábor Andor*. 160 lap.

364. sz. *Balogh Pál*, A magyar faj uralma. 72 lap.

Petz Vilmos dr., O-kori lexikon. II. kötet. 13. füzet, Servator—Sphinx. 769—832 lap. Egy füzet ára 1 K.

14. füzet, Rhea Silvia—Sardinia. 641—704. lap.

Olcsó könyvtár, szerkeszti *Gyulai Pál*, kiadja a Franklin-Társulat. Egy-egy szám ára 20 fill.

1308—1311. sz. *Shakspere*, Romeo és Julia, fordította *Szász Károly*, bevezette és jegyzetekkel kisérte *Csiky Gergely*. 156 lap.

1312—1313. sz. *Pulszky Ferencz*, Deák Ferencz, jellemrajz. 56 lap.

Történelmi könyvtár, kiadja a Franklin-Társulat.

92. füzet, *Király Pál*, Dáczia története, számos képpel, 128 lap. Ára 80 f.

Vasárnapi könyvtár, kiadja a Franklin-Társulat, egy-egy kötet 40 f.

IV. évf. 37—39. sz. *Nográdi László*, Homokba írt mesék. 80 lap.

Karazin Nikolajevics Nikolaj, A nádasban, regény, ford. *Ambrozovics Dezső*. Budapest, 1904. Franklin-T. Számos képpel, 303 lap. Ára 2·50 K.

S. Szabó József, Az Országos Ref. Tanáregyesület évkönyve az 1903/4. évre. 2-dik évfolyam. Debreczen, 1903. Csokonai-nyomda. 194 lap.

Elek Gyula, Tanító és tanítvány, képek az iskolai életből. Nyom. Gombos Ferencnél, Kolozsvárt, szerző sajátja. 109 lap. Ára 1 K.

NÉVY LÁSZLÓ.

1841—1902.

A mi ideges korunkban, a félgondolatok és negyedtettek új századában, jól esik elménket megpihentetni oly férfiú pályafutásán, aki életét egészen megélte, aki ha mit tett, azt egészen tette; oly férfiú működésén, aki egészen boldognak, mert egész embernek érezhette magát; aki azokhoz a manapság mind ritkábban található emberekhez tartozott, akik nem függnek senkitől.

Boldog családi körben, anyagi gondoktól menten, maga mögött hosszú, tisztes pályával és maga előtt még frissen rügyező tervekkel: így lepte őt meg a halál. Aki életében mindenben szerencsés volt, az maradt halálában is: hirtelen, hosszas betegség nélkül ment át még tettre erős férfi-korában az örök pihenésbe.

Közel elmulásának még talán sejtelme sem lepte meg őt; halála családjára, számos tisztelőjére volt lesujtó. Harmonikus lelkét megkímélte jó sorsa attól, hogy a minden ember életében bekövetkező végső nagy diszharmoniának önmagánál tudatára jusson.

Mert eszthétikus volt *Névy László* s a szépet kereste teljes életében; nem azt a szépet, amely maga mellett megtűri, sőt megkívánja a rútat, hogy fensége annál jobban kidomborodjék; ő a klasszikus világ derült szépségének volt kutatója és maga körül megteremtője, amely kizár mindent, ami a szép nyugalmas élvezését megzavarhatná.

Valami csudálatos asszimiláló képessége volt ennek az embernek: bármi idegen zavaró elem került az ő körébe, azt ő, mint ama kagyló a belsejébe tévedt kavicsot, a maga életfelfogásának ezüstös fényű gyöngyével burkolta körül... És hány ilyen tiszta gyöngyszemet alkotott az ő finom lelke — külső változásokban bár nem, de belsőkben annál gazdagabb életében!

Előttünk áll *Szombathelyen* mint húsz éves fiatal prémontrei tanár. Ezernyolcszázhatvanegyet írnak ekkor s ő a magyar irodalmat tanítja. Kell-e ennél többet mondanunk, ha tudjuk, hogy *Névy László* még negyven évvel utóbb is egyike volt a legmegnyerőbb szónokoknak. Tanítványainak elragadtatását még jobban megértjük, ha figyelembe vesszük, hogy előadásának hevét akkor még nem tette csöndesebb folyásúvá az a klasszikus nyugalomra való törekvés, amelyről az imént szóltunk. Későbbi éveiben mind beszédében, mind írásában folyton mérsékelte magát; és nem egyszer hallottuk tőle, hogy mennyi fáradságába került, amíg megtanult *egyszerűen* írni.

Amint látjuk, nagyon fiatal ember volt, amidőn pályáját megkezdte; multra még alig pillanthatott vissza.

Ezernyolcszáznegyvenegyben született Középiszkázon, Veszprém megyében; az apja ott iskolatanító és jegyző volt. Pápán, Veszprémben, Győrött meg Pannonhalmán tanult; oklevelet mint alkalmazott tanár szerzett.

Tíz évig tanított Szombathelyt; működése nemcsak hogy eredményes volt, de már itt az igazi eszthétikus pedagógus nyilatkozik meg: az oktatva-nevelést valóságos művészetté tudta emelni. Hálás szakmát adott elő, az kétségtelen, és fogékony korban: de még a magyar irodalomban és a hatvanas években sem dicsekedhetett minden tanár tanítványainak azzal a rajongó szeretetével és ragaszkodásával, mint *Névy László*. És tanítványainak ez a szeretete végig kisérte őt az egész, több mint negyven éves tanító pályáján, s nem hidegült meg akkor sem, amidőn kevésbé hálás tárgyat kellett kevésbé lelkes ifjaknak előadnia.

Mert ezernyolcszázhetvenegyben nevezetes fordulat állott be életében. Elhagyta a rendet, amelyhez tartozott, és Budapestre jött, hogy itt keressen irodalmi ambiciójának megfelelő érvényesülést. Megválasztották az ev. ref. gimnáziumhoz tanárnak, de ő a Budapesti Keresk. Akadémia vezérlő bizottságának meghívását fogadta el.

A harminc éves férfiban, életének épen derekán, ment végbe az az átalakulás, amelynek nyomán a vidéki gimnáziumi tanárból fővárosi kereskedelmi iskolai vált. Bizonyára nem történt ez belső erős tusakodások nélkül; de a kívülállók ebből nem vettek észre semmit. Lelkének gyöngyháza csöndben működött; a szervezetébe szinte véletlenül belekerült idegen anyagra az egyik

finom réteg a másik után rakódik le és rövid idő alatt előttünk áll *Névy* fejlődése történetének második gyöngye.

Névy az általánosan oktató irányt felcserélte közgazdasági szakoktatással.

Nagy-e a különbség a kettő között?

«A közoktatás és a közművelődés — úgymond egyik legkiválóbb kultúrpolitikusunk — a közgazdaság szempontjából elsőrendű fontosságú tényezők, mert a gazdasági tevékenység értelmi tőkéjének tulajdonképeni szolgáltatói: a közoktatás és közművelődés fejlettségétől függ a nemzet általános értelmi színvonala és legtöbbször a gazdasági munka egyes ágaiban való képzettsége is, s ezért nem képzelhető valóban minden irányban fejlett közoktatás és közművelődés, mely gazdasági haladást is ne eredményezne, s viszont nem képzelhetők viruló közgazdasági állapotok, melyek okozatilag az oktatás és művelődés intézményeinek célszerű és sikeres működésével is összefüggésben ne állnának.»

«Míg tehát a közgazdaság érdeke mindenesetre megkívánja a közoktatás és közművelődés fejlettségét s különösen azt, hogy azok keretében a gazdasági tevékenységek igényeinek megfelelő speciális szakképzés is megfelelő helyet foglaljon, a közgazdasági érdekekből nem vonhatók le oly elvek, amelyek az oktatás és művelődés munkájában általánosan és döntőleg érvényesülhetnének. Jelesül nagy tévedés volna a közgazdasági életben természetszerűen uralkodó hasznossági elvet a köznevelés vezérelvévé emelni, vagy emennek az élet gyakorlati igényeire való tekintettel mereven reális irányt adni...»

Egészen ebben a formában szűrődött le *Névy* felfogásában is végleges alakjában a kereskedelmi, tágabb értelemben véve a közgazdasági képzés feladata és célja. És midőn ezzel tisztába jött, egész lélekkel szentelte magát annak, hogy új rendeltetésének minden tekintetben megfelelhessen.

Hazánkban, de külföldön is, vajmi gyenge palánta volt még a hetvenes évek elején az oktatásügy nagy virágos kertjében a kereskedelmi iskola. A reáliák iránt való érzéknek s ezzel az ipari és kereskedelmi irányú tanításnak ugyan már Mária Terézia kedvezett, de igazi kereskedelmi iskolája hazánknak csak 1830-tól kezdve volt; a felsőbb kereskedelmi iskola típusa pedig csak 1857-ben keletkezett *akadémia* néven. Ez az intézet, amelyet pesti

kereskedők jelentékeny áldozatokkal alapítottak és tartottak fenn, még másfél évtizedes sem volt, amidőn *Névyt* oda a magyar nyelvi tanszékre megválasztották. Az akadémia kiváló tanárai révén kezdett ekkor jó névre szert tenni, de az előző kor hatása és a kereskedők ismert konzervatív hajlama miatt a szellem, mely falai között honolt, inkább német volt, mint magyar. Egy *Névyre,* erre a providencialis férfira, volt szükség, hogy a magyar szellem, magyar gondolkodás végleg beköltözzék ez iskolába.

Eleinte itt is a magyar nyelvet és irodalmat tanította *Névy*, s mindaz, aki az ő tanítványa volt, nemcsak tudásában, de érzésében is magyar lett mind egy szálig. Harminc évi az iskolában és rajta kívül folytatott lankadatlan törekvésével az ő rajongó faj- és hazaszeretete révén valóságos magyar sziget emelkedett ki a kereskedelmi németség nagy tengeréből; s ez a sziget csudásan terjed, hatalmasodik, s a sós hullámok ma már csak a távol perifériákon locsolják partjait. Egyik nemzedék a másik nyomába lépett; a példa hatalmas erejével hat az ihletett tanító; s a küszöb, amelyen egy nemes férfiú lépett keresztül, megvan szentelve évszázadokig.

Névy munkás szellemének azonban a közvetetlen tanítás egymaga nem nyujtott elegendő táplálékot; kereste a módot, hogy a benne lakó teremtő eszthetikai és tanító törekvést tágabb körökkel is közölje. Első iskolakönyve: *Az írásművek elmélete* már 1870-ben megjelent; követte ezt gyors egymásutánban a többi: *A magyar nemzeti irodalom történetének vázlata,* a *Stilisztika,* a *Rethorika* és a *Poétika,* valamennyi hozzájuk tartozó olvasmánynyal. E könyvekből tanult közel három évtizeden keresztül ugyszólván az egész közép- és szakiskolai ifjuság; úgyhogy ma alig van férfikorban lévő művelt ember, aki magyar irodalomtörténeti tanulmányai révén *Névy* nevét ne ismerné.

Ugyancsak 1871-től *Névy* munkatársa volt a Figyelőnek; ebbe számos eszthétikai cikket írt, amelyeket 1873-ban összegyüjtve is kiadott. Több nagyobb műve ez időben a Kisfaludy-Társaság pályázatain jutalmat nyer; ezek: *A tragédia elmélete* (1871), *A komédia elmélete* (1872) és *A drámai középfajok elmélete* (1873). 1874-ben *Bajza József emlékezeté*-vel dicséretet és külön jutalmat nyer; 1875-ben *Modern mesék* c. 10 meséje közül *A kecske tragédiája* jutalomban, a többi pedig dicséretben

részesül; ugyancsak 1875-ben *A népért* c. verses tragédiájának a Tud. Akadémia 100 aranyas Teleki-díját ítélték oda.

Nem tévedünk talán abban a feltevésünkben, hogy minde műveinek terve, részben talán kidolgozása is még *Névy* szombathelyi tanári működésének idejére vezethető vissza. De a középiskolával más tekintetben is összeköttetésben maradt. 1872-ben, tehát alig hogy a fővárosba került, megválasztották a Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny szerkesztőjének, s tíz éven keresztül nem csak vezette, de jóformán írta is e lapot. Ugyancsak ő szerkesztette az egyesület megbizásából több éven keresztül a Jeles írók iskolai tárát és az Ifjusági iratok tárát; az előbbi sorozatban magyarázta Shakspere Coriolanus-át és Julius Cæsar-ját, az utóbbi részére lefordította angolból *Church* művét: Elbeszélések a görög tragikusokból.

E munkája is tanuskodik arról, hogy *Névy* behatóan foglalkozott idegen nyelvekkel; a franciát, angolt és németet ahol csak tehette, szóban és olvasmányon gyakorolta. Életének utolsó éveiben minden nap órákat töltött francia műveknek, különösen közgazdaságiaknak olvasásával, és az idegen nyelvek tanulását, bármennyire chauvin volt is magyarságában, mindenkor a legmelegebben ajánlotta a vezetésére bizott ifjuságnak.

Kellemes megjelenése és folyékony, szép előadása, nemkülönben irodalmunkban kivivott jó neve *Névyt* keresetté és kedveltté tették a társadalmi életben is. Így jelentékeny szerep jutott neki az egyesületi életben és a közművelődés terén. A Középisk. Tanáregyesületben mindenkor kedvelték. Egyike volt azoknak az iróknak, akik a Petőfi-Társaságot alapították; később szerepet játszott kerülete politikai életében is, és amidőn a Szabad Liceum megalakult, az irodalmi osztálynak ő lett az elnöke. A Pædagogiai Társaságnak alapítása óta rendes tagja volt. Társadalmi és irodalmi működése különösen abban az évtizedben volt élénk, amely fővárosi tartózkodásának a kezdetén áll. A hetvenes években és a nyolcvanasok elején lapokban, folyóiratokban és külön füzetekben számos irodalmi dolgozata jelenik meg: beszédek, felolvasások, tanúlmányok, novellák és versek. Nevezetesek a Petőfi-társaság nagygyűlésein mondott emlékbeszédei Balogh Zoltánról és Arany Jánosról. A nyolcvanas évek derekától kezdve erejét és idejét azonban mindinkább intézete és a kereskedelmi oktatás ügye foglalja le; irodalomtörténeti és eszthétikai munkái

mind gyérebben jelennek meg; szabad óráiban, mindhaláláig irogat apró verseket, epigrammokat, szűkebb baráti körének vidámítására; szellemes ötleteinek százait az élclapok közlik, de nagyobb munkával ritkábban lép már e téren elő. Ilyenül csak *Jókai Mór életét* említhetjük, amelyet 1893-ban, a költő jubileuma alkalmával, a Petőfi-Társaság adott ki.

Látjuk tehát, hogy bizonyos ideig tartott, amíg *Névy* az eszthétikáról a közgazdaságra áttért. Eszünkbe jut a modern közgazdasági irodalom megalapítója *Smith Ádám*, aki tanári pályáját Edinbourghban szintén rhetorikai és eszthétikai előadásokkal kezdte s még Glasgowban is, amidőn rendes tanár lett, írt és adott elő eszthétikai kérdésekről. És amint ebben az átváltozásban követte, bizonyára öntudatlanul, *Névy Smith*-t, hasonlított hozzá abban is, hogy az is kitünő szónok és professzor volt.

1886-ban jelent meg *Névy Kereskedelmi levelezője*, s ez az év jelöli működésének harmadik, utolsó korszakát. Ebben a könyvben szólalt meg először a magyar kereskedelem nyelve igazán magyarul és ennek a műnek a révén indult meg az a lassú, de azóta szünetlenül alkotó törekvés, hogy közgazdasági életünknek azok a tényezői, akik leggyakrabban forgatják hivatásuknál fogva a tollat, a kereskedők, gondolkodásukban s ennek megfelelően stílusukban is megmagyarosodjanak. És midőn *Névy* működésének e terére lépett, megtalálta a maga legsajátabb rendeltetését. Eszthétikus volt és van nála kiválóbb, eredetibb sok; középiskolai könyvei helyébe is mások, talán jobbak léptek; de amit kereskedelmünk megmagyarosításáért szavának lángoló erejével, tollának színmagyar vonásával tett: az neki örök és hervadhatatlan érdeme.

Levelezőjét követték egyéb, kizáróan kereskedelmi iskoláknak írt művei. Ilyen volt *kis Levelezője* a kereskedő inas-iskoláknak s az ugyancsak ez iskoláknak irt *Olvasókönyve*, végül a f. keresk. iskolák 1895-i tanterve nyomán ezeknek szánt *A prózai irásművek ismertetése* című műve. E munkáinak készítése közben az átalakulás lelkében mind teljesebbé vált, életének végső célja előtte mindjobban kidomborodott, és ez abban állt, hogy erős fajszeretetét, színmagyarságát, finom érzékét és nyelvtudását egészen azon iskolafaj oktatásügyének szentelje, amelynek szolgálatában életének felét, munkálkodásának háromnegyedrészét eltöltötte.

Életének folyása is akként alakult, hogy mind erősebb kapcsok fűzték őt a kereskedelmi oktatáshoz s mind nehezebb, de egyben dicsőségesebb feladatok is háramlottak itt reá.

1885-ben ugyanis a Budapesti Kereskedelmi Akadémia állandó igazgató-helyettesévé választotta őt meg az intézet fentartó testülete, egyben reábizván alsófokú kereskedelmi iskolájának vezetését.

De más irányban is kiváló szerep jutott neki a kereskedelmi oktatás vezetésében és irányításában.

Hazánk kereskedelmi iskoláinak tanárai, akik legelőször Pozsonyban 1892. július havában jöttek össze értekezletre, a rákövetkező év márciusában Budapesten országos kereskedelmi oktatásügyi kongresszust tartottak és 1894. július havában Debrecenben megalakították a Keresk. Szakiskolai Tanárok Orsz. Egyesületét. A rögtön megejtett választás alkalmával elnökéül az új egyesület egyhangú lelkesedéssel *Névy Lászlót* választotta meg, aki a neki táviratilag felajánlott tisztséget készségesen elfogadta.

Az egyesület első közgyülésén, 1895 novemberben, elnöki megnyitójában *Névy* találóan ecsetelte a keresk. oktatásügy addigi fejlődését és — a jelenlevő miniszter előtt — rámutatott a f. keresk. iskolák épen kiadott szervezetének hiányaira és hibáira. Mint minden előadását, ezt is az egyenes szókimondás ellemezte; de — és épen ez volt az ő szónoki tehetségének ritka varázsa — ez a szókimondás kifogástalan formában jelentkezett; sem durva, sem személyeskedő soha nem volt; ettől mindig megóvta őt jó izlése és lelkének nyugodt harmoniája, amely felül emelkedett a pillanat apró csatáin és tisztán csak a talán nagyon távoli s másoknak láthatatlan végső célt tekintette. Vitatkozni nem szeretett, különösen kerülte azokat, akik a vitába személyes motivumokat szeretnek keverni. Rábeszélni sem igyekezett senkit; talán egy angol bölcsnek mondása lebegett előtte, hogy meggyőzni ugy sem lehet senkit. És ha valakinek modora, gondolkodása nem tetszett neki, az előtt egyszerűen kitért; talán ezért tartották őt rátartónak. Kevély azonban soha sem volt; csak a megállapodott gondolkodású és teljesen független férfinak azzal a jogával élt, hogy azt válassza magának társaságul, akit teljes gondolkozásbeli közösség fűz hozzá.

Vezetésre termett férfiú volt; ezt bebizonyította egyesületi elnökösködése egész ideje alatt, amely tisztséget az ország összes

keresk. iskolai tanárságának *hétszer* megújuló bizalmából mindhalálig viselte. Ahol kellett energiával, de sokkal gyakrabban bizonyos derüs humorral mindig ugy tudta a közgyüléseket és a választmányi üléseket vezetni, hogy, bár a sokszor élesen ütköző vélemények az egyeseknél lehangoltságot keltettek, magára az egyesületre ebből kár sohasem, hanem, a nézetek tisztább leszürődése következtében, csak haszon háramlott. *Névy* közgyülési megnyitói és a kereskedelmi oktatás egyes fontosabb kérdéseiről irt cikkei a legkiválóbbhoz tartoznak, amit e téren irodalmunk felmutathat. Klasszikus müveltségével, nagy olvasottságával és az előadás szépségével az ügynek, amelyet képviselt, e működése révén rendkívül nagy szolgálatot tett.

Tudását, kereskedelmi szakirányban való törekvését méltányolta annak az intézetnek fentartó testülete is, amelynek *Névy* kezdettől fogva egyik dísze volt.

1896. május havában a Budapesti Kereskedelmi Akadémia milleniumi ünnepélyt tartott. Megjelent ezen a fentartó testület is. *Névy László* volt az ünnepi szónok, aki mint igazgatóhelyettes az állandóan gyöngélkedő, majd nyugalomba vonult *Ghyczy Géza* helyett az intézet ügyeit már huzamosabb idő óta vezette. Talán soha sem beszélt oly elragadó szónoki hévvel, mint ez alkalommal. Lelkesedve hallgatta mindenki. Beszéde végén, amíg az ifjuság szívből éljenezte szeretett tanárát, a jelenlevő bizottsági tagok visszavonultak s pár perc mulva elnökük, *Kochmeister* báró, a tanári terembe lépve, tudatta, hogy a bizottság az ünnepség hatása alatt *Névy Lászlót* az intézet végleges rendes igazgatójának választotta meg. Közös öröm egyesítette e jó hírre a tanári kart *Névyvel,* aki tíz évi helyettesség és az akadémia szolgálatában töltött negyedszázad után elérte vágyainak célját.

Hogy a személye iránti szeretet és tisztelet mily tőkéjét gyüjtötte össze *Névy* huszonöt évi budapesti tartózkodása alatt, azt megmutatta 1896 december 20-án tartott jubileumának lefolyása. Szinültig megtelt ez alkalommal a börze nagy terme *Névy László* tisztelőivel, barátaival, volt tanítványaival. Az elhangzott beszédekből idézzük Kochmeister báró bizotts. elnök üdvözlésének egyik részét, mint a legjellemzőbbet.

Így szól ez:

«1871-ben, midőn Igazgató Úr a kereskedelmi akadémia magyar nyelvi tanszékét elfoglalta, ez intézet épen kibontakozó-

ban volt abból az átmeneti állapotból, melynek egyrészt tanulóink tényleges nyelvismeretével kellett számolnia, másrészt a természetes jogaiba visszahelyezett magyar nemzeti nyelv érvényre emelésén fáradozott. Igazgató Úr akkor a tanítás terén már előzőleg 10 éven át szerzett tapasztalataival, a 30 éves férfiú egész tetterejével és a lángoló hazafi teljes lelkesedésével fogott nemes feladata megoldásához és figyelmét saját szaktárgya körén túlterjesztve, a vezérlő bizottság és az akkori igazgató intentiói értelmében lelkesen fáradozott az intézetnek és növendékeinek gyökeres megmagyarosításán. És fáradozásait fényes siker követte. Ha a kereskedő osztály magyar hazafias érzületében nem is maradt el soha szeretett hazánk egyéb néposztályai mögött, nyelvi tekintetben — mi tagadás benne — nemzeti szempontból sok volt teendője. És a kereskedők, hivatásukból megszokva, hogy maguk segítsenek magukon, a magyarosodás munkájára sem várták kívülről a segítséget. Magyarrá tették saját kereskedelmi akadémiájukat, magyar szellemben nevelték fiaikat és megmagyarosodtak maguk is. Ha a mai ünnepély után holnap e csarnokban a kereskedelmi ügyletek mindennapi lebonyolítása közben kizárólag a magyar nyelv lesz használatban, édes hazai nyelvünk hangjai mind annak a kitartó munkának sikerét fogják tanúsítani, melyet a kereskedelmi szakoktatás hazafias bajnokai végeztek. Ezek között pedig első sorba sorozható igen tisztelt Igazgató Úr, ki azonkívül, hogy tudományos irodalmi munkásságával a nemzeti művelődés nagy munkájában működött közre, előadásaiban és könyveiben is megtanította kereskedőinket arra, hogy ne csak magyarul, de magyarosan is tudjanak beszélni és írni.»

A Keresk. Szakiskolai Tanárok Egyesülete és az akadémia tanári kara emlékalbummal, a volt tanítványok *Névy* nevére tett ösztöndíj-alapítvánnyal fejezték ki hódolatukat. Tanítványai megfestették arcképét az intézet számára; szónokuk igazán átérezve és lelkesedéssel mondhatta e szavakat:

«Valóban szerencsések vagyunk mi, kik tanítványaid lehetünk, kik a szép, jó és igaz hármas egységét, az ideálért való lelkesedést tebenned megvalósítva látjuk, érezzük szíved melegét, ajkaidról szívjuk a lelkesedés tüzét; szavaidból, lelkes, hazafias előadásodból tanuljuk becsülni legdrágább kincsünket, nemzeti nyelvünket, lelkesítő szavaid, melyek a mult tanulságait és a

jövő nagyságát varázsolják szemeink elé, öntik szivünkbe a büszke nemzeti öntudatot s önmagad, életed és működésed mutatják az ember magasztos ideálját, mely felé törekednünk kell. Tanításod hatása alatt érezzük, hogy jövendő életpályánkon, ha mindjárt a legridegebb ügykörben kell is majd mozognunk, sohasem szabad megfeledkeznünk azon magasztos feladatról, hogy mint magyar kereskedők igaz hazafiak és becsületes emberek legyünk.» ...

Harmincöt éve volt tanár *Névy László*, amidőn igy ünnepelték, de e jubileum korántsem volt záróköve az ő munkásságának. Ellenkezőleg, mind újabb és újabb feladatok megoldásába fog ifjui erővel. Még hat, áldásos működésben eltöltendő esztendő adatott neki, hogy kifejthesse mindazt, ami benne a kereskedelmi oktatás előmozdítására eszme, terv megfogamzott.

Bámulatos erejét, testi lelki változatlan egészségét legelső sorban szabályosan beosztott életmódjának köszönhette. Megszokásaitól soha, senki kedvéért el nem tért. Mindig korán lefeküdt; a munka neki sohasem lázasan megoldandó feladat, hanem mindig szellemi üdülés volt. Soha félig kész dolgot kezéből ki nem adott; amit ő alkotott, az befejezett, szép és harmonikus volt. A siker el nem kábította; balsikere meg nem is volt. Az élet apró kellemetlenségei ellen bölcs életfilozófiája vértezte; tudott várni, mert mélyen belátva az élet törvényeibe, tudta, hogy mindennek megjön a maga ideje. Ily értelemben irta az egyesület átnyujtotta *Névy*-albumba egyik puritán jellemű, azóta elhunyt kartársunk:

«Megalkudni a körülményekkel minden áron, hajszolni az anyagi érdeket bármely eszközökkel, elfoglalni a tért érdemetlenül az érdemes elől: ez a modern magyar nemzedék jellemző vonása.

Nemcsak szerencsés, hanem tiszteletre méltó az, ki alku nélkül, elveiből semmit fel nem adva, egyedül a maga érdeméből emelkedik oda, hol szivesen üdvözlik a kortársak százai» ...

Azok az újabb feladatok, amelyekről az imént szóltunk, *Névyre* részint a kereskedelmi oktatásügy általános irányításánál, részint saját intézetében vártak.

Már a millenniumi esztendő keresk. oktatásügyi mozgalmaiból kivette a maga részét. Ő vezette mint elnök az Orsz. Egyetemes Tanügyi Kongresszus kereskedelmi iskolai szakosz-

tályának tárgyalásait (július 4-én és 5-én) és tartalmas előadást tartott a kereskedelmi oktatásról az Orsz. Kereskedelmi Kongresszus első szakosztályában (június 16-án).

Ugyanekkortájt indult meg mozgalom aziránt, hogy a kereskedelmi oktatás betetőzéseül főiskolák létesíttessenek. A *Névy* vezetése alatt álló intézet volt erre első sorban kiszemelve. Reá, mint igazgatóra, várt tehát az a feladat, hogy ennek a kérdésnek didaktikai részét előkészítse, majd 1900-ban, amidőn a kormány az ily főiskolák (akadémiák) általános szervezetét kiadta, hogy ezen belül a tanítás részletes tervét kidolgozza. Buzgón bele is fogott a munkába és megérte azt az örömet, hogy hazánk ily nemű első intézete az ő igazgatása alatt nyílt meg 1900-ban; de már az 1902-ben e főiskola első hallgatóinak záróvizsgálatán nem lehetett jelen és új Simeonként azt a pompás épületet is már csak lelki szemeivel láthatta, amelyben az ő szeretett intézete — igazán az övé lett több mint harminc éves működése alatt — elhelyezést nyert.

A kereskedelmi főiskolát két évvel megelőzve már 1898-ban megnyílt a Kereskedelmi Akadémia helyiségeiben az állami Keresk. Iskolai Tanárképző Intézet. *Névy Lászlót* ebben a miniszter a *magyar kereskedelmi nyelv* tanításával bízta meg. E tárgyú előadásai szerfelett érdekesek és tanulságosak voltak. Minden órára gondosan készült, s a kereskedelmi kifejezések tanulmányozása révén mind mélyebben behatolt az egyes szaktárgyakba. A közgazdaság és a jog régtől fogva kedves tárgyai voltak; e tudásának segítségével dolgozta át a korán elhalt Sebestyén Jenő dr. keresk. akad. tanár Kereskedelem-ismertetőjét és tette mindinkább szakszerűbbé saját Levelezője minden újabb kiadását. Ez utóbbi könyve kedvéért, de azért is, hogy a vezetése alatt álló intézetek egész tanulmányi anyagát magáévá tegye, komolyan foglalkozott a keresk. számtannal és a könyvviteltannal is.

A magyar keresk. stílusból tartott előadásaira nem könyvekből készült, hanem az ujságok és folyóiratok, az árjegyzőlapokból, meg a börzei jelentésekből. De a forrása volt a kereskedők élőbeszéde is. Kitartó odaadással, kiváló ügyességgel és nyelvérzékkel kutatta és ragadta meg a hibásan képzett szókat, de még inkább a magyartalan szólásformákat, fordulatokat, és könyörtelenül felgombostűzte őket gyüjteménye számára. Ebből az érdekes gyüjteményből nemcsak a Tanárképzőben mutatott

be próbákat, hanem tágabb körben is. A Keresk. Isk. Tanárok Egyesületében három előadást tartott e tárgyról s részleteket folyóiratokban is közölt belőle. Az egész anyag, amelyet ez irányban összegyüjtött és sajtó alá rendezett csak halála után jelenhetett meg egy 10 ives füzetben *Kereskedelmi nyelvünk magyartalanságai* címen. «A mű — úgymond kézirata bevezetésében — melyre szükségünk van, s melynek terve régóta foglalkoztatja elmémet, nem az, melyet e szerény formában vesz tőlem az olvasó»... és így folytatja: «... Remélem, hogy nem sok idő mulva arról is nyilatkozhatom»... Ez az idő, kereskedelmi oktatásügyünk és magyar kereskedelmi nyelvünk végtelen kárára, nem adatott meg *Névy Lászlónak*. E könyvén, élete művének betetőzésén, koronáján dolgozva, ejtette ki fáradhatatlan kezéből szerszámát, fegyverét: a tollát.

Sírja felett, amelyet családja és volt tanítványai kegyeletéből bronzdomborművű jól talált arcképével díszitett obeliszk jelöl, ezen a tavaszon már másodszor hajtanak a virágok. Alatta porladozik az agy, amely oly sok szép és nemes eszmét gondolt ki; pihen a nyelv, amely hazánk édes nyelvét oly szépen tudta ejteni; és nem mozdul a kéz, amely rendületlen mutatott előre a *munkás magyarság* ideálja felé... *Névy* testére rászállt a sír örök éje s visszatért a porba, amiből vétetett.

De halhatatlan lelkét nekünk hagyta, barátainak, tisztelőinek, ezer meg ezer tanítványának. És amikor megrezdül bennünk a boldogabb hit és szinte meggyőződéssé erősbödik, hogy ezen a hazán igazán úrrá kell lenni a magyarnak; hogy hatalmát csak magának, a maga munkájának köszönheti; hogy e hatalom közgazdasági fejlődésében épúgy gyökerezik mint nyelve erejében: akkor mindenha eszünkbe kell hogy jusson *Névy László*, aki egész életét, élete minden munkásságát ennek az ideálnak az oltárán hozta áldozatul.

SCHACK BÉLA.

A GIMNÁZIUMI TANTERV LEGÚJABB REFORMJÁHOZ.

A gimnáziumi tantervek közül a mostaninak az a tanterv szolgál alapjául, amelyet a vallás- és közoktatásügyi minisztérium 1879-ben 17,630. sz. a. kelt rendeletével kiadott. Ezt az 1883. évi 26,776. sz. és 1887. évi 8619. sz. rendeletekkel módosították. Az így megállapított tantervhez adattak ki ugyanez évben azok az utasítások, melyeket a következőkben «régi»-eknek fogunk elnevezni. Ez a tanterv tudvalevőleg az 1883. évi XXX. t.-c., az ú. n. középiskolai törvény alapján állott, amely nálunk a középiskolai oktatás ügyét véglegesen rendezte, s amely, bár a megalkotásánál folytatott erős küzdelmek nyomait hordja magán, mint törvényalkotás mégis elsőrendű jelentőségü. Nem telt bele 10 év, és a tanügyi kormány szükségét érezte annak, hogy ez a törvény a tanulmányi rend érdekében módosíttassék, ami az 1893. évi XXX. t.-cikkel meg is történt. Ennek a módosításnak alapján a gimnázium két ágazatú iskolává vált, melyek egyikében mindkét klasszikus nyelv, másikában pedig csak a latin szerepel, a görög nyelv helyébe kompenzációs tárgyak lépvén.

A reform bevallott célja az volt, hogy a két középiskola egymáshoz közelebb hozassék. Ennélfogva a görögöt helyettesítő tárgyak egyikévé az ábrázoló geometria tétetett, épen akkor, amikor a közvélemény ennek a tárgynak a reáliskolai tanulmányi rendből való kiküszöbölését sürgette. Nehogy a klasszikus műveltség csorbulást szenvedjen, mint másik kompenzációs tárgy a *görögöt pótló irodalom* vétetett alkalmazásba, igen szegényes, vegyes s a görögöt épenséggel nem pótló tartalommal. Az egész intézkedésen, még inkább a vele kapcsolatos tantervi utasításokon meglátszott az a lázas sietség, mely tantervi átalakulásainkat általában jellemzi. Nálunk az eszme mindig messzire megelőzi a gyakorlati kivitel lassú haladását. Először megszületik a tanterv, azután hamarosan elkészülnek a tankönyvek, jó sokára erre kiadatnak azok az utasítások, amelyek a tanterv kivitelének módozatait megállapítják, s végre gondot kezdenek fordítani a tanári nemzedékre is, mert hiszen a tanterv végrehajtása a tanári nemzedék kezeibe van letéve.

Csakhamar kiderült, hogy az 1893. évi törvényváltoztatás nyomában járó tantervi változtatás tökéletlen, senkit ki nem elégítő munka volt, s így az elkövetett hibákat sürgősen helyre kellett hozni. Két igen tetszetős jelszó vezetése alatt indultak meg a reformtörekvések. Az egyik a művészeti nevelés lehetőleg sikeres előmozdí-

tása, a másik a nemzeti elemnek előrenyomulása a középiskolában. Az első maga után vonta az ábrázoló geometriának elejtését, a szabadkézi rajztanítás és a művészeti alkotások (mind a rajztanítással, mind egyéb tárgyak tanításával kapcsolatos) ismertetésének elrendelését. A második arra a körülményre épített, hogy a magyar irodalom ismertetése a reáliskolákban intenzivebb, mint a gimnáziumban, s végeredményben az irodalmi és a történettanítás reformálására vezetett. Ezeknek a törekvéseknek eredménye az 1899. évi 32,818. sz. rendelettel kiadott új tanterv, melyhez az utasítások az 1903. évi 43,381. sz. rendelettel adattak ki. Ezeket az utasításokat, az «új»-akat szándékozom ismertetni, s a régiekkel összehasonlítani.

Mielőtt azonban tárgyamhoz fognék, egymás mellé állítom az 1883. évi és 1899. évi tantervek órafelosztásait, hogy ezekből a reform külső kereteire lehessen következtetni. (L. táblázatot a köv. oldalon.)

Ebből az összeállításból első sorban az tünik ki, hogy sem az összes óraszám, sem a tárgyak száma (osztályonként véve) nem változott. A latin nyelvi tanítás 5 órát, a földrajzi pedig 2 órát vesztett. Ellenben a német nyelv 1, a természetrajz 5 s a mennyiségtan 1 órát nyertek.

A latinnál a tanítás célja lényeges módosulást szenvedett. Ugyanis a régi tanterv szerint célúl tüzetett: a tanulót a latin nyelvtan alapos ismeretére vezetni és a kiszemelt klasszikus írók megértésére és szabatos fordítására képesíteni, s arra is, hogy a tanuló az ismerete köréből vett magyar szöveget helyesen tudjon latinra fordítani: az új szerint pedig cél: a nyelvtan ismertetése alapján a kiszemelt írók megértése és szabatos fordítása.

Ebben a *tanítás céljának lényeges leszállítása* állapítható meg, amellyel az óraszám csökkenése talán nem áll kellő arányban. Vitatkozni lehetne arról, hogy az új tantervben kitűzött cél megfelel-e a nyelvtanítás értelmének? Teljesnek tekinthető-e az a nyelvtanítás, mely pusztán a megértést tűzi ki célul s a nyelvnek szóban és írásban való birását mellőzi? Élő nyelvnél bizonyára nem elégszünk meg azzal, hogy auktorokat magyarázatokkal ellátott kiadásokban és szótár segítségével olvasni tudunk. Ha felnőtt korunkban erre szükségünk volna, akkor ennyire bármely művelt nyelv esetében nehány hónap alatt eljuthatunk. Érdemes-e tehát ilyen cél mellett a latin nyelvre ennyi időt szentelni? Ezekre a kérdésekre azzal felelnek, hogy a latin nyelv minden nyelvtanításnak alapja; mert grammatikája egyszerű, szintaxisa szigoruan törvényszerű és világos. A római nép állami és társadalmi intézményei a modern berendezkedések mintaképei. Irodalmuk műremekei a modern irodalmakra döntő hatással voltak, s ez utóbbiakat az előbbiek nélkül nem is lehetne jól megérteni. A latin

Tárgyak	1883									1899								
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Összeg	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	Összeg
Vallástan	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Magyar nyelv	6	5	3	4	3	3	3	3	30	5	5	4	4	3	3	3	3	30
Latin nyelv	7	7	6	6	6	6	6	5	49	6	6	6	6	6	5	5	4	44
Görög nyelv	—	—	—	—	5	5	5	4	19	—	—	—	—	5	5	5	4	19
Görögöt pótló irodalom	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3	3	2	11
Német nyelv	—	—	4	3	3	3	3	2	18	—	—	4	3	3	3	3	3	19
Történelem	—	—	4	3	3	3	2	3	18	—	—	3	3	3	3	3	3	18
Földrajz	4	4	2	—	—	—	—	—	10	3	3	2	—	—	—	—	—	8
Természetrajz	—	—	—	3	2	3	—	—	8	3	2	—	3	3	3	—	—	13
Természettan	—	—	—	—	—	—	4	4	8	—	—	—	—	—	—	4	4	8
Mathematika	3	4	3	3	4	3	3	2	25	4	4	3	3	3	4	3	2	26
Rajzoló geometria	3	3	2	2	—	—	—	—	10	3	3	2	2	—	—	—	—	10
Szabadkézi rajz	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Philosophia	—	—	—	—	—	—	—	3	3	—	—	—	—	—	—	—	3	3
Szépirás	1	1	—	—	—	—	—	—	2	1	1	—	—	—	—	—	—	2
Testgyakorlás	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Órák száma	28	28	28	28	30	30	30	30	232	28	28	28	28	30	30	30	30	232
Tárgyak száma	8	8	9	9	9	9	9	10	—	8	8	9	9	9	9	9	10	—
														10	10	10	11	

nyelvnek írásban való kezelése pedig mai viszonyaink közt idejét múlta.

Fogadjuk el ezeket az érveket! De akkor azt kérdezhetjük: miért nem tesszük a görög nyelvet a gimnáziális tanítás gerincévé? Hiszen ez a nyelv épen oly világos és szigoruan törvényszerű szerkezettel bir, mint a latin; irodalma mérhetetlenül gazdagabb és teljesen önálló, míg a latin irodalom a görög minták után indul, tehát nem eredeti. A görög nép állami és társadalmi berendezkedése, történeti múltja sokkal változatosabb, s legalább is olyan tiszta és átlátszó, mint a rómaié. A legfőbb pedig az, hogy míg a görög népnek gazdag bölcseleti irodalma teljesen önálló, s a bölcseletre nézve minden tekintetben alapvető jelentőségű, addig a római irodalom ebben a tekintetben rendkívül szegényesen van ellátva.

Ezeket a latin nyelv barátjai is elismerik, de velük szemben arra hivatkoznak, hogy a görög nyelvet a tanulásával járó nehézségek miatt nem lehet a legalsó fokon megkezdeni, s másrészt ránk magyarokra nézve a latin nyelvnek meg van a történelmi jelentősége is.

A tantervnek a latin nyelvre vonatkozó rendelkezéseibe azzal a tudattal nyugszunk bele, hogy itt — bár ezt senki sem akarja bevallani — a színvonal tetemes leszállításával állunk szemben. A színvonal leszállításának ez a törekvése nálunk már 1893 óta mutatkozik, s minden tantervi reformban sikereket ér el. Meglátszik ez azon is, hogy minden tárgy kezelésénél nem az alapos tudás, hanem az áttekintő összefoglalás helyezkedik előtérbe, mintha a tanulónak meg volna képessége arra, hogy önállóan itélkezzék. Ez a törekvés a nevelés szempontjából érett megfontolást igényel, mert egyrészt nem mozdítja elő az önmegismerést, másrészt az a könnyedség, amellyel a tanuló elevenek és holtak fölött itélkezik, az önállótlanságnak, felületességnek és elbizakodottságnak melegágya lehet.

A görög nyelvi tanítás számára a régi tantervben ugyanaz a cél volt kitűzve, mint a latin nyelvre vonatkozólag, ami tekintettel arra, hogy a cél elérésére szolgáló eszközök sokkal gyöngébbek voltak, mindenesetre nehézségeket támaszthatott. Igaz, hogy amikor a tanuló a görög nyelv tanulásához hozzáfogott, akkor már alapos nyelvtani ismeretekkel kellett rendelkeznie; de tekintettel a rendelkezésre álló idő rövidségére, a nyelvben fekvő sajátos nehézségekre és az irodalomnak, a régiségeknek sokkal nagyobb gazdagságára, a cél és az eszközök közötti egyenlőtlenségnek mégis észrevehetővé kellett válnia. Ezeken a viszonyokon az 1893-iki tanterv lényegesen segített. Mert, míg annak előtte a görög nyelv tanulása a gimnázium minden tanulójára egyaránt kötelező volt, addig ezentúl abban csakis azok vettek részt,

akik a nyelvek tanulása iránt magukban nagyobb hajlandóságot vettek észre, s így a görög nyelv tanítása megszabadult a többiekkel együtt cammogó pigra massa hatalmas kerékkötőjétől. A statisztika szerint a tanulók fele maradt meg a görög nyelv mellett, s a tapasztalat épen azt mutatja, hogy ez a tanulók tehetségesebb fele, mellyel azt a célt, amelyet az új tanterv a görög nyelv tanításához kötött, t. i. a kiszemelt íróknak nyelvtani ismereten nyugvó megértése és szabatos fordítása, tényleg el is érhető. Különben mindkét tanterv úgy az attikai, mint az ion nyelvjárás tanítását megengedi, s ezekre nézve a tananyagot külön-külön részletezi.

Az új tantervben a német nyelv tanítása 1 órával több időt kap, mint a régiben, amennyiben ezentúl a heti óraszám a VIII.-ban is 3-ra emelkedett. A tanítás célja tekintetében az új tanterv többet kíván, mint a régi. Az utóbbi szerint a cél egyrészt az újabb német irodalom műveinek biztos nyelvtani ismereten alapuló megértése; másrészt azon képesség, hogy a tanuló a középiskolai ismeretek köréből vett valamely tárgyról szóló magyar szöveget német nyelvre helyesen és szabatosan fordítani tudjon. Ellenben az új tanterv ezt a kettőt így foglalja össze: «az újabb német irodalom műveinek biztos nyelvtani ismereten alapuló megértése és gyakorlottság a nyelvnek írásbeli és szóbeli használatában». Ez más szóval azt jelenti, hogy a tanulónak az iskolában a német nyelvet teljesen el kell sajátítania.

Kétségtelen, hogy élő nyelv tanításában ez a helyes cél, s itt épenséggel nem elégedhetünk meg azzal, hogy a tanuló az auktorok fordításáig emelkedjék; de azért ezt a célt mégis sok esetben elérhetetlennek kell tartanom.

Azt hiszem mindenki elfogadja azt a tételt, hogy a családi kör hathatós támogatása nélkül a középiskola akármelyik élő nyelv teljes megtanítására képtelen; más szóval, aki az illető élő nyelvet otthon és a társaságban nem kezeli, az pusztán az iskolában azt megszerezni nem tudja.

Ez minden magyar tanulóra nézve áll a francia nyelv tekintetében és a magyar tanulók tekintélyes számára nézve áll a német nyelv dolgában is. Az utóbbiakra nézve a fentebb kitűzött cél elérhetetlen, s ha a cél elérését velük szemben erőszakoljuk, ennek az egész gimnáziális oktatás kárát fogja vallani. Bizonyos dolog az, hogy hazai nyelvünkön kívül egy világnyelvre okvetlenül szükségünk van. Ezt első sorban a tudományosságnak érdekei kívánják meg, de ezenkívül mellette szólnak még politikai és társadalmi okok is. Egy a magyarhoz hasonlatos, a nemzetek társaságában elszigetelten álló kisebb nemzetnél, ha összes intézményei nemzeti alapon állanak, csak a tudományosság érdekei lesznek a döntők, a politikai és társadalmi

okok elesnek. Igy pl. a román nép csak a tudományosság szempontjából tanulja a francia nyelvet. Mi nem vagyunk ebben a szerencsés helyzetben ; mert még ha összes intézményeink nemzeti alapon állanának is, az idegen nemzetiségekre való tekintetből a német nyelvre nagy szükségünk volna. De ez korántsem jelenti azt, hogy kötelességünk minden tanulóból perfekt németet faragni. A régi és új utasítások egyaránt hangoztatják, hogy a tanítás menetének részletes megállapítása csak az egyes tanártestületek kebelében történhetik, az iskola mindennapi tapasztalatainak és szükségleteinek körültekintő figyelembe vételével. Az országos általános tantervtől csupán az irányadó szempontok, az elérendő célok kijelölése várható. Még a részletesebb felvilágosító utasítások is pusztán egy-egy mintát akarnak nyújtani a tudományszakok anyagának iskolai, módszeres csoportosítására és nem tartanak arra igényt, hogy a különböző intézetek helyi viszonyainak, a tanártestületek külön felfogásának határt szabjanak. A német nyelvi tanítással szemben ezt az igen liberális felfogást még liberálisabbá kellene tenni, amennyiben az elérendő cél kijelölésére nézve is szabad kezet kellene engedni. Ez a cél más lenne oly vidékeken, hol a tanulók nagy része a német nyelv gyakorlati ismeretével lépi át az iskola küszöbét, mint oly vidékeken, amelyeken ezeknek az ismereteknek teljes hiánya még a derdiedas nehézségeit is leküzdhetetlenekké teszi. Igaz, hogy a cél ki van tűzve, de hol marad a valóság az eszmény mögött? Kár volna a tantervvel a konvencionális hazugságok számát szaporítani. Már pedig, ha azt kívánjuk, hogy a tősgyökeres magyar fiu úgy kerüljön ki a gimnáziumból, hogy Schiller nyelve fölött teljesen uralkodjék, akkor önmagunkat és másokat is áltatunk. E tekintetben az a kívánságom volna: legyen az eddig kitűzött cél a maximum, és emellett állapíttassék meg a minimum is. Minden iskola dolgozza ki a maga helyi tantervét, s e szerint járjon el. Hiszen emellett még gondoskodni lehet arról, hogy ne minden iskola álljon a minimális követelmények mellé.

Lényeges átalakuláson ment át a földrajz-természetrajz-tanítás. A régi tanterv ezt a két tárgyat az alsó fokon egyesítette, s a tudományszakok ezen szerencsétlen összeházasítása mellett azzal érvelt, hogy a szaktanítás ridegségét, legalább a kezdőkre nézve enyhíteni kell. De a jobb meggyőződés felülkerekedett, s az új tanterv a két tárgyat nemcsak elválasztja egymástól, hanem az eddigi heti 10 óra helyett összesen 12 órával látja el azokat. Az intézkedések a természettudományok terjeszkedésének egyelőre szerény jeleiként örömmel üdvözölhetők.

A földrajztanítás az I. osztályba helyezi a magyar föld ismertetését s erre egy esztendőt számít; ezelőtt ehhez még Európa földrajzi

és természeti viszonyainak ismertetése is járult. A heti óraszám ugyan 4-ről 3-ra csökkent, de ez az idő teljesen elég arra, hogy a tanuló ifjúság hazája földjével alaposan megismerkedjék. Ezt a megismerkedést a tanterv kissé ridegen vázolja, amennyiben így szól: «Tájékozódás a földgömbön és térképen; térképolvasás. Földrajzi alapismeretek. — Magyarország hegységeinek, síkságainak, vizeinek, éghajlatának, terményeinek és főbb helységeinek ismertetése, kapcsolatban a lakosság foglalkozásával és életmódjával. Kisérletek térképvázlatok készítésében».

Rendkívül fontosnak tartom a haza földjének megismerését; mert ezt a haza földjéhez való ragaszkodás fölébresztésében fő tényezőnek tartom. Ezért sem ebből a szempontból, sem didaktikai szempontból nem érthetek egyet a tanterv intézkedéseivel, mert ezek szisztematikusok ugyan, de nem számítanak sem a tanuló korával, sem felfogásával, sem előismereteivel, sem képességeivel.

Az I. osztályos tanulóval, ki már az elemi iskolában úgy a hogy végig baktatott a földgömbön, a haza földjének ismertetését nem a földgömbön való tájékozódással, a térkép ismertetésével és térképolvasással, tehát teljesen abstrakt dolgokkal kezdeném, hanem a tanterv keretében elrendelném, hogy vigyék ki a tanulókat a város közelében fekvő emelkedettebb helyre (ha más nincs, hát a templomtoronyba) és mutassák meg neki a várost, környékét, határát és ismertessék meg véle a lábai alatt elterülő természetes térképet, minden rajta észrevehető földrajzi elemeivel együttesen.

Azután állítsák a tanulót a város és környékének nagy fali térképe elé, és járjanak azon végig, töviről-hegyire.

A következő lépés a város távolabbi környezetének megismerése volna, mi mellett nem a politikai beosztás egységei, hanem a földrajzi egységek volnának a döntők. Ha azután a haza földjének rendszeres ismertetésére kerülne a sor, akkor nem a hegységekkel kezdeném, hanem az emberiség valódi tanyáival, az alföldekkel; mert ezek könnyebben tárgyalhatók, s a vízrajzi viszonyok ismeretére is vezetnek. De az alföldek leírásánál sem a száraz statisztika vezetne, hanem (horribile-dictu!) a földrajzi könyvbe bele venném a nagy Petőfinek egy-két az alföldet remekül leiró versét és azokat be is tanultatnám. Ez többet ér, mint az a sok handa-banda, amit szószátyár tankönyvek összehalmoznak, s ami csak arra alkalmas, hogy a tanuló felfogását összezavarja, ismereteit elhomályosítsa, itélőképességét lenyügözze. Ezen az alapon haladnék tovább, s ezt a módszert követném mindaddig, míg a haza földje nagyobb részletekben ismeretessé válnék. Végezetül a szerzett ismereteket rendszerbe foglalnám, s ezzel az I. osztályban tanítottakat betetőzném. De semmi esetre sem szorítá-

nám a rajzolni nem tudó tanulót térképvázlatok készítésére, még kisérletképen sem, hanem megelégedném azzal, hogy kitünő fali térképek elé állítom, jó szemléltető képeket mutatok neki, s igénybe veszem még e korban igen élénk képzelőtehetségét. Ez a földrajztanítás nem lenne fárasztó és a hazaszeretet felébresztésében nagy eredményekre vezetne.

Az új tanterv a II. osztály tananyagául Ausztria, Európa, Ázsia és Afrika ismertetését jelöli ki, s a III. osztályba helyezi az újvilág ismertetését, kapcsolatban a fizikai és csillagászati földrajz elemeivel.

Eddig az anyag más beosztása mellett a fizikai és csillagászati földrajznak a III. osztályban heti 2 óra jutott; most erre annyi jut, amennyi az újvilág ismertetése után a tanév végéig fenmarad; tehát, ha földrajz-természetrajz képesítésű tanár tanítja a tárgyat, akkor vajmi kevés idő kerül a földrajzi tanítás ismereteinek áttekintő összefoglalására és betetőzésére.

Az I. és II. osztályban a 3 földrajzi óra mellé 2—2 természetrajzi óra került, a III.-ban a földrajzra már csak 2 óra jut. Miért nem lehetett e mellé még 2 óra fizikai földrajzot juttatni? Ez utóbbi esetben a földrajzi anyagot is méltányosabbban lehetett volna felosztani, amennyiben a II. osztályra Ausztria és Európa, a III.-ra a többi világrészek kerülhettek volna.

A tantervi reformnak bevallott célja volt a gimnáziumot a reáliskolához közelebb hozni. A földrajzi és alsó fokú fizikai tanítás ilyen rendezésénél erre a szempontra nem voltak tekintettel. Ugyanis a reáliskola III. osztályára kizárólag az újvilág ismertetése jutott, azzal az óraszámmal, amely mellett a gimnázium ezenkívül még fizikai és csillagászati földrajzot is tanít. Azonkívül a reáliskolák III. osztályában heti 2 órában fizikát, a IV. osztályában ugyancsak heti 2 órában fizikai és csillagászati földrajzot tanítanak. Már pedig az iskoláknak egymáshoz való közelítése az alsó 4 osztályban nemcsak lehetséges, hanem föltétlenül szükséges is. Szükséges azért, hogy a két iskola közt az átlépés megkönnyíttessék, s hogy azok a tanulók, kik a két iskolát a bevégzett IV. osztállyal elhagyják, lehetőleg egy színvonalon álljanak.

Az új tanterv ezen a ponton a két iskolafajt egymástól jobban eltávolította, mint az eddigelé volt, mert hiszen a régi tanterv szerint a földrajz-természetrajzi oktatás a két iskolában teljesen azonos terv szerint haladt. Belátom, hogy a III. osztályban kezdődő német nyelvi tanítás óraszámának megállapítása okozta a nehézséget; de ezt a nehézséget, tekintettel azokra, amiket a német nyelvi tanításról előre bocsátottam, leküzdhetőknek tartom. Kezdjük a német nyelvi oktatást

a III. osztályban heti 2 órával, s szabjunk ennek az osztálynak oly feladatot, amelyet ezen idő alatt jól és alaposan elvégezhet. Így aztán a fizikai és csillagászati földrajz számára maradna heti 2 óra, s a két iskola közötti ür kisebbé válnék. Miért ne lehetne így intézkedni? A jövő fogja megmutatni, hogy a statuált állapot nem maradhat fenn. A természettudományok mindinkább hódítanak, s oly reformoknál, melyek a közszükségletekből veszik eredetüket, nem a természettudományok rovására fog a reformmunka sikerülni.

A földrajz, mint különálló tárgy a III. osztálylyal megszünik. A régi tanterv szerint a VII. osztály heti 2 órában politikai földrajzot tanított. Ez a tárgy most oly mellékes szerepre jutott, mint a III. osztályban a fizikai földrajz. Ugyanis a VII. osztály történelmi pensuma heti 3 órában: egyetemes történet a magyar nemzet történetével kapcsolatosan 1648-tól 1871-ig; Európa és Amerika nevezetesebb országainak földrajza. Erre is azt mondhatjuk: ha jut rá idő!

A tanterv hangsúlyozza, hogy a történet tanítása kapcsán a szerzett földrajzi ismeretek mindig ébren tartandók. Ezt a régi tanterv és utasításai is hangsúlyozták, tehát ez a kívánság nem új dolog. De azért, különösen az osztályvizsgálatokon és az érettségi vizsgálaton is mindenkor azt tapasztaltam, hogy azok az ébren tartott földrajzi ismeretek igen homályosak, s a legvadabb tudatlanság épen az idevágó kérdések kapcsán mutatkozik. Igen jó intézkedés volt a politikai földrajznak, mint különálló tárgynak tanítása, bár én ezt a tárgyat a VIII. osztályba helyeztem volna, hogy a hazai történelem áttekintésével kapcsolatosan a hazai viszonyokból kiindulva s azokra mindig visszatérve, a tanuló a jelenkor politikai, társadalmi és közgazdasági viszonyairól teljes és összefoglaló képet nyerjen. Azt is szükségesnek tartanám, hogy ezek az áttekintő és összefoglaló ismeretek a történet kapcsán az érettségi vizsgálaton is alaposan szóba kerüljenek; mert az érettség megitélésénél döntő szerepet játszanak. Érettnek tarthatom az olyan tanulót, aki esetleg nem tud beszámolni arról, micsoda népségek lakták hazánkat a honfoglalás idejében; de nem tartom érettnek azt a tanulót, aki az európai népek állami, társadalmi és közgazdasági berendezkedéseiről alapos tájékozottsággal nem rendelkezik. Szép mondás az, hogy a gimnázium a tanulót a magasabb tudományos pályákon való haladásra teszi képessé, de puszta frázis; mert minden középiskola a tanulót *az élet számára neveli*, s ebben az általánosabb tételben az előbbi, mint speciális jellegű benfoglaltatik, mert a magasabb tudományos pályákon való haladás már szintén ahhoz tartozik, amit «élet»-nek szoktunk nevezni. Addig, amig a tanuló a családban, az elemi és középiskolában van, őt még kezeink közt tartjuk, ő még az élettel csak az ablakon keresz-

től lép érintkezésbe, s annak az ablaknak üvegét mi festjük, mi tesszük átlátszóbbá vagy homályosabbá; de amint a tanuló az iskola küszöbét átlépi, akkor egyszerre belép abba a «tömkelegbe», amit «élet»-nek szoktunk nevezni.

Ezek után áttérhetünk a természetrajznak magasabb fokon (IV.—V.—VI.) való tanításának tervére. A szemelvényes tanítás az I. osztályban a növénytannal, a II.-ban az állattannal foglalkozik, s itt az új tanterv körülbelül arra az álláspontra helyezkedik, amelyre a földrajztanítás dolgában én helyezkedtem. A rendszeres természetrajzi tanítás beosztásában az új tanterv a régitől lényegesen eltér; a heti óraszám az V. osztályban 1 órával való szaporodást mutat.

A régi tanterv szerint a IV. osztályban (heti 3 órában) az ásványtan és a földtan elemei, az V.-ben (heti 2 órában) a növénytan, a VI.-ban (heti 3 órában) az állattan taníttatott.

Az új tanterv szerint a sorrend megváltozott, amennyiben az ásványtan a tanítás végére, a VI. osztályba került. Látjuk azt is, hogy a természetrajz tanításával kapcsolatosan a kémiai ismeretek gyűjtése is szerepel, amennyiben az V. osztály növénytani anyagával kapcsolatosan a szervetlen kémia elemei, a VI. osztályos ásványtani tanítással kapcsolatosan pedig a kémia általános törvényei, stoechiometria, s egy kis szerves kémia is tanítandók.

A régi tanterv szerint a kémia a IV. osztályos ásványtannal volt összeházasítva, amely társulás valamennyi közt épen a legszerencsétlenebb volt. Ugyanis a természetrajz tanára a legritkább esetekben volt a kémiára is képesítve, a kémia nem volt kenyere, s így azok a kémiai ismeretek, melyeket nyújtott — tisztelet a kivételeknek — a semminél is kevesebbre voltak becsülhetők. A IV. osztály után a kémiai ismeretek a VIII.-ig pihentek, s itt a hőtannal kapcsolatban a fizikus gondjaira voltak bízva. A természetrajzi tárgyak rendjének felforgatása épen azért történt, hogy a kémiai ismeretek szerzése fokozatossá váljék, s a szerzett ismeretek állandóan ébren tartassanak; mert a fizika tanítása ezeket az ismereteket semmiképen sem nélkülözheti. Az új berendezkedésnek egy szembeötlő hiánya az, hogy az V. osztályban a kémiai ismeretek szerzése újra szünetel; pedig állattant sem lehet kémia nélkül tanítani. Egy másik szembeötlő hiány az, hogy a növénytan és állattan kémiai szükségletei a szerves kémia körébe vágnak, az ásványtan pedig a szervetlen kémiára támaszkodik; már pedig a kémiát az utóbbival kell kezdeni, s a szerves kémiával kell betetőzni. Így tehát a régi rendszer természetesebb volt, s ha reformra volt szükség, akkor csak annyiban kellett volna a meglevő állapotokon javítani, hogy a kémiai ismeretek szerzését a természetrajzi oktatás kapcsán folytonossá kellett volna tenni. Az új

tanterv a kémiát a fizikus kezéből látszólag kiveszi, s a tanítását rendszeresebbé teszi; de a két középiskolát még jobban eltávolítja egymástól, mint amennyire távol állottak egymástól annak előtte. A gimnáziumi tanuló a IV. osztályban növénytant tanul, a reáliskolai ezt az V.-ben kapja; a gimnáziumi tanuló az V. osztályban állattant tanul, a reáliskolai ezt a VI. osztályban kapja; végül a reáliskolai tanuló az V. osztályban a szervetlen kémiával kapcsolatosan ásványtant tanul. A zűrzavar teljes.

Bizonyos dolog az, hogy a tanuló fejlődésében egy év már nagy különbségeket hoz létre. Az a tankönyvíró, aki növénytant ír, könyvét mindkét iskolának szánja, s így könyvét a 14 éves gimnázista és a 15 éves reálista együtt fogják tanulni; az állattani tankönyv szól az V. osztályos gimnazistának és a VI. osztályos reálistának egyaránt. Ezen az anomálián nem lehet segíteni. Vagy talán a gimnázista szellemi fejlettség tekintetében egy egész esztendővel megelőzi a reálistát?

Azt is mondottam, hogy az új tanterv a kémiát a fizikus kezéből *látszólag* kiveszi. Igenis látszólag. Mert a fizikus Gay-Lussac, Faraday, Dalton és mások törvényeit alapos kémiai ismeretek nélkül nem taníthatja. Alaposak-e azok a kémiai ismeretek, amelyekre a tanuló egy más tárgy tanítása kapcsán amúgy mellékesen tett szert? Erre a kérdésre azok a tanárok felelhetnének, akik gimnáziumainkban fizikát tanítanak; de ha szavazásra bocsáttatnának, akkor kollégiálitásból bizonyára azt mondanák, hogy minden a legnagyobb rendben van.

Pedig nincsen! A jövő reform a gimnáziumban a kémiát önállósítani fogja; minek az árán, azt nem lehet még megmondani, de *önállósítani fogja*. Ez az önállósítás szükségszerű következménye lesz a természettudományok térfoglalásának és szükségszerű következménye lesz annak a törekvésnek, mely a két iskolát egymáshoz közelebb akarja hozni, akár az egységesítés, akár az egyenjogusítás jelszavával lép is a küzdelem sorompóiba.

Mielőtt a természetrajzi oktatás új berendezkedésének jellemzését elhagyva, más tárgyra térnénk át, még egy igen fontos didaktikai észrevételt kell megtennünk. Kétségtelen, hogy az orgánizmusok megismerése sokkal több nehézséggel jár, mint az anorgánikus világban való tájékozottság megszerzése. Ez a körülmény a dolog természetéből folyik; mert hiszen az orgánizmusok megismerésénél épen ott kell megállanunk, ahol emberi kiváncsiságunk a legmagasabb fokra csigázódott, ahol a teremtés műhelyének kulcslyukáig jutottunk el, de azon át egy irigy, a kulcslyukat elzáró fémlapocska miatt abba a műhelybe nem tekinthetünk bele. Pedig ez a bepillantás adná meg a dolgok

valódi megismerését. Hogy egyebet ne mondjak: leírhatom az érzékszerveket, leírhatom az agyvelőt, úgy ahogy a boncolásokból nyert tapasztalataink azt lehetővé teszik; de ha aztán az érzéki benyomások feldolgozására kerül a sor, akkor helyemet át kell engednem a filozófusnak, aki változatos alakú és tartalmú elméletekkel törekszik a józan gondolkodást narkotizálni. Ezzel szemben az anorganikus természet teljesen átengedi magát az atomokig terjedő boncolásnak.

Ezekre és egy később említendő igen fontos okra való tekintettel határozottan logikusabbnak tartom a természetrajzi diszciplinák régi sorrendjét, mint az újét. Az ásványtani és velük kapcsolatos kémiai ismeretek előkészítik a növénytan tanítását; hiszen ezek nélkül szövettan, élettan egyáltalán nem is tárgyalhatók. Az ásványtan és növénytan mindkettő lépcsőfokúl szolgál az állattan megismeréséhez. Az új tanterv a sorrendet megfordítván, a fizikatanításon akar segíteni, s ennek a segítségnek áldozza fel a természetességet és minden vele kapcsolatos pedagogiai és didaktikai előnyt.

Az állattan körébe tartozik az anthropologia, mely az összehasonlítások révén önmagától is belefurakodik a természetrajz taglalásaiba. Itt aztán kényes dolgok kerülhetnek szőnyegre. Sokat lehet vitatkozni azon, hogy bizonyos dolgok felől a tanulót fel kell-e világosítani, vagy jobb-e azokat hallgatással mellőzni. Én azt hiszem, hogy a tudományos őszinteség az elsőt követeli meg, s hogy a saisi fátyol mögött több veszedelem rejlik, mint a legmesszebbmenő felvilágosodottság előtt. A régi rend szerint ezek a dolgok 15—17 éves tanulók elé kerültek, tehát épen a pubertás korába; most már 2—3 évvel korábbi időre kerülnek. Ezt igen aggodalmasan meg kellene fontolni, latolgatni.

A természettanra vonatkozólag, különösen ami annak alsó fokú, előkészítő tanítását illeti, már korábban megtettem észrevételeimet. A felső fokon ennek a tárgynak tanterve nem igen változott, mert nem is változhatott. Mindössze a mathematika felhasználásának módját illetőleg került a tanítás céljának körülírásába egy magyarázó passzus. Ugyanis a régi tanterv szerint célul tüzetett a természettan körébe tartozó tünemények törvényeinek ismerete kísérletek alapján és *az elemi mathematikai ismeretek felhasználásával*. Erre az utóbbira támaszkodva sokan annyira mentek a mathematikai ismeretek felhasználásában, hogy a tárgyalt anyagban a mathematikai burkolatból csak szorgos kutatással lehetett a fizikát kihámozni. Erről tanuskodik nehány igen elterjedt tankönyvünk is. Különben erre utaltak a régi utasítások is, melyek a módszerről csak annyit tudnak elmondani, hogy mi módon kell a mathematikai dedukciókat elintézni.

Ezzel szemben az új tanterv szerint a tanítás célja a termé-

szettan körébe tartozó tünemények és azok törvényeinek ismertetése kisérletek alapján és a szerzett mathematikai ismeretek felhasználásával; a mathematika azonban lehetőleg a fizikai törvények kifejezésére, nem pedig levezetésükre alkalmazandó.

Eredetileg az volt a törekvés, hogy a mathematika használata teljesen kizárassék; de ezzel a törekvéssel szemben győzött a jobb belátás. Ez a törekvés nemcsak a tárgy természetével ellenkezik, de azzal a fontos pedagogiai elvvel is, hogy a studiumok közötti kapcsolatosság mindenkor szem előtt tartandó.

Ismeretes dolog, hogy a fizika tisztán kísérleti alapon sohasem jutott volna el mai álláspontjára, hogy a fizika nem mellőzheti a mathematika segítségét. Ennélfogva, ha a tanulóval fizikai ismeretek közöltetnek, akkor a malhematika segítségét a tanítás folyamán sem lehet nélkülözni, anélkül, hogy a felületesség és pontatlanság veszedelmének magunkat ki ne tegyük. A középiskolai tanuló a mathematikának elég bő ismereteire tesz szert, miért ne támaszkodnánk ezekre is, ha már egyszer rendelkezésünkre állanak? Ebből a kölcsönös támogatásból mindkét tudományszak csakis hasznot húzhat. De emellett nem szabad arról megfeledkeznünk hogy a fizika tanítása közben nem a mathematika a fődolog, hanem a fizika, hogy ezen a téren a mathematika csupán segítő eszköz, mely arra való, hogy a belátást mélyítve, az ismereteket precizebbekké és maradandóbakká tegye, s a törvények megdönthetetlensége iránt fejlődő meggyőződést minden irányban támogassa.

A fizika azok közé a tudományok közé tartozik, melyek épen az utóbbi évtizedekben hihetetlen módon haladnak előre. A korszakalkotó fölfedezések oly tömegesen rohanják meg az embert, hogy majdnem elkábulunk tőlük. Az iskola ezekkel szemben nem zárkózhatik el, s így az anyag rendkívüli módon megszaporodik. Ezzel a rengeteg anyaghalmazzal kell a tanításnak megküzdenie, s mondhatom; erősen küzködik is vele. Az új tanterv szerint inkább kisérleti alapra kell helyezkednünk. Ez az amúgy is szűken kimért időt még erősebben igénybe veszi. A kisérlet sok időt szükségel, s így a tanítás mindig hátralékokkal fog küzdeni, melyek csak egyes — talán kiváló fontosságú — tárgyi körök elnagyolt, elhamarkodott fejtegetése vagy teljes mellőzése árán lesznek eltüntethetők.

Mind a mathematikának félremagyarázhatatlan és helyes mértékben való szereplése, mind pedig a fizikatanítás sikere és teljessége érdekében fölötte kívánatosnak tartanám, ha a mechanikát a franciák módjára külön diszciplinává tennők, és a mathematika körébe utalnók.

Ez a tudományszak a VI. osztály körében nyerhetne elintézést,

hol már elegendő mathematikai ismeretek állanak rendelkezésünkre, és ahol a mathematikának épen a mechanika körébe vágó alkalmazásai a mathematika-tanítás csontvázát izmokkal rakhatnák tele. Ez is a jövő zenéje; de oly kérdés, mely elől egy újabb tantervi reform bajosan fog kitérhetni.

Az a törekvés, mely a mathematikát a fizika-tanítás keretéből teljesen ki akarta szorítani, erős támadást intézett közvetlenül a mathematika ellen is. Ennek a tárgynak anyagát erősen megnyirbálni akarták; mert egyrészt az volt a nézet, hogy annyi mathematika, mint amennyit a középiskola eddig adott, az általános műveltség szempontjából nem szükséges; másrészt a mathematikát tekintették a tanulók túlterheltségének főbűnöséül. A mathematikaellenes tábor nem riadt volna vissza attól sem, ha a mathematikával úgy bántak volna el, mint a görög nyelvvel. Hiszen itt ugyancsak áll az, hogy valamint a tanulók nagy részének nincs annyi hajlandósága a nyelvtanulásra, mely elegendő volna négy nyelv elsajátítása számára, épen úgy a tanulók nagy részének nincs annyi hajlandósága a mathematikára, mint amennyi szükséges az eddigi középiskolai mathematikai anyag megemésztésére.

De ne felejtsük el, hogy a tapasztalás szerint az a tanuló, aki nem mutat hajlamot a nyelvtanulásra, a legtöbb esetben a mathematika iránt is averzióval viseltetik. Ezeknek a tanulóknak érdekében nem érdemes tantervet készíteni, mert ezek nem valók középiskolába. A jelzett tapasztalás a dolog természetében rejlik, mert hiszen a nyelvek is ugyanazt a szellemi fakultást művelik, mint a mathematika, csak az eszközök különbözőek. Ritka kivétel, ha akad olyan tanuló, aki jó nyelvész, de rossz mathematikus, vagy viszont.

Végtére is a mathematika-tanításnak a föld kerekségén van múltja, vannak hagyományai és megállapodott elvei. Ennél a tárgynál szerencsésebb helyzetben vagyunk, mint a fizikánál, mert a modern kutatások hullámcsapásai, bármily mélyen járjanak is, nem zavarják azt a vizet, amelyen a középiskolai mathematika-tanítás kisded csónakja evez. Ha pedig ezt a csónakot megfosztjuk evezőitől és kormányától, akkor a szirtekhez verődve csakhamar el fog pusztulni.

A vehemens támadásokkal szemben azonban itt is győzött a jobb belátás, s ennek az volt az eredménye, hogy a két középiskola mathematikai tanítása egymáshoz közelebb került, sőt alsó 3 vagy 4 osztályában teljesen azonossá vált.

A számtan-tanítást illetőleg különösen kiemelendő a tárgyi körök erélyes hangsúlyozása, mely az abstrakt számtan-tanítás ellen fordul s a számtant a hazai föld életviszonyainak, a közélet számos viszonylatainak és vonatkozásainak szolgálatába állítja. Bizonyára nem ered-

ménytelenül, mert ez a tartalom a számtant nemcsak a nemzeti eszme szolgálatába állítja, hanem a tanulóra nézve vonzóvá teszi.

Régebben az I. osztály 3, a II. osztály 4 órával volt dotálva, s a tapasztalat az I. osztály óraszámát kevésnek, a II. osztályét soknak ítélte. Most mindkét osztályba heti 4 óra kerülvén, az első panasz megszünt, de a második még továbbra is fenmarad. Ezt a fölösleges órát nyugodtan valami más diszciplina támogatására lehetne fordítani.

A felsőbb osztályok tantervében csak kevés változás történt, s az is általában helyesléssel találkozik. A IV. osztály penzuma változatlan maradt. Az V. osztály azelőtt heti 4 órában tárgyalta algebrai tananyagát és a planimetriát, most heti óraszáma 3-ra szállíttatott le, s a planimetriai anyagból a körmérés a VI. osztályba utaltatott át. Egyúttal a tanterv megjegyzi azt is, hogy a planimetriai tételek közül mindazok kihagyandók, melyek a tárgyalás rendszeres menetének megértésére nem szükségesek. Én azt hiszem, hogy ez a kihagyás eddig is megtörtént, mert a mathematikusok örökké arról panaszkodtak, hogy az V. osztályos penzum elvégzésére heti 4 óra elégtelen. Így tehát az a könnyítés és az arithmetikai haladványnak a VI. osztályba való átutalása nem áll arányban a heti óraszámnak leszállításával.

Az V.-ből való átutalások folytán a VI. osztály heti óraszámát emelni kellett, dacára annak, hogy a koordináta-geometria elemei ennek az osztálynak anyagából a VII.-ébe helyeztettek át. A VII. osztály a régi penzumon kívül a koordináta-geometria elemeit tárgyalja a régi óraszám mellett. Kivánatos volna, ha a koordináta-geometria a gimnáziumban is kellő gondozásban részesülne. Ha a VII. osztályban a heti óraszám 1-gyel emeltetnék, akkor e tekintetben a reáliskolai tantervhez lehetne közeledni. A VIII. osztály tananyaga a gömbháromszögtan elemeivel, különösen a cosinustételnek geográfiai alkalmazásával bővült. Ez talán azért történt, hogy a két középiskola tantervi különbözete enyhíttessék. A reáliskola részéről is történt közeledés, amennyiben ennek tantervéből egyes bele nem való dolgok (harmad fokú egyenlet) elmaradván, a két iskolafaj tananyaga majdnem teljesen azonossá vált, s így csak az a különbség maradt fenn, hogy a reáliskolák felső osztályaiban a heti óraszám (a VI. kivételével) eggyel nagyobb lévén, a kiszabott penzum alaposabban és behatóbban tárgyalható. Noha a törekvések, melyek a gimnáziumból a logarithmustáblát és még sok egyebet kiküszöböltek volna, ezuttal — szerencsénkre — nem voltak eredményesek, talán a jövőben, amikor majd a testi nevelés viszi a prima hegedűt, s a tudományok képviselői pusztán kontrázni fognak, nagyobb sikerrel fogják azokat a vaskala-

posokat támadhatni, akik a középiskolai mathematikát a 7 alapművelet nélkül nem birják elképzelni.

Az I—IV. osztályok rajzoló geometriája óraszámát illetőleg változást nem szenvedett. Tananyaga az eddigitől eltérőleg és helyesebben csoportosíttatott, s a III. és IV. osztályokban a szabadkézi rajz első elemei ezzel a tárggyal kapcsoltattak össze. Előnyére fog válni ennek a studiumnak az, hogy némely, valóban fölösleges cafrangtól megszabadult. Ilyenekül tekintem a testek összeillőségének, hasonlóságának és szimmetriájának a II. osztályban (!) való tárgyalását, a III. osztály teljes régi tananyagát (az összeillőség, szimmetria, hasonlóság és területmeghatározás kibővítése, s az idevágó egyszerűbb konstrukció feladatok stb.), mely messze felülmúlja a 12—13 éves gyermek horizontját, továbbá a geometriának a rajzolásnál és mérésnél való alkalmazását, ú. m. az idomok másolását és a térképrajzolást; végül az egyszerűbb tárgyak homlok- és alaprajzainak, valamint metszeteinek ismertetését. Meggyőződésem szerint az új tanterv elvégezhető és kellőleg alapozható anyagot jelöl ki, míg a régi tanterv nem tudja a planimetriai anyagot kellőleg elhelyezni és felosztani, kapkod fűhözfához, s a geometriát lealacsonyító, testet-lelket ölő alkalmazásokkal a tanuló elkedvetlenítését mozdítja elő. Ezek alapján a geometriai alapvetés módosítását minden tekintetben sikerültnek tartom.

Csak a síkdiszítményeknek fali és kézi minták után való rajzolását és egyszerű kiszinezését nem tartom szabadkézi rajzolásnak, s nem tartom a geometriával összeházasíthatónak. Igaz, hogy többet ér, mint a régi tantervben előírt parketminták, de meggyőződésem szerint a szabadkézi rajznak ilyetén kezdetei sem a művészeti szempontoknak nem felelnek meg, sem elegendőknek nem tekinthetők abból a szempontból, hogy azok a tanulók, kik az V. osztályban a görög nyelvet választják, a rajzolásból ennél többet nem tanulnak meg.

A II. osztályos stereometriai tanítással kapcsolatban a tanulók már megkezdették a testeknek axonometrikus ábrázolását, a kört ellipsisnek rajzolták stb. Nem lehetne a rajzolást ezen az alapon folytatni, s a legegyszerűbb testcsoportoknak, egyes közéleti tárgyaknak természet után való rajzolásával betetőzni? Az én szememben többet ér az, ha a tanuló egy fürészbakot helyesen lerajzol, mintha a legszebb Várdai-féle fali mintát rajzolja le sikerült egyszerű szinezéseivel. Míg a stereometriai rajzolás a lapminták ornamentikáját tökéletesen pótolni képes, addig az emezt nem birja helyettesíteni. A stereometriai rajzolásra a többi studiumokban lépten-nyomon szükség van, de szükség van rá a mindennapi életben is. Ellenben a síkdiszítmények sem tartalmuknál, sem didaktikai értéküknél fogva nem számíthatók az életszükségletek közé. Ellenben, tekintettel arra, hogy a görög nyelvet

pótló tárgyak sorába fölvett szabadkézi rajz a felső osztályokban ugyancsak erre az alapra helyezkedik, mint tantervi intézkedés jobban megokolható; mert a tantervet fokozatosabbá és következetesebbé teszi.

A görögpótló rajzzal a szabadkézi rajzolás tartja a gimnáziumba való örvendetes bevonulását. Ezzel kapcsolatozan a tanterv az ókori, középkori, újkori és a magyar műalkotásoknak ismertetését is célul tűzi. Mindkét irányzat a művészeti érzék fejlesztését, nevelését szolgálván, még akkor is magasan felülemelkednék a régi rajzoktatás puszta külsőségein, melyek a rajzban semmi egyebet sem láttak, mint kézi ügyességet, ha a kijelölt anyag kevésbé sikerülten csoportosíttatnék. Már a cél kitűzése is megokolttá teszi elismerésünket. Ugyanis a cél: *egyszerű tárgyak helyes és jellemzetes rajzolása; a látás, a megfigyelő tehetség és a kézügyesség fejlesztése; a különböző rajzbeli előadásmódok ismerete és gyakorlata; a szépérzék és a műizlés felkeltése és gyarapítása.* Ennek a célnak megfelelőleg van a feldolgozandó anyag is összeállítva. Sajnos, hogy ez az anyag nem áll az alsó négy osztály rajzanyagával szervi kapcsolatban. Azt sem állíthatjuk, hogy a kivitel nehézségei a gimnázium egész 8 éves kurzusa mentén fokozatosan növekednének. Míg az alsó 4 osztály anyaga kizárólag a kézi ügyesség fokozását, a rajzolásnál használt eszközökkel való megbarátkozást tűzi célul, s e mellett a geometriával való sovány és meglehetősen terméketlen kapcsolatosságra helyezi a fősúlyt: addig a felső 4 osztály rajztanfolyama gyakorlatiasabb, művésziesebb felfogásra emelkedik, s a műérzék fejlesztésének szolgálatába szegődik. Ennek az utóbbi tervezetnek helyes kivitele nagyot lendíthet rajztanításunk egész rendszerén. De egy — legalább az én szemeimben — nagy veszedelemmel fenyeget. Értem a szecessziónak az iskolába való bevonulását. Nem a felfogásban és művészi kivitelben egyaránt magasan álló szecesszióra gondolok, mely minden kor művészeti törekvéseinek közepette joggal kérhet a maga számára méltó helyet, hanem a szecesszió amaz elfajulására gondolok, mely ma már durván dolgozik a könyökével, mely kiátkozza azt, aki érthetetlenségei, ízléstelenségei, sőt hallatlan ágaskodásaival szemben önálló véleményt mer kimondani, mely pusztítva gázol mindenben, aminek távolról is jó izlés lehetne a neve.

Ez az irányzat a hamaros, selejtes munkát a művészi ihletettség hamis cégére alatt bocsátja árúba, s józan ésszel felfoghatatlan tákolmányaira ráfogja, hogy azok a természetben rejlő hangulatok valódi tükrei. A nagy lárma, a szemérmetlen föltolakodás valósággal megfélemlíti az embereket, s így a fiatal óriások ma már valósággal dominálnak. A legutóbbi bécsi tanszerkiállításon már akadtak nyomok,

melyek arra mutatnak, hogy ez a szecesszió a középiskolát is hatalmába akarja kerítteni. És tanulóink, kiknek jó része a komoly munkát úgy is kerülni törekszik, ezt a szecessziót mesterien tudnák kezelni. Az iskolának azonban távol kell magát tartania a közélet mindennapi küzdelmeitől; az iskola a múltak alapján épít a jövő számára; az iskola azt tartja szépnek és jónak, amit az emberiség évezredeken át szépnek és jónak tartott, s ha az emberiségnek ma is még a kőkorszakban élő egyes néptörzsei az eltorzított fejű, festett fogú, az arc minden puha részén keresztül-kasúl tűzdelt csontdarabokkal feldíszített, rikító színekkel befestött emberi fejet tartják szépnek, azért mi mégis botorúl cselekednénk, ha azok kedvéért klasszikusoknak tartott szoborműveinket összetörnők.

A tanterv helyes kivitele minden tekintetben a rajztanárok eljárásától, készültségüktől és lelkiismeretességüktől függ. Nagy a reménnyem, hogy derék rajztanáraink nem fognak a könnyű időtöltés ferde lejtőjére tévedni, s megtalálják azt a helyes utat, amely a tanuló lelkének harmonikus kiképzésére, szunnyadó tehetségeinek felköltésére és ápolására a legalkalmasabb, még ha ez az út fáradságos és küzködéssel teljes volna is.

Azt, hogy a rajzolásnak a gimnáziumba való bevonulása a két középiskolát egymáshoz közelebb hozza, sokkal közelebb, mint azt ennek előtte a görögöt pótló tárgyak közé fölvett ábrázoló geometria tette, talán mondanom sem kell.

Az ábrázoló geometriának korábbi felkarolása azon a téves nézeten alapult, mintha ez a tudományszak a rajz körébe tartoznék, holott az eminenter mathematikai diszciplina, melynek a rajzra semmi szüksége nincsen. Hogy a mérnöki és építészeti szakok ábrázoló geometria nélkül nem lehetnek el, az állításomat nem dönti halomra. Minden tudomány öncél, tekintet nélkül arra, van-e praktikus haszna, vagy nincsen?

Az ábrázoló geometria tehát rövid életű volt a gimnáziumban, nem sokra vitte benne, s kivonulása kevesekben fog sajnálkozást kelteni. Az új reáliskolai tanterv ezt a diszciplinát újjászervezte, de ez az újjászervezés szerény nézetem szerint sem nem eléggé radikális, sem pedig nem eléggé gyakorlati. Erről azonban e helyütt nem tárgyalhatunk.

A művészeti tárgyak közé tartozik a *szépírás* is. Ez a tantervek hamupipőkéje. Nem azért, mert csupán az I. és II. osztályokban hetenként 1—1 órában tanítják, hanem azért, mert mint óratöltelék jut ki ennek, amannak, aki esetleg maga sem tud szépen írni, s a szépírás didakszisával megismerkedni a legfölöslegesebb dolognak tartja. A szépírás tulajdonképen szintén rajzolás; betűk rajzolása.

Tanítása közben a példaadás és a következetesség a leghathatósabb segédeszközök. A példaadás megkívánja, hogy a tanár a tanulónak a füzetben mutassa meg, hogyan kell ezt vagy amazt a betűt írni; a következetesség pedig megkívánja azt, hogy az intézet minden tanára a tanuló minden írásbeli munkájának elbirálásánál súlyt helyezzen a szép írásra s az ízléses elrendezésre. Ha ezekre tekintettel leszünk, akkor a tanulók nagy többsége oly kézírással fogja az iskolát elhagyni, mely a legkényesebb igényeknek is képes lesz megfelelni. És hány ember van, aki pusztán szép kézírásának köszönheti tisztességes megélhetését!

A tantervreviziónak egy közkedveltségű és hangzatos jelszava a *testi nevelés* volt. Kétségtelen, hogy a *mens sana in corpore sano* ősi mondásnak igazságában kételkedni nem lehet, s így a középiskolának kötelessége a tanulósereg testi épsége és testi fejlődése dolgában is messzemenőleg gondoskodni. Ezt a gondoskodást azonban nem látom abban kimerítettnek, ha a testgyakorlás és vele kapcsolatosak a tantervben kicsinyes részletességgel kifejtetnek. Ezekről az intézkedésekről később mondok véleményt. Szerény nézetem szerint az iskola az egész idő alatt, amíg a tanuló a falai közt időzik, köteles a tanulók testi épségéről és fejlődéséről minden kitelhető módon gondoskodni. Régebben e tekintetben az iskola sokat vétkezett, még pedig nagyrészt öntudatlanul; ma is még igen sokat vétkezik, de tudatosan, habár fájó szívvel a körülmények kényszerítő hatása folytán. Tudatosan azért, mert minden nagyobb iskolának meg van a maga iskolaorvosa, aki a higiene követelményeit lelkes szavakkal magyarázza, de a magyarázatot kivéve, hatáskör hiánya miatt valóban csak igen keveset tehet.

A tanulók testi épsége és fejlődése imperative megköveteli a célszerű beosztású iskolaépületeket, nagy, szellős, világos tantermekkel, légvonatmentes folyosókkal, szagtalan árnyékszékekkel, tágas udvarokkal, célszerű és pormentes tornatermekkel. Hány iskolaépületünk van, amely mindezen követelményeknek teljes mértékben megfelel? Hiszen itt a fővárosban is van akárhány iskolaépület, amely egyben-másban, vagy talán mindenben vét a föntebbi követelmények ellen, pedig újabb keletű, s költségkímélés nélkül emeltetett. Legsiralmasabbak e tekintetben a viszonyok ott, ahol egy nem az iskola céljaira készült épület iskolává alakíttatott át. Annyi bizonyos, hogy az utolsó évtizedekben az állam és egyéb iskolafentartók sokat és sikeresen fáradoztak a létező bajok megszüntetésén; de a munka nagyobb része még hátra van.

De tegyük fel, hogy minden hazai középiskola mintaszerű épületben van elhelyezve, akkor is az iskolák egy nagy része kénytelen vét-

kezni a higiene minden kívánalma ellen. Mert sok iskolaépületünk van, amely tulajdonképen két iskolát fogad be falai közé, s mint iskolamonstrum tűnik ki hallatlan statisztikai adataival. Zsúfolt osztálytermekben a higiene vajmi rosszúl áll.

Ezeken a bajokon kell segíteni, és pedig mentől előbb. Az egy-egy osztályba fölvehető tanulók makszimális létszámát le kell szállítani 40-re; az ily intézkedés mellett szükségessé váló középiskolákat haladéktalanul föl kell állítani, s a középiskolák földrajzi elhelyezését rendezni kell. Az utóbbival szoros kapcsolatban áll több helyen olcsó internátusoknak felállítása.

Egy másik követelménnyel lép föl az iskola e tekintetben a tanárokkal szemben. Első sorban célszerű órabeosztás szükséges, mely a nehézségeket a hét folyamán egyenletesen osztja el, s a tanulók kimerülését lehetetlenné teszi. Tekintettel van arra, hogy pl. télen a tornaóráról a tanulók ne lépjenek ki azonnal a szabad levegőre. Megköveteli minden tanártól azt, hogy a tanulót a padban és a padon kívül testtartást, egyéni viselkedést illetőleg szigoruan ellenőrizze. Hány szem nem romlanék el, hány hátgerinc nem görbülne el, ha minden tanár megtenné e tekintetben a kötelességét!

Ezeket a dolgokat nem lehet kizárólag a tornamesterre bizni, aki a tanulókkal aránylag keveset érintkezik, és sok esetben — tisztelet a kivételeknek — nem rendelkezik a kellő pedagogiai tapintattal, sőt talán azzal a tekintéllyel sem, mely eljárásának sikerét biztosítaná.

Nemrég a humanitárius szempontok a túlterhelés jelszavát vetették a felszínre, s az országszerte megindított tanácskozások során felmerült siralmas jajgatás középiskoláinkat oly színben tüntette föl, mintha azok az ifjúság valóságos kínzókamrái volnának. Ezen tanácskozások nyomán aztán a tanulmányi követelmények lényeges könnyítése, sok tekintetben fölösleges leszállítása következett be. A mai tanterv összes követelményeivel egy normális fejlettségű tanuló részére semmiféle nehézségeket nem rejt méhében; s így a túlterhelés kérdése is lekerülhetne a napirendről, ha nem kellene a zsufoltság rémével megküzdenünk. Amennyiben ezen utóbbi ok miatt helyenkint tényleg van túlterhelés, annyiban ezt a körülményt is, mint a tanuló testi épsége és fejlődése ellen elkövetett mulasztást kell számon tartanunk.

Ami már most a testgyakorlás új tantervét illeti, az a régitől főleg abban különbözik, hogy a programmot a különféle testedző sportok rendszeres űzésével bővíti meg.

A rendgyakorlatok, úgy mint eddig, a katonai gyakorlati szabályzat szerint, körülbelül a szakasz keretében mozognak. Erre az

intéző körök sokkal nagyobb súlyt helyeznek, mint amennyit ez intézkedés természeténél fogva megérdemel. Tanulóink általában sem katonásan járni, sem sorban, sem szakaszban evolucziókat végezni nem tudnak, s a kettős rendekbe fejlődés, az abban való szabatos menetelés már oly dolgok, amelyek általában siralmasan szoktak sikerülni. Ennek a körülménynek sok mindenféle oka van, első sorban az, hogy a gyermek nem katona, sem testi fejlettségre, sem fegyelemre nézve; másodsorban az, hogy a katonai gyakorlati szabályzat a teljes fölszereléssel kivonuló katona testére van elkészítve, a mi tanulóink pedig a cakumpakot nem ismerik, s mozdulataik közben mindkét kezükkel szabadok, ami a bal és jobb közötti tévedéseket, s így a rend felbomlását vonja maga után. Ha azt akarnók elérni, hogy a középiskola rendgyakorlatai csak messziről is hasonlítsanak a katonákéhoz, hogy a tanulót szigorú fegyelemhez szoktassák, testtartását és figyelmét acélozzák, akkor e tekintetben sokkal messzebb kellene menni a katonai intézmények utánzásában.

A szabad gyakorlatok, szergyakorlatok és a szabadban való gyakorlatozásokról nincs mit megjegyeznünk.

A játékok, korcsolyázás, úszás és vívás egészítik ki a testgyakorlás programmját, s átvezetnek a «*Kötelező játékdélutánok*» kérdéséhez.

Kötelező játék! — Fából vaskarika. Aki ezt kitalálta, az bizonyára nem ismeri az ifjúság lelkületét. Hogy egy tanulósereg lelkes játékos csoporttá verődjék össze, ahhoz első sorban alkalomszerűség szükséges. Akadnak erőteljes, ügyes játékosok, kik aztán mint vezérek maguk után vonják a tétlen seregeket. Maguk állapítják meg, hogy mit és mily szabályok szerint fognak játszani, s aztán játszanak hévvel, buzgalommal addig, míg rájuk sötétedik, s az éhség haza nem kergeti őket. Az ilyen játék elhuzódik azokról a helyekről, amelyekre a felsőbbség szeme ellát, nem tűr külső beavatkozást s rögtön megszünik, amint vele szemben föllép a kényszer. Az én ifjú koromban nem kellett bennünket a játékra kényszeríteni, sőt inkább szüleink és tanáraink törekedtek bennünket a túlságos játéktól visszatartóztatni. Az idők jelének tekinthető, ha a felsőbb hatóságok indíttatva érzik magukat arra, hogy kötelező játékdélutánokat szervezzenek. Igenis, kötelességük módot nyújtani arra, hogy a tanulósereg játszhasson, ha játszani kedve tartja. Erre nagy városokban, s főleg Budapesten van szükség. De épen itt nem vált be az intézmény, mert a dolog természete szerint nem lehet alkalmas játszótereket létesíteni. Így tehát a fővárosi tanuló footballoz és tippel a lóversenyeken. Az intézkedésnek meg van a létalapja, de nincs meg a kellő kivitele. Így tehát el fog csenevészedni, vagy teljesen ellapul.

Ugyanez áll a korcsolyázásról is. Tanári felügyelet alatt korcsolyázni — contradictio in re. Korcsolyázni valahol a városon kívül a nádasban, ahol egy kicsit a városi rendőrtől is tartani kell: ez az ifjúság kész öröme. Ezt megrendszabályozni annyit jelent, mint megölni!

A versenyzéseknek már látjuk ferde kinövéseit is: a középiskolai football-csapatokat, melyeknek mérkőzéseiről egyes fővárosi lapok nagyképüen beszámolnak. Mily nevetséges, ha olvassuk, hogy az X-utcai főgimnázium IV. c. osztályának footballcsapata az Y-utcai főreáliskola III. b osztályának csapatával mérkőzvén, az eredmény az első félidőben 0 : 0, a másodikban 8 : 0 volt. Engedelmet kérek, de ennyire elvadulniok az iskolai intézményeknek nem szabad. Nem hihetem, hopy ez az intéző körök tetszésével találkoznék.

Az új tanterv ismertetésének során eljutottam az utolsó és legfontosabb részletig, a magyar nyelvi és a történelmi oktatás reformjáig. Tudjuk azt, hogy a tantervi reformnak egy fő mozgató eszméje az volt, hogy a középiskolai tanítás nemzeti alapokra fektettessék. Azt kérdezhetjük: vajon eddig nem volt-e nemzeti alapokra fektetve? Hiszen akkor rengeteg mulasztással kell tanügyi kormányzatunk azelőtti vezetőit *b. Eötvös Józsefet, Trefort Ágostont, gr. Csáky Albint* vádolnunk!

Mindnyájunk tudatában él az a körülmény, hogy középiskoláink eddig is nemzeti alapokra voltak fektetve, s ezt bizonyítani fogja az, ha a két tanterv összehasonlítása után kiderül, hogy a félrevert harangra emlékeztető nagy jelszó vezérlete alatt bekövetkezett módosítások tulajdonképen lényegtelenek, s végeredményükben ismét csak a tanuló munkájának megkönnyítésére irányulók, anélkül, hogy emellett a látókör tágulna, az ismeretek mélyebbekké és alaposabbakká válnának.

Sajátságos dolog, hogy itt sem találom meg az egész vonalon végigvonuló reform szükségességét, és pedig azért nem, mert hazai középiskoláink közül a magyarok, tehát a nagy többség, nemzeti alapon nevelte tanítványait akkor is, mikor a nemzeti elnyomatás idejét éltük; a nem magyarok pedig minden állami felügyelet és beavatkozás dacára ma sem nevelik a tanítványaiket nemzeti alapon, amiről évenkint kiadott értesítőik — pedig azok csak a legcsekélyebb dolgokat árulják el, s inkább öntudatlanul vallanak — ékesen tanuskodnak. Itt kellene a gyeplőt szorosabbra húzni, s a középiskolai törvényben rejlő intézkedéseket a kiméletlenségig terjedő szigorúsággal foganatosítani. Egy kissé szorgosabb figyelem elég módot nyújtana a törvényes beavatkozásra, hiszen sok esetben a szentesített törvények semmibevétele volna elsősorban megtorolandó.

A külsőségeket illetőleg konstatálhatjuk, hogy a magyar nyelv heti óraszáma egészben változatlan (30) ugyan, de egyenletesebben van elosztva. Ugyanez áll a történelemre nézve is.

A cél kitűzésénél a grammatizálás korlátozása tünik föl, amennyiben a régi tanterv szerint «a nyelvtan alapos ismerete» volt a cél, az új szerint pedig «a magyar nyelv és stil (talán stilus) főtörvényeinek ismerete». Az utóbbi fogalmazás minden tekintetben szerencsésebbnek mondható.

A tananyag részletezésénél az olvasmányok pontos megállapítása tünik föl. Ennek egyik oka az, hogy az alsó osztályokban az olvasmányok helyettesítik a hiányzó történeti oktatást. Így az I. osztályban kötelező olvasmányok tárgyalandók a hun és magyar nemzeti mondából s az Árpádok történetéből, a II. osztályban mondai és történeti elbeszélések a vegyes házakból való magyar királyok korából, a III. osztályban, hol már a történelem mint önálló tárgy lép fel, s a hazai történetet 1526-ig tárgyalja, az olvasmányok elbeszéléseket tartalmaznak a magyar történelemnek a mohácsi vész utáni korából.

Szerény nézetem szerint az olvasmányoknak ilyetén felhasználása igen célszerű, amennyiben a történettanítást ott, ahol nincs, pótolhatja, s azt kellő módon előkészítheti. Csak azt nem értem, miért kell a III. osztályban az olvasmányokkal 1526-on túl menni, miért nem maradnak azok 1526-on innen? Vagy talán ez az intézkedés is a IV. osztályos történettanításra való előkészítés céljából történt? A rokontárgyak együttműködése érdekében az volna a kívánatosabb, ha a magyar nyelvi olvasmányok költői felfogásban támogatnák a történettanítást; mert ha ez az utóbbi már egyszer megindult, akkor a következőkre való előkészítés munkáját teljesen magára kell vállalnia. Az 1526-on túli dolgokra vonatkozó olvasmányok a IV. osztályra volnának átviendők, s ott a történettanítást hathatósan támogathatnák.

A világtörténeti oktatás előkészítése céljából a II. és III. osztályban a görög és római világból vett olvasmányok tárgyaltatnak, melyekhez a IV. osztályban Ovidiusból vett könnyebb darabok, az V.-ben pedig Thukydides, Livius és Cicero műveiből vett szemelvények csatlakoznak.

Általában az olvasmányok részletes felsorolása tekintetében a tanterv annyira megy, hogy az olvasmányok egész kanonját tartalmazza. Ez ugyan erősen megköti az olvasókönyvszerkesztők kezeit, s a tanárt is szorosan megszabott út követésére kényszeríti; ennek azonban meg van a maga haszna, amennnyiben a tanítás országszerte egyöntetűvé válik, s a tanulóifjúság már a legalsóbb foktól kezdve hozzáfog azon irodalmi ismeretek összegyűjtéséhez, amelyeket azelőtt

csak a felsőbb osztályokban, magánolvasmányok útján nagy felületességgel és elhamarkodottsággal kellett megszereznie.

Az új tanterv továbbá egy régi anomálián is segített; amennyiben úgy mint ez eddig a reáliskolában meg volt, ezután a gimnáziumban is az irodalomtörténet tanítása a VII. és VIII. osztály körébe utaltatott. Ennek következtében a többi tananyag elrendezésének meg kellett változnia. Az alsó három osztály a nyelvtani alapismeretek fokozatos megszerzésével foglalkozik, s a III. osztályban a nyelvtan rendszeres áttekintésével a nyelvtani tanítás befejeződik. Az olvasmányok rendszerességében meg van a biztosíték arra nézve, hogy a tanulók már a legalsó fokon a stilisztika tanulmányozására kellő alapot és anyagot szereztek, s így a IV. osztályban a stilisztika mellett a verstan is kellő eredménnyel lesz elintézhető. Így az V. osztály, mely azelőtt a stilisztikával foglalkozott, felszabadulván, a rhetorika abban helyet foglalhatott, míg a VI. osztálynak a poetika jutott.

Igaz, hogy így ezek a szakok egy-egy évvel lejebb szállottak; de hiszen gimnáziumi tanulókról van szó, kik többféle irodalommal ismerkednek meg, s a szükséges alapismereteket már vagy megelőzőleg megszerezték, vagy azt, amit még el nem sajátítottak, később pótolhatják. Rájuk nézve Livius és Cicero a rhetorikának, Horatius és Vergilius pedig a poetikának kiapadhatatlan kincsesbányái. A gimnáziumban a magyar irodalom tanárának főleg az összefoglalás és rendszerezés a feladata, mi mellett kötelességszerüleg a magyar irodalom álláspontjára kell helyezkednie.

Azt hiszem, hogy a magyar nyelvi tanítás új rendszere szervi kapcsolatot létesít az egész gimnáziumi nyelvtanításban; megszünteti ugyan a régi szabadságot, de helyébe a nyelvi tantárgyak vállvetett munkásságát honosítja meg. Ezt, mint határozott haladást a legőszintébb örömmel üdvözölhetjük.

A történettanítás célja a történeti fejlődés áttekintése egyetemes történeti alapon s a magyar nemzet történetének beható ismerete szoros kapcsolatban az egyetemes történeti eseményekkel és hatásokkal. Ez a régebben körvonalozott céltól kissé eltér, amennyiben az a világtörténetet a magyar történettől élesebben elkülönítette, s a magyar történetnek művelődéstörténettel egybekapcsolt ismeretét követelte, mit az új tanterv különállólag nem hangsulyoz.

Sajnálkozással kell konstatálnunk, hogy a VII. osztály politikai földrajza mint különálló tárgy elmaradt, miről különben már föntebb bővebben tárgyaltam.

Ez az általános összefoglalás mind didaktikai, mind praktikus szempontokból igen szükséges és üdvös volt, bár erre vonatkozó tankönyvirodalmunk igen alantas színvonalon mozgott s valóban haszna-

vehető ismeretek helyett összefüggéstelen furcsaságokkal traktálta az ifjúságot. E helyett az új tanterv a földrajzi ismeretek folytonos ébrentartását tűzi célul, s ezt minden osztály történeti pensumának felsorolása mellett külön is hangsúlyozza.

A történeti tanításnak az alsó fokon való szervezéséről már említést tettünk. Az V. osztály az ókor történetével foglalkozik a nyugat római császárság bukásáig, a VI. osztály folytatólag 1648-ig halad; a VII. osztály 1871-ig megy, mindig hangsúlyozván a magyar nemzet történetével való kapcsolatosságot, s a VIII. osztály a magyar nemzet történetének, különösen az állami élet fejlődésének összefoglaló áttekintésével fejezi be a történettanítás kurzusát. Ide kapcsolódik még Magyarország politikai, gazdasági és műveltségi jelen állapotának ismertetése.

Az anyagnak ilyetén elrendezése a régi tanterv intézkedéseitől teljesen eltérő. Míg a régi tanterv a világtörténetet különállólag és részletesen kívánta meg, addig az új tantervnél a világtörténeti tanítás kissé háttérbe szorul, s a magyar történettel való kapcsolatosságok annak keretét meglehetősen szűkre szabják. Ez a kapcsolatosság az én szemeimben kissé soványnak tünik föl, ha csak nem akarunk az öreg *Horvát István* álláspontjára helyezkedve a magyarságnak már a világ teremtése körül is szerepet juttatni. A kapcsolatosság a X. századnál korábban nem kezdődhetik, s ezen túl sem valami túlságos. Részt vettünk a keresztes hadjáratokban, küzdöttünk a törökök ellen, résztvettünk a 30 éves háborúban, s Mohács után folytonosan küzdöttünk szabadságunkért, tehát a szabadságharcokat korábban kezdettük meg, mint a nyugoti népek, s a mai napig sem fejeztük be. Ha tehát a világtörténetet a magyar globusz szempontjából tárgyaljuk, akkor vele nagyon röviden végezhetünk. De ez nem lehet a történettanítás célja; mert a történettanításnak az emberiség fejlődését kell föltüntetnie, azoknak a nagy eszméknek fonalán, amelyek az emberiség sorsát a legrégibb időktől a mai napig irányították. A görögök története kicsinyben tükre az egész emberiség történetének; ugyanezt mondhatjuk nagyobb keretben a rómaiak történetéről is. A római birodalom bukása után a népvándorlás nyomán előállt a *tabula rasa*. Csakhamar föllépnek a világot mozgató eszmék, melyeknek óriási lépéseit a mi gyönge, magában mindig meghasonlott nemzetünk nem birta követni. Bár nagyon szeretném, de nem tehetem a magyart a világtörténeti fejlődés középpontjává. Nem mi vagyunk a Föld tengelye, s így ezt az újítást olybá veszem, mintha a Copernicus heliocentrikus rendszeréről visszatérnék a Ptolomaeus geocentrikus rendszerére. Attól félek, hogy ilyen berendezkedés mellett tanulóink világtörténeti ismeretei hézagosak és felületesek lesznek,

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

anélkül, hogy azért hazai történetünk ismeretében a kellő biztosságot és jártasságot megszereznék. Az egyik diszciplina tépázza a másikat, ahelyett, hogy egymást támogatnák. De ha egymást támogatják, akkor a magyar történelem inkább rászorul a világtörténelem támogatására, mint megfordítva.

Mindamellett lehetséges, hogy a dolog helyesen van szervezve: vederemo.

Ezekben ismertettem legújabb tantervi reformunkat. Egy ezzel kapcsolatos dolgozatban ismertetni szándékozom az *utasításokat*, beszámolván arról, mily módon és mily segédeszközökkel válik az új tanterv követelményeinek sikeres megvalósítását biztosíthatni.

Bozóky Endre.

ZSÚFOLTSÁG A TANÍTÁS SIKERÉNEK FŐAKADÁLYA.

A tanulók szellemi megterhelésének orvoslására újabb időben nemcsak a gyakorlat, hanem a vezetés köréből is kerülnek ki eszmék s történnek intézkedések is a baj enyhítésére. Aligha tévedek, ha e jelenséget a nagy közönség részéről érezhető nyomás hatásának tulajdonítom, értem különösen az érdekelt közönséget, mely közvetlen tapasztalatokból immár szálló igeként hangoztatja a tanulók túlságos szellemi megterhelését. Annyi bizonyos, hogy az utóbbi negyedszázad folyamán a különböző diszciplinák tudományos kialakulása tetemesen emelte az iskolai követelmények színvonalát s e mellett új ismeretek is helyet követelnek maguknak az oktatásban. Ily körülmények közt a szaktanítás a középiskolák alsó osztályaiban, ahol mellőzni igyekeztek, épen ellenkezőleg, úgyszólván elkerülhetetlenné rögösödött. A tanuló sínyli, a szülő aggódó lélekkel s mint legérdekeltebb fél érzékeny, sőt gyakran fájó szívvel kiséri a tanulás munkáját; ebből — rendesen több elfogúltsággal, mint kompetenciával — von következtetést a tanítás menetére és rendszerére; ítéletéből azután végső eredményképen a tanár mint ellenség, keserűsége s gyermeke hátramaradása legfőbb okaként a *túlterhelés* kerül ki.

A túlságok azonban a tanítás körében is kiegyenlítődnek, ha a tanító nemcsak lélekkel, hanem szívvel is végzi munkáját. Szerintem tehát a túlterhelés esete csak akkor és ott forog fenn, amikor és ahol a tanár nincs tekintettel arra, hogy az ő tárgyán kívül is mennyi penzuma, napi teendője van a tanulónak. Egy-egy óra alatt csak bizonyos mennyiségű anyag dolgozható fel alaposan. Ha ezt a mennyiséget a tanár helyesen méri ki s ha a tanulmányi vezetőség nem

hajszolja, kényszeríti, hogy többet végezzen el a lehetőnél, akkor ki van zárva a túlterhelés lehetősége. De épen a helyes mértékre és anyag-beosztásra való tekintetből nagyon csinnyán kell bánnunk az oly sokat hangoztatott iskolai magánolvasmányokkal. Az ilyen aggredienciák könnyen elsekélyesítik a tanítást s elterelik valódi céljától. E nézetem okait az Országos Középiskolai Tanáregyesület Közlönye 1894. évi 8. füzetében fejtettem ki. Itt csak annyit akarok kiemelni, hogy a tanítás tulajdonképeni céljának veszélyeztetésén s más tárgyak megrövidítésén kívül a jellemképzésre nézve fölötte károssá válik az, ha a szédelgés bizonyos neme növi ki belőle magát. Könnyen megesik ugyanis, hogy a szigorúan követelt s feleletnek számító magánolvasmány a rendes feladat helyébe furakodik s ezt mint kényelmesebb munka mellékes szerepre szorítja le. Túlhajtott számonkérése mellett továbbá gyakran úgy segít magán a tanuló, hogy mástól szerzett ismerettel vagy dolgozattal számol be, úgy hogy egy-egy irodalmi termék (vagy más efféle) szinte repertoir-darabbá növi ki magát.

Középiskolákban gyakran állítják oda az eredménytelenség okául az elemi iskolát, mint olyat, amely hiányos készültséggel látja el a középiskolába lépő tanulót. Részint tapasztalatból, részint hosszas megfigyelésből azt látom, hogy az elemi iskolától a tanítás anyagának a mainál is nagyobb körét felölelő készültséget nem lehet kívánnunk. A jelenlegi kiszabott anyag is olyan terjedelmű már, hogy miatta a gyermeknevelés, a melyet a 6—13 éves korral szemben mindenféle iskola legelső feladatának kell tekintenünk, alig számíthat elegendő figyelemre s méltatásra. Pedig ma már az elemi iskola is olyan heti óraszámmal dolgozik, mint 1876 előtt a középiskola négy alsó osztálya dolgozott. Kétségkívül legtöbb függ mindenkor a tanító ügyességétől és lelkiismeretétől; de a tanító is függ s az ellenőrzés, meg az évvégi vizsgálatra való tekintet nem engedi, hogy szakítson a «*kikészítés*» ósdi szokásával. Hogy tanítványait már az iskolában annyira vigye, hogy otthon legfölebb a gyakorlás és ismétlés munkájára legyenek utalva, lehetetlenné teszi az osztály zsufoltsága. Mivel ilyen helyzetben legönfeláldozóbb munkája dacára sem látja elérhetőnek azt az eredményt, amellyel a vizsgálat alkalmával kedvező ítéletet szerezhetne maga felől, rátér kénytelen-kelletlen is arra a ránézve ugyan kényelmesebb, de a gyermekre nézve lélekölő útra: *magoltatásra*. Iskolában azután számon kéri tőle a kijelölt szabályokat s tételeket, amelyeket a gyermek nagy keservesen betanult otthon, anélkül, hogy értené. Kinek van ebből haszna? Az ügynek nincs, az világos. A gyermeknek sincs, mert azt nem lehet ismeretnek mondani, amit nem ért; haszna tehát legfölebb ideig-óráig tartó van belőle, de kára annál nagyobb, mert kihat egész tanulói pályájára s

ezált l, közvetve, egész életére, valamint a közre is. A magoláshoz szokott tanuló ugyanis elszokik az iskolai figyelemtől, mert azt, amit az iskolában hall, otthon úgyis másképp kell megtanulnia; rabja lesz a magolásnak annyira, hogy nem is kisérli meg előbb átolvasni és megérteni leckéje tartalmát, hanem egyenesen a szószerint való tanulásba fog.

Ez a fonák eljárás — akár elemi, akár más iskolában — nem való 6—13 éves gyermeknek; a nehéz, körmönfont definiciók csömörrel, utálattal töltik meg lelkét az iskolai tanulmányok iránt. Elemi iskolában nem is volna szabad más könyvvel ellátni a tanulót, mint csupán csak olvasókönyvvel. Ennek a veszedelmes s mind jobban elharapódzó iránynak nem is lehet másképp véget vetni.

De van egy igen nagy oka az eredménytelenségnek, amelyre már föntebb rámutattam, t. i. a tanulók túlságos száma, az osztályok zsúfoltsága. Ezt tartom oktatásügyünk legnagyobb veszedelmének; ebben látom a sikeres tanítást gátló nevezetesebb okok forrását. Sinyli ezt a tanító és a tanuló, fegyelem és figyelem egyaránt. A tanító erős akarata megroppan, lelke elcsügged az eredménytelenség s a non possumus láttára; a tanuló kedvét veszti, ha nem érvényesítheti kellőleg figyelmét és szorgalmát. A túlterhelés valósága szinte semmivé vékonyodnék, ha nem forogna fenn a tanulók oly abnormis száma s a tanító nem volna kénytelen a figyelem fentartására, a fegyelmezésre, különösen pedig a hanyag és tehetetlen tanulókra vesztegetnie legnagyobb részét a kiszabott időnek. Nem látjuk-e az egyetemen is a zsúfoltság káros következményeit, ahol már úgyszólván lehetetlenné vált a vizsgálatok komoly, illetőleg alapos keresztül vitele? Mindez tág teret nyit a véletlenre spekuláló intuicionak. A tanuló ott könnyít magán, ahol tud; ha rést talál, a svindli bizonyos nemével igyekszik azt kihasználni. Ime ismét egy megtörhetetlen akadálya a jellemképzés feladatának, az ideálizmus ápolásának! Hasonló tapasztalatok késztetik egyik-másik tankerületi főigazgatót annak hangoztatására, hogy a hanyag s tehetetlen tanulókra ne vesztegessük el az idő javarészét. Ezt az okos elvet azonban ki kellene terjeszteni az évvégi vizsgálatokra is. Minek itt is csak a rossz tanulókra vesztegetni el az időt? Miért kell mindig csak a jobb tanulóknak károsodniok? Mert elkedvetlenedik, ha igyekezete sem a tanulmányi idő folyamán, sem a vizsgálaton nem részesül kellő figyelemben. A tanár eléggé kiismeri a gyermeket egész éven át. A tehetségtelen tanulót, valamint az olyant, aki egész éven át sem nem figyelt, sem nem dolgozott, bátran mellőzhetjük a vizsgálaton is. Az 1883. évi XXX. t.-c. 21. §-ának csak két esetben volna ok a föntartására, ú. m. 1. akkor, ha helyénvalónak fogadjuk el, hogy egy tíz

hónapon át tartó következetes hanyagság pár napi megfeszített munkával s egy kis szerencsével jóvátehető; 2. akkor, ha föltesszük, hogy a tanár itélete ellenőrzésre szorul.

Meggyőződésem szerint tehát mindenekelőtt az osztályok zsúfoltságát kell megszüntetnünk, ha a túlterhelésnek elejét akarjuk venni. Addig hasztalan teszünk másnemű kisérleteket, míg a főbajt el nem hárítjuk. A gimnáziumban pl. a görög nyelv pótlására megteremtett conglomeratum a tanuló szellemi munkájának könnyítését célozta, de el nem érte. Mert ha azt a hosszúnevű tárgyat olyan komolyan lehetne venni, mint a görög nyelvet, sokkal nagyobb volna a bukás eshetősége abból, mint ebből. Csakhogy az a mixtum compositum már mivoltánál fogva sem jelenhet meg a többi tárgy közt hasonló prerogativával. Azonkívül az irodalmi rész egyik ágában való gyengéjét kireperálhatja a tanuló a másikkal; az érettségi tárgyát pedig csak $^2/_3$-ad része teszi az e tárgy körébe foglalt tanulmányoknak. Hasonlóképen könnyítés céljából cserélték föl az érettségi írásbelin a magyarról latinra való fordítást latinról magyarra való fordítással. Erre nézve még csak egy évi tapasztalat áll előttünk; de ez a tapasztalat csalódást konstatált. Félő tehát, hogy a nehéz helyébe nehezebbet léptettünk; s ha nem akarjuk, hogy csalódásunk teljes legyen, azon kell lennünk, hogy az iskolai dolgozatok legnagyobbrészt ezt az irányt támogassák a felsőbb osztályokban. Az otthoni munkában ugyanis lehetetlen már ma meggátolnunk a fordítás használatát. A tanuló sok egyéb munkája közt nem a jövőre néz, hanem a pillanat nehézségén igyekszik mielőbb átesni. Igaz, hogy ez az új intézkedés olyan próbának veti alá a tanulót, aminőn úgyis át kell esnie mindegyiknek a szóbeli érettségi vizsgálaton is, mert ott is fordíttatnak vele latin szöveget magyarra; mindazonáltal, ha a kettő közül kell választani, annyiból többre kell becsülnöm a régi módnál, mert már magában véve is jobban megfelel a latin tanítás kitűzött céljának s ehhez képest kellő határok közt marad a stilusgyakorlás, amely eddig oly nagy Molochja volt — kivált a 7. és 8. osztályban — a latinra szánt időnek. A latinról magyarra fordítás két próbája közül persze az írásbelinek, mint fontosabbiknak, jelentőségét s létjogosultságát nagyon kérdésessé teszi a soha biztosan ki nem küszöbölhető csempészet. Aki behatóan ismeri az írásbeli érettségi vizsgálat szabályait és lefolyását, nem fog csodálkozni, ha ki merem mondani, hogy ezen, a szóbelin úgyis ismétlődő írásbeli próba eltörlését a tanár lelkiismerete és felelősségérzete tekintetéből kivánatosnak tartom.

Legújabban ismét az a kérdés foglalkoztatja a tanításügyi felsőbb köröket, nem lehetne-e a tanulók különböző hajlamaira nézvést, a humánus és reális csoport egyik-másik tárgyából meg nem felelő

maturandust a másik csoport tárgyaiban való jó előmenetelére való tekintetből érettnek nyilvánítani. Röviden és magyarán szólva tehát az a kérdés, lehet-e az elégtelen bizonyos esetben elégséges.

Nem hiszem, hogy az e kérdésben jelentkező terv testet öltene valaha. Végre is, ami elégtelen, azt képtelenség elégségesnek minősíteni. Gondoljuk csak el, egy ilyen értelmű szabály milyen következményekkel járna az iskolára, a tanításra és a közügyre nézve. Mennyit veszítene vele az iskola fegyelem dolgában! Mennyire alászállítaná a tanítás komolyságát és értékét, ha táplálékot nyerne az a kibúvást kereső s pillanatnak dolgozó eljárás! Legtöbbet veszítene azonban a közügy, ha bizonyos pályákra való tekintetből leszállítanák a középiskolai képzés tudományos alapvető jelentőségét. Az érettségi vizsgálat célja nem annak megállapítása, megfelel-e valaki ama követelményeknek, melyek egy jegyzőség, egy gazdatiszti, vasuti vagy postatiszti, adós számtiszti steff. állások betöltésére képesítenek. Az érettségi vizsgálat célja annak kipuhatolása, megszerezte-e az ifjú azon alapvető ismereteket, azt az érettséget, amelynél fogva képessé válik arra, hogy magának *szakszerű tudományos képzettséget* szerezzen. Az érettségi vizsgálatnak tehát fönn kell tartani az egyetemi tudományok végzésére jogosító jelentőségét. Már az is nagy kedvezmény, hogy *elégséges* minősítés számára ép úgy nyitva az egyetem, mint a *jéles* számára. Az elégtelent semmiképp sem szabad az egyetemre való nézvést elégségesnek venni. De nem tartanám célszerű megoldásnak azt sem, ha kimondanók, hogy az érettségi bizonyítvány *egy* elégtelennel az egyetemre nem képesít ugyan, de egyetemi képesítést nem kivánó pályákra igen; ehelyett ugyanis sokkal egyszerűbben célt érünk azzal, ha kimondjuk, hogy az egyetemi képesítéshez nem kötött pályákra elegendő a VIII. osztályról nyert kielégítő (legalább elégséges) bizonyítvány is. Ezzel nagyban emelnők az érettségi vizsgálat színvonalát, mert nem kényszerítenők rá azokat, akiknek nincs szándékuk vagy kedvük egyetemre menni továbbképzés végett, és sok fölösleges tehertől szabadítanók meg. De nem csak, hogy egyszerűbben érnénk célt, hanem ez volna az egyedüli helyes megoldás. Afelől ugyanis alig lehet kétségünk, hogy ha egyszer valaki kényszerűségből neki megy az érettségi vizsgálatnak és sikert ér vele, az olyan már ritka esetben mond le az egyetemről, ha mindjárt csak a véletlen szerencsének köszönné is az érettségi sikerét; számításait, vágyait, reményeit, mind csak fokozná az elért siker keltette bizalom. A kvalifikácionális törvény okos módosításával pedig egyrészt emelkednék az érettségi vizsgálat színvonala, másrészt az egyetem, mely a zsúfoltság és az örökös vizsgálatok nyűge alatt roskadozik, megszabadulna az oda nem való vagy nem is vágyó elemek jó részétől.

Gimnáziumaink nagy részében túlságos nagy a tanulók száma. Már pedig csak normális szám mellett lehet a tanítás sikeres. A zsúfoltság megszüntetésére kell tehát törekednünk. A követelményeket nem mi állapítjuk meg, hanem a viszonyok; azok leszállításával vagy megosztásával tehát nemcsak hogy nem érhetjük el a célzott könnyítést, hanem olyan útra lépünk, amelynek folytatása veszedelmet rejt magában közoktatásügyünknek mind adminisztrációjára, mind tanulmányi menetére és sikerére nézve. CSERÉP JÓZSEF.

TANÜGYI KÜLÖNLEGESSÉGEK ROMÁNIÁBAN.

Valamint a XVIII. század végén a francia enciklopedisták filozófiai tanai rövid idő alatt egész Európát bejárták és az egyes államok gondolkodását, társadalmi, állami és erkölcsi életét újjáalakították: úgy járta be a múlt század utolsó éveiben Európa minden államát *az a szükségérzet*, hogy az oktatás terén végre meg kell döngetni a régi, százados bástyák várfalait, s az idő viszonyainak és a tudás haladásának megfelelő rendszert kell megteremteni.

A változtatások mindenütt a régi rendszer javításával, kiegészítésével történtek s minden államban, úgy nálunk is, első sorban a nemzeties irány domborodik ki.

Csak a kis Románia forgatja fel középiskolai rendszerét teljesen. Tősgyökeres újításokkal a kor igényeinek megfelelő *középiskolát* teremt. Románia Franciaországot divat tekintetében mintának, nyelv tekintetében testvérnek nézi; Olaszország iránt azért táplál rokonszenvet, mert az olasz nyelv a román nyelvcsaládhoz tartozik, a német kulturát semmibe se veszi; Magyarországgal ma már nem törődik, pedig a múlt század 60-as éveiben még így vélekedett: Magyarországból jut a felvilágosodásnak egy-egy halvány sugara hozzánk». Szóval Románia nem nézi a százados hagyományokat, nem a helyeslő és elvető kritikát és megteremti a XX. század középiskoláját eredeti vizsgálati rendszerrel.

Ebben az úttörő munkában elismerésre méltó: a merészség, hogy nem törődik a művelt nyugaton mély gyökeret vert tanügyi intézménnyel; a mély belátás, hogy az idegesség századában a tanuló agyának egészséges funkcióját nem a tantárgyak anyaghalmazának feltárásával kívánja elnyomni, hanem a logikus gondolkodást és az előadási képességet fürkészi.

Romániát azon államok közt, melyek a középiskolai rendszeren gyökeres változtatásokat tettek, eredetiség tekintetében az első hely illeti.

Ezen alkalommal, időhöz mért rövidséggel leszek bátor a tisztelt hallgatóságot Románia középiskolai rendszerének némely különlegességével megismertetni.

Haret Spir, Románia mostani közoktatásügyi minisztere, 1901-ben oly középiskolai törvényt alkotott, mely hivatva van Romániában egy helytelen világnézletet megszüntetni.

A régi 7 osztályú rendszer mellett igen sok ifjú nyert minősítést, de állást nem. A román társadalom nem volt képes a túltermelést felszíni és a maga rendszerébe beleilleszteni, a mi elégedetlenségre és elkeseredésre vezetett és félő volt, hogy az elégedetlenség megteremti a diplomás szociálizmust. Ezenkívül Románia pénzügyi egyensúlya is meg volt ingatva.

Haret Spir úgy vélt segíteni a bajon, hogy a középiskolai oktatást 8 évre emelte, tanulmányi tekintetben az eddiginél jóval nagyobb mértéket alkalmaz és fegyelmi tekintetben kérlelhetetlen szigort rendel.

Ha nem látják be a szülők maguktól, hogy fiaik nem alkalmasak a középiskolai tanulmányokra, ha mindenáron ott akarják nevelni, ahová nem valók: a törvény szigorával kell az ilyen elemeket más pályára szorítani és a társadalmat a sok gyarló erőtől megmenteni.

A törvény már az első osztályban érezteti szigorát. Az I. osztályba való felvétel a betöltött *11 életév* után és *kizárólag felvételi* vizsgálat alapján történhetik.

Mekkora megkimélése ez a középiskolának az oda nem való elemektől és mekkora előzetes biztosítéka a tanulmányokban való haladásnak!

Lássuk nehány számadatból ama középiskolák szigorát:

Buzeu-ban 1901/2. tanévben volt 430 tanuló, felsőbb osztályba fellépett 166, javításra utasíttatott 121, ismétlésre 83, kizárt 26.

Craiová-ban volt 988 tanuló, évközben kilépett 91, felsőbb osztályba lépe t 423, javításra utasíttatott 221, ismétlésre 210, kizárt 40.

Jassi-ban volt 577 tanuló, kilépett 37, fellépett *262*, javításra utasíttatott 134.

Galac-ban volt *461* tanuló, fellépett *187*, javításra utasíttatott 132, ismétlésre 100.

Bukurest-ben a Sc. Sávában volt 600 tanuló, kilépett 48, fellépett 290, javításra utasíttatott 126, ismételt 124, kizárt 6.

Növeli a bukások számát az a körülmény is, hogy az *ének-, rajz-* és *tornatanításnak* döntő fontosságot tulajdonít a törvény. Hogyha egy tanuló ezen tantárgyakból következetesen lustálkodik, vagy rosszakaratot mutat, elégtelent kap. E tantárgyakból javító vizs-

gálatot nem tehet s bár kielégítő az évi eredmény a többi tantárgyakból, osztályismétlésre utasíttatik. Javító-vizsgálat alkalmával a törvény nem elégszik meg elégséges eredménnyel, hanem csak a *jót* megközelítővel.

Talán még a törvény azon intézkedése is tetézi a szigort, hogy minden tanuló köteles egyenruhát viselni. Magam láttam, mint utasított ki az igazgató egy tanulót az iskolából csak azért, mivel nem szerezhette be az előírt egyenruhát.

A tandíjat a tanulók az állami adóhivatalokba fizetik be. Ha a tanuló a kellő időben nem fizette be az esedékes részletet, kilépettnek tekintik. Az adóhivatal utólagos befizetéseket nem fogad el. Az ilyen okból kilépett tanulók száma nem csekély.

A magyar középiskola túlhumánus eljárása fegyelmi ügyekben általánosan ismeretes. Lássuk ezekkel szemben Romániának terhes következményekben gazdag drákói szigorát. A fegyelmi büntetések következők: 1. intés négyszemközt; 2. intés az osztályban; 3. három órára terjedő bezárás; 4. a magaviseleti jegy leszállítása; 5. kizárás hat hóra (ezen idő lejártával irásbeli és szóbeli vizsgálat); 6. kizárás egy évre az ország összes középiskoláiból (magánvizsgálatot nem tehet) s 7. kitiltás az ország összes középiskoláiból.

Felvéve tárgyalásom fonalát, ismétlem, hogy az új középiskola 8 osztályból áll. Az alsó négy osztály egységes jogosítású iskola. A IV. osztály végeztével a tanuló, ha tanulmányait folytatni akarja, osztályvizsgálatot tesz s ennek sikeres kiállása után egy kis érettségi vizsgálatnak van alávetve s csak ennek alapján iratkozhatik be a felsőbb tanfolyamba, mely három irányú: klasszikus, reál- és modern.

A törvény ugyan mind a három irányú tanfolyam szervezését követeli, valóságban azonban még nagyon kevés városban találunk teljes középiskolát; rendesen kétirányú, klasszikus és modern, vagy klasszikus és reális s a tanárok száma mégis 28—30; a háromirányú liceumban 36—38.

Hogyan lehetséges ez? A tanárnak Romániában kiváltságos, tisztelt állása van; a király nevezi ki s a törvény csak heti 12 órára (igaz, hogy az teljes 60 percből áll) kötelezi. Ha azonfelül tanít, minden óráját jól fizetik.

A felsőbb osztályokban törvény szerint a numerus clausus 40. A történelmet, a német, román, francia nyelvet, a bölcsészetet, hittant stb. közös tan eremben tanulják a három iránybeliek. Megesik, hogy egy-egy irányban 25—30, összesen 75—90 tanuló zsufolódik össze egy tanteremben, melynek térfogata korántsem volt ilyen sok tanuló befogadására szánva. Az alsó négy osztálynak egyfajta

egyenruhája van, a felső tanfolyam három irányának más-más; egy és ugyanazon iskola tanulói tehát négyféle sipkát és hajtásokat viselnek. Ez a tarkaság *egy* iskola falain belül nem érinti valami kellemesen a szemlélőt.

Nemzetgazdasági szempontból igen üdvös kihatása van a törvénynek, mivel az egyenruha csak honi posztóból készülhet s a posztóipart ezáltal hathatósan támogatja.

Az állam több városban tart fenn leányliceumot, melyekben jogérvényes érettségi bizonyítványt nyernek a lányok. Két évvel ezelőtt Haret Spir a leányliceumokra is kiterjesztette az egyenlő kötényviselést és a kötény is csak honi gyártmányból készülhet. Füző viselete is tilos az iskolában.

A tanterv részleteibe nem bocsátkozom; üdvös intézkedése, hogy a latin nyelv tanítását a II. osztályban kezdi; gyakorlati, hogy a felméréseket és a fotografálást rendszeresen tanítja s erre minden iskolának a legújabb eszközök állnak rendelkezésére; de az is bizonyos, hogy a túlterhelés vádjától nem ment.

Az egész évi tananyagot felölelő évzáró vizsgálatokon minden tanuló felel. Egy tanuló feleletére minimális nyolc percnyi idő van megállapítva. A vizsgálat vasárnap is folyik.

A kitünő tanulókat a román kormány jutalmakkal tünteti ki. Az első tanuló minden liceumban ezüst koszorút kap jutalmul; s a második és harmadik legjobb is jutalomban vagy dicséretben részesül.

A középiskolai tanulmányok záróköve az érettségi vizsgálat. Az első érettségi vizsgálatot, mely az európai közoktatási ügynek egyik különlegessége, a múlt tanév végén tartották meg.

Nálunk az érettségi vizsgálat újjászervezése küszöbön áll. Wlassics Gyula, volt közoktatásügyi miniszter működése idejében átiratot intézett az országos közoktatásügyi tanácshoz, melyben így ír: «Nagyon óhajtom, hogy elsősorban a Rendtartás és az Érettségi Utasítás minél előbb gyökeres átdolgozás alá kerüljön. A reformjavaslatoknál szivesen veszem a leggyökeresebb változtatásokat is.»

Legnehezebb vállalkozás régi korhadt rendszereket megdönteni! Merész elhatározás kell ahhoz, hogy valaki a kor szellemének megfelelő új rendszert teremtsen.

Fischer Miklós, iglói tanár, az Országos Középiskolai Tanáregyesületnek ez idei közgyűlésén felolvasást tartott e tárgyról s bár sok oldalról igyekszik megvilágítani ezt a kérdést, vizsgálódásai inkább külsőségekre vonatkoznak; az érettségi vizsgálat érdeméhez nem szól, beltartalmára egyáltalán nem terjeszkedik ki.

Hazslinszky Rezső oly változtatást szeretne, mely szerint az

érettségi vizsgálat azokra nézve, kik nem kapnak egyetemi kiképzést, csupán az értelmi önállóságról bizonyságot tevő vizsgálat legyen. Ezt a felfogást csak helyeselni lehet.

A mi törvényünk kancsal, ide céloz és oda vág. Azt mondja t. i., hogy az érettségi vizsgálat főiskolai tanulmányokra jogosító vizsga; de másrészt sok polgári jogra is minősít, ú. m. katonai kedvezményre, kisebb hivatali pályákra stb.

Akik eddig e tárgyhoz hozzászóltak, a vizsgálat lényegén nem kívánnak változtatni; mintha a változtatást szükséges rossznak tartanák, érte nem lelkesülnek és halasztják, amíg csak lehet.

A Közoktatásügyi Tanács hihetőleg a régi rendszert veszi alapul. De bizonyára nem fogja teljesen figyelmen kívül hagyni Poroszország és Ausztria rendszerét sem, lévén azok az érettségi vizsgálat hazája.

Poroszországban az osztályzat végleges megállapításában tért engednek a kompenzációnak, azaz a tantárgyak kiegyenlítésének. Azt vallják ugyanis, hogy kulturális szempontból kifogás alá esik az a vizsgálati eljárás, mely teljesen elzárja a technikai pályára készülő ifjú előtt a boldogulás útját azért, mert pl. a latin nyelvben nehezen bir boldogulni s viszont.

Tudjuk, hogy a mi érettségi vizsgálati szabályzatunknak idevágó pontja kérlelhetetlen szigorú; de azért nem merném azt állítani, hogy a kompenzációs eljárás ezt a kérdést megoldotta volna.

Ha már az érettségi vizsgálatok reformja napirenden van, az összehasonlítás kedvéért nem lesz érdektelen a szomszédos Románia érettségi vizsgálati rendszerével is megismerkednünk. Lássuk, miképen érvényesül és megfelelő-e az eljárás.

Az érettségi vizsgálatnak a román törvény szerint föladata kipuhatolni, «mennyire képes a tanuló az elsajátított tananyagot *önálló* formába önteni, az érett gondolkodásnak jelét adni s mennyire képes a rendelkezésére álló 20—40 percnyi idő alatt ismeretét a kitűzött kérdésre nézve rendszerbe foglalva előadni.»

A mi rendszerünk szerint pedig célja: «kipuhatolni, vajjon a vizsgálatra jelentkező tanuló bir-e az általános műveltség és tárgyismeret azon mértékével, mely tőle a középiskolai tanterv szerint megkövetelhető, s így az értelmi fejlettség oly fokán áll-e, minő a főiskolai tanulmányokra szükséges».

A romániai érettségi vizsgálati rendszer elve: figyelembe kell venni az elme fejlődését és fejlődési irányát. Az egyik agy a szintézis, másik az analizis iránt mutat diszpozíciót, vagy didaktikailag mondva, az egyik tanuló a mathematikában tanusít jeles haladást, a nyelvekben azonban közepesen halad vagy épen visszamarad; a másik tanuló

a nyelvekben nagy tehetség és a mathematikában elégtelen eredményt mutat fel. Az élet is ezt igazolja: non omnes omnia possumus, csakhogy kérlelhetetlen szigorral.

Romániában az érettségi vizsgálat lefolyása a következő:

Az írásbeli vizsgálat ezen tantárgyakra terjed ki:

Román nyelv, fogalmazvány.

Fordítás németből francia nyelvre (1/2 oldal 8° próza).

Fordítás román nyelvből latinra (1/2 oldal 8° próza).

Fordítás görögből románra.

A modern iránynál van írásbeli a román, német, latin nyelvből és a természettanból.

A reáliránynál román, német nyelv, mathematika és természettan.

Az írásbeli dolgozat elkészítésére csak 3 óra, nálunk 5 óra jár. Ha az írásbeli sikerült, a szóbeli érettségi vizsgálat csak a következőből áll: a vizsgáló-bizottság előtt fekszik a szóbeli vizsgálatra megállapított, különböző tantárgyakból 20 kérdés, melyeket a szaktanárok előzetesen állítottak össze.

A tanuló a 20 tétel közül tetszése és hajlama szerint választ egyet, félre vonul s felügyelet alatt két óra hosszat elmélkedhetik felette, hogy rendszerbe foglalja erre vonatkozó ismereteit és annak előadásával is próbálkozzék. Esetleg segédkönyvet is kaphat. Két óra múlva a bizottság elé szólítják, előáll és 20—40 percig beszél a választott tételről.

Az írásbeliekből és ebből az egyetlen feleletből megitéli a vizsgáló bizottság mindazt, amit a szabályzat követel.

Mennyivel egyszerűbb az eljárás, mint a mi vizsgálatunknál. Ott az értelmi fejlettséget és tárgyismeretet puhatolják, nálunk ezeken kívül a nagy masszát is követelik.

Ilyen vizsgálati rendszerváltozásra gondolok én, midőn az Országos Közoktatásügyi Tanácshoz intézett miniszteri leiratnak ama nagy reformra buzdító záradékát olvasom: «A reformjavaslatoknál szívesen veszem a leggyökeresebb változtatásokat is.»

Poroszországban az utóbbi időben egy régi bástya falait kezdik döngetni. «Weg mit den Schulprogrammen» címen az iskolai értesítők eltörlését sürgetik. Német találmány és épen a németek döngetik első sorban. Az Értesítő, magyarán mondva, túlélte magát. Miért, azt is kifejtem. Amit a tantervre nézve abban közölnek, az minden könyvkereskedésben kapható nehány fillérért.

Ami a szülőkre nézve érdekes lehet benne, azt közvetlenül az iskola és tanulók útján veszik tudomásul, a nagy közönség pedig a napi lapok útján. A statisztikai adatok a szülőket egyáltalában nem

érdeklik. Manapság az állami felügyelet minden iskolára kiterjed, minden iskola az országos tanterv szerint jár el; az új, módosított tanterv teljesen *egyenlő* eljárást teremtett; az igazgatók az iskola mozzanatait feltüntető kimerítő írásbeli lelentések tételére *kötelesek*, melynek az Értesítő csak mellékletét képezi: *nem léphet* tehát többé előtérbe az a *szükség*, mely megjelenését annak idején megteremtette.

Az Értesítőt rendesen tanügyi vagy neveléstani kérdés előzi meg, mely a szülőknek szól. S vajjon kik olvassák azt? A kiket *érdekel* s akik okulásra szorulnak, azok sajnálják az időt vagy kedvök sincs ilyen olvasmányra — surdis narras — s akik gyermekeik nevelése iránt melegen érdeklődnek, nem szorulnak ilyesminek olvasására; mert hihetőleg jó pædagogiai munkák állnak rendelkezésükre.

Legtöbbet vár a modern pædagogia a személyes érintkezéstől szülők és iskola közt, az úgynevezett szülői konferenciáktól. A szülőnek tudnia kellene, hogy a tanár bármikor szivesen látja fia nevelése érdekében. De aztán hajtsa is végre a baj elhárítását célzó tanácsot, amint végrehajtja a testi baj gyógyítására kapott orvosi rendelvényt. S mi az ilyen *Értesítő* sorsa. A kényszerértekezést a birálók rendesen agyonbírálják, hogy az igyekezetnek még a csíráját is elfojtsák és aztán ..... aztán ott lepi a por a gyűjtemény rendezetlen tömegében, honnan nincs többé feltámadás.

Magyarországon Értesítő-díj címén évenkint mintegy 200,000 koronát szednek. Ma már a népiskolák is fogyasztják erre a célra a nyomdafestéket, úgy hogy a magyar tanügy *évenkint* $^1/_4$ *millió koronát pazarol* egy teljesen haszontalan és fölösleges kiadásra.

Hát mire lehetne évente azt a $^1/_4$ millió koronát fordítani? Az új tanterv meglehetősen előtérbe tolta a művészeti oktatást és a szemléltetést. Ezen előadások megtartását miniszteri rendelet is sürgeti; a modern didaktika kürtszava így harsog; mindent szemléltetve tanítani. Szép elv! De ha nincs felszerelés, nincs fedezet. S ha sikerül is egyes iskoláknak képeket beszerezni, a rendelkezésre álló szerény összegből oly képeket szereznek be, melyeken a gyönyörű színpompa helyett színtelen alakokat lát a tanuló, fájdalom helyett a rossz utánzat boszút tolmácsol, az örvendező arcot haragossá torzítja s az összbenyomás csak olyan, minőt a vásári képekből lehet nyerni.

Az Értesítők helyett meg kellene teremteni ebből a szép pénzforrásból az iskolai Urániát és a képtárt külön *minden főigazgatói kerületben*. Ilyformán lehetővé lehetne tenni, hogy a tanulók tanulságos előadások kiséretében, szemlélet alapján leckeszerüen jussanak a tantervben megállapított művészeti és egyéb ismeretek birtokába; ami a mostani állapotok szerint pium desiderium: az főigazgatói

kerületenként fenti pénzforrásból szépen sikerülne. Így igazán hasznot hajtana és megteremné a kivánt nemes gyümölcsöt.

A kis Románia e tekintetben is elől jár, megelőzte az összes nyugoti államokat. Nehány lapra terjedő kiadványa csak a tanárok neveire és az átlagos vizsgálati eredményre szorítkozik s ennek kiadására sem kötelezi a szabályzat az igazgatót.

Rendkívül egészséges szellemben ellenőrzi a romániai középiskolai törvény az iskolákat. Ez a törvény csak állami iskolákat ismer. A felekezeti iskolákat az új törvény árja mind elsodorta. Azonban garantált feltételek mellett megengedi magánintézetek felállítását is; de *működésüket* szigoruan ellenőrzi és *nem* adja meg a jogot nyilvános vizsgálatok *tartására* és államérvényes bizonyítványok *kiállítására*; hanem a vizsgálatokat ezen iskolákban a minisztérium által delegált bizottság előtt teszik, mely egyúttal államérvényes bizonyítványt is állít ki.

A felsorolt jelenségeket különlegességeknek neveztem azért, mert a konzervativ nyugoti államok iskoláiban ilyesmiket nem találunk.

Csodálnunk kell azt a merész akaratot, mely a fenti gyökeres változtatásokat törvénybe foglalta és kiváncsiak vagyunk az eredményre, mely csak nehány év múlva lesz konstatálható.

Radikalizmus mutatkozik a tanügy egész vonalán; csakhogy ez a radikálizmus nem romboló és nem türelmetlen, mert a román középiskolának nincs múltja, tehát nem lehet konzervativ és könnyen tehette, hogy félretéve az ódon formákat, új rendszert fogadjon el. Értékét pedig fokozza, hogy az oktatásban a nemzeties irányt kidomborította és a régiből csak azt a keveset vette át, ami benne becses és érdemes volt. PUTNOKY MIKLÓS.

VEGYESEK.

— **Kant** halála napjának száz éves fordulóját ünnepelte a tudós világ f. évi február 12-én. Az ez alkalommal megjelent cikkek és értekezések többnyire a philosophust méltatták, ki a bölcselő elmélkedés alakulására s általában egész tudományos gondolkodásunkra oly nagy hatást gyakorolt. De Kant a pædagogiai elmélet fejlődésére is hatott; sőt ép legujabban mutatkoznak törekvések, melyek arra irányulnak, hogy a nevelés elméleti alapvetésében nem Herbartra, hanem Kantra kell visszamennünk (Natorp). Rendszeres pædagogiát nem irt Kant; neveléstani előadásait is csak töredékes jegyzeteiből

ismerjük, melyeket még 1803-ban igyekezett egybefoglalni a nagy bölcselő egyik buzgó tanítványa, Rink. Nem is annyira ezek a pædagogiai fejtegetések fontosak (még ha Kant alaptanaival való szerves összefüggésük minden kétségen felül kimutatható volna is), mint inkább az a nagy hatás, melyet philosophiai gondolatmunkája, mint ilyen, a maga általánosságában tett a pædagogiai elmélkedésre. E hatás alól még Herbart se vonhatta ki magát. Bármily önálló legyen rendszerének felépítése, Kantot ő sem tagadhatja meg, valamint rajta kivül Németországban senki sem, a ki a XIX. század folyamán nevelésről irt és gondolkozott. A tudományos pædagogia lehetőségének gyökerei Kant eszmevilágában keresendők. Pædagogiai gondolatait a német irodalomban tudvalevőleg többen ismertették és fejtegették; magyar nyelven legujabban dr. Schneller István kolozsvári egyetemi tanár méltatta ez elméletet (még pedig Kant philosophiai rendszerével való összefüggésében), az Athenæum 1903. évfolyamának 1—4. számaiban. *(f)*

— **Herder János Gottfried** halálának száz éves fordulója volt m. évi (1903) deczember 18-án. Nemcsak a népköltészet felfedezőjét, a történet-philosophia korszakos művelőjét, a nagy irót tiszteljük benne, hanem a pædagogust is, ki a nevelés történetében kitünő helyet foglal el. Már rigai tanárkodása idejéből való naplófeljegyzéseiben feltünik a nevelés céljáról és módjairól táplált jellemző felfogása: iskolai beszédeiben pedig («Sophron» c. alatt a Suphan-féle kiadás XXX. kötetében és legujabban a Reclam-féle Universal-Bibliothek kiadványai közt), melyeket a weimari gymnasium ephorusaként tanévzártakor tartani szokott, tisztán kibontakozik a nevelésnek ama magasztos eszménye, mely Herdert lelkesíté. Ez eszmény a *humanitás*, mely a nemes jellemességben, az emberies gondolkozásban, érzésben és cselekvésben határozódik meg. Jellemzi e humanismust, hogy nem elvont eszme akar lenni, hanem érvényesülni kiván az életben is. Szeressük önzetlenül a szépet, jót, igazat, de azért legyen érzékünk a valóság helyesen értelmezett követelései iránt. Az élet számára nem akkor neveljük a gyermeket, ha pusztán gyakorlati és hasznosítható ismeretekkel látjuk el, hanem ha emberré formáljuk a szó nemes értelmében. Ennek a humanitásnak legtisztább forrása a klasszikus irodalom, melynek nem betüjével, hanem szellemével kell az ifjut megismertetni. A gymnasiumnak is ez a czélja. A nyelvi iskola (Sprachenschule, vagyis gymnasium) mellett azonban reáliskola is szükséges. A tanítás módjában is jusson kifejezésre a humanitás; minden merevség távol tartandó belőle: a tanító élő szeretete, lelkesítő példája, nemes gondolkozása legyen az iskolai munkásság fő rugója. A tanulmányok berendezésében több frisseségre és természetes-

ségre van szükség: a grammatikai formalismus nem lehet öncél, a latinra való fordítás szükségtelen, az anyanyelvre és irodalomra nagyobb sulyt kell helyezni, az idegen nyelvi tanulmányt nem a latinnal, hanem a franciával kell megkezdeni stb. Herder nem volt rendszeralkotó pædagogus, de nagy tanítómester, egy új és magasztos nevelési eszménynek typikus képviselője, kinek pædagogiai elmefuttatásait ma is, sőt talán ép ma, érdeklődéssel olvashatja az iskola minden igaz barátja. Nem egy gondolata jóslatszerűen bevált; nem egy finom megjegyzése a mai tanügyi harcokra is ráillik; a mit az iskola derült hangulatáról, a fegyelemről, az iskolák hasznáról, a földrajz nevelő értékéről, az iskola geniusáról és társas szelleméről, a nyelvtanulásról, a szülők és tanítók tiszteletéről, a vallásos áhítat neveléséről, a művelődés korszerű haladásáról s az iskola szentségéről ir, az azóta lefolyt száz esztendő alatt sem vesztette el értékét. Herder pædagogiai jelentőségéről legujabban értekezik *Smolle Leo:* Herder und das Gymnasium. Zeitschrift für die österr. Gymnasium, 1894. évf. 67—80 l. (Ugyanitt az idevágó irodalom). *(f)*

— **Adalék Spencer Herbert életéhez.** Azon sajátságos módokat, mikép irta meg Spencer nagy filozófiai műveit, igen érdekesen irja le Georges Iles a «The Worlds Workban» közölt tanulmányában. Ugy hiszszük, nem végezünk felesleges munkát, ha ezen adatokat olvasóinkkal megismertetjük.

Midőn Sp. 1860-ban a «First Principles of Psychology» c. művét Skótiában való nyaralása alkalmával irni kezdte, rendesen egy negyed óráig szokott titkárának diktálni. Aztán ugyanannyi ideig evezett a tavon, hogy vérkeringését felfrissítse, aztán ismét diktált ¼ óráig. 10 évvel később rakettet játszott, ha egészsége meg volt támadva és a szünetekben diktált. Délután soha sem dolgozott. A «Principles of Psychology» legnehezebb része igy keletkezett. Midőn a «Synthetic Philosophy» köteteit irta, reggelenkint kilenc órakor a Kensington Gardenbe rándult ki. Ott 10 óráig sétált, fejét könnyedén lehajtva, gyors léptekkel járva és gondolatokba merülve. De elhaladó ismerőseit mindig megnyerő mosolylyal köszöntötte. 10 órakor pontosan megjelent a dolgozószobájában a Leister Placeon, hol a tolakodók elől védve volt. Először lediktálta levelezését, s csak aztán fogott hozzá a rendszeres munkájához. Rendesen szakadatlanul folyt a munka 1 óráig; aztán reggelizni ment. Ha nem volt egészséges, hirtelen félbe hagyta munkáját és elment hazulról. Ha jól érezte magát, egy fél szivart szitt el, azt állítván, hogy ez gondolatfolyását előmozdítja. Szakadatlanul, csupán rövid szüneteket tartva, diktált. Gondolatai bár lassan, de látszólag könnyedén gördültek. Ha az abbahagyott munkát ismét felvette, csak ritkán kellett őt az utolsó szavakra figyel-

meztetni; soha sem változtatta rendes ülőhelyzetét. Sohasem corrigált. Az anyagával rég bizalmasnak látszott és az most szemei előtt öltötte fel a végleges formáját. Néha fényes gondolat villant meg agyában. Ily módon létesült a «Sociology»-jában: a barátság és ellenségeskedés vallásáról szerencsés antithezise, őt magát meglepve. Ritkán használt jegyzeteket. 1—2 heti diktálás után kezdett javítani, mikor is gondot forditott a rövidségre és a nyelv helyességére. Hosszú mondatokat rövidekkel pótolt és csak keveset toldott közbe, úgy hogy kéziratai a nyomtatásra érettek voltak. Ha thémái nehézségét és tökéletes stylusát vesszük tekintetbe, úgy általában nem dolgozott lassan. Jó délelőttökön 1000 szóig is vitte. Az átnézés, az anyag rendezése és betegség folytán a napi átlag 330 szóra száll le. Midőn 1879-ben sulyos betegségéből felgyógyult, lediktálta autobiographiáját. Sp. nem olvasott sokat. Azt szokta mondani, ha ugyanannyit olvasna, mint más emberek, ép oly keveset tudna, mint ők. Sohasem vett sok könyvet, de a könyvtárakból sem kölcsönzött sokat és mégis nagy tudományra tett szert. Délelőtt csak keveset olvasott és sohasem merte azt este tenni, mert félt az álmatlanságtól. Mindezek daczára nem volt hiányos irodalmi ismerete. Olvasni úgyszólván rövid szünetekben szokott és oly délutánokon, melyeket rendesen az «Athenæum Clubban» töltött. Sokat közöltek vele tudós barátai. Ezek közt említendők: Huxley, Tyndal és Hooker. Huxley olvasta és nézte át a «First Principles of Biology» kéziratát. Már igen korán volt művésze a kérdések feltevésének, és egyetlen feladatához való tántoríthatatlan ragaszkodása szellemét mindég egy gyujtópontra irányította, úgy, hogy minden új tény vagy gondolat szellemében rögtön megtalálta megillető helyét. Emlékezete jó volt tényekre és törvényszerűségekre, rossz szavakra. Pl. sohasem tudott verseket idézni. A tudomány tiszta formái világosak voltak előtte, készek a hosszan vizsgált kutatásokkal megtelni. Igen jól értett hozzá, hogy azok, kik a gyüjtésnél segítségére voltak, azt oly módon tehessék, hogy aztán egész erejét az organizáció munkájára fordíthassa. Spencer irodalmi tudománya nem volt nagyon terjedelmes, de e mellett élénk a sympathiája és antipathiája. Mindazt, a mit ethikájában tanított, az életben megvalósította. Kötelezettségeit a legpontosabban teljesítette. Mindenkire, a ki vele érintkezett, az igazságos és nagylelkü ember hatását tette. Semmitől sem visszariadva, fogta pártját a szellem és lényeg embereinek, a magasrangu és befolyásos emberek ellenében. 60 éves korában még teljes testi erőben volt; csak 1884 óta kellett félbehagynia hosszú sétáit. 1855-ben Peutonvilleben élt, hol «Psychológiája» teljesen igénybe vette. Gondolatvilágát éjjel-nappal foglalkoztatta e mű. Ezen idő óta álmatlanságban szenvedett és ezen mű befejezése után mintegy 18 hónapig semmit

sem dolgozott, illetve dolgozhatott. Csak lassan tért vissza ereje a munkálkodhatáshoz. *H. I.*

— **A párisi továbbképző-iskolák** körében az idén érdekes újítások és lépések történtek.

1. A «Société d'enseignement moderne» egy *gyarmatosítási továbbképző*-iskolát nyitott. A tanfolyamok, melyeket kitünő tanerők vezetnek, kiterjednek valamennyi nagyobb francia gyarmatra: Indokhinára, Madagaskárra, francia Kongóra és francia Nyugot-Afrikára, főleg azok éghajlatára, népességére, terményeire és kereskedelmére.

2. Ezeket a tanfolyamokat igen előnyösen egészítik ki a «Société commerciale pour l'étude des langues étrangéres» által már három év óta fentartott s az *arab, annamita, szudáni* és *maláji* nyelvek megtanulására szolgáló tanfolyamok.

3. A Bamberger-féle tanfolyamokon M. Marcel Dubois előadásainak tárgyául a *nemzetközi kereskedelmi hajózás* nagyon érdekes és korszerű kérdését választotta. Első előadásában a XX. század eleji kereskedelmi hajózás tulajdonságait magyarázta, majd egymásután a különböző tengerek hajózási vonalait ismertette; természetesen a Panamacsatornáról is fog szólni, végül a *nemzetközi hajózási trustöt* fogja tárgyalni. E fölötte érdekes kérdésnek egészen új programmja nagy számu hallgatóságot vonzott a IX. kerületbeli városház helyiségeibe, hol a Bamberger-féle tanfolyamokat tartják.

Mindezek ingyenes esti tanfolyamok.

Egyuttal megemlítjük, hogy az államháztartás megállapítása alkalmával a képviselők kamarája is foglalkozott a továbbképzés ügyével. Egy képviselő ugyanis a *kötelező továbbképző-iskola* meghonosítását javasolta, mint az már több német államban fennáll. Javaslatát a kamara «tanügyi bizottságához» utasították, hogy azt tanácskozás tárgyává tegye, főképen annak a tanítóságra és az államháztartás pénzügyeire vonatkozó fontossága tekintetéből. *Gy. B.*

— **A francia hadseregben tartott előadások** az 1902/3. évben jelentékenyen terjedtek. Előadásokat tartottak 172 ezredben, leggyakrabban az alkoholról, a tüdővészről, a francia haditengerészetről, a gyarmatokról, a földmívelésről, a német hadseregről, Martinique- és Guadeloupe-ról s a biztosító intézményekről. Különösen kedvelik a hadseregben a *vetített képekkel* kisért előadásokat.

Minden héten — úgymond egyik hivatalos jelentés — bemutatunk egy képsorozatot mulattató programmal összekötve. A programm apró szindarabok, karénekek, zeneművek és egyes dalok, hazafias darabok előadásából áll; sőt néha táncokat is mutatnak be. Az ezred zenekara is rendesen segítségre van. S az eredmény várakozásunkat jóval felülmulta. Termünk, mely 400 személynél többet képes befo-

gadni, mindig szűknek és kicsinynek bizonyul. A környéken pedig 32 korcsma zárta be ajtait, mert a katonák azóta nem igen látogatják, s ez részint előadásaink, részint intelmeink következménye.

Nem lehetne-e nálunk is tenni valamit? *Gy. B.*

— **Az Erzsébet Népakadémia megnyitása.** A munkások tanítására alakult intézmény, melynek célját és szervezetét titkára *Pályi Sándor* a Pædagogiai Társaság dec. 12-iki ülésén ismertette, másnap nyilt meg az Akácfa-utca 32. szám alatti saját helyiségében. A megnyitóünnepen *Hegedüs István* ügyvivő-elnök mondta a megnyitó beszédet és *Beöthy Zsolt* tartotta az első előadást Arany Toldijáról. A megnyitón ott voltak a kultuszminiszter államtitkára által, az egyetem és műegyetem rektoraik által, a főváros tanügyi tanácsosa által képviselve, és igen sok kitünősége közéletünknek. A Szabad Lyceum, a mely főtényezője volt ez új kulturális intézmény megalakításának, alelnökével volt képviselve, míg elnöke *Wekerle Sándor* Temesvárról táviratilag küldte üdvözletét. A Szabad Lyceum a maga tudományos erőivel támogatja a Népakadémiát. A megnyitás alkalmával kiadott ismertető füzetekből még pótlólag fölemlítünk pár dolgot a szervezetre vonatkozólag. Mindennek az az irányzata, hogy a munkásoknak a tanulást minél kényelmesebben hozzáférhetővé és eredményessé tegye. Azért az előadások este 6—9 közé esnek, ugyanakkor van a könyvtár is nyitva, a melyet a tagok ott mindjárt használatba vehetnek, a mire nézve az előadóktól utasítást kaphatnak. A tagsági díj 25 fillér egy hónapra, de további kötelezettséggel nem jár, bár tetszés szerint akármikor megújítható. De csak azoktól szedik, a kik az előadásra tényleg elmennek vagy a könyvtárt használják, s azért csak a hely szinén fogadják el; nyugtát senkinek sem küldenek a nyakára. Tervbe van az is véve, hogy a helyiségben olcsó, alkoholnélküli vacsorát adjanak, tekintettel arra, hogy a Népakadémia működési ideje a munkások vacsoráló idejével esik össze, és ha a munkás vacsorára betér a maga kis korcsmájába, igen gyakran ott ragad föltett szándéka ellen is. Hogy a munkás a maga ügyes-bajos dolgaiban is díjtalanul szakértő tanácsot kaphasson, azért a Jogvédő Egyesület hetenként kétszer (vasárnap délben és szerdán este) a Népakadémia helyiségében hivatalos órát tart. A programmban ugyan nem láttuk hogy miképen, de mivel a támogató egyesületek közt a Magyar Turista-Egyesületet is ott látjuk, azért gondoljuk, hogy a turistaság nemes örömeit is föl akarják használni a nép nevelésére. Ez az okos szabályzat, a vezetők ismert tehetségével és buzgalmával karöltve, bizonyosan meghozza a várt eredményt. Csak mecenások kellenének még az ügynek, hogy a működés eszközei (helyiség, könyvtár, a szemléltetés anyaga, stb.) minél bőségesebb mértékben álljanak az intézmény rendelkezésére.

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

XII. nagy-gyűlés 1904 január hó 30-án.

Jelen vannak: *Erődi Béla* elnöklése alatt Badics Ferenc, Böngérfi János, Beke Manó, Finászy Ernő, Göőz József, György Aladár, Gyulay Béla, Gyulai Ágost, Hajnal Márton, Hegedűs István, Kőrösi Sándor, Kőrösi Henrik, Kovács János, Koltai Virgil, Kemény Ferenc, Lengyel Sándor, Léderer Ábris, Lakits Vendel, Nagy László, Négyesy László, Peres Sándor, Reif Manó, Radó Vilmos, Simonyi Jenő, Szuppán Vilmos, Teisz Gyula, Katona Lajosné, Trautman Henrik, Ujváry Béla, Verédy Károly, Waldapfel János, Zsengeri Mór, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Számos férfi- és nő-vendég.

I. *Erődi Béla* jelenti, hogy a Társaság elnöke, Heinrich Gusztáv, édes anyja halála miatt nem jelenhetvén meg, őt bízta meg helyettesítésével. Indítványozza, hogy a Társaság szeretett és tisztelt elnökének ezen gyásza alkalmával fejezze ki őszinte részvétét.

A Társaság mély részvéttel értesül az elnök gyászáról és megbizza az elnökséget, hogy a Társaság részvétét tolmácsolja.

II. Elnök jelenti, hogy *Schack Béla* sürgős hivatalos kiküldetésben elutazván, *Névy László fölötti emlékbeszédét* Koltai Virgil fogja felolvasni. Fölkéri Koltait az emlékbeszéd bemutatására.

Koltai Virgil jelenti, hogy Schack Béla megbízta, hogy nevében köszönje meg a Társaságnak, hogy rendes taggá választotta és hogy ezen emlékbeszéd tartásának megbizatásában részesítette, Ezekután fölolvassa az emlékbeszédet. (Lásd folyóiratunk jelen számában.)

A Társaság a jeles méltatást éljenzéssel jutalmazta, s úgy az emlékbeszéd szerzőjének, Schack Bélának, valamint a felolvasónak köszönetet mondott.

III. *Dr. Kovács János* titkár felolvassa a Társaság ez évi munkásságáról szóló következő jelentését:

Tisztelt Társaság!

Hetedikszer és utoljára van szerencsém a t. Társaság elé terjeszteni az én mindig egyhangú titkári jelentésemet. Egyhangú a külső formára nézve, mert a Társaság működésének keretei állandóan ugyanazok maradtak: a nyilvános ülések és a folyóirat. Titkári működésem kezdetén ugy véltem, hogy e kereteket tágítani kellene s más eszközöket is használatba venni a pædagógiai tudomány terjesztésére. Nem vettem figyelembe, hogy az egészséges fejlődés rendszerint hosszú folyamat, hogy az erők tömörülésének, az irányok fölismerésének meg kell előzniök a

nagyobb vállalkozásokat, hogy sikeres legyen a vállalat. Társaságunk az erőgyüjtés, a növekedés éveit élte, szabályozott életmódban. És a működési keretek változatlanságáról ejtett szavam csak akkor lehetne a panasz vagy a resignatio szava, ha az erőgyarapodás jelenségei nem mutatkoznának. De ha látjuk a pædagogiai érdeklődés és tudás fokozatos terjedését, ha azt látjuk, hogy a Társaságot megalapító régi gárda mellé évről-évre új erők csatlakoznak, a kik komoly, erőteljes munkájukkal mindinkább kitöltik az eddigi kereteket, akkor közeledni érezzük az időt, a mikor a belső tartalom feszítése fogja kitágítani a régi kereteket, a mi a fejlődésnek legtermészetesebb, legegészségesebb módja.

Ezek a gondolatok átvezetnek a Pædagogiai Társaság most befejezett esztendejét megnyitó elnöki beszédre, a melyet *Fináczy Ernő* alelnök «Pædagogiai irodalmunk némely hiányairól» mondott. Vagy talán épen ezen megnyitó beszéd olvasása keltette ama gondolatokat, mert ez a beszéd, szerény címe alatt, a magyar pædagogiai irodalom szervezésének egy olyan nagyszabású munkaprogrammját adja, a mely hosszú éveken át irányíthatja a magyar pædagogiai tudomány művelésére alakult Társaságnak működését, s végrehajtása méltó becsvágya lehet azoknak, a kik ezen működés vezetésére hivatva lesznek. Az *Elméleti Paedagogia* egy nagyobb szabású, rendszeres kézikönyvének, egy kimerítő *Paedagogiai Encyclopaediá*-nak, a *Neveléstörténet* tudományos kézikönyvének, a *Monumenta Hungariae Paedagogica* című vállatnak világosan látott és világosan körülirt tervezetét kapjuk e megnyitó beszédben; olyan határozottsággal megszerkesztve, hogy az olvasóban is fölkelti a szerző meggyőződését, hogy ezeket a dolgokat meg lehet, tehát meg kell csinálni.

Mult évi nagygyűlésünknek kegyeletes momentuma volt az az emlékbeszéd, a melyben *Rajner Ferenc Mauritz Rezső* elhunyt tagtársunknak működését rajzolva, a nagyszivű nevelő és nagysikerű szervező emlékét ujította fel.

Fölolvasó üléseinken a legsürűbben socialis pædagogiai kérdések szerepeltek.

Megnyitotta ezek sorát *Gyulay Béla*, az ezirányú működésnek egyik legrégibb tevékeny munkása, «A felnőttek oktatása Franciaországban és nálunk» című fölolvasásával. *Verédy Károly* «A nyomorék gyermekek iskoláztatásáról» szólván, a külföldi intézményeket ismertette s egyuttal annak a bejelentésével ör-

vendeztethette meg hallgatóit, hogy nálunk is megnyilt az ő agitálása folytán létrejött első ilyen intézet. *Pályi Sándor* az Erzsébet Népakadémia célját és szervezetét ismertette, annak megnyitása alkalmából. *Schön József* «Eredményes nevelés és tanítás a kisegítő osztályokban» című fölolvasásában a gyengetehetségű gyermekek pædagogiájához járul igen sok új, a saját tapasztalatából merített adattal.

Békefi Remig székfoglaló értekezéseül «A középiskolai tanárképzés» mindig aktualis kérdését választotta. A képzés egész rendszerén szemlét tartva, különösen a gyakorlati képzésre vonatkozó nézeteivel keltett élénk visszhangot.

Göőz József az írás és olvasás tanításának általa konstruált módszerét demonstrálta egy eleven és érdekes előadásban.

Kemény Ferenc a Deák Ferenc születésének 100-dik évfordulója alkalmából állította össze nagy szorgalommal Deáknak az iskolaügyre és a nevelésre vonatkozó eszméit.

Utoljára hagytam ezt, hogy hozzákapcsolva fölemlítsem, hogy történetünk nagyjainak nevelési eszméire, iskolaügyi működésére vonatkozó adatokat — mint a mult években — ugy most is közölhetett folyóiratunk, hála érte munkatársaink buzgalmának. Nagyérdekű *Váró Ferenc* közlése, amelyben Bethlen Gábor fejedelemnek kollégiuma számára adott utasítását ismerteti. A nagy fejedelem lelke és a régi magyar világ szelleme illeti meg abból az olvasót, a miben nagy része van a közlő hangulatkeltő, szellemes commentárjának is. *Czeizel János* «Kazinczy Ferenc, mint a kassai kerületi normalis iskolák királyi inspectora» című cikkében eredeti források alapján ismerteti Kazinczynak tanfelügyelői működését, a miből főleg az ragad meg, hogy mennyire akarta és tudta Kazinczy az akkori német világban is a magyar nyelv érdekeit istápolni az iskolában is. *Imre Sándor* Széchenyinek a testi nevelésre vonatkozó nézeteit gyüjti össze és dolgozza föl egy cikkben, illetőleg átengedte előzetes közlés végett egy nagyobb munkájának erről szóló fejezetét, amely munka azóta «gr. Széchenyi István nézetei a nevelésről» címen könyvalakban is megjelent. Részben a történeti adalékok közé sorolható *Bárczy* István cikke is «A főváros iskolaügyeiről», bár épen mert a közelmult történetével foglalkozik, jelentékeny tér jut a cikkben a jövőre vonatkozó terveknek is.

Nagy tért foglaltak folyóiratunkban az ujabb psychologiai

buvárlatoknak pædagogiai vonatkozásaival foglalkozó tanulmányok. Legterjedelmesebb ezek közül *Pekár Károly*-nak «A kisérleti psychologia a pædagogia szolgálatában» című tanulmánya, melyből eddig négy közlemény jelent meg. Ebben, előrebocsátott terve szerint, szemlét tart mindazon pædagogiai problémákon, a melyek előbbrevitelére a kisérleti psychologia eredményei és módszerei értékesíthetők. *Sáfrány Lajos* ezen problémák egyikét választja tanulmánya tárgyává «A szellemi munkaképesség kisérleti mérése és a tulterhelés problémája» cím alatt és e kérdés irodalmának lehetőleg teljes fölhasználása alapján világos képet rajzol a kérdés jelenlegi állásáról. Főképen ezt a kérdést világítja meg az orvos szempontjából nagynevű psychiaterünk: *Lechner Károly* «Az idegesség az iskolában» című cikkében.

Abban az irányban, hogy a külföld iskolaügyi mozgalmairól is minél teljesebb tájékozást adjon, ez évben is előbbre haladt folyóiratunk. A német pædagogiai irodalom szemléje már évek óta állandó rovata lapunknak. Ehhez járult most *Málly Ferenc*-nek terjedelmes tanulmánya az «Olasz középiskolai reformtörekvések»-ről, a melyben történeti alapon vezet el a jelenlegi mozgalmak ismertetéséig. *Nagy Zsigmond* pedig a hollandusok közoktatási szervezetéről s főképen középiskoláikról ad közvetlen tapasztalatai és a hivatalos szabályzatok alapján tanulságos ismertetést. Az ilyen nagyobb összefoglaló ismertetések szükségesek ahhoz, hogy a később szervezendő állandó szemle rövidebb referatumaihoz az előzetes tájékoztatást megadják.

Nem szándékozom hosszasabban kiterjeszkedni a folyóirat többi közleményeire, a melyeket a régi és új munkatársak buzgalmának köszönhetünk. Az előbbi csoportokat azért emeltem ki, hogybeszámoljak a régebbi jelentéseimben jelzett kivánalmak teljesítésének a mértékéről, részben pedig azért, hogy a munkatársak működésében megnyilatkozó főbb eszmeáramlatokat jellemezzem.

*

Rendes tagjaink sorában az elmult év is nagy veszteségeket okozott.

Elhunyt *Dömötör Géza*, a kisdednevelésnek egyik úttörő munkása.

Fenyvessy Ferenc, akit mint az iskolaügy iránt melegen érdeklődő politikust választott a Társaság rendes tagjai sorába

ezelőtt 11 évvel s aki később mint főispán is minden kulturalis ügynek buzgó előmozdítója volt.

Hómann Ottó Társaságunknak tevékeny alelnöke volt mindaddig, míg a ministeriumba a középiskolai ügyek vezetésére meg nem hivatott. Sajnos, hogy hosszú betegsége és korai halála csak rövid ideig engedte meg neki, hogy hosszú tudományos és pædagogus pályáján gyüjtött gazdag tapasztalatait vezetői hatáskörében gyümölcsöztesse.

Hofer Károlyt ellenben megáldotta az Isten azzal, hogy egy hosszú élet végén is teljes munkakedvvel álljon az általa virágzásra juttatott nagy iskola élén, élvezve az igazi nevelőnek azt a legfőbb örömét, hogy volt tanítványai: az ország és főváros intelligentiájának számot tevő része, állandó szeretettel vegyék körül és büszkén vallják tanítójuknak.

Indítványozom, hogy a t. nagygyülés az elhunyt r. tagok emlékét iktassa jegyzőkönyvébe.

*

A mult évi elnökségi ülés megbizást adott a titkárnak, hogy indítson egy nagyobb actiót külső tagok gyüjtésére. Számítottunk ebben arra a kedvező fizikai és psychikai hatásra, hogy a fölemelendő fizetés módot és kedvet fog adni sokaknak a belépésre. A titkár az actiót elé is készítette; a fizetési törvény is készül, de el nem készült. De mert az év kezdett előre haladni, a titkár szétküldte a fölhivásokat, mintegy két ezret, akkor, a mikor a fizetésemelés ha nem is a megvalósulás, de mégis a biztosan megvalósulandó remény állapotába jutott. Tanui voltunk, hogy a legbiztosabb remény sem valósul meg biztosan, s így elmaradt az, a mitől actiónk sikerét vártuk. Annál örvendetesebb, hogy az még sem volt egészen sikertelen. A 2000 fölhivásra 100 és egynehány jelentkezés érkezett be. Ez azonban nem azt jelenti, hogy a külső tagok száma ennyivel szaporodott. A nagyobb számú belépést nagyobb számú kilépés ellensulyozza. 72-vel fogyott a külső tagok száma, kisebb részben elhalálozás, nagyobb részt kilépések folytán. S így a külső tagok összes száma az idén is a már évek óta állandósult, 700 körüli magasságban maradt.

Örömmel jelentem, hogy *Kemény Ferenc* és *Kirchner Béla* r. tagok 100—100 kor. alapítvánnyal gyarapították a Társaság vagyonát.

Minden eddigi titkári jelentésemnek a végső akkordja az adósságainkról szóló panasz volt. Most végre a jelentésnek ez az egyhangusága megszünhetik. A megalakulás óta ránk nehezedő adósságokat sikerült a mult évben letörlesztenünk. Köszönhetjük ezt a Vallás- és Közoktatásügyi Ministerium és a Magyar Tudományos Akadémia anyagi segítségének. Vajha a jövőben se maradna el ez a támogatás, mert a nélkül megint az adósságok terhe bénítaná erőinket. Indítványozom, hogy méltóztassanak megbízni az elnökséget, hogy a Vallás- és Közoktasásügyi Minister Úrnak és a Magyar Tudományos Akadémia elnökségének a Társaság köszönetét tolmácsolja a nyujtott anyagi és erkölcsi támogatásért.

Indítványaim elfogadását ajánlva, kérem a t. nagygyülést, hogy jelentésemet tudomásul venni méltóztassék.

A Társaság köszönetet mondott a titkárnak buzgó és lelkes munkásságáért s elhatározta, hogy köszönetet mond a vallás- és közoktatásügyi miniszter úr ő nagyméltóságának, amiért a Társaságot erkölcsileg és anyagilag támogatta; valamint köszönetet mondott a Magyar Tudományos Akadémiának is a nyújtott segélyért és engedélyeért, hogy üléseinket az Akadémia helyiségeiben megtarthattuk. Végül az 1903-ban elhalálozott rendes tagoknak: *Dömötör Gézának, Fenyvessy Ferencnek, Hómann Ottónak* es *Hofer Károlynak* emlékét jegyzőkönyvében megörökíti.

IV. A pénztárvizsgáló-bizottság jelentését előadta *Zsengeri M.* A jelentés így szól:

A Magyar Pædagogiai Társaság 1903. évi zárószámadása.

Bevétel.	Kor.	fill.	**Kiadás.**	Kor.	fill.
Készlet 1902. évről	334	33	Irói és szerk. tiszteletdíjakra 1903-ra	2000	—
Hátralékokból	1337	10	Titkári tiszteletdíj	200	—
Folyó évi tagdíjakból	547	—	Pénztárnoki tiszteletdíj	200	—
Régibb évfolyamok eladásából	10	—	Jegyzői tiszteletdíj	100	—
Alapítványok kamataiból	102	94	Szolgáknak és kapusnak	60	—
Tiszteleti és rendes tagok adományaiból	90	—	Hirdetésekre	36	20
Segély *a)* a vallás- és közoktatásügyi miniszteriumtól	2000	—	Ügykezelési költségek (levelezés, pénzbehajtás, taggyűjtés, stb.)	224	16
Segély *b)* A magyar tud. Akadémiától	400	—	Franklin-Társulatnak	1715	74
Uj alapítványok	200	—	Alapítványokhoz csatoltatott	200	—
Összesen:	5021	37	Összesen:	4736	10
			Készlet 1904-re	285	27
				5021	37

Budapest, 1903 decz. 31-én.

György Aladár s. k.,
ellenőr.

Dr. Gyulay Béla s. k.,
pénztárnok.

A pénztári könyveket 1903 január 1-től 1903 deczember 31-ig átvizsgáltuk, úgy a bevételeket, mint a kiadásokat az okmányokkal és tagsági könyvekkel egybehasonlítottuk és megegyezőknek találtuk. A kimutatott 285 korona és 27 fillér pénztári készlet készpénzben és a 2350 korona alapítványtőke egy Pesti hazai első takarékpénztáregyesületi és egy Pesti magyar kereskedelmi bank betétkönyvecskéjében, 100 korona pedig egy 4%-al kamatozó 23,921. sz. járadék-kölcsön-kötvényben előttünk bemutattatott. Ezek alapján a pénztárnoknak a fölmentvényt megadni kérjük.

Budapesten, 1904 január hó 14-én.

Dr. Zsengeri Samu s. k.,
számvizsgáló bizottsági tag.

Radó Vilmos s. k.,
zámvizsgáló bizottsági tag.

A Társaság köszönetet mondott Gyulay Béla dr., pénztáros úrnak fáradságos munkájáért s egyuttal részére a fölmentvényt is megszavazza. A jövő évre számvizsgálókul újra Radó Vilmos és Zsengeri Samu rendes tagok választattak meg.

V. *Gyulay Béla* pénztáros bemutatja a jövő évi költségelőirányzatot, mely a következő tételeket foglalja magában:

A Magy. Pædagogiai Társaság 1904. évi költségelőirányzata.

Bevétel.	Kor.	fill.	**Kiadás.**	Kor.	fill.
Készlet 1903. évről	285	27	Irói és szerk. tiszteletdíjakra	2500	—
Hátralékokból	1200	—	Titkári tiszteletdíj	400	—
Folyó évi tagdíjakból	600	—	Pénztárnoki tiszteletdíj	400	—
Régibb évfolyamokért	10	—	Jegyzői tiszteletdíj	200	—
Alapítványok kamataiból	110	—	Szolgáknak	60	—
Tiszteleti és rendes tagok adományaiból	90	—	Hirdetésekre	40	—
Segély *a)* a vallás- és közoktatásügyi miniszter-től	2000	—	Ügykezelési költségek (levelezés, pénzbehajtás, taggyűjtés stb.)	200	—
b) M. Tud. Akadémiától	400	—	A Franklin-Társulatnak (nyomdai kiadás)	800	—
Összesen:	4695	27	Mutatkozó fölösleg	95	27
				4695	27

Budapest, 1904 január 4-én.

Az elnökség nevében

György Aladár s. k.,
ellenőr.

Dr. Gyulay Béla s. k.,
pénztárnok.

A Társaság az előirányzathoz hozzájárul.

VI. Következett a tagok választása és a tisztújítás. Elnök meleg szavakban ajánlja az elnökség nevében tiszteleti tagokul *Molnár Viktor* min. tanácsos, valamint *dr. Takács Menyhért*, jászói præpost urakat s egyúttal kéri a Társaságot arra is, hogy a külföldi tanügyi celebritások közül választaná meg tiszteleti tagokul *M. Camille Sée* és *M. Dugard*-t, mint akik a magyarok és kulturális ügyeik iránt meleg rokonszenvvel és szeretettel viseltetnek s irataikban is dicsérő elismeréssel szóltak a magyar tanügyi törekvésekről. Jelenti továbbá, hogy a Társaság elnöke, *Heinrich Gusztáv* az elnöki tisztséget továbbra is megtartani nem óbajtja; valamint hogy az eddigi ügybuzgó titkár, *Kovács János* is kéri helyét mással betöltetni. Választandó még négy rendes tag is. Minthogy a szavazás titkos, elnök a szavazatok összeszedésével *Badits Ferenc* elnöklése alatt *Kőrösi Sándor* és *Böngérfi János* urakat bízza meg; a szavazás idejére pedig az ülést felfüggeszti.

VII. A szavazatszedő-bizottság nevében Badits Ferenc jelenti, hogy beadatott összesen 22 szavazat. Megválasztattak: **Tiszteletbeli tagoknak**: *Molnár Viktor, dr. Takács Menyhért, M. Camille See, M. Dugard.* **Rendes tagoknak**: *Bartoniek Géza, dr. Gyulai Ágost, Somogyi Géza* és *dr. Steinberger Ferenc.* **A tisztviselői állásokra**: Elnök: *dr. Finászy Ernő.* Alelnökök: *dr. Erődi Béla, dr. Kármán Mór, dr. Verédy Károly.* Titkár: *dr. Gyulai Ágost.* Jegyző: *Trájtler Károly.* Szerkesztő: *dr. Kovács János.* Könyvtáros: *Szuppán Vilmos.* Pénztáros: *dr. Gyulay Béla.* Ellenőr: *György Aladár.*

Elnök köszönetet mond a szavazatszedő-bizottságnak fáradságáért.

VIII. *Finászy Ernő*, a megválasztott új elnök köszönetét fejezi ki a megtisztelő bizalomért, mellyel a közgyűlés a Pædagogiai Társaság elnöki tisztét reá ruházta. Ez a tisztség továbbra is Heinrich Gusztávot illetné, aki a Társaságot megteremtette, mozgékony és energikus szellemével életet öntött belé, és sohasem pihenő tevékenységével gondoskodott arról, hogy a Társaság számban, erőben gyarapodjék. Sajnos, Heinrich más irányú teendőinek fölszaporodása miatt nem volt rábirható arra, hogy a Társaság élén megmaradjon. A megürült elnökség az egyhanguan nyilvánult közbizalom folytán reá ruháztatván, a szóló érzi a felelősség súlyát, de hiszi, hogy az eddig kifejlett hagyományokat őrizve és becses örökségként ápolva, lelkiismeretes munkássággal sikerülni fog a további haladás célját megközelíteni. Egy pædagogiai társaságnak ép ma igen nagy fontossága van, a keletkezőben levő új irányokkal és törekvésekkel szemben. A Társaság érdemes feladatot végezhet, midőn egyfelől ezen új irányok beható méltatásával utat nyit a jogosult haladásnak a hazai pædagogiai

köztudatban is, de másfelől, a nemes értelemben vett konzervativizmus egy nemével kegyeletes őre igyekszik lenni annak a nagy gondolatmunkának, melyet a pædagogiai elmélkedés klasszikusai megalkottak. Például felhozza a szóló a szocialpædagogiai törekvéseket, melyek épen nem állanak oly éles ellentétben régibb, úgynevezett individualista elmélkedők rendszereivel, mint sokan állítják. De nemcsak elméleti kérdések tartoznak a Társaság munkássága körébe, hanem a tanügy fejlődésében felmerülő, aktualitás jellegével biró elvi kérdések is. Mint a múltban, úgy ezentúl is nagy figyelmet kell nézete szerint ily kérdésekre fordítani. Részletes programmot egyébiránt most nem akar adni. Csak köszönetét akarta kifejezni; igéri, hogy a Pædagogiai Társaság elnöki tisztéből folyó kötelességeket törekedni fog legjobb tehetsége szerint teljesíteni. Reméli, hogy a volt elnök ezentúl sem fogja megvonni a Társaságtól annyira értékesnek bizonyult támogatását, s hogy a Társaság összes tagjai lelkesedésök teljességével fognak közreműködni a közös célok szolgálatában.

Az éljenzéssel fogadott beszédre elnöklő Erődi Béla kijelenti a maga és tiszttársai nevében, hogy az új elnököt munkásságában hathatósan támogatni fogják.

IX. *Hegedüs István* nagy örömmel hallotta az új elnök beköszöntőjében eddigi elnökünknek, Heinrich Gusztávnak, mint a Társaság regeneratorának igaz és meleg méltatását. Ő a maga részéről csak egy vonással óhajtja még kiegészíteni és feltüntetni a Heinrich egyéniségében rejlő azt a varázst, mely lekötötte mindazokat, akik közvetlen közelében lehettek. Heinrich Gusztáv egyéniségében rejlett titka annak, ami az embereket össze tudta hozni és sajátságos eszközökkel volt képes az eszméket közös célokra egyesíteni. Szavainak lelkesítő hatása, széleskörű műveltsége és széles látóköre világossá tett maga körül sok mindent és észrevétlen melegséget terjesztett maga körül mindenüvé. Indítványozom, hogy ezt a melegséget kell a Társaságnak is kifejeznie akkor, amidőn őt a Társaság tiszteletbeli elnökévé megválasztja.

Hegedüs István szavait a nagygyűlés egyhangú lelkesedéssel magáévá teszi s *Heinrich Gusztávot a Társaság tiszteletbeli elnökévé megválasztja.*

Az ülés véget ért.

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK.

Vágvölyi Béla, A tanítás fokozatainak elmélete és gyakorlata. Tanítók és tanítóképző intézeti növendékek használatára. Budapest, 1904, Franklin Társ. 92 lap. Ára 1 korona.

Pecz Vilmos dr., Ókori Lexikon. II. köt. 14 füzet, Sphodrias-Szobrászok, 833—896 lap, 2 rajzmelléklettel és szövegkori rajzokkal. Budapest, Franklin Társ. Egy füzet ára 1 korona.

HERBERT SPENCER MINT PÆDAGOGUS.*

Mélyen tisztelt Pædagogiai Társaság!

Gyakran olvassuk, hogy minden nagy gondolkodónak van pædagogiai hatása ha nem is közvetlenül de közvetve: világ- és életfelfogásunk befolyásolása révén. Mert valóban, hogy mit óhajtunk utódaink nevelésében elérni, hogy mily erkölcsi eszményt szeretnénk bennök megvalósulva látni, hogy mily ismereteket és azokat miképen: mily rendszerben és összefüggésben óhajtjuk általuk elsajátittatni — mindez végelemzésben attól függ, hogy mily conceptiónk van a világról, az életről s az emberi szellemről általában. Idevágó nézeteink pedig megéreznek minden új ideát s azok behatása alatt szüntelenül módosulnak, vagyis szellemi életünkkel szükségképen fejlődnek és változnak pædagogiai kötelességeinkről alkotott eszméink is.

Ez átalakitó hatást legnagyobb mértékben az oly gondolkozó gyakorolja, ki nemcsak világ- és életnézetünket, röviden: philosophiánkat gyarapította nem egy ponton új elemekkel, hanem aki ritka mélységgel és éles látással közvetlenül is foglalkozott a nevelés és tanitás nagy és nehéz problemáival. Herbert Spencernek ily szerep jutott az emberi gondolkodás evolutiójában s igy e hatalmas szellem teljes pædagogiai hatását csak úgy idézhetjük fel elménkben kellőleg, leróva ezáltal emléke iránt való tiszteletünket, ha nemcsak szükebb értelemben vett pædagogiai nézeteit tekintjük, hanem egyuttal azok gyökerét és kútforrását, vagyis főbb philosophiai eszméit is. Ez eljárással nemcsak azt nyerjük, hogy egész mélységükben átlátjuk Spencer pædagogiájának tulajdonképeni értelmét és jelentőségét, hanem minmagunk is

* A Magyar Paedagogiai Társ. 1904. febr. 20-iki ülésén tartott felolvasás.

nem egy ponton vonhatunk le philosophiájából oly pædagogiai következtetéseket, amelyeket gondolkodónk csak futólag jelzett vagy egyátalán nem is érintett.

Herbert Spencer külső életéről kevés a mondanivalónk: egyhangú és visszavonult mint számos nagy bölcselőé. 1820 április 27-én született Derbyben. Atyja kiváló tanitó volt, ki különösen az önállóságot és az önfegyelmezés képességének megteremtését célozta tanitványaiban. Úgy látszik bölcsészünk pædagogiai eszméinek kialakulására különösen nagy hatással volt e példa. Szülei methodisták voltak; atyja azonban később a quækerekhez vonzódott, aminek az lett a következménye, hogy az ifjú Spencer mindkét felekezet istentiszteletét látogatta. Eleinte úgy volt, hogy atyja nyomdokaiba lépve ugyancsak tanitó lesz, de inkább vonzotta a mérnöki pálya, melynek nyomán mind mélyebb mathematikai és természettudományi tanulmányokba mélyedt. Világnézete lassan fejlődött: philosophiájának alapgondolatát: a fejlődés elvét eleinte különösen Coleridge és Schelling befolyása alatt metaphysikai világításban látta, amennyiben a socialis statikáról irott művében (1850) a fejlődést isteni eszmének tekintette, melyet meg kell valósitanunk. Később az evolutio gondolatát mindinkább megtisztította e transcendens teleologiai elemektől s azt mindjobban causalis alapon fogta fel. Legnagyobb hatással voltak reá Lamarck és Darwin tanai, továbbá Lyell geologiája. A társadalmi fejlődést is mindinkább mint a szerves evolutio eredményét fogta föl, melyet nagy psychologiája, ethikája és sociologiája világitottak meg, míg az alapelvekről irott műve (First Principles) a fejlődés fogalmát legáltalánosabb feltételeiben fejtegeti. Számos tudományos tanulmány, melyek közül egyik legértékesebb az «Értelmi, erkölcsi és testi nevelésről» szóló értekezése,* politikai cikke, magyarázzák világfelfogásának egyes kérdéseit. Spencer később mindinkább tisztán az irodalomnak élt, miközben azonban nem vesztette el fogékonyságát az élet apró örömei és üditő szórakozásai iránt. Vidám és derült maradt mindvégig mint philosophiája, mely az élet örök ifjuságát hirdeti. Dacára gyenge szervezetének és betegeskedésének ritka magas kort ért el: 83 éves korában, 1903. december 9-én halt meg.

* Magyarul megjelent Dr. Öreg János és Losonczy István fordításában. 2. kiad. Budapest 1898.

Herbert Spencer az evolutionista synthetikus bölcsészet megalkotója. Philosophiájának alapeszméje, melyet minden téren igazolni iparkodott, az, hogy minden valóság fejlődésben van s a kosmikus evolutiótól a társadalmi fejlődésig ugyanazon nagy törvényszerüség uralkodik. Már előtte a tudás különböző ágaiban felütötte fejét a fejlődés nagy gondolata s vált fokozatosan a tünemények magyarázó elvévé. A renaissance nagy szellemi mozgalma végelemzésben a társadalmi haladás eszméjét szülte, mely a francia forradalomban tört ki elementáris erővel. Kopernikus és Kepler felfedezései pedig a természeti világ jelenségeinek magyarázatába vitték be a folytonos változás és a complexebb állapotba való átmenet eszméjét, melyet Kant és Laplace kosmologikus elmélete épit ki a szervetlen világra nézve, mig a szerves élet magyarázatában Lamarck és Darwin tanai értékesitik e szempontot. Spencer philosophiája ebből a szempontból nem egyéb mint az ily módon létrejövő *dynamikus világfelfogásnak* rendszeres kiépitése. A fejlődő tudomány kimutatta, hogy minden szüntelen változásban van világunkban; később mindinkább belátják hogy az egyetemes valtozás nem örökös visszatérése ugyanazon tüneménynek, mert a változó egyuttal tartalmában gazdagabb s mind bonyolultabb lesz. Így érik ki az *egyetemes világfejlődés* eszméje, melynek fontossága annál inkább növekszik az újabb tudományban, mert Kant kritikája és Comte positivismusa nyomán mindjobban fölismerik a kutatók, hogy a tudományos magyarázat sohasem lehet egyéb mint bizonyos törvényszerüség kimutatása a jelenségekben szemben a metaphysikai gondolkodással, mely transcendens mozzanatokkal akarta világunkat és életünket érthetővé tenni. Herbert Spencer fölismerte, hogy ez úton haladva a philosophia ideálját az kell hogy képezze, hogy a részleges tudományokban kimutatott törvényekből a legáltalánosabb érvényü törvényeket vonja le. Mindennek legegyetemesebb jellegét bölcsészünk a fejlődés mozzanatában találta meg: a legáltalánosabb törvények tehát, amelyek úgy a természeti mint a szellemi és a társadalmi tüneményeket uralják, *fejlődési törvények* lesznek. Ez Spencer philosophiájának programmja, mely érvényben marad még akkor is, ha az általa formulázott törvények némelyikéről ki is mutatja a haladó tudomány, hogy tévesek vagy módositásrá szorulnak. Épen így maradandó vonása e bölcsészetnek a synthetikus módszer, mely abban áll, hogy

Spencer a fejlődés nagy törvényeit s a világevolutió formuláját nem bizonyos elvont fogalmak speculatív elemzése által akarta meghatározni, mint Hegel, hanem az egyes positív tudományok eredményeinek csoportosítása, synthesise által. Joggal állithatjuk ugyan, hogy a Spencer által ily módon felállított törvények *mint világtörvények* kétségkivül mindig fognak hypothetikus elemeket tartalmazni már azért is, mert hiszen megfigyeléseink körébe csak a mindenségnek egy elenyésző, talán végtelen kis része esik s igy az annak alapján levont törvények tér- és időben való absolut érvénye sohasem igazolható, de tagadhatatlan, hogy ilynemü törvények formulázása ezentul szükségképen a philosophiai kutatás egyik főcélját kell hogy képezze.

Mily behatással van a fejlődési elv pædagogiai eszméinkre? Ez az első kérdés, amelyet vizsgálnunk kell.

Mielőtt erre a választ megadnók, legyen szabad azon meggyőződésemnek kifejezést adni, hogy bár a pædagogia valóban nem egyéb mint alkalmazott bölcsészet, de hozzá kell tennem: *megérett* bölcsészet. A philosophiai s az ebből fakadó általános pædagogiai discussio eredményeinek még hosszas érlelődési folyamaton kell általmenniök, mig a gyakorlati pædagogiai téren nyugodt lelkiismerettel alkalmazhatókká válnak.Ezt parancsolja nemcsak a gyakorlati pædagogia ethikája, mely tudatában lévén amaz óriási felelősségnek, melyet magára vesz az, ki a jövő nemzedék képzésébe új elemeket vesz fel, s melynél fogva az elméleti tárgyalásnak csak igen kiforrott elemeit szabad a gyakorlati életre átvinnünk, hanem a gyakorlati élet conservativismusa, mely pædagogiai kérdésekben ösztönszerüleg a legnagyobb, áll utjában annak, hogy elméleteinket rögtön gyakorlatba vegyük. És ez nagyon jól van igy, mert ez biztosítja, hogy a pædagogiai praxisba csak a valóban átszürt emberi belátások nyernek bebocsáttatást. Ezért a következő fejtegetések csak elméleti jellegüek lehetnek még s a lelkiismeretes kutató előtt valószinüleg sokáig csak ilyenek maradhatnak.

Ha igaz, hogy világunkban minden szüntelen fejlődésben van, akkor az első következtetés, amelyet a fejlődés philosophiájából szempontunkból levonhatunk az, hogy valamint örök társadalmi formulákról nem beszélhetünk, úgy örök és változatlan pædagogiai kategoriákról sem lehet szó. Vagyis nagyfoku dogmatismus nélkül nem szólhatunk a nevelés és tanitás

akár módszeres akár intézményes örök és változatlan formáiról. Más szóval: a pædagogiai cselekvésnek a társadalmi evolutióhoz kell alkalmazkodnia s egy eljárásunk vagy intézményünk se akarjon egyéb lenni, mint a társadalmi fejlődés s általában az emberi szellem evolutiójának *ma* elért fokából fakadó cselekvési mód. Pædagogiai eszméink fejlődésképes voltát nem szabad szem elől tévesztenünk s ez mérsékelje a pædagogusok ama gyakori merev dogmatismusát, mely minden változtatást a limine elutasít s önmagukat túlélt tanitási és nevelési formákat azon címen tart fenn, hogy azok örökérvényüek. Joggal mondhatjuk, hogy valamint a positív tudomány haladását teljesen lehetetlenné teszi, ha a kutató nem tartja szem előtt azt a lehetőséget, hogy az eddigi eredményeket kritikailag mindig csak ideigleneseknek tarthatjuk, melyeket a holnap tudománya talán már megdönt vagy módosit, ép úgy a pædagogiai belátás fejlődését is lehetetlenné teszi az örök pædagogiai kategoriákra épitő dogmatismus. Hogy egy példát említsek: aki a görög vagy latin nyelv tanitását azon alapon védi, hogy azok az emberi szellem örök és változatlan szükségleteinek felelnek meg, nem pedig csak korunk általános műveltségének követelményei, amely követelmények érvénye és jogosultsága a kulturális fejlődéssel talán csökkenni fog, vagy végleg elenyészik, az nyilván utját állja e ponton a pædagogiai elmélet és gyakorlat fejlődésének. Ennyiben bátran mondhatjuk, hogy az evolutio elve, mely e fejlödésképes, a szüntelenül haladó tudomány conceptióját juttatta diadalra s ezáltal hivatva van véget vetni a tudományos dogmatismusnak, épen úgy a pædagogiai dogmatismust is hovatovább alá fogja ásni.

A fejlődési elv befogadását a pædagogiai gondolkozásba a gyakorlati élet voltaképen már megtette. Ép a renaissance óta különösen, amidőn mint láttuk az evolutionismusra vezető dynamikai világfelfogás megindult, több-kevesebb öntudatossággal a pædagogusok folyton *fejlesztik* az elméletet és a gyakorlatot s az újkor tanügyi politikája még a legconservativebb kezekben is mindenütt arra törekszik, hogy a kor változó és fejlődő szükségleteihez alkalmazza a nevelést és a tanitást. A fejlődő és fejlődésképes iskola gondolata ma már közhely s így bár sokan conservatív aggodalmaikban fáznak az evolutió gondolatától — kétségtelen, hogy ez utóbbi nem kiván egyebet a pædagogiától mint amit a renaissance óta már folyton gyakorol: hogy öntudatosan

fejleszsze a nevelési behatást minden téren az emberi szellem és a fejlődő társadalom szükségleteihez képest. A philosophia itt is mint annyi más kérdésnél csak öntudatossá teszi azt, amit tényleg már régóta gyakorlunk. Az aggódókat pedig megnyugtathatjuk avval, hogy az evolutio elve legkevésbbé forradalmi jellegü principium, mert jól értelmezve épp a lassú, fokozatos változtatást kivánja, mert tudja szemben a XVIII. század rationalismusával, hogy a való élet a maga hagyományai s megrögzött cselekvési módjai folytán szükségképen csak lassan válik meg a régitől, hogy ép ezért forradalmi jellegü reformokkal mélyreható változásokat semmiféle téren sem érhetünk el. Ennyiben az evolutio elve nemhogy a pædagogiai relatív conservativismust és óvatosságot támadná, inkább azt tudományosan igazolja s előnyeit feltárja.

Herbert Spencer világfelfogásának pædagogiai következményeit vizsgálva az előbbinél még fontosabb pontnak bizonyul, hogy közelebbről megtekintve, mint ezt más összefüggésben korunk számos gondolkodója felismerte, életfelfogásunk s igy pædagogiai gondolkozásunk központjába egy új fogalmat állit. Hogy ezt megérthessük, emlékezetünkbe kell idéznünk, hogy Kant és Comte philosophiája végső követelményeikben épen úgy megsemmisitették a pædagogiai behatás transcendens magyarázatát, mint ahogy világunk és életünk értelmezéséből általában számüzték azt. Ha igaz, hogy világunkat és életünket transcendens alapon nem magyarázhatjuk mint a dogmatikus bölcselkedés hitte, akkor csak egy lehetőség marad hátra, hogy t. i. világunkat és életünket amennyiben egyáltalán megérthetjük csak *önmagukból magyarázhatjuk*. Szóval a tudományos pædagogiában épen úgy mint a kritikai philosophiában általában problemáink fejtegetése alapjául valamely *immanens* fogalmat kell vennünk, mely amellett, hogy a tapasztalásból ismerjük, összes törekvéseink egységét jelenti, azokat közös gócpontban egyesíti. E fogalmat Spencer philosophiája voltaképen az *élet* conceptiójában találta meg s tette összes emberi törekvéseink vizsgálatának és a pædagogiának is alapjává. A fejlődés, a minél gazdagabb, minél teljesebb élet felé törekszik s igy a nevelés célja is a minél hatalmasabb, minél igazibb élet létrehozása kell, hogy legyen. Némelyek az ész kimüvelésében, mások a boldogságban vagy az erényben keresték a nevelés célját, de Spencer philosophiájának magaslatáról tekintve mindez csak részjelensége a teljes, a hatalmas, az igazi életnek. A nevelés és

tanitás célja Spencer szemében a szó nemes értelmében vett jól való élés, mely minden tehetség kifejlesztésében áll. Az egészséges, igazi élet egyuttal kifejlett szellemi életet, boldogságot, jóságot és erőt jelent. És közelebbről szemügyre véve a pædagogiai eszménynek az evolutio bölcseletéből fakadó ezen conceptiója ismét csak öntudatossá teszi azt, amire a gyakorlati pædagogia mindig törekedett. Végelemzésben ugyanis a nevelés célját, bármily vonást is emeltek ki különös gonddal a pædagogusok és bölcselők, mindig az emberi élet valamely eszménye képezte. Ez áll egyaránt a görög nevelési ideálra, mint a theologiai elméletekre nézve, mert hiszen midőn ez utóbbiak a nevelés célját a földöntúli életre való előkészítésben pillantják meg, ugyancsak az emberi élet egy eszményének megvalósítására törekszenek, miután a földöntúli élet fogalmát is csak a mi jelenlegi életünk idealizálása által, vagyis tapasztalatunkból merített elemekből alkothatjuk meg. Az evolutio bölcselete tehát, mely végső következményeiben a kibontakozó, szüntelenül fejlődő és előretörő élet fogalmát állitja pædagogiai gondolkozásunk központjába, öntudatossá teszi s ezáltal mintegy közelebb hozza azon ideált, melynek megvalósításán minden idők nevelői dolgoztak. Az életnek önmagáért való kultuszát hirdeti, mert hiszen csak dogmatikus önámitással gondolhatjuk, hogy egyáltalán lehetséges egyébre is törekednünk. Az igazi, a sokoldalu kifejlődött élet a görög és a keresztény életideál egysége, mert nemcsak az erőt, de az altruismust is a legnagyobb mértékben magába foglalja. És e ponton Spencer optimismusa nagyobb mint bármely más gondolkodóé: rendületlenül hisz az élet folytonos fejlődésében és mélyülésében, mely végre az altruismust teljesen automatikussá fogja tenni a messze jövőben, midőn a társadalmi viszonyok complikálódása következtében mindinkább azonosulván az önérdek és közérdek, az egoismus és altruismus is azonosulni fognak. Bátran mondhatjuk, hogy eddig egy gondolkodó sem nyitott ragyogóbb, szebb perspektivát a pædagogiának, mint ép Spencer, ki az élet szükségképi tökéletesedését s ezzel a szüntelen értelmi és erkölcsi haladást a valóság hajthatatlan determinismusába kapcsolta. A tökéletes élet megvalósulásában a régi gondolkodók és pædagogusok csak kétkedve hittek, az élet vallási magyarázata csak egyes kiválasztottak által elérhetőnek tanította azt, evvel szemben Spencer mintha azt mondaná: az egyesek elmúlnak, de az emberiség

mint egész szükségképen és folyton halad a tökéletes élet ragyogó eszménye felé, amelyet hovatovább meg is fog valósítani.

Pædagogiai eszméinknek a fejlődő élet fogalma közé való csoportosítása más szempontból is jóval magasabb ideált tűz elénk mint a régebbi elméletek akármelyike, amennyiben általa a rövidlátó utilitarismust egyszer s mindenkorra túlhaladjuk. Az evolutionismus ugyanis fogalmánál fogva nem lehet utilitarius, sem öntudatosan eudæmonistikus a szellemi élet jelenségének magyarázásában s így a pædagogiában sem, vagyis nem magyarázhatja összes cselekvéseinket végelemzésben, mint valamely határozott cél felé való törekvés puszta eszközeit. Mert hiszen az élet maga folytonos fejlődésben van s így jövő fejleményeit még nem is ismerhetjük: a valódi cél tehát az élet fenntartása és gazdagítása, mely törekvés bizony gyakran boldogtalanságot szül. Spencer ethikája is ebből a szempontból itélendő meg: a boldogság nála végső következménye, de nem öntudatosan előkészített célja az életnek és az erkölcsi cselekvésnek.

Az élet kultusza képezi tehát Spencer pædagogiai eszméinek alapját. Ezért hangsúlyozza az «értelmi, erkölcsi és testi nevelésről» szóló művében, hogy a tudás értékét is az szabja meg első sorban, mennyire támogat bennünket az élet szükséges feltételeinek megértésében. Rámutat arra a visszásságra, hogy míg a gyermek fejét teletömjük a legelvontabb és a leghaszontalanabb dolgokkal, mitsem tanitunk arra nézve, mint kelljen egészségét megóvnia. Tanítanunk kell tehát az élettant és a neveléstant is, mely utódaink életének helyes irányítására képesít. Az élet fenntartása és ápolása kötelesség s elhanyagolása bűn: az egészséges és vidám ember már megjelenése által is — mondja Spencer — derűt és életkedvet terjesztve maga körül, gyakran több jót tesz ezáltal embertársaival, mintha céltudatosan működnék javukra. Hát még ha hozzáveszszük, hogy csak egészséges embernek lehetnek igazán egészséges utódjai, egészségünk ápolása kétszeresen kötelességünkké válik! Spencer különben távol áll a tanitási utilitarismustól, mint ezt a művészeti nevelésről szólva maga is kiemeli. Maga a tanitási módszer az élet fejlődésének megfelelő legyen, ahoz szüntelenül alkalmazkodjék, miáltal úgy a tanuló mint a tanitó gyötrődésének véget vetünk s csak ily alapon lehet szó arról, hogy a gyermek képességei egyuttal fejlődjenek. Spencer tehát Pestalozzi elvét fogadja el, de azt

több lényeges ponton módosítja. Így utal arra, hogy Pestalozzi verbalismusa arra mutat, hogy e pædagogusnak még nagyon tökéletlen fogalmai voltak az emberi tehetségek fejlődéséről. Főelv, hogy az egyszerűről haladjunk az összetettre, a határozottról a határozatlanra, a concretről az elvontra. A gyermek nevelésének módja és beosztása feleljen meg az emberiség történeti fejlődésének; az öntevékenységet és önképzést lehetőleg támogatni kell a növendékben. Valamint Rousseau, azt kívánja, hogy a lehető legkevesebbet kelljen *megmondani* a gyermeknek s a lehető legtöbbet *felfedeztetni* vele. Minden nevelési tervnek próba köve: vajjon okoz-e a növendékeknek gyönyörüséget vagy nem? Az activitásra való hajlam olyan természetes a gyermekben, hogy csak kóros esetekben hiányzik s a mi igazán neki való, amit igazán megért, azt kedvvel is fogja tanulni s önmaga fog számos dologra rájutni. «Saját ostobaságunkból s nem a gyermekéből ered azon szükség — mondja keményen — hogy folytonosan kell neki mindent mondogatnunk». A gyermek természettől fogva törekszik többet tudni s örül ha magában új tehetséget bir felfödözni: tehát csak irányitani kell tudni, hogy kedvvel tanuljon. Spencer a nevelésben épúgy mint a politikában ellensége a sok beavatkozásnak és administrálásnak s itt is szüntelenül hirdeti, hogy a dolgoknak sokkal több önszabályozó képességük van s a gyermek el nem rontott ösztönei sokkal megbizhatóbbak, mintsem gondolnók. Ez képezi az erkölcsi nevelésről alkotott becses eszméinek is alapját. Bölcselőnknek a szabadon kibontakozó életbe vetett mély hite itt termi legszebb gyümölcseit. Azt kívánja, hogy a gyermek önmagát nevelje: amennyiben hibás cselekedetének következményei nem főbenjáróak, engedjük, hogy azok kárát érezze és tapasztalja: csak így lehet igazi, élő, egész ember belőle. Íly módon már kora ifjuságában megtanulja, amit később az élet annál keservesebb módon értetne meg vele, hogy tetteinek következményei elkerülhetetlenek. Ezért ne a nevelő büntessen, ami által csak a gyermekben és önmagában keserü szenvedélyeket ébreszt, gyülöletet kelt önmaga iránt s esetleg következetlenségbe esve a gyermeket a tilalom kijátszására készteti, hanem engedje, hogy a gyermek maga szenvedjen helytelen tettei következményeitől. Ezáltal elérjük azt is, hogy szülők és gyermekek között lehető legkevesebb lesz az összeütközés, de egyuttal a nevelő is önuralomra szokik haragja kitöréseivel szemben. «A neve-

lés helyes rendszere — mondja Spencer — kétszeres áldást eredményez, megáldván azt, aki nevel, valamint azt, ki e nevelésben részesül.»

A testi nevelés kérdésénél bölcsészünk szintén az oly eljárásokat ostorozza, melyek a gyermek helyes ösztönében való kételkedésből fakadnak s rámutat azon szervezeti károkra, melyeket edzés címén gyakran a gyermekekre zúditunk.

Spencer életfelfogásának e jellemző alapvonása: az individualis élet önképző és önszabályozó erejébe vetett hite azonban, mely az individualpædagogiai kérdésekben kitünő vezetőnek bizonyul, socialpædagogiai problémák tárgyalásánál oly tulzásokba viszi, melyet sem az elmélet nem helyeselhet, sem a gyakorlat nem követhet. Spencer nagy ellenszenve az állami beavatkozások és szabályozások ellen ezen a téren is szembeszökő és nem egyszer igazságtalanná teszi. Csodálatos egyoldalusággal az állami nevelésben és tanitásban csak az árnyoldalakat látja: a tankötelezettséget az egyéni szabadság elleni merényletnek minősíti s az állami vizsgákról pl. úgy nyilatkozik, hogy sohasem tudta min csodálkozzék inkább: a kérdező vagy a jelölt ostobaságán? Nem látja, hogy az általános tankötelezettség, melyet minden kulturállam hovatovább megvalósít, ép a társadalmi és erkölcsi fejlődésnek szükségképi productuma, amennyiben az nem egyéb, mint az utódokról való gondoskodás legmagasabb nyilvánulata. Az általános tankötelezettséggel azt célozzuk, hogy minden ember elláttassék ama szellemi fegyverek minimumával, melyek a létért való sikeres küzdelemre képesitik a mai társadalomban; azt akarjuk vele, hogy ne a tudatlan és gyakran közömbös szülők önkényére vagy jóakaratára legyen bizva gyermekeik értelmi és erkölcsi kimüvelése. Hogy e kényszer némelyeknek nem tetszik, nem bizonyít ellene: az erőszakos boldogítani akarás elvét a pædagogiában elvégre is fenn kell tartanunk, különben a gyermek tetszésétől is kellene függővé tennünk vajjon neveltessék-e, vagy sem? Spencer idevágó nézetei politikai, administrativ nihilismusával függenek össze, ez pedig viszont sociologiai conceptióinak egyoldaluságában gyökerezik, mely csaknem kizárólag az individualismus jogait ismeri el. E sajátságos elfogultsága nagyrészt onnan ered, hogy a társadalmat mint organismust vizsgálta, mely álláspontját ugyan in thesi későbben megtagadta, de azért a társadalmi életnek tisztán naturalistikus

felfogása gondolkodásában mindvégig nyomokat hagyott. E pont bővebb fejtegetése azonban nem foglalkoztathat most bennünket: csak Spencer egy másik, ugyanazon forrásból fakadó tévedésére legyen szabad rámutatnunk, mely fanatikus követői kezében pædagogiai kárt is okozhat, igazolva Schopenhauer ama mondását, mely szerint a nagy szellemek közös átka, hogy ép tévedéseik találnak legtöbb hivőre.

Spencer ugyanis végelemzésben csak egy fajta ismerést és tudományt ismer, t. i.: a természettudományt, s magát a társadalmi evolutiót is ebből a szempontból tekinti. Amig a természeti és a szellemi tudományok analogiája módszertaninak mondatik, mely azon szabályban ormóllik, hogy a szellemi és a társadalmi jelenségeket is csak empirikus úton, tehát nagyban ugyanazon methodusokkal ismerhetjük meg mint a természeti tüneményeket, vagyis hogy a társadalmi jelenségekben is hasonló determinismust kell keresnünk és feltennünk mint a természeti világban, addig ez álláspont ellen nem lehet kifogásunk. De mihelyt Spencernél azon törekvést látjuk, hogy a társadalmi életet egyedül, mint magasabbrendü biologiai terméket tekintse, akkor már nem követhetjük, mert hiszen a társadalmi élet már egyuttal *szellemi* élet, mely oly specifikus jellegü, ismeretelméleti forrására nézve annyira elütő azon módtól, amint a külső tapasztalati valóságot megismerjük, hogy aki főleg csak a megegyező vonásokat látja társadalom és organismus között, az soha az előbbi sajátos vonásait nem értheti meg. És valóban Spencer ebbe a hibába esett, amit legjobban az illustrál, hogy ép azt a mozzanatot kicsinyli úgy tudományos (sociologiai) mint pædagogiai szempontból, amely Comte mély szavai szerint ép a társadalmi élet specificumát képezi szemben a biologiai folyamatokkal: a történelmet. Sociologiai naturalismusának egyoldalusága, mely távolról sem szükségképi következménye a positivismusnak, itt elfödi előle azon igazságot, hogy a társadalmi élet valamely mozzanatát, ép mert abban az egyes emberek individualitása oly döntő szerepet visz, nem lehet általános biologiai formulákkal egyedül megértetni: erre a társadalmi fejlődésnek concret magyarázata vagyis ép *történelem* kell. Spencer e ponton elvesztette érzékét a valóság iránt: maga is abba az ideologiába esett, mely ellen ép a positivismus és az evolutionismus bölcselete minden téren oly sikerrel küzdött. Ezt az ideologikus vonást Spencer rendszerében nekünk pædagogu-

soknak, kik hivatva vagyunk az emberi élet helyes conceptióját a gyakorlatban értékesíteni, különös gonddal kell elkerülnünk, midőn az evolutio bölcseletének pædagogiai következményeiről elmélkedünk. Mert csak így érhetjük el, hogy Spencer tanai nyomában nem ideologia, hanem igazi, fejlődésképes élet fog fakadni.

PAULER ÁKOS.

EGY FRANCIA TANÁRNŐ MUNKÁJA A TANÁRKÉPZÉSRŐL.[1]

(M. Dugard. De la Formation des Maîtres de l'Enseignement secondaire a l'Étranger et en France. Librairie Armand Colin.)[2]

Külföldön és nálunk is állandóan napirenden van a tanárképzés. Sokat szellőztetik e kérdést folyóiratokban és önálló művekben. Már alig tudjuk számon tartani mindazt, a mit e tárgyban napvilágra bocsátanak. E kérdés tárgyalása már a mult századból jutott ránk örökül. Ha némi megoldást találunk is, úgy hiszem, állandóan ott fog lebegni a fejünk felett a megoldásra váró problémák jegyzékében.

A tanárképzés gazdag irodalmából egy nagy gonddal és szeretettel, sok tudással és körültekintéssel irott munkára óhajtom felhivni kartársaim figyelmét, M. Dugard kisasszonynak, a párisi Lycée Molière tanárnőjének ily cimű művére: *De la Formation des Maîtres de l'Enseignement secondaire à l'Étranger et en France.*

Az idézett munka nem elméleti theoriák, nem pædagogiai elmefuttatások, nem megoldhatatlan nagy tervezgetések gyüjteménye, a milyen természetű irodalmi terméket nem egyet találunk a tanárképzés kérdéseiről is. Dugard könyve nem áll elő nagyképüsködő fejtegetésekkel, melyekből vajmi kevés tarthat igényt életrevalóságra, hanem csakhamar széipukkan, mint szappanbuborék, legfeljebb csak néhány

[1] A Magyar Paedagogiai Társ. 1904. febr. 20-iki ülésén tartott felolvasás.

[2] *M. Dugard.* k. a. nagy irodalmi tevékenységet fejt ki a pædagogia és a társadalomtudomány terén. Ezen irányu irodalmi munkáiból kiemelem a következőket:

La culture morale. Lectures de morale théorique et pratique. Paris Armand Colin.

De l'Éducation moderne des Jeunes filles. Paris Armand Colin.

La Société Américaine. Mœurs et Caractère. La Famille. — Rôle de la femme. Écoles et Universités. Ouvrage couronné par l'Académie française. Paris Hachette et Cie.

percre gyönyörködtette szemünket s kábította agyunkat. Dugard könyve egészen más természetű. Lelkiismeretesen és sok utánjárással, mindenütt az eredeti forrásokból gyüjtötte össze a szerzőnő adatait a tanárképzés mostani állapotáról. Az adatokat aztán tárgyi csoportokba foglalva, ismerteti az idegen államok és Franciaország tanárképzését. A mű rövid előszava legjobban tájékoztat a munka mivoltáról. A szerzőnő kéri az olvasót, hogy ne keresse művében a középiskolai tanárképzés teljes fejtegetését; csak általános utalások foglaltatnak benne, melyek az idegenektől személyes utánjárással gyüjtött adatok alapján nyugszanak. Amerikából, Japánból, Európa különböző államaiból illetékes szakemberek, közép- és főiskolai tanárok, közoktatási ministeriumok tisztviselői, intézeti igazgatók, főigazgatók készséggel feleltek a megküldött kérdőivekre és ellátták a szerzőnőt kiadatlan adatokkal. Az előttünk fekvő munka reánk magyarokra azért is bir különös értékkel és érdemli meg kiválóan figyelmünket; mert Magyarország középiskolai oktatása is teljes mértékben fel van benne karolva és tárgyilagosan méltatva. Ebben a tekintetben mindenesetre az első munka, mely Magyarországot önállóan, tőlünk közvetlenül beszerzett adatok alapján ismerteti s nem mint eddig tették idegen forrásokból merítve, legtöbbször nemcsak nem megbizhatóan, hanem leginkább rosszakaratulag. Igy Dugard könyvét a mi szempontunkból az első fecskének tekinthetjük, melyet reménylünk majd mások is fognak követni.

Hazánk középiskoláira vonatkozó adatait a szerzőnő legnagyobb részt a párisi kiállítás alkalmából a vallás- és közoktatási ministerium által kiadott «*l'Enseignement en Hongrie*» című monographiából vette, melynek középiskolai részét Fináczy Ernő irta. A szerzőnő azonkivül egy terjedelmes Questionnaireben intézett hozzám kérdéseket, melyekre készségesen adtam meg neki a kivánt felvilágosításokat. Hasonló módon járt el a többi államokra nézve. Hogy Dugard kisasszony menynyire lelkiismeretesen járt el az adatok gyüjtésében és felhasználásában, arról tanuskodnak a tárgybeli irodalom forrásaira való hivatkozások. Az idézett forrásmunkák egész kis könytárra rugnak. Ilyen nagy készlettel látott munkájának feldolgozásához. Azért is van annak nem közönséges becse.

A munka áll három részből. Az első rész ismerteti *a középiskolai oktatás problémáját és annak megoldását*; a második tárgyalja *a középiskolai tanárok képzését külföldön*, a harmadik szól *a franciaországi tanárképzésről*. Függelékül vannak közölve a tanárképzés tárgyában Párisban tartott enquêten elmondott beszédek.

A munka előszavában (Avant-propos) a szerzőnő elmondja, hogy a középiskolai oktatás a XIX. században az átalakulás és általános baj (malaise général) korszakába lépett. A tanárok és államférfiak

minden államban hiában tartottak enquêteket, alakították át a tantervet és szaporították a jelentéseket: a válság tovább tart és az elkeseredett kedélyek, távol attól, hogy a reformokat az életrevalóság jellegével bíróknak tartanák, nem látnak egyebet, mint vergődését a betegnek, aki fekhelyén megfordul, anélkül, hogy enyhülést találna. Honnan van az, hogy a középiskolai oktatás felujítására irányzott ennyi törekvés sikertelen maradt? A feleletek egymásra torlódnak, nagyon eltérők és néha ellenmondók. A családok előrelátásának hiánya és hiusága, midőn a lyceumok ajtait döngetik, anélkül, hogy megkérdenék, képesek-e gyermekeik azok tanulmányainak folytatására, a reformok tökéletlen jellege, melyek részletekre szorítkoztak, anélkül, hogy egyetemlegességre törekedtek volna, visszaélés a rendszabályozással és vezetőelvnek hiánya, a latin és görög fentartása és eltörlése, a tanítási tervek túlterhelése, az internatusok hiányai, mindezeket az okokat és ezernyi más, psychologiai, történeti és társadalmi okot hoztak fel egymásután a politikusok és pædagogusok, hogy a válság létezését megmagyarázzák. Vannak, akik azt tartják, hogy a tanárképzés ha nem is egyedüli, legalább is első és leghathatósabb orvossága annak a bajnak, melyben a középiskolai oktatás szenved. Vannak mások, akik máskép vélekednek. A szerzőnő társadalmi szempontból akarja a fontos kérdést tanulmányozni, mert a középiskolai tanártól, az ifjuság életének kialakítására irányuló képességének többé-kevésbbé való fejlettségeitől függ bizonyos mértékben az irányadó köröknek értéke. Fel akarja tüntetni nagy vonásokban, hogy miképen készítik elő külföldön a tanárt hivatására és hogyan könnyítik meg neki működésének teljesítését.

Az első részben a *középiskolai oktatás feladata és megoldása* foglaltatik. Előbb tárgyalja a kérdést történeti szempontból, azután szól a tanárok kérdéséről. Szemlét tart a XVIII. század reformtörekvései fölött, melyek Franciaországban oda irányultak, hogy a kolostori nevelés helyébe tegyék a katonait. Németországban a XVII. század óta különféle szellemű irányzatok tiltakoznak azon műveltség ellen, melyben a rhetorika lépett a humanismus helyébe. Számtalan kisérlet után 1706-ban felállítják az első Realschulét és később 1747-ben Berlinben az Oekonomisch-Mathematische Realschulét. Nálunk Mária Terézia meggyőződve a classikai tanulmányok elégtelenségéről, megkisérli a Ratio Educationisszal felujítani a tanítást «Emile» és a philantropinisták elvei alapján. A Franciaországban történtek felemlítése után elmondja, hogy 1806-ban az új Ratio Educationisszal átalakítják a tanítást Magyarországon. 1850-től 1860-ig Magyarországon átalakítják gymnasiumaink rendszerét és szervezik a hat osztályu reáliskolát, melynek alsó három osztálya különösen ipari és kereskedelmi

pályákra készít elő, a többi a politechnikumra. Ismerteti az 1883. évi XXX. törvénycikk megalkotását és ennek főbb intézkedéseit. Kiterjed az 1890-ik évi törvényre, mely a görög nyelvet facultativvá tette és ismerteti rendelkezéseit. Annyi reformok után, melyeket az egyes államokban tettek, a középiskolai tanítás ellen emelt panaszok újra felemelik fejüket, mint a multban. Érdekes szemelvényeket találunk a könyvben ezekből a panaszokból, melyeket a szakemberek államszerte kifejezésre juttatnak. Mindezekből a panaszokból meggyőződhetünk arról, hogy téves dolog azt hinni, mintha a tanítási tervek folytonos változtatásával, uj szabályrendeletek kiadásával megjavíthatnók a középiskolai oktatást. Nem változtatunk meg egy szervezetet azzal, ha kivülről befelé hatunk; a szellemet kell megerősíteni, a lélekre kell hatni, mert innen jön az élet. A nevelés lelke a tanár, arra kell tehát hatni, ha megujítani akarjuk azt. Tanulságos az, amit az iskola lelkéről, a tanárról mond, sok megszivlelni valót találunk e cim alatt. Sok olyan igazságot, találó jellemzést mond, ami nem egyszer a mi állapotainkra is ráillik. «Ha nem vigyázunk rá, mondja többek között, hogy új szellem hassa át a tanárokat, kik más hagyomány szerint képződtek, vajjon nem lehet-e attól tartani, hogy a régi felfogás, mely a tanulóban csak fékezni való akaratot, kicsinosítani való elmét látott, nem tér-e vissza a középiskolába a hygienia megvetésével, a függetlenségtől való félelemmel, az alakiságok dédelgetésével és a régi módszerek egész kiséretével? Ne tessék azt hinni, hogy ez tulhajtott aggodalom. Nagyon sok tény igazolja azt. Nem is említve a középiskolai oktatásban még fennálló tudománykodást és alakiasságot, gondoljuk csak meg, hogy egyes tanárok még ma is tollba mondják tárgyukat, mint hajdan, amikor még nem voltak nyomtatott tankönyvek s hogy egyik intézeti igazgató egy tizennyolc éves tanulónak, aki bizonyos szabadságot kért tanulótársai számára, azt felelte, hogy «nem bizik tanítványaiban.» — «Mentől nagyobb a nyomás az értelemre és az akaratra, annál több az alakiasság és tulterhelés.» — «Semmi reformrendelet nem ér annyit, mint az ember, aki a reformálásnak hatalmát hordja magában.» — «Azért a tanárok képzése a feladat első megfejtése.» — «Bizzák rám a tanárok képzését, és én a többit alárendelt dolognak tartom,» mondá évekkel ezelőtt Hereford püspök, és egy amerikai szerző, aki nem régen a középiskola bajáról és annak orvoslásáról irt, tanulmányának ezt a jellemző címet adta: «Wanted a teacher» (Tanárt keresünk!) «Naivnak mondható az a yankee, aki határozottan állította: Lesznek jó tanáraink, ha jól megfizetjük őket!» — Ilyen és hasonló gondolatok és elvek mutatják a szerzőnőnek felfogását a tanárok képességeiről és munkájuk értékéről. Céltudatos és helyes elvek szerint vezetett tanárképzés nélkül csak ritkán

képződik jó tanár. «Annyi kétségtelen,» mondja, «hogy éveken át folytatott tapogatódzás és sok botlás árán, aminek tanár és tanulók esnek áldozatul, a tanárok egy része megtanulja az ifjuság nevelését. Azokkal az empiristákkal szemben, akik a *Fit fabricando faber* elvét hozzák fel, nem lesz felesleges megjegyeznünk, hogy az a tanár, aki kezdettől fogva közepesen tanítja osztályát, azt kockáztatja, hogy mindvégig rosszul fog tanítani, anélkül, hogy tudná.» E fejtegetésekből hozza le a szerzőnő, hogy a tanárképzés reformálása elengedhetetlen feltétele a középiskola helyes reformjának.

A munka második részében a szerzőnő *a külföldi tanárképzés* mostani állapotát ismerteti s négy fejezet alatt tárgyalja e kérdést. Az első fejezetben tárgyalja az intézmény általános szervezetét, a másodikban az értelmi kimüvelést és a pædagogiai előkészítést, a harmadikban ismerteti a tanárok hivatásbeli továbbképzését működésük tartama alatt, a negyedikben közli az e téren mutatkozó hiányokat és óhajokat. A tanárképzés általános szervezetének ismertetésénél három irányt különböztet meg az eljárást illetőleg. Vannak államok, ide tartozik Porosz-, Svéd- és Finnország, Ausztria, Magyarország és Oroszország, ahol az állam tartotta fönn magának a tanárképzés jogát vagy legalább a képzés befejezését; Romániában a tanárnők képzésének jogát is fentartotta magának. Más országokban az állam jóllehet szervezett intézeteket a tanárok kiképzésére, mindazonáltal megengedik nekik, hogy magánintézetekben is képezzék magukat s csak a tanulmányok befejezésének ellenőrzését tartja fenn magának. Ebbe a csoportba tartozik Japán, a tanárnők képzése terén Oroszország, Norvégia és Belgium. Végül vannak államok, mint Nagy-Britannia, Canada és az Egyesült-Államok, melyek a tanárképzést helyi intézetekre bizzák, melyek csak kevéssé vannak vagy egyáltalán nincsenek a központi hatalommal érintkezésben. E három kereten belül ismerteti aztán az egyes államokban létesített tanárképzést általános szervezetében. Magyarország tanárképzésének általános szervezetét tüzetesen tárgyalja; megemlékszik az Eötvös-kollegiumról és az Erzsébet-nőiskoláról s annak legujabb intézkedéséről, mely szerint növendékei az egyetemen folytathatják tanulmányaikat. Megemlíti a tanárképzésre jogosítás feltételeit, az érettségi vizsgálatot, melyet Magyarországon, Poroszországban és Ausztriában követelnek meg a jelöltektől. Magyarországon azonban a reáliskolát végzett ifjak is mehetnek tanári pályára, ha kiegészítő érettségit tesznek a latinból. A tanárok értelmi képzésének és pædagogiai előkészítésének ismertetését Magyarországon kezdi, midőn a tanárjelöltek általános müveltsége tekintetében fennálló követelményekről szól; azután szól Poroszországról és sorban a többi államokról. Majd ismerteti alap- és szakvizsgáink ügyét s beszél továbbá a

tanárképző-intézet gyakorló gymnasiumáról, az Erzsébet-nőiskoláról s annak gyakorló iskolájáról. Ezen általános ismertetés után a szerzőnő még külön címek alatt szól az egyes államok intézményeiről, így a mieinkről is, kiterjeszkedve a nők egyetemi tanulmányaira is. Nem hagyja említés nélkül a magyarországi szerzetes tanárokra tett intézkedéseket s megemlékszik a női szerzetesrendek intézeteiben szervezett tanárnőképzésről. Felsorolja jegyzetben hazánkban a szerzetesrendek és felekezetek által fentartott középiskolákat is.

A következő fejezetben a tanárok hivatásbeli továbbképzését működésük tartama alatt fejtegeti behatóan és ép oly szakavatott tudással, mint ahogy az előbbi fejezetekben tapasztaltuk. Okos dolgokat és általános érvényű szabályokat mond arra nézve, hogyan érvényesüljön a tanár munkássága legsikeresebben; elmondja, mi mindentől függ a tanár munkájának sikere; milyen legyen a környezet s egyéb körülmények. Ne legyen bürokratáktól agyon rendszabályozva, s hogy a felügyeletet gyakorló főigazgató, az igazgató és kollégák tudják törekvésüket összpontosítani. A főigazgatói felügyelet nincs mindenütt helyes módon szervezve és szabályozva. Magyarországról dicsérettel emeli ki, hogy a főigazgatók évenkint értekezletet tartanak a tanári testületekkel administracionális és pædagogiai kérdések megbeszélésére; de másutt az ő ténykedésük köztudomás szerint nem kielégítő (leur action est notoirement insuffisante.) Erről más államokat illetőleg igen kedvezőtlen itéletet mond. Igy például Finnországban és Olaszországban évek mulnak el, míg egyszer látnak egy főigazgatót, Spanyolországban és Dániában ez az intézmény ismeretlen. Az intézetek igazgatóinak tisztét és feladatát tüzetesen ismerteti. Jeles intézkedésnek tartja, hogy az igazgatók egyes államokban bizonyos számu heti órák adására vannak kötelezve, mert ily folytonos élénk és közvetlen összeköttetésben vannak a tanulókkal és a tanítással; de némely államban tulságosan megterhelik őket tanítással, úgy hogy nem marad idejük a szükséges pædagogiai felügyeletre és vezetésre. Az egyes országokban való heti óráik számát táblázatos kimutatásban tünteti fel. A tanári értekezletekről és azok ügyköréről is hűségesen beszámol országok szerint s okos alkotásnak (création judicieuse-nek) mondja a nálunk szokásos osztályfői intézményt (nála *professeur dirigeant*, a ministerium monographiájában, a L'Enseignement en Hongrieban *chef de classe*), melyet a monographiából vett idézettel ismertet. Becses adatokat közöl az igazgatók és a szülői ház közötti érintkezésről. A szülői értekezletek Japán némely intézeteiben szintén szokásban vannak. A tanári könyvtárakról szólva, melyek a tanárok továbbképzésére szolgálnak, hazánkat illetőleg a monographia adataival számol be a szerzőnő s itt is első helyen emeli ki hazánkat.

Dicsérettel említi meg rólunk, hogy a tanárok munkásságát segélyekkel és szabadságolásokkal buzdítják s kiemeli, hogy Magyarországon, Oroszországban és Japánban utazási ösztöndijakat is adnak a tanároknak. 1899-ben Japán 58 ifjut és hét tanárt küldött Európába és Amerikába tanulmány céljából. Oroszország 1900-ban több száz tanítót és tanárt küldött a párisi világkiállításra.

A hiányok és óhajok fejezetében nagy vonásokban ismerteti mindazt, amit egyes államoknak a tanárképzés terén még tenni, pótolni kell. Magyarországot illetőleg ebben a rovatban keveset találunk feljegyezve. A szerzőnő itt csak azt említi meg, hogy megadtuk a leányoknak az érettségi vizsgálat jogát, de csak egy nőgymnasiumunk van, ahol erre elkészülhetnek. A kedves szerzőnő ebbeli aggodalmát, azt hiszem, sikerül majd eloszlatnom, ha közlöm vele, hogy vannak gymnasiumi tanfolyamaink, melyek e hiányt már is pótolják s hogy csupán az én tankerületemben 602 leánygymnasista van az idén. Másik alapos észrevétele az, hogy Magyarországon csak 1870-ben alapították a tanárképző intézetet. Vannak a magyar tanárképzésben és a középiskolák terén, tudomásunk szerint még egyéb hiányok és óhajok is, melyek egynémelyikéről évekkel ezelőtt épen e helyen volt alkalmam megemlékezni s melyeknek orvoslására a tanügyi kormánynak még ezentul kell gondját kiterjeszteni.

A könyv harmadik része a franczia tanárképzés ismertetésének van szentelve. Minthogy az előbb tárgyaltakkal máris nagyon behatóan foglalkoztam, ezt nem kivánom ismertetni. Olyan szépen és tanulságosan van az megirva, hogy teljességében érdemes azt elolvasni és tanulmányozni, kapcsolatban azzal a sok okos beszéddel, melyet az e tárgyban Párisban legközelebbről tartott enquêten elmondottak s melyeket Dugard könyvében közöl.

Bemutattam önöknek, tisztelt tagtársak, Dugard kisasszony érdekes és tanulságos könyvét. Azt hiszem, ebből a fogyatékos és rövid ismertetésből is meggyőződhettek róla, hogy a szerzőnő nagy és nehéz munkát végzett, mikor egész könyvtárra menő művekből és kérdőívek adathalmazából a lényegest és jellemzőt kiválogatva és összeállítva a tanárképzés képét megrajzolta. Hasonlít a munka a tükörhöz, melyben tisztán látjuk az állapotok hű rajzát. Megismerkedünk az államok és népek műveltségének legfontosabb tényezőjével, a közoktatásügy egyik fontos ágának mivoltával és szükségleteivel. A munka nemcsak a tanárképzésről számol be, hanem azzal kapcsolatban a középiskolák egész életét feltárja előttünk. Hasznos és majdnem nélkülözhetetlen kalauz ez, ha ebben a kérdésben eligazodni akarunk, ha okulásul tudni akarjuk, hogy mit tettek e kérdésben más államok s hogy áll e téren a magunk dolga. Magyarországról sok rokonszenvvel és jó

akarattal ir s intézményeinket legtöbbször első helyen méltatja. A külföld e könyvből megláthatja, hogy hazánk számottevő komoly munkát végzett a világkultura szolgálatában s hogy becsülettel álljuk meg helyünket a művelt népek egyetemességében. És ezt a vívmányt a párisi kiállításnak, abban való részvételünknek köszönhetjük. Méltóan voltunk ott képviselve; feltünést keltett tanügyi kiállításunk, mely elismerést és dicsőséget szerzett a magyar névnek. Azért nem kell csekélylenünk azokat az előnyöket, melyek a nemzetközi érintkezésekből és összejövetelekből származnak. Ha ott részt nem veszünk, ha ott meg nem ismernek minket és intézményeinket, talán most is Bécsből szerezték volna be a tanügyünkre vonatkozó adatokat. Megtörténhetett volna most is az, amit a jury egyik ülésén egy nagynevü francia államférfiu, a középiskolai leányoktatás codifikátora mondott, hogy t. i. mikor Bécsből a felsőbb leányoktatásról adatokat kért, Magyarországra vonatkozólag ezt a jóakaratu választ kapta: L'enseignement secondaire des jeunes filles n'existe pas en Hongrie. (Magyarországon leányközépoktatás nincs.)

Dugard kisasszony a Magyarországra vonatkozó rész megirásához nagyobbára a közoktatásügyi ministerium által kiadott nagybecsü monographiából vette az adatokat. Ennek a résznek a megirásával elnökünk Fináczy Ernő közvetve nagy szolgálatot tett az ismertetett műnek is. Az ő jeles tanulmánya szolgált neki főforrásul. De szerencsésnek érzem magamat én is, hogy a szerzőnő bőséges Questionnairejére adott feleleteimmel és személyes megbeszélésekkel hozzájárulhattam én is a hazánkat érdeklő dolgok ismertetéséhez.

Könyvén kivül Dugard kisasszony másban is megmutatta hazánk iránti rokonszenvét és barátságát. A párisi világkiállítás alkalmával a jury középiskolai osztályában a kormány részéről ő képviselte a női középiskolákat. Heteken át tartó tanácskozásainkban nemcsak nagy tudását, széleskörü ismereteit, tanügyi kérdésekben való nagy jártasságát és éles itéletét tanultam megismerni és becsülni, hanem megszerettem benne hazánk iránti nagy jó indulatát és rokonszenvét. Camille Sée mellett ő volt a mi ügyünknek minden alkalommal meleg szószólója, igaz barátja. Nem egy kiállítónk ügyének elismerését köszönjük az ő önzetlen érdeklődésének és védelmének. Igy különösen az Erzsébet-nőiskola gazdag kiállításának érvényre jutásában is nagy érdeme van. Ez az intézet ugyanis, a mi sajátos tanügyi adminisztrációnkból kifolyólag, a párisi kiállításon az elemi oktatás körébe volt besorozva; ezen osztály juryje azonban azt, mint francia felfogás szerint oda nem tartozót, egyszerüen figyelmen kivül hagyta. Dugard kisasszony közbejárására és Camille Sée felszólalására sikerült az Erzsébet nőiskola kiállítását az utolsó percben a középiskolai cso-

portba átvennünk s ott számára a méltán megérdemelt grand prix-t kinyernünk.

Dugard kisasszonynak jeles művével s Magyarország iránti barátságával és rokonszenvével minden tekintetben rászolgált arra, hogy őt társaságunk tiszteleti tagjául megválasztottuk. Ez a legkevesebb, mivel mi hazánk iránti nemes érzelmeit viszonozzuk.

Erődi Béla.

A KÖZÉPISKOLAI TANÁROK ELŐKÉSZÍTÉSE A GYAKORLATRA.

(A kérdés multja és mai állása.)

I.

A tanárok előkészítése utóbbi időben főként az előzetes gyakorlás szempontjából érdeklődés tárgya. A szaktudományban való készültség kevésbbé ad általában okot elégedetlenségre, vagy legalább az erre mutató nyilatkozatok ritkábban jelentkeznek. A kérdésnek mindkét része régóta meglehetősen tisztában van; a tudományos részén nem is eshetik lényeges változás, de a gyakorlást még ezután kell általánosan szervezni. Mivel az erre vonatkozó óhajtás nem új, a kérdéssel foglalkozást nem szükséges megokolnom, fontosságát sem lehet új érvekkel bizonyítanom, mert az eddig ismertek igazak és nyomósak, többé nem is szaporíthatók. A középiskolai tanároknak gyakorlati előkészítése szükséges. Ez nálunk ma kétségtelenül közvélemény, a mi ugyan ezért magáért nem számítana örök igazságnak, de itt különös jelentőségű, mert épen az érdekeltek hangoztatják. Ma már csak az előkészítés módjáról eshetnék még szó, sőt igazabban erről sem, a vélemények annyira megegyeznek. A cselekvést várjuk s mivel ez már nem az iskola munkásaitól függ, a tanárság a maga részét megtettnek tekintheti.

Döntés előtt állva érdemes végignéznünk a kérdés multján. Itt is, mint közoktatásunk minden ügyében az eredetiség kérdése tolakodik fel s bizonyos, hogy ezzel is csak úgy vagyunk, mint szinte minden egyébbel: lehetetlenség azt bizonyítanunk be, hogy hazánkban ez a kérdés egészen önállóan, idegen hatás nélkül fejlődött. De itt is, egyebütt is jól kell ügyelnünk, mert tévedés hatást mutatnunk fel ott, hol a véletlen megegyezés is lehetséges, hiszen egy időben, hasonló okokból keletkezhetik több helyen is azonos eredmény. A magyar közoktatás történetének több régi és új jelensége bizonyítja, hogy az idegen hatás átvétele a hazai előzmény nem ismerése miatt történt s így az idegen minta után indulás a fejlődés meghamisítása. Minden

kérdésben az a kutatás első feladata, hogy visszamenve az illető intézmény csirájáig, megfigyelje a fejlődést, vajjon szervesnek, természetesnek, azaz nemzeti szükségeinknek és nemzeti jellemünknek megfelelőnek látszik-e ? Csak azután következik a másik tekintet, mely e megfigyelés helyett azt keresi : hol van meg hasonló alakban a kérdéses intézmény s ugyan mennyiben volt az idegennek hatása a hazaira. Ez azonban nem meghatározója a jóságnak, mert ezt csak a másik szempont helyes érvényesítése döntheti el.

Mihelyt a tanítás munkájának minden egyébtől eltérő voltát felismerték, nyomban jelentkezett a tanítók előkészítésének szükségérzete. A tanítás a papság feladata volt, a két hivatás nem vált még külön, a célok nem különböztek s ezért csak lassanként vált a tanárképzésben külön a tudományokban és a gyakorlásban való előkészítés. Eredetileg a gyakorlat kérdése volt az egész, meg akarták menteni az iskolát attól, hogy külön rákészülés nélkül jussanak székökbe a tanítók. Ott érzik meg először e szükséget, a hol a pædagogiai gondolkozás fejlettebb volt: Ratichiushoz mentek már működő tanítók is a módszer kedvéért; ily czéllal szervezte Francke a hallei seminarium præceptorum-ot, ez volt az oka annak is, hogy a jezsuiták a repetensek collegiumát megteremtették. A különböző mértékű, de meg nem szakadó érintkezésnek nyilván része volt abban, hogy a tanárképzés kérdése nálunk a németekével egyező vonásokat mutat, de nincs okunk feltenni az átvételt, mert annak bizonyítékát semmi sem nyujtja, hosszú ideig csak a fejlődés azonosságáról beszélhetünk. Így megegyezik a két helyen, hogy a tanításra készítés főként az alsóbb iskolákra vonatkozik, Francke seminariumának ez az alapja, nálunk Mária Terézia idejében ezek érdekében állítják a pozsonyi normalis iskolát a bécsi mintájára. Rokon vonás, hogy a magasabb fokú tanításra készítés közben az anyag közlése előtérben van, de a mint a tanárképzésre vonatkozó első hazai adatot a kanczelláriának a nagyszombati egyetemről szóló intézkedésében megtaláltuk, onnan kezdve nem mindig egymásból eredő, de határozottan magyar nyomokon haladhatunk előre.

Gyakorlati intézkedés volt, hogy a kanczellária a nagyszombati egyetemen a jezsuiták példájára repetenseket állított, hogy két éves tanfolyamon a tanári pályára készülők ismereteiket bővítsék. Ezzel előlép az iskola érdeke, de a tanítás gyakorlásáról sem itt nincs még szó, sem a Ratio Educationis ama kívánságában, hogy már tanulókorban válaszszák ki a tanárok a tanításra alkalmasnak látszó ifjakat. Határozottabb jel már a gimnáziumok szervezésénél a tankerületek székhelyén állított archigimnáziumok. Ezek szervezete, tanári létszáma tanulmányi és fegyelmi berendezése egészen olyan volt, mint bármely

másik nagy gimnáziumé, de viszonyaik tökéletességével mintául akartak szolgálni a többieknek.[1] A gyakorlati irány határozottan kitünik az egyetem Budára helyezése után, mikor külön tanszéket szervez a kormány a széptudományoknak oly módon, hogy elválasztja az æsthetikai tanszéktől a tanításra készülők vezetését: a tanár (Szerdahelyi György) azontúl csak az elméletet adta elő, a tanárjelölteket pedig egy másik tanár (Pupikoffer Ágost) részesítette a jövendő hivatásra szükséges gyakorlatokban. Felismerte a kormány a fejlődés jelentőségét s ezért tökéletesíteni akarta a repetensek collegiumát, mely addig is főként a tanárképzést szolgálta. Finánczy a kanczelláriai irataiból előadja, hogy a tanárjelöltek két évig tanultak két tanár vezetésével. Egyik az æsthetika elméletét adta elő, másikkal a gimnáziumi felsőbb osztályok tárgyait ismételték. Mindkét tanár mindennap másfél óráig foglalkozott velök, dolgozatokat irattak, számon kérték s részben társalgás, részben kölcsönös megbeszélés útján tanítottak, egy évben kétszer a kari igazgató előtt. A jelöltek néha nyilvános iskolában tartottak egy-egy leczkét, hogy a tanítással is kisérleteket tegyenek s gyakorlás czéljából szabad volt magánórákat is adniok.[2]

Ez minden, a mi a Ratio Educationis korában a tanárképzésért történt. Azzal, hogy ez az intézkedés a szerzetesrendekre is ki akart terjeszkedni, nyilván megjelent a tanárképzésben az állami szempont s látszik az előadottakból az a kettőssége az elméletnek és gyakorlatnak, mely maig megmaradt s az itt mindkét részen tökéletlen mivoltából úgy fejlődött, hogy félszegségét megőrizte.

A XIX. század ötödik évében feltűnik a felekezeti iskolák részéről is a tanárképzés iránt az érdeklődés.

Az ág. hitv. evangelikusok egyetemes gyűlése elé 1805-ben nyujtott be *Schedius* Lajos egy *Iskolai rendszert*, melyben a tanárképzést az egyetemi tanulmányok elvégzése után kivánja megkezdetni az egyes lyceumokban olyan módon, hogy gyakorlati kiképzés czéljából minden jelölt abba az iskolába jusson, a hol maga is tanult. Minden lyceumon külön tanárképző professort alkalmazna, ki az ifjakat a nevelés és oktatás elméletébe és művészetébe bevezetné. A jelölteket az egyes tanárok mellé rendelnék mint segédeket s ezek az illető tanárok és a vezető tanár utasítása szerint gyakorolnák bizonyos órákban az oktatást az egyes osztályokban.[3] Ezt a módot az 1840-ben újból beadott

[1] Finánczy, A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. II. 188.

[2] Finánczy i. m. II. 91., 222., 364. s köv.

[3] Így közli Péterfy Sándor, Orsz. Középisk. Tanáregy. Közlöny XIX. 665.

javaslatában elvi kijelentés, sőt tiltakozás alakjában fejezi ki: meghatározva az egyes iskolák tantárgyait, azok rendjét, osztályát, korántsem kíván arról rendelkezni, hogy mi módon, mely előadással és mely kiterjedésben legyenek azok mindenütt tanítandók. Semmit sem tart ugyanis az evangelikus szellembe oly annyira ütközőnek, mint az oktató vagy tanító elmebeli tehetségeinek s igyekezetének bizonyos minta követésére való szorítását, bizonyosnak ismeri, hogy csak az az iskola tehet túl a többi iskolákon és több tanítványra az számolhat, melyben az előadás és oktatás módja magasabb és tökéletesebb fokra emelkedik.[1]

Alkotásoknak nem nagyon kedvezett az idő. A tiszántúli ev. ref. egyházkerület tudományos küldöttsége a század elején szinte állandóan együtt volt, sokat dolgozott, tárgyalásaiban sok becses is lehetett, de az előkerült ügyek döntésig alig jutottak. A Pestre tervezett protestáns főiskola érdekében s ezzel kapcsolatban a tanárképzés ügyében is hangzott sok okos szó, de csak elhangzott. Azért itt alkotásról szó sincsen. Van azonban néhány becses adat, világos jelei az értésnek és jó szándéknak, alkalmas alapok a tovább építésre. A népnevelés ügye iránt folytonosan növekedett az érdeklődés, ez aztán természetesen vezetett arra a gondolatra, hogy a népnevelés ereje a tanítóknak, minden rendű iskola tanítóinak jó előkészülésében rejlik. A nemzeti értelem kiművelésének Széchenyi ajkain erősen hangzó sürgetése megeleveníti és tudatossá teszi az addigi munkát.

Az országos állapotot jellemzi báró *Vay* Miklós szép beszéde 1841-ben a debreczeni tudományos küldöttség előtt, melynek ülését mint kerületi főgondnok megnyitotta: «közönséges lett iskoláink hiányai és fogyatkozásai ellen, a dologhoz értők panasza mind a tanítás, nevelés, gyermekekkel és ifjakkal bánás és fenyítéktartás módjára.» Az elemi iskolák mellett a magasabb intézetre is gondolva itéli szükségesnek «felállítni anyaiskolánkban (Debreczenben) mind a pædagogicum, mind a philologicum seminariumokat. Ne engedjük gimnáziumainkat, itt helyben s a külhelyeken levőket, kikészült tanítók hiánya miatt elaljasodni.»[2] E kívánságnak már volt hazai előzménye. A tudományos küldöttségben már 1838-ban sürgette *Kerekes* Ferencz debreczeni professor a «mindaddig nagy kárral nélkülözött pædagogicum és philologicum seminarium felállítását» s az új küldöttség előtt ott volt már *Péczeli* József tanár és Kiss Bálint esperes javaslata is. Péczeli tervezete az alapelvek közt (10.) mondja ki, hogy

[1] Prot. Egyh. és Isk. Lap 1842. 71.

[2] E beszédet s a következő adatokat a Prot. E. és Isk. Lap 1842. évf. közli.

tanító nem lehet. ki a pæd. seminariumban nem tanult, de egyúttal a pædagogices professortól gyakorlati leczkéket kiván az elemi iskolában (11). *Kiss* Bálint tervében egyiket azt a kívánságot bámulták meg paptársai, hogy alkalmazása előtt félévig mindenki leczkéket hallgasson az iskolai tárgyakból.

A seminariumok körének kimérésére, az ezekkel «szoros és elválaszthatatlan összefüggésben álló elemi és gimnáziális iskolák» tervének kidolgozására külön bizottságot jelöltek ki, melynek munkája alapján szervezte 1842 áprilisában az egyházkerületi tanács a seminariumokat s a pæd. sem. megnyitását az év novemberére ki is tűzte. Az elfogadott szervezet Kerekes és Péczeli tervéből kelt ki, kötelez mindenkit e tanárképzőben, a pædagogicum seminariumban való részvételre s mivel ennek feladataként a gyakorlatba bevezetést is kijelöli, ezzel egyszersmind a tanítás gyakorlatára előkészülést is kötelezővé tette. E seminarium czélja «oly tanítók és egyszersmind nevelők képzése, kik a nevelés- és tanítástan előhaladásához képest a növendékek testi s lelki tehetségeit felébreszteni, a kifejlésben segíteni, erősíteni s tökélyesíteni nemcsak elméletileg, de gyakorlatilag is tudják.» A gyermeki lélek ismeretét elmulhatatlanul szükségesnek tartja és ezért kívánja a nevelés- és tanítástan tudományos tárgyalását: pædagogiát, methodicát, didacticát. Együtt hallgatják ezeket mindenik fajta iskola jelöltjei a három évig tartó tanulmányi időben, a gyakorlati előkészülés azonban fokozatosan és külön történik: «A tanítói hivatalra készülők a tanításban gyakorlati órákat vesznek oly móddal, hogy az első évfolyamban az elemi, másodikban a polgári s a harmadik évfolyamban a gimnáziális iskolák tanítói képeztetnek úgy elméletileg, mint gyakorlatilag.» Tudniok kell a tárgyakat úgy, miként azokat a gyermekek tanulják s ezért «a nevelés professora segédeket vesz maga mellé a helybeli elemi, polgári és gimn. osztályok közönséges tanítói közül, kik klassisbeli rendes leczkeóráik után hetenként két órát fordítanak a pæd. sem. növendékeinek általuk tanított tudományokból leczkeadásra.» Külön engedélylyel az is lehetséges, hogy ha valaki örökös néptanítóságra szánta el magát, csupán az ilyeneket illető első évben legyen a seminarium tagja. A gyakorlati előkészülést szolgálta, bár más czélra irányúl az a rendelkezés, hogy az elemi osztály tanítói a sikeresebb tanítás czéljából vegyenek magok mellé két-két olyan segédet, kik a seminariumban a pædagogiát elméletileg s az elemi tanulmányok tanítását gyakorlatilag is bevégezték. A polgári és gimn. osztályok tanítóinak nagyobb részét az ifjak közül kell venni s mindegyik, miután a rendes tanító mellett egy évet gyakornokként töltött, három évig maradjon állásában.

E tervben a már említett kötelezésen kivül lényeges a nevelés-

tan tudományos tanulmányozása, ennek a gyakorlással párhuzamos volta és az egésznek a neveléstudomány professora alá rendelése. A szak tanulmányozására külön seminariumot szerveztek ugyan, mégis ott van a pædagogiai seminariumban is a tanítani valók megtanulása, még pedig az illető iskolák tanítóinak vezetése nyomán. Az egész szervezeten meglehetősen látszanak a kezdet jelei: nem elég világos, kérdés, hogy azok a segítségül hivott tanitók külön tanítottak-e a jelöltek előtt vagy csupán ezeket tanították az illető tárgyakra, esetleg az illető iskolában alkalmas módszert is bemutatva? A példa-mutatás így nem jut határozott kifejezésre.

A dunántuli ref. egyházkerület nevelési választmánya azt ajánlotta 1840-ben a kerületnek, hogy «mivel jó tanítókat csak oly egyedekből várhatni, kik magokat czélra vezető ismeretek s minél több *tapasztalati adatok szerzése* által hivatalokra elegendően elkészítették: a gymn. tanítóságra kiválasztott ifjak hivatalokba beállás előtt legalább félesztendeig küldessenek ki külső országi akadémiákra.» A javaslat czélszerűségét a kerület elismerte, el is fogadta, de egy boldogabb jövendőre hagyta a valósítását.[1]

1842-ben a pannonhalmi káptalan is foglalkozik a gyakorlati előkészítés kérdésével,[2] a neveléstan professorától a szabályok gyakorlati alkalmazását kivánja: «fogja rá növendékeit, hogy egyes fejezeteket egyenként mintegy tanítványaik számára dolgozzanak ki, gyakorlatokat irjanak, számtani példákat csináljanak és az előadás művészetét mintaszerűen gyakorolják» adjon nekik minden tekintetben helyes utmutatásokat. E kívánságokban sok apróság van, de a gyakorlás szervezéséről egy hang sincs.

Jóval többet ér Némethy Pál miskolczi igazgató oktató felszólalása, ki a tudományos műveltség minden titkainál, melyekbe az ifjakat beavatják, szükségesebbnek tartja a tanításban gyakorlást. Panaszolja, hogy ebben «szemügyoktatás, tanács és gyakorlás nélkül hagyatnak. Az anyaiskolákban előadatni szokott nevelés-oktatástan (pædagogica, methodica) valóban nem képezhet ügyes, alkalmas tanítókat . . . Nem is elég csupán taníttatnunk azon szerre, melyet követve jótékonyan munkálódhatunk tanítókép az iskolában: hanem szükség annak lépcsőzetesen fejledező követésében is ügyes, jártas tanító felügyelése alatt kiváltkép gyakoroltatnunk, hogy így mintegy beleéljünk előre jövendő hivatalunkba.»[3] Ebben az a lényeg, hogy a neveléstudomány mellett a gyakorlás szükségét élesen elválasztva emeli ki s

[1] U. o. 202.
[2] Közli Bódiss Jusztin, OKTK. XXIX. 374.
[3] Prot. E. és Isk. Lap 1842., 91.

hogy a jelölteknek kiváló, tapasztalt tanítók vezetése alá rendelését óhajtva azt is kifejezi, hogy a főiskolákon a neveléstan előadásával gyakorlati előkészítés nem járt együtt.

Úgy látszik, hogy főgond még nem fordul e felé, a rendelkezések inkább a tanárszerzést, semmint a tanárképzést szolgálták. Apró adatok a kettő együttjárását mutatják. Nem is várja minden iskola egy helyről a segítséget egyik tekintetben sem, saját szükségletén igyekszik maga segíteni. Mármarosszigeten például úgy, hogy az ú. n. *nevelési szék* üléseire meghívják a felsőbb osztályú tanulók közül a jelesebbeket mint hallgató tagokat. Ugyanezek hallgatják közönséges leczkéken a neveléstant s e két oldali képződés következtében a tanítóság jelöltjeinek tekintetnek s mind a helybeli alsó osztályok, mind a vidéki iskolák tanítóit közülök lehet választani.* Erdélyből meg azt javasolják (Justinus Febronius), hogy jó lenne a tudományos pályát

* U. o. 349. Hihetően Lugossy József küldte e tudósítást, melyből a *nevelési szék* leirását érdemes meghallgatni. «A nevelési székek párhuzamban a szombati órákon tartandó, közelebbről a belső politikát érdeklő *igazgatói székekkel*, melyeknek vezérlése a rector professor tiszte, szerdánként a neveléstan professora s egyszersmind állandóan classium inspector elölülése alatt, az iskola minden tanítóinak részvételével ületnek s mint az igazgatói székek is alsókra, felsőkre és vegyesekre osztatnak, értetvén az utóbbiakon a legnagyobb fontosságú tárgyakban s esetekben, kivált pénzügyi viszonyok előfordultakor, a helybeli tek. pártfogóság küldöttségének befolyásával s elölülésével alakuló mindkét nemű ülések. Tárgyai a nevelési székeknek általában minden, mi az intézet tudományos és erkölcsi virágoztatására tartozik, különösen pedig legközelebbi feladata az alsóbb osztályok józan rendezése; mely tárgy fontossága sokkal nagyobb, mint első tekintetre vélnők. Korán sincs megtéve minden, ha *ma* egy kielégítőnek látszó rendszert behoztunk, mely mellett ismét talán évtizedekig panganunk kelljen: tapasztalat tanusítja, hogy az *holnapra* egészen vagy részleteiben kiavulhat, legalább tetemes tökélyesítést kivánhat. Közlő meggyőződése szerint nincs más útja az üdvnek, mint az alsó osztályok ügyének szakadatlan szemmeltartása . . ., mi is legczélszerűbben az illető felügyelői s mind felső mind alsó oktatói karnak állandó egybegyűlése s egyetértő tanácskozása által eszközölhető. Igy . . . . a tanítói karnál folytonos kicserélése az eszméknek, véleménysurlódás és tisztulás, az elméletinek gyakorlat tűzpróbájában megforgatása eszközöltetik, az újoncz vagy leendő tanítóknak tapasztalás nagy iskolája nyittatik. Ezen ülésekben résztvehetés az, mivel mi nevelési seminariumok hiányát intézetünkben némileg pótolhatjuk, szólás és szavazási képességgel egyébiránt csupán a tanítói egyének (vegyes ülésekben a patronatusi tagok is) birván. Nyitvák e székek intézetünkön kivüli tanítói egyéneknek is, elnöknéli bejelentkezés mellett.»

végzett legjelesebb tanuló ifjak közűl minden professor mellé egy segédet rendelni, kinek az iskola is valami, bármily csekély jutalmat adna. Tiszte lenne a rendes tanár esetleges helyettesítése, magántanítás és ekként a tudományban tökéletesedés és a közoktatói foglalatosságba jókor beleszokás.[1]

A mármarosszigeti példa azért érdekes, mert egy intézet önálló eljárását jelenti, természetesen csak akkori állapotok között megengedhető módon. Az erdélyi javaslattal együtt azért is, mert bennök a működő *közönséges* tanárok példáján való okulás a gyakorlati előkészítés főeszköze. Hasonló gondolat nyilatkozik a Pesten 1847 aug. 10—12. napjain volt első prot. tanári közgyűlésen, az eperjesi tanárok emlékiratának e pontjában: «Felhivjuk valamennyi tiszttársaink kellő figyelmét tanítványaik között kivált oly ifjak kiszemelésére és pártolására, kik a tanári hivatalra tehetséget és hajlamot mutatnak.» Ennek mély jelentőségét hosszasan motiválni felesleges. A mi tőkénk van, azt kell mindenek felett növesztenünk.[2] A megvitatás közben többször felhangzott, hogy a gyakorlás által ügyesítés szükséges. Megjegyezni való különösen az a tanári személyiséget érintő gondolat, a mi az eperjesiek szavát értékessé teszi: *derék örököst hagyni nem csekély érdem.* A működő tanár gondoskodása iskolája jövőjéről!

Ez adatoktól cseppet sem eltérően, csak egészen határozottan mondja ki Tavassy Lajos 1848-ban a Nevelési Emléklapok ötödik füzetében, hogy minden főiskolán (az egyetemre gondol) szükséges a neveléstudománynak külön szakként előadása és hogy együtt kell járnia a pædagogica és didactica nyilvános tanításával a gimnáziumi tanárjelöltek számára gyakorlati pædagogicai seminariumnak is. A néptanító-képzőktől veszi a példát s nem fejtegeti bővebben kívánságait, melyekből az látszik, hogy a neveléstant mint tudományt elkülöníti ugyan a gyakorlati előkészítéstől, de az erre szolgáló intézményt a főiskolához akarja kapcsolni. Kár, hogy sem okait, sem az eljárás módját nem adja elő.

A tiszántuli tudományos küldöttség munkálatán kivül a többi mind apró adat, jellemző valami tekintetben mindenik, de nincs bennök semmi általánosabb szempont s az elvek sincsenek kifejtve a legtöbben. A Kerekestől származó tervhez és Schedius elvi jelentőségű állásfoglalásához csatlakozik azonban még két tervezet, melylyel komolyan kell számot vetni, mielőtt 1848-czal a kérdés történetének első részét lezárhatnók. Ezek az addig legfontosabb adatok.

[1] U. o. 1842. 434.

[2] Nevelési emléklapok. Kiadja és szerk. dr. Tavassy Lajos. 1847., 38., 42.

A Pestre tervezett prot. főiskoláról szóló pályanyertes munkájában bőven tárgyalja a tanárképzés kérdését *Hetényi* János 1840-ben s az egészet seminarium keretében akarja megoldani.*

Jónak vallja a porosz szervezetet s ezt «tervezői éles belátással» akarja «honi körülményünkhöz alkalmazni.» A pesti főiskolához kettős seminariumot kiván, az alsót az elemi tanítóknak, a felsőt a polgár- és humanistikai iskolák tanitóinak. Jói meg akarja rostálni a felvételt kérőket, kik kötelesek aztán ismereteiket «minden irányban küljebb vinni és elméletileg s gyakorlatilag olyan pædagogikai ismeretekkel s ügyességekkel szaporítni, mikkel ha valamely nyilvános tanító nem bir, a legjobb ügyekezete mellett is csak kárt tehet annak az iskolának, melynek vezérlését fölvállalta.» A felső tanfolyamba csak azokat akarja felvétetni, kik az elemi seminarium tanulmányait jeles eredménynyel elvégezték. «A seminaristák methodikai kiképeztetésé»-t tekintve azt kivánja, hogy a *közlestan* (methodica) nagy titkára minden képző-intézet lélektani és gyakorlati úton vezesse rá jelöltjeit. A helyes tanításhoz eszmék, philosophiai lélek, önismeret, lélektan és húzamos gyakorlat, remek oktatói példák látása szükséges. Az előkészülés menetére például hozza fel a porosz seminarium eljárását. Ennek Hetényi közölte vonásai kivétel nélkül ott vannak a tiszántúli egyházkerület megállapodásaiban is, de azzal az igen fontos különbséggel, hogy a porosz szervezet a tanárok óráinak meghallgatását, a próbálkozást és nyilvános intézetben való gyakorlást csak megengedi, a tiszántúli terv kötelezővé teszi. Lényeges új vonás Hetényinél, hogy épen a tanítás gyakorlatára gondolva a seminariumnak könyvtárt kiván s ennek fölszerelését a legjobb régi és új nevelés-oktatástani művekkel, az egyes tantárgyakra vonatkozó legczélszerűbb vezér- és kézikönyvekkel, valamint forrás-munkákkal. Hetényi javaslatából nem derül ki semmi megosztás elméleti és gyakorlati képzés között. Látni való, hogy a gimnázium elvégzését téve alapföltételnek s ezután csak az elemi tanítóképzőét, semmi mély és rendszeres tudományos tanulmányozással nem kinozza a tanárjelölteket s a három éves tanfolyam közben nyilván párhuzamosan gondolta a gyakorlati előkészülést a bőséges számú s annál kevésbbé alaposan adott tárgyak tanulásával. Arra sem nyerünk útba igazítást, hogy milyen kapcsolatban képzelte a seminariumot azzal a gimnáziummal, melynek óráira, vizsgálataira bejárást enged a tagoknak, sem arra, hogy e seminarium igazgatójává kit tett volna. Így csak annyi világos előttem, hogy a gyakorlást tervszerű vezetéssel gondolja s a tanulságos példákat a tanárok személye

* A Pesten felállítandó protestans főiskola tanítási rendét tervező pályamunkák. 1843. I. kötet 157—168.

szerint választotta volna ki. Az egész határozottan olyan alap, melyből megvalósulása esetén fejlődhetett volna valami.[1]

Heténvi máskor is (1842.) foglalkozott a gyakorlás gondolatával s felébred benne annak tudata, hogy valami biztosítékot is kell szerezni a tanítók készültsége felől. Szükséges kipuhatolni szakismereteiket, próbaleczkét tartani velök s kitanulni, vajjon értenek-e az ú. n. socratesi tanmódhoz, mely nem annyira ismereteket gyűjtet, mint inkább gondolkozásra tanít; földet készít az észben, melybe az ismereteket sikeresen lehet vetni, nem úgy tesz tehát, mint a tanítók általában, kik a tanulók üres fejébe annyi tudománymagot hintenek, hogy azok ezeket meg nem birják, mert a tanítók nem gondolnak azzal, hogy eljött-e már a vetés ideje és a föld, melyet előre el nem készítettek, alkalmas-e a vetés alá?[2] Ezzel egyszersmind határozottan látszik az is, a mit az előzetes gyakorlástól és vezetéstől vár; értjük azt is, a mit *tanmód* néven olyan fontosnak tart.

Rendszeres, minden részében világos és magas álláspontú tervet közöl 1844-ben *T. I.*[3] A szakrendszert kivánja, mert egyedül szaktudósok tudják az általok képviselt tudományt annyi alapossággal és a gyakorlatias honosság szülte vidámsággal és élénkséggel előadni, hogy abban az ifjúságot sokra vihessék. Hazánkban e mellett főként az a feladat, hogy a tanítókat, kiken elvégre is majd az iskolának testesült jelleme szemlélhető, *alkalmazási tekintetben* is idomítsák, mert eredményt a szaktudóstól is csak a *tapasztalati kiképzés* alapján lehet várni. Ennek első eszköze nála is a házi tanítóság; napjában 2—3 óra tanítás, hogy a tanításra készülniök kelljen s a tanítás és nevelés alkalmazási módszereibe és csínjaiba szilárdul bele okuljanak; a tanárok ügyelnek arra, hogy az ifjak el ne merüljenek ebben. Fontos ujság a *nevelési társalom*-nak nevezett pædagogiai seminarium, melyben először jelentkezik bizonyos kialakultabb módon az egységes tanárképzés: az egyes szakok főiskolai tanárait ily czélból egyesíteni akarja, hogy a neveléstan tanárának vezetése alatt működő társadalomban időnként saját szaktudományok tanmódszeréről értekezzenek az ifjak előtt. E tanárképzőnek így teljesen gyakorlati czélt tűz ki, mert az elnök is minden hónapban a nevelés valamely részletkérdését tárgyalja, az ifjak pedig a hetenként ismétlődő értekezleteken ily tárgyú saját munkájokat olvassák fel és birálják, jeles neveléstani

[1] Figyelemre méltó, hogy a tanárjelöltek együttlakásáról is beszél Heténvi.

[2] Prot. E. és I. Lap 1842., 261.

[3] Talán *Tatay István* soproni tanár, később szarvasi igazgató. Prot. Egyh. és Isk. Lap 1844., 19. és 20. szám.

könyveket kivonatolnak. Tanító névre T. I. csak azt tartja méltónak, ki tanulás, gondolkozás és gyakorlás útján a tudományok bizonyos szakában teljes jártasságra tett szert és a nevelésnek módját nemcsak elméleti, hanem alkalmazási tekintetében is eszének és szivének igazi tulajdonává tette. E szerint három fokot lát: alap a szakban való jártasság, melynek a nevelési társalomba lépéskor már meg kell lennie; a jeleztem módon folyik a nevelésre elméletben való készülés, melynek gyakorlatiságát az biztosítja, hogy általában a tanítás elmélete mellett a szak főiskolai tanáraitól az illető szaktárgy tanításának az elméletét kell mindenkinek megismernie; harmadik lépcső a tanításra gyakorlás útján való előkészülés.

Ennek több mozzanata van: 1. Mivel a tanítás módját eleven példán kell szemlélni, az elnök kötelességévé teszi minden ifjúnak, hogy időről-időre (egyszerre legfeljebb öten) meghallgassák vendégként egyes jelesebb gimn. vagy reáliskolai, vagy polgáriskolai tanító nyilvános leczkéjét, hol némely dologban szintén nyernének felvilágosítást. 2. Néha értekezés helyett saját szakjában adjon egyik másik jelölt próbaleczkét az elnök berendelte néhány alsóbb osztályú gimn. tanulónak, félóra hosszáig, az elnök és a társak előtt, kik a tanítást a másik félórában megbirálják. 3. A ki vendégként bejárt s e próbán is sikerrel túl esett, kapjon az alsóbb osztályokban némelykor egy-egy nyilvános órát, melyen az elnök lehetően, az illető tanító pedig mindig jelen van. Ez előre utasításokat ad, óra után pedig megjegyzéseket tesz. Az önállóságra szokás kedvéért később magára is lehet hagyni a gyakorlót. 5. Kivánatos, hogy néha maga az elnök is tanítson az ifjak előtt.

T. I. belátására jellemző annak felemlítése, hogy az ilyen gyakorlás nemcsak az illető ifjakra lenne igen nagy hatással, hanem abban az iskolában, hol ez a hallgatózás vagy gyakorlat történnék, mind a tanítókba mind a tanítványokba új érdeket s ösztönt lehelne. A tagoknak segélypénzt szeretne adatni; a kik pedig gyakorlás közben mint ügyesebbek kiválnak, azokat a gimnáziumban néhány órán bizonyos díjazással alkalmazná. A külföldi tanulmányútat sem egyedül a szaktudomány érdekében ajánlja, hanem a nevelési seminariumban való részvétel s az ottani gimnázium nyilvános tanításának látogatása végett is.

Mindezzel azonban még nincs vége a gyakorlatba bevezetésnek. A kellően elkészült ifjak mint segédek lépjenek az iskolába. Bizonyítványaik alapján az illető gimnázium igazgatója, szaktanára és egy felkért tudós előtt *próbát* kell tenniök. Ennek egyik része önálló irásos értekezés latinul a szaktárgy tanítása módszeréről vagy irodalmáról, magyarul meg valamely nevelési részletkérdésről. Négy héttel előbb

az igazgató jelöl ki választás czéljából 4—5 kérdést. A másik rész szóval folyik: megelőző napon kijelöli az igazgató az illető szak pár részletét s arról a jelölt másnap néhány berendelt fiúnak tanít egy óra hosszáig. Utána a vizsgálók észrevételeket tesznek s a tanítás anyagáról, egész szelleméről, irányáról, elvéről, valamint nyelvezetéről szóló szabad eszmecserében a jelölttel megvitatják. A vizsgálat ex ungve itélvén, csak azt vegye ki: tudja-e a jelölt azt, a mi hivatása lényegéhez tartozik s tanusít-e annyi készültséget, mely biztos reményre jogosít. Az ekként elfogadott segéd tagja a tanácskozásoknak, kezdetben kevés órán tanítva fokozatosan halad magasabb osztályokba, közben az igazgató és a rendes tanárok óráira bejár* s ha megfelel, rendes tanár választásakor előnyben részesül.

E terv becsét fokozzák végső megjegyzései. Nyomatékosan kiemeli, hogy a tudós és tanító korántsem azonos, ezért fél munka a szakképzés. Magas álláspontját látom abban, hogy a tanári személyiség fontosságát az iskolára való hatásában tünteti fel. Tervét azért tartja jónak, mert e miatt nem kell a különböző intézeteknél működő kiváló tanárokat egy minta-iskolához gyűjteni, tehát nem fosztja meg az intézeteket legjobb erőiktől. Ez sokat ártana az egész közoktatásnak. Ellenben — úgymond — ha csak egyetlen egy kitűnő férfiú buzgana is intézetink mindenikében, engedjétek, hogy ne csak tanítványokat nevelhessen az ily derék tanító, mint eddig, hanem mellette és vele vetekedve egyszersmind tanítók is nevelkedhessenek és szilárdulhassanak; így intézetink nemcsak magokra örök ifjúságot öltendnek, hanem néhány év mulva egyszersmind újabb tanintézetek betöltésére is adnak férfiakat.

A névtelen iró maga megmondja, hogy e terv némely vonását Németországban is meg lehet találni, de arra is utal, hogy sok közüle hazai iskolákon is látható, csak kevesen tudnak róla. Az egyes iskolák történetének ily szempontból való feldolgozása sok becses adatot hoz majd nyilvánosságra, melyek az önálló fejlődést, egyes vonások különböző alakulását bizonyíthatják. Ennyi ismeret nem ad alapot arra, hogy mindezeknek az intézkedéseknek, igazabban tervezgetéseknek külföldön keressem az eredetét. Annyi bizonyos, hogy maga a nevelési seminarium gondolata teljesen megegyezik Francke eszméjével, melynek megvalósítása volt az 1707-ben Halleban megnyilt *Se-*

* «Ezt az engedélyt minden tudományosan művelt férfiúnak és főiskolai tanulónak meg kellene adni, hogy ott hallgatván ezek (3—4 egyszerre), a nyilvánosság jótékony sugarai az iskola falai közé is behassanak, mert sokszor kell a fúlt levegőjű iskolát szellőztetni, ha koczkáztatni nem akarjuk a belejárók egészségét.» I. h. 1844., 470.

minarium selectum præceptorum. Csakhogy ebben még az egyes tudományokban, a tanítás anyagában való előkészítés volt az első, a mi a hazai tervek közül a debreczeniben megvan ugyan, de már a T. I. terve előre megtörténtnek tekinti. Rokonság látható Basedow törekvései és a magyar javaslatok között is, de leginkább *Gedike* 1787-ben megnyilt berlini seminariuma egyezik meg azzal, a mit a közölt adatok hazánkban tervezettnek mutatnak. E megegyezés lényege, hogy a gyakorlati előkészítést tekintik főfeladatnak s hasonlítanak a szervezet egyes vonásai is. Nevezetes különbség azonban, hogy a magyar tervben a szaktanulmányoknak nem folytatásáról, hanem csupán alkalmazásáról van szó, tehát a gyakorlati előkészítés csak a tudományos készülés végeztével kezdődik. Másik fontos különbség, hogy a T. I. javaslata a gyakorlati czél érdekében a neveléstudomány tanára mellett a főiskola többi tanárainak is részt kiván s így a tanárképzésre külön testületben egyesíti őket. Az önálló fejlődés mellett bizonyít a gyakorlati irány kiemelkedése s ebben az elméleti pædagogiai résznek olyan alakja, mely amott csak később fejlődött. *Schrader* 1866-ban összefoglalta * a német pæd. seminariumok irányító elveit s ha most ezeket a magyar tervekben találhatókkal egybe vetjük, a mieinkben mindazt megtaláljuk. Ez természetesen nem támasz az átvétel állítására, mert nyilvánvaló, hogy a század elejétől 1848-ig sűrűn felhangzó óhajtások, javításra irányuló törekvések józanul észrevett szükségletet akartak kielégíteni és eddig nyoma sincs annak, hogy idegen intézmény beillesztésén fáradoztak volna; határozottan a viszonyokból kinövő alakulás áll elénk. A tervek nem is azonosak, csupán csak a seminarium gondolata egyezik meg bennök. A gondolata azonban ennek is ott van már a repetensek nagyszombati és budai collegiumában, de a név más és a kör különbözik.

Nem állíthatom, hogy az előzőknél több adatot nem találhatunk, de azért mégis tisztán látható ezekből is, hogy mily elvek alapján kívánták 1848 előtt a gyakorlati tanárképzés rendezését. Mindenek előtt az tűnik fel, hogy magában a tanárképzés fogalmában a tudományos előkészítés meg a gyakorlás mindig együtt jár, bár egye-

* Schmid, Encyklopädie V. 805. — 1. A seminariumba *csak az egyetemi tanulmányok végzése után* lehet belépniök a jelölteknek s 2—4 évig maradnak ott. 2. *Számok korlátolt* s lehetőleg egy tudománykörhöz tartozzanak. 3. Czél az *általános paedagogikába*, ennek gimnáziumban és reáliskolában való *alkalmazásába, az egyes tárgyak oktatása módjába bevezetés;* megismertetés az iskolai törvényekkel. 4. További tudományos munkára indít. 5. A tagok gyakorlása kis mértékben tanítás és mások óráinak rendszeres látogatása által történjék.

seknél más-más értelme van mindeniknek. A gyakorlatiságot eleinte csak a tanítani valók tudásában látják s csak később a tanítás gyakorlásában is. Mindabból, a mit itt megismertünk, a gyakorlati tanárképzés tervezetét így állíthatjuk egybe.

Kiindulás az a tapasztalat, hogy eredményt szaktudósoktól is csak a tapasztalati kiképzés alapján lehet várni.

Czél a tanításban való lépcsőzetes gyakorlás, hogy így mintegy bele éljenek a jelöltek jövendő hivatalokba.

A megvalósításban irányító elv: 1. Mivel az iskola fejlődése az oktatás módjának tökéletesedésétől függ, nem szabad a tanítók elmetehetségeit és igyekezetét bizonyos minta követésére szorítani, vagyis az eljárás változatos.

2. Csak az lehet tanító, ki a pæd. seminarium tagja volt, tehát a gyakorlati előkészülés mindenkire kötelező.

3. A seminarium vezetője csak pædagogus lehet; a tanítás élő példáját helyes módszerökről ismeretes, rendes középiskolai tanítók adják — a miben egy seminárium tagjainak egységes vezetése nyilatkozik, e mellett a példa kiválasztásában a tanító-személyiség dönt.

A gyakorlás meghatározott vonásai: 1. A seminariumi igazgató vezetése alatt a nevelésre s kivált a szaktárgyak módszerére vonatkozó irodalom megismerése, a módszerről szóló előadások hallgatása; kijelölt neveléstudományi művek ismertetése; egyes leczkék kidolgozása és kölcsönös megbirálása.

2. A középiskolában a rendes tanítás látogatása.

3. *a)* Kisérlet a tanításban néhány gyermekkel; *b)* egy-egy órán nyilvános tanítás a rendes tanító szeme előtt és tanácsai nyomán. Ezek megbirálása.

4. Végül néhány órán a rendes tanítás átvétele.

Minél többször hangzik el egy-egy javaslat, annál nyilvánvalóbb sikertelensége. A gyakorlati tanárképzésnek itt látott egyes vonásai mind jó ismerőseink voltak, mielőtt régiségökről tudtunk volna, mert a mai eljárási módok lényege is ez, újabb javaslatokban is ezt találjuk. Mégis a sikertelenséget látjuk a tárgyalt ajánlatok nyomában, hiszen ma ugyanazzal a kiindulással ugyanazt a czélt igyekezünk elérni, a mely mindezekből kiderül. E tervek tehát egyáltalában nem jelentik a tanításra való előkészülés szervezését. Még ott is, a tiszántúli ref. egyházkerületben, hol 1842-ben a pæd. seminarium s ebben a gyakorlás szervezését elhatározták, 1868-ban ujra fejtegetnie kell egyik tanárnak «a gyakorlatba hanyatthomlok taszítás» veszedelmes voltát* s az a fejtegetés az önálló munkára előkészítés hiányát nyil-

* Imre Sándor, Prot. főiskoláink és a tanszabadság. Debreczen 1868.

ván mutatja. A kívánságok és javaslatok az ország különböző részein, de mégis csak egy iskola fentartó: az egyház iskoláiból hangzanak fel. Hasonló helyzetben voltak a nem felekezeti intézetek is. Látszik ez abból, hogy a nemzeti építés korszakának kezdetén igen élénken fordul az érdeklődés a tanárképzés kérdése felé s ebben a gyakorlati nevelést is kiemelik épen magok a működő tanárok, kiktől jórészt az eddig megismert gondolatok is származnak s a kik napjainkban is magok sürgetik a végleges megoldást.

II.

A tanárképzés szüksége nem korhoz kötött, sőt a tanárokkal való elégedetlenség sem az. A körülmények változtával más módon, más hangon, de lényegében azonosan jut e két dolog kifejezésre. Az 1848 előtt hallott hangok megújulnak, mihelyt a kívánságok teljesülésére reménység nyilik, de az addig inkább egybefolyó tudományos és gyakorlati előkészülés külön jelentősége érvényesülni igyekszik. Addig főként a felekezetek törődnek a dologgal, az alkotmányos élet kezdete óta az állam kötelessége lép mindinkább előre.

Az a felfogás az irányító mindmáig, a melyet a debreczeni főiskola fejlesztéséről szóló dolgozatában egyik ottani tanár 1868-ban kifejezett,[1] hogy a kellő ismeretek megszerzése után hasonló fontosságú a leendő tanárnak azt is tudnia: hogyan tanítson, mert a tanításhoz okvetlen megkivántatik az ügyesség, mint a művesnél a kéz gyorsasága s biztos fogása, mint a művésznél az ecset vagy véső kezeléséhez a tapintat, hajlékonyság. Erősen hangsúlyozza, hogy nem szabad sem a gyakorlatot elméleti előkészület nélkül mindenre elégségesnek vélnünk, sem a mélyen tudományos előkészületet gyakorlati ügyesség, kedv és készség nélkül óhajtanunk. Ez a gondolat igen sokszor hangzik azután, de nem csak keveset tehető egyesek ajkáról. A *Budapesti Tanári Egylet*-nek 1867 június 3-án báró Eötvös József miniszterhez beadott s a középiskola minden ügyét felölelő terjedelmes emlékirata a III. mellékleten a tanárokról szól.[2]

Ez az emlékirat nevezetes, mert ebben kéri először a tanárság egyesülete a kérdés rendezését; de még nevezetesebb azért, mert ebben a tanárképzés története hazánkban ujra kezdődik. E javaslat ugyanis mintha nem tudna az előzményekről semmit, sem arról, hogy volt-e addig valamilyen módon tanárnevelés, sem arról, hogy magyar emberek azelőtt mit kivántak, hanem *a külföld mintájára* óhajtja úgyne-

[1] U. o. 48. s köv. l.

[2] A budapesti tanári egylet közlönye, 1867. 3—4. füzet.

vezett tanárképző intézet, seminarium állítását. Szükségesnek mondja, hogy ne alkalmazzanak hazánk területén rendes tanárnak senkit, még a legalsó osztályokban sem, ha tanári vizsgálatot nem tett s methodicai képességéről kellő bizonyítványt felmutatni nem tud. Módot kell adni a kellő elméleti és gyakorlati készültség megszerzésére, de az utóbbi érdekében a seminariumot ajánlva, csupán általánosságot mond ennek szervezetéről. Leginkább az ötlik szembe, hogy teljesen a külföldi (német) mintát másolja, sőt ezt egyenesen czélul tűzi ki, holott ebből a Kerekes és T. I. tervénél sem ujabbat, sem jobbat nem meríthet. Csak az az új, hogy a rendelkezést a kormánytól várja, a mit a készítők szolgálati viszonya kivánt. Egyébként a magántanítás ellen való tiltakozás, a rendes tanárrá létel előtt két próbaév megkivánása az eltérés amazoktól, a próbaévnek is inkább csak a németektől szerzett neve és a segédtanárság évéül való szervezése, mert az elsőben csak segédként alkalmazást azok szintén hangoztatják, a kisebb óraszámot és a dijazást is. Két igen lényeges pontban a terv hátrább van az 1848 előtti magyar terveknél. Azok nem ismerése, azok nyomának nem követése miatt hiányzik innen a gyakorlati bevezetés módjának minden pontosabb megjelölése, összefolyik benne a szaktárgyak anyagának betanítása a módszer ismertetésével s az egészből a pædagogiai előkészítés elméleti része emelkedik ki. Másik fontos és kedvezőtlen eltérés az, hogy az itt javasolt pædagogiai seminarium az egyetemi tanulmányozás, tehát a tudományos előkészülés három évével egybeesik. Ez az időkimélés, nehézség-elkerülés mindkét rész alaposságát veszélyezteti. Ezek mellett szükséges felemlitenem még egy megegyezést: a budapesti tanáregyesület is hangoztatja, hogy a tanárképzés e részébe tapasztalt középiskolai tanárokat is be kell vonni.

A további fejlemények alapja lett *Eötvös*-nek az a rendelete, melylyel 1870 május 3-án a pesti egyetem bölcsészeti kara kebelében középiskolai tanárjelöltek számára állítandó tanárképző intézet szabályzatát kiadta.* E szabályzat az első olyan hang, mely intézkedésre hivatott helyről a hatás reménységével szól a gyakorlati előkészítés ügyébe is.

Sokkal több és különb ez a budapesti tanáregyesület tervénél. A gyakorlást a szaktanulmányok befejezése után kezdi s a gyakorlati rész egész menetét szabályozva ketté vágja az addig s azóta a valóságban egybe fonódó két részt. A választott szaktudományban való előkészülésre négy szakosztályt rendel, az ötödik szolgál a gyakorlati

* Az Orsz. Középtanodai Tanáregylet Közlönye 1870. — Függelék: Középtanodai Rendeletek Tára, 2. szám.

képzésre. A neveléstudomány egyetemi tanárát teszi vezetővé, de mivel az egyes tanulmányok módszertani kezelésére gyakorlottság is szükséges, nem zárja ki középiskolai gyakorlott tanárok vagy más szakférfiak alkalmazását sem (6. §.). E szakosztályban csak 10 tag lehet (9. §.), mindeniket az egyetemi tanulmányokat végzett, esetleg már tanári vizsgálatot is tett jelöltek közűl (8. §.) pályázás alapján (13. §.) veszik fel.

Eötvösnek ez a szabályzata a nevelési szakosztályról szóló részében (79—90. §.) teljesen a Kerekes-féle és T. I.-nél, Heténynél kidolgozottan jelentkező pæd. seminariumot valósítja meg. Hihetően semmi köze sem volt Eötvös szabályzatának e régi tervekhez, de mégis nyilvánvaló, hogy elhagyva T. I. javaslatából azt, a mit a kornak is le kellett koptatnia, a változott viszonyok között ennek egészen az az alakja volna, milyen a miniszter szabályzatáé. Itt egyetemről, ott protestáns főiskoláról van szó, a mi különbség; ellenben megegyezés van abban, hogy mindkettő csak a középiskolai tanárok gyakorlati előkészítéséről beszél s ennek helyéül csak középiskolát akar. A szabályzat fő vonásai a rokonságot nyilván bizonyítják.

A pædagogiai kiképzés itt is elméleti és gyakorlati. A neveléstudományi részben új jelenség, hogy a nevelési rendszerek történetét is kívánja adni, lehetően a nevelési irodalom történetével kapcsolatban. Félévenkint két irásbeli dolgozatot vár minden tagtól: egyet a szaktárgya, másikat a nevelés-oktatás köréből; a tanár birálja meg. A tulajdonképeni gyakorlás áll az első félévben a pestbudai középiskolák tanításának látogatásából, második félévben ugyanott tanításból. A tanításra bejárást a szakosztály tanára és az illető középiskola igazgatója állapítja meg akként, hogy a jelölt egy tanárnál figyelje meg tárgya tanítását huzamosabb ideig, azután más tanárok óráira is járjon, hogy a kezelésnek a tantárgy és tanítványok irányában mindenik osztályban és minden tanárnál változó módjait lássa és tanulmányozza. Társaik előtt tartsanak aztán a jelöltek tanítást (nem világos, vajjon növendékekkel-e?), azt kölcsönösen birálják meg. A második félév nyilvános tanítási gyakorlatai a tanárképző és a középiskola vezetői által megállapított osztályban az illető középiskolai tanár vezetése és felügyelete alatt folynak; közben a jelöltnek foglalkozása minden ágában alkalom nyilik meggondolásra, tájékozódásra, önállósulásra. A szakosztály tanára e tanításokon gyakran megjelenik útmutatás, figyelmeztetés czéljából.

Ezeken a lényeges pontokon kivül is megtaláljuk a két tervben és szabályzatban az összes vonások egyezését: az ösztöndijakat, a rendes tanár helyettesítéséért a jutalomdijat, a segédség idejét. Eötvös szabályzatában azonban határozottabb alakja van T. I. gondolatainak.

Ennél az egyes tanárok önkéntes társulásáról volt szó, emitt a szakosztályokat pontosan szervezik és a segédtanárság a próbaév alakjában szintén szervezetten jelenik meg. Ez a szó azonban újból a porosz Probejahrra emlékeztet, mely akkor Poroszországban az u. n. gyakorlati előkészités eszköze volt s a rendes tanárul alkalmazást előzte meg. Ott van ez már a tanáregyesület felterjesztésében is, de Eötvös szabályzatában azzal a poroszokéval megegyező intézkedéssel, hogy a ki sikerrel végzi a nevelési szakosztályt, azt próbaév nélkül is rendes tanárrá lehet kinevezni. A név alkalmatlan voltáról nem is szólva arra kell itt rámutatnom, hogy így hazánkban mindjárt a gyakorlati tanárképzést szervezni kezdő szabályzatban ott van hallgatólag az a lehetőség, hogy ebben az előkészítésben nem mindenki részesül. Ezért ez a szabályzat nem teljes, mert a gyakorlati képzésben részvételre kötelezést elmulasztja, a próbaévet e mellett megtartja s a bekövetkezett félszeg fejlődésnek útat nyitott.

A budapesti tanáregyesület javaslata nyiltan hivatkozik a külföldi mintára, Eötvös szabályzatában határozott megegyezést találtunk s e réven a porosz példát kell a magyar intézkedés alapjának tekintenünk. Mégis úgy áll a dolog, hogy Eötvös szabályzata a felmutatott magyar tervezgetéseknek határozott folytatója, ha eredete szerint nem is, szellemi tekintetben annál teljesebb mértékben. Megtaláljuk azonban ebben is a később sokszor ismétlődött jelenséget, hogy folytatás helyett a kérdés fejlődése elölről kezdődik — vagyis nem igazi a fejlődés.

Két nevezetes pontot itt meg kell jegyeznünk, mint a tisztulás és fejlődés jeleit. Egyik, hogy e szabályzat szerint a pæd. seminariumot a neveléstudomány egyetemi tanára vezeti, ki ott tudományos előadásokat tart és elméleti pædagogiai munkákat, a jelölteknek a társaik előtt tartott tanításait megbirálja, a középiskolákban folyó látogatást és gyakorlást rendezi, ellenőrizi, a jelölteket útmutatással ellátja. E szorosan gyakorlati rész vezetésében azonban az illető középiskola igazgatója és szaktanárai jutnak az első sorba s velök a tanítás-nevelés egész szervezete mintegy átveszi a gyakorló jelöltet. Tehát itt a gyakorlati képzés a gyakorlat emberei kezébe kerül. Másik nevezetes vonás, hogy a jelölt egy tanár munkáját figyeli ugyan még huzamosabban, de ezzel csak a megitélés mértékét szerzi meg s több oldalról tájékozódás czéljából mások óráira is bejár. Ez az intézkedés biztosíték valamely módszer erőltetése ellen.

Ez a szakosztály alkalmas lett volna arra, hogy szabályai szerint a tanárok gyakorlati előkészítése megkezdődjék. Megnyitását azonban elodázták; Eötvös meghalt s egyebekkel együtt ez is csonkán maradt, mig mások nem Eötvös tervezte módon ki nem egészítették.

Nála határozottan a tanár személyisége volt a fő a tanárképzésben, utána ez az elv nem érvényesült.

Mielőtt a tanárképző nevelési szakosztálya megnyilt volna, a benne levő elvet mellőzve, a tervet ki sem próbálva csaknem egyszerre két azonos javaslat hangzik el már 1871-ben. Egyik a neveléstudomány pesti egyetemi tanárától, másik a csonka tanárképző intézet igazgatójától.

Lubrich Ágost «A középtanodai tanárok pædagogiai kiképzéséről» 1871 decz. 4-én akadémiai székfoglalójában * mint nálunk teljesen új dologról szólott. Kettősnek látja ezt ő is. Az előadások kiegészítésére olyan tudományos vagyis elméleti seminariumot kiván, «minővel a külföldi egyetemeken minden tudományszak dicsekszik.» Egész okoskodásából csupán azt emelhetem ki nálunk addig új vonásként, hogy a neveléstudomány egyetemi tanszékével kapcsolatos seminariumot tisztán tudományosnak tervezi, ezért ennek *a nevelés és tanítás gyakorlati alkalmazásához nincs közvetlen köze.* Ehhez az egy tételéhez dolgozata más pontján is ragaszkodik. A gyakorlati alkalmazás megkisérlését is szükségesnek látja s itt jelenik meg gyakorlati javaslatai között is az egyetlen új, azaz nálunk még nem látott terv, mely azonban neki legkevésbbé sem sajátja. Herbart, Stoy és Ziller elvei nyomán, ezek gyakorlati képezdéjére is támaszkodva csak egy helyes módját látja a gyakorlásnak: oly gyakorlati képezdét, melynek saját elemi, vagy elemi és gimnáziumi osztályokból álló gyakorló iskolája van. Ennek természetes folyománya, a mit a szervezetre nézve közöl, de a kifejezése nem érthető: «A képezde élén a neveléstan egyik tanára vagy más, a nevelészet elméletében és gyakorlatában derekasan jártas egyén áll, mint annak természetes igazgatója s mint ilyen a közoktatási miniszter közvetlen felügyelete alatt van.» Az egyetemen azonban a neveléstudománynak akkor csak egy tanára volt, épen ő maga. Feladata a tudományos seminarium vezetése, melynek a gyakorlathoz nincs közvetlen köze, így hát ennek igazgatója nem lehet. Megakadályozza ezt még az a felfogása is, mely szerint hiba, ha az egyetemi tanár, a tudomány embere iskolaszerű előadásban is gyakorolja a jelölteket. De akkor ki legyen a gyakorló iskola vezetője? Semmi egyéb kivánságot, sem kapcsolatot nem magyarázhatunk ki Lubrich szavaiból, csak azt, hogy a gyakorlásra szolgáló tanárképző igazgatója olyan valaki legyen, ki a neveléstudományban otthonos.

A gyakorlás módjáról nem mond olyat, a mi nem az addig is hangoztatottak alkalmazása volna. Ezekhez csak az járul, hogy a tar-

* A M. T. Akadémia Értekezései a bölcsészeti tudományok köréből. I. 1871.

tott értekezletekről rendes jegyzőkönyvet kell irni, mely hű tükörként szolgálva később tanulságot nyujthasson. A gyakorlóiskola szervezetéről sem sokat közöl: 4—5 osztálya legyen ugyanannyi tanárral, kiket az igazgató ajánlatára az állam nevez ki a legjelesebb középiskolai s tanitóképezdei tanárok közül, másoknál jobban fizeti őket, hogy a képezde czéljait lelkesedve szolgálják. Kiderül még az is, hogy az egész vezetést az igazgató kezébe helyezi ugyan, de az egyes tanárok személyét nagyon fontosnak tartja. Egy-egy osztályba csak 15 tanulót venne fel.

Mivel itt a gyakorlati tanárképzés eszközéül először jelenik meg hazánkban a külön e czélra szervezett iskola, meg kellett volna okolnia, hogy miért legyen az gimnázium vagy elemi iskola s miért kell e czélra külön intézet. Lubrich egyik kérdésre sem ad kielégítő feleletet. Az iskola jellegére nézve sem tud határozott javaslatot adni elemi iskola legyen-e vagy gimnázium, vagy mindkettő. E tétovázás okát nyilván jó helyen keressük abban, hogy e terv nem önálló, hanem a megnevezett minták egyszerű utánzása akar lenni. Mivel pedig az a három minta nem egyezik meg hajszálra, ez a zavart megmagyarázza. Azt kivánja, hogy a gyakorló iskola elemi osztályokból álljon, mert a gimnáziumi oktatás csak az elemiben volt gyakorlás után lehet gyümölcsöző s ezért leginkább 4 osztályú elemi iskolát szeretne, «de hogy az aggódók megnyugodjanak, kapcsoljunk 3 elemihez 2 gimnáziális osztályt, melyeknek tanítványait a IV—V. osztályig lehetne vinni.» Látszik ebből, hogy az egész javaslatnak nincs határozott elvi alapja. Nem is mond Lubrich egyetlen olyan szót sem, a mi álláspontját bármi tekintetben is igazolná s az ellenkező véleménynyel szemben védhetné. A külön gyakorló iskola szükséges voltát csupa olyannal okolja meg, a minek minden tisztességes iskolában úgy kell lennie, jóllehet úgy tünteti fel, mintha közös munka, mélyre látás, czéltudatos egyetértés, okos fegyelmezés, pontos igazgatás csak a külön gyakorló iskolában volna lehetséges. Ezt azonban csak azért állítja egyedül helyes módnak, mert arra nem is gondol, hogy ugyanazt a feladatot megfelelő intézkedésekkel rendes középiskolán is el lehetne végeztetni. E szerint nemcsak a XIX. század első felében felmerült terveket nem ismeri, nemcsak azt felejti el, mikor az elemi iskolai tanítóképzéssel veti össze a tanárképzést, hogy Mária Terézia idejében a normális iskolák milyen czélt szolgáltak, de egyenesen úgy látszik, nem ismeri vagy nem méltányolja az Eötvös kiadta szabályzatot sem. Különben nem eshetnék meg, hogy csak gyakorló iskola létesítése és gyakorlás nélkül munkába állítás között lát választást, holott Bonitz berlini seminariumát látta. Igaz, hogy nagyon egyoldaluan itélte meg.

Lubrich egész javaslata kellemetlen szöglet a kérdés fejlődésében, melyet ha csak a budapesti tanáregyesület felterjesztésétől kezdve nézünk is, csodálkoznunk kell azon, hogy ezt és az Eötvös szabályzatát mellőzni lehetett. Így Lubrich javaslata nem a meglevő szervezet alakítása és bővítése, sem a régibb hazai tervek folytatása, szóval nem fejlődés, hanem átvétel, eredménye épen akkor végzett németországi útjának s ezért kellemetlen, mert a hazai viszonyokkal, a már történt hasonló czélú rendelkezéssel egyáltalában nem számol.

Nem is ebből eredt a csakhamar következő szervezés, hanem *Bartal* Antal javaslatából, mely Eötvös alkotásába, a még meg sem nyitott nevelési szakosztályba akarja beilleszteni az önálló gyakorló iskolát. Szervezeti javaslatában[1] a pæd. elméleti készülésre nézve abban tér el Eötvöstől, hogy a módszertani konferenciából kihagyja az általános nevelés- és oktatástant, melylyel a jelölteknek az egyetemen kell tisztába jönniök; e helyett kívánja «tüzetesen a középtanodák ismeretkörének pædagogiai szempontból való feldolgozását és az iskolai életnek a jó nevelés és helyes fegyelmezés követelésének megfelelő szervezését.» Ez elvi jelentőségű, mert azt jelenti, hogy az egyetemen előadott általános neveléstudomány maradjon meg egészen a tudományos magaslaton.

Bartal javaslata alapján már 1872. május 16-án megjelent *Pauler* miniszter új szabályzata,[2] a mely módosítja az Eötvösét és csekély eltéréssel teljesen Bartal pontjai szerint alkotja meg az önálló gyakorló iskola szervezetét. Ez a körülmény azt is mutatja, hogy a miniszterium a javaslat indokolását is elfogadta, a mi aztán a Lubrichéhoz hasonló kemény birálatot jelent az akkori középiskolákra nézve. Az egész gyakorló iskolának ugyanis — mint neve is jelzi — határozottan a gyakorlati kiképzés szolgálása a feladata; a létező viszonyok teszik e mellett kötelességévé «a pædagogiai reform és haladás czélba vételét» is, ezért bizza a tanrend, órarend és ügyrend megállapítását a tanári karra. A gyakorlati előkészítés közben oly feladatokat tűz a javaslat az iskola elé és úgy indokolja a külön intézetet, hogy abból nyilván az akkori középiskolák iránt nagy bizalmatlanság s azok állapotának szomorú jellemzése derül ki. Úgy beszél, mint Lubrich. Szerinte is az a gyakorló iskola feladata «hogy oly mintaszerű iskolai életnek adja képét, melyben a tanítványok erkölcsi és értelmi haladása az egész tantestület közös gondjának tárgyát képezi és mely a tanár-

[1] Orsz. Középisk. Tanáregy. Közlönye 1872., 196. U. azt közlik 1892-ben «A gyakorló iskola működése. Volt tagjainak levelei.» cz. kiadványban.

[2] U. o. Függelék 33.

jelöltnek buzdító például, a tanárnak lelkesítő emlékül szolgáljon.» Továbbá: «A gyakorló iskolában készüljön elő a jelölt oly tevékenységre, mely megfelel a nevelés- és oktatástan követelményeinek és azok szelleme által vezéreltetik; itt találjon útmutatást és segélyt elsajátítására annak, a mit az elmélet már mai nap is követel, *de a mire a mindennapi gyakorlat vagy idő és alkalom hiányában vagy más ürügy alatt nem igen akar hallgatni.*» E szavak a külön gyakorló iskolát határozottan igazolni akarják s meg is adják a javaslat magyarázatát a tervezőnek abban a véleményében, hogy az akkori középiskolák mindezen követelményekkel ellenkeznek. E felfogás ellen ugyan csakhamar történt felszólalás,* de azt a meggyőződést alapnak mégis elfogadhatjuk. Igy ez a javaslat a középiskolák példátlanul rossz állapota miatt keletkezett. Csak így érthetjük, hogy a jeles tanárokra számító Eötvösféle szervezetet ki sem próbálták s hogy a különálló gyakorló iskola elé olyan feladatot tűztek, a melyet minden kellő magaslaton dolgozó középiskolának feltétlenül teljesítenie lehet.

A javaslat egészen olyan képet fest, a melyhez hasonlónak kell lennie minden iskola arczulatának s egyáltalában nem vegyít bele olyan szineket, a melyek csupán egyhez illenének. Ha «a gyakorló iskolában az oktatás szigoruan a módszertan követelményei szerint» folyik, de nem akarunk kötelező módszert, akkor e kivánságnak is eleget tehet bármely iskola, mert alapos meggondolás és rendszeres készülés nélkül senki sem taníthat eredményesen. «Közös munka és közös iskolai ünnepek» mindenütt lehetségesek, a «közös tudományos kirándulások» szintén s a «pædagogiai szellem» úgy sem az iskola, hanem az egyes tanárok révén terjed. Épen ezért magát a tanárképzést tekintve mindaddig, a míg a régi magyar tervek és Eötvös szabályzata nyomán a mintául szolgáló *tanár* az első feltétel, a külön gyakorló iskola állítását igazolni nem lehet, még a létező rossz viszonyokkal sem teljesen, mert hiszen a már működő legjelesebb tanárokat szedeti össze egy iskolához ez a javaslat is! Tehát volt, a kire a gyakorlati előkészítést bizni lehetett s ezek egy csoportba gyűjtésére nem lehet a T. I. 1844-ben hallott véleményét nem ismételnünk.

Így azonban más álláspont érvényesült. A javaslat és szabályzat egyes pontjai lényeges szerephez juttatják ugyan az egyes tanárokat, a gyakorlati képzést még sem ezek személyéhez, hanem az intézethez kötik. A tanárképzés szempontjából a már mondottak szerint ezt csupán a tervező felfogásában láthatjuk indokoltnak, tárgyi okokat mellette nem találunk. Megtaláljuk azonban ezeket is az új intézet másik, határozottan nagyobb feladatában, melyet a pædagogiai

* U. o. 327. Szamosi János.

reform és haladás czélba vétele néven már említettem. Ilyen czélkitüzéssel a két feladat egybekapcsolható, mert nincs ok arra, hogy a nevelés-oktatás gyakorlatánál egyébre gondoljunk. Sőt ez is megszűkül, mert a javaslat és szabályzat rendelkezései szerint egyedül a középiskoláról van szó a nevelési szakosztály módszeres értekezletein is, a gimnáziumi jellegű gyakorló iskolában is. Még ezen belől is meghatározódik a gyakorló iskola elméleti feladata, mert a sokszor említett viszonyok miatt épen ezek megváltoztatása, a középoktatás újjá alakítása volt a czélja. A mint a javaslat mondja: «Ez intézetnek leszen majd rendeltetése, hogy központjává váljék a pædagogiai életnek; példája kell, hogy világító fényt vessen tanodáink hiányaira, eredményei viszont irányt fognak adni azok idején való pótlásának. Innen kerüljenek ki az elméletnek szintúgy, mint a gyakorlatnak megfelelő módszeres tankönyvek és vezérfonalak; itt szerezhessenek saját tapasztalatjok által felvilágosítást a kormány közegei is az országos intézkedések, utasítások és rendeletek tárgyában stb.» Az intézet e feladatáról, a lehetőségről és czélszerűségről nem kívánok szót ejteni. Utalok azonban arra, hogy bár a középoktatás kérdésében is állandóan van mit tárgyalni s nem akadhat meg a haladás: az újjá alakítás feladata még sem örökké való s így a Bartal javasolta gyakorló iskola különállása e szempontból is csupán az akkori viszonyok megjavításáig indokolt. A gyakorlati tanárképzés itt épen a gyakorlást tekintve ferde helyzetbe kerül, mert más területen adja meg az előkészítést, jóllehet az a haszon kétségtelen, hogy a gyakorló iskolában is csak úgy mint másutt folyó gyakorlás közben a jelöltek pædagogiai gondolkozása fejlődik.

A gyakorlás menetét jórészt úgy szabályozza az új szervezet is, a mint azt Eötvösnél s a megelőzőknél láttuk. Lényeges eltérés csak abban van, hogy sem Bartal javaslata, sem Pauler szabályzata nem tüntet fel a gyakorlásban semmi fokozatosságot. Határozott értéke van az új szabályzatnak abban, hogy nyomában a tervezett intézet meg is valósult és így a tanárjelöltek gyakorlására elvégre történt is valami, de ezt az értéket nagyon mérsékeli az a körülmény, hogy a rendes tagok számát Eötvös szabályzata szerint meghagyta. Ezzel biztosította a gyakorló iskola működését: megmentette a jelöltek oda özönlésétől, de egyben a gyakorlati előkészítést csak egy töredékre szorította s mindenkire kiterjesztésére nem is gondolt, mert a próbaév intézményét nem törli el s ez alól csak a gyakorló iskola növendékeit menti fel.*

* Még abban az évben felszólalt Bartal egy min. értekezleten, s azt kívánta, hogy a tanári képesítést a *gyakorló iskolában működéstől* és

Nem látok okot arra, hogy Lubrich és Bartal javaslata között több összefüggést keressek, mint a mennyit az egyes pontok szellemi tekintetben mutatnak. Bartalénak van elvi álláspontja, gondosabban dolgozza ki a részleteket amannál, de nagyjában mégis megegyeznek egymással csakúgy, mint minden megelőzővel. Igen fontos különbség, hogy Lubrich erősen tiltakozik a gyakorlati tanárképzésnek a nevelés-tudomány egyetemi tanára feladatává tétele ellen, Bartal javaslata pedig nem érinti Eötvösnek azt a rendelkezését, hogy a nevelési szakosztály vezetője e szak egyetemi tanára. Ezzel aztán a gyakorló iskola is ennek igazgatása alá került — a szabályzatban.

A kiadott szervezetben látszik, hogy Eötvös szabályzatából egyet mást meghagytak s így a folytonosság látszólag meg van. A valóságban nincs meg, mert nem a megvalósitás közben szerzett tapasztalatokból kelt ki az új intézmény.

Két következése lett az újításnak. Egyik *Szamosi* János felszólalására [1] a gyakorló iskolának az egyetemmel való összeköttetése ellen, a mit kivihetetlennek és az egyetem jellegével összeférhetlennek tart. Igen tisztán és világosan állítja fel a tételt: az egyetem megadja a tudományos képzettséget, meg a pædagogia szellemébe való behatást, de a gyakorlatot az élet adhatja meg legjobban a nyilvános iskolákban, tapasztalt igazgatók s ügyes szakférfiak vezetése alatt. Ez a vélemény nagyon sok helyről hangzott fel azóta, megegyezett tökéletesen azzal a szellemmel, melyet a régi javaslatok és Eötvös szervezeti szabályzata kifejezett. Szamosi egészen ezt a szabályzatot vallja jónak, tart a gyakorló iskola szűk körében folyható «chablonszerű dressirozás»-tól. Derék szaktanártól gyakorlatibb előkészítést vár. Felszólalásában mindaz meg van, a mit attól kezdve a gyakorló iskola ellen elvi okokat felemlítettek; viszont a másik említeni való véleményben tökéletes képét látjuk annak, a mivel és a mint ez intézmény védelmére szoktak kelni. *Kleinmann* Mór Szamosival szemben védi «a külön e czélra szervezett gyakorló iskolát» s azzal okolja meg, hogy hivatásszerű kiképzés egyedül elméleti úton nem nyerhető és ebből a gyakorló iskola szükségére következtet, holott abból csak a gyakorlás szüksége következik, a mit Szamosi is hangoztat.[2] A felszólalás azonban azért fontos, mert a gyakorló iskola elé más feladatot tűz, nem a gyakorlati tanárképzést. A gyakorló iskola munkája szerinte tudatos kisérle-

állami bizottság előtt kiállott vizsgálattól tegyék függővé. Érezte tehát az általános kötelezés szükségét, bár kielégítésére lehetetlen módot ajánlott (hogyan menjen minden jelölt egy intézetbe ?).

[1] I. h.

[2] Magyar Tanügy 1872. V.

tezés, a tudomány itt székel s épen ezért a jelöltek vezető tanárait sem annyira az egyes tantárgyakban való készültség, hanem pædagogiai szakképzettség alapján kívánja kiválasztatni. Ez a vélemény időnként újra felmerült, megfelelő méltánylásra is talált, de ha a fejlemények tanusága szerint csakugyan állandóan ez a gondolat irányította volna a gyakorló iskolát, akkor a gyakorlati tanárképzés szempontjából a jelentősége rendkivül alászállana. Mindenki tudja azonban, hogy tényleg mégis a tanárok gyakorlati előkészítésében állott s áll ma is a gyakorló iskola főmunkája, ezért nyilatkozott meg iránta tanáregyesületi közgyűléseken és szaklapokban több felől is az elismerés.

A gyakorló iskola szervezésekor a szabályzat ez intézet feladatává határozottan a *gyakorlati kiképzést* tette s Bartal javaslatából már idéztem azt a részt, mely az iskola mintaszerűségét kívánja. Ezért a gyakorló iskola jelentőségét ebben a munkában keresve, felállítása a gyakorlati tanárképzés történetében az 1872. évet azért teszi nevezetessé, mert azóta minden évben rendes tagként 10—10 tanárjelölt gyakorlati előkészítésben valósággal részesül. Rendkivüli tagként több is.

A gyakorló iskola megnyilásával eldőlt az a kérdés is, mely kétségesnek legelőször Lubrichnál látszott, Szamosi és Kleinmann között vita tárgya volt, vajjon a neveléstudomány egyetemi tanárának kötelessége-e a gyakorlati előkészítés vezetése? A szabályzat még abban az időben, Eötvös aláirásával rendelkezett erről, mikor önálló gyakorló iskoláról szó sem volt s a középiskolákba utalt gyakorlás ellenőrzését, irányítását az a pont csakugyan az egyetemi tanárra rója. A gyakorló iskola felállítása azonban Lubrichnak és Szamosinak adott igazat: a gyakorló iskola igazgatója nem a neveléstudomány egyetemi tanára volt, sőt még az egész tanárképző igazgatója sem és azóta sincsenek ez állások egybe kötve.*

* Nem a gyakorló iskola történetét irván, erre nem terjeszkedhetem ki bővebben. Azt még meg kell említenem, hogy a *Magyar Tanügy* 1872. I. és V. számában kétszer is Zillert szólaltatja meg. Először annak bizonyítására, hogy Lubrich és Bartal javaslata messze marad attól, a mit e czélból követelendőnek tart, mert a pædagogiának nagyobb ambicziói is vannak. Másodszor (1872. V. 274.) Ziller 1872 április 24-én kelt levelével azt bizonyítja, hogy a tervezett intézet életrevalósága felől mindenki megnyugodhatik. Ma Ziller szavai egyszerűen egy udvarias levél hatását keltik, mást semmit; sőt egyenesen czéloz Ziller arra, hogy az új intézménynek akadályokkal kell megküzdenie. Ez a két hivatkozás egyfelől Kleinmann véleményének kiindulását mutatja, másrészt az intézmény jellegének megválasztásában az eredetiséget. — Zillernek az a gondolata, (M. T. 1872. I.),

A gyakorló iskola szervezetét nem érinti, de az igazgatóra nézve mégis némi felvilágosítást ad a Közoktatási Tanács felterjesztése a tanárképzés tárgyában, mely a miniszter 1875-ben kelt felhivására készült.[1] Ebben *B.*, *41. §.*: «A gyakorló iskola élén egy igazgató áll, az állami középiskolák igazgatóit megillető jog- és hatáskörrel.» Ugyanott van az is, hogy a ki a tanárképzőben a módszertani és pædagogiai előadásokat vezeti, az egyúttal a gyakorló iskolai testületnek is tagja. Arról azonban egy szó sincs, hogy akár az igazgatónak akár a pædagogusnak egyetemi tanárnak kell lennie s így a fennálló állapotot helyben hagyja. A budapesti egyetem bölcsészeti karának e felterjesztésre irt felelete kimondja,[2] hogy a tanárképzés kizárólagos tiszte az egyetemnek, hogy a tanárképzésért az egyes egyetemi tanárok személyesen felelősek, de ugyanakkor nyomatékosan kiemeli, hogy a felterjesztés legkevésbbé sem érinti a gyakorló iskolát, vagyis arra mindezt vonatkoztatni nem akarja.

Az elvi kérdést e szerint nem is vitatták, sőt mint természetesnek látszó dőlt el az ügy a gyakorlat által akként, hogy a külön gyakorló iskola ügyeibe a neveléstudomány egyetemi tanára nem szólt bele.

IMRE SÁNDOR.

(Befejező közlemény következik.)

HAZAI IRODALOM.

Magyar Remekirók, IV. sorozat. Budapest, Franklin-Társulat 1903.

A Franklin-Társulat kiadásában megindult «Magyar Remekirók» című vállalatnak megjelent a negyedik sorozata. Az öt kötet közül kettő legnagyobb költőinknek műveit adja folytatólagosan; az egyik Vörösmarty IV. kötete, a költő drámáinak második harmadát, a másik Tompa költeményeiből a második kötetet. Az előbbi változatlan lenyomat Vörösmarty végleges kiadásából, az utóbbi a régi Tompa-kiadás II. kötete új köntösben, de hiányzik belőle öt költemény (*Hűvös szél, Kincskeresők, Boldog sziget, Kócsi pusztán, 1863*). Nem tudjuk, mi késztette erre az eljárásra a kiadót vagy a társulatot, de lehetetlen nem gáncsolnunk érte. Igaz, hogy a vállalat a nagy közönségnek szól

hogy legjobb pæd. sem. az, melynek 3 osztályú gyakorló iskolája van: egy elemi, egy gymn. és egy reáliskolai osztálylyal — felidézi a tiszántúli ehker. 1842-iki határozatának emlékezetét. Nem külön gyakorló iskolát, de azért mégis ezt a gondolatot akarja megvalósítani az is.

[1] Magyar Tanügy 1878. IX.—X.

[2] U. o. 1879. II.

és így a teljesség nem elengedhetetlen föltétele a köteteknek, sőt ha a kiadás szemelvényes, azaz csak a jellemző verseket foglalja magában, az is megfelel a célnak, de ha már a legnagyobb költőinknek annyi tért szentel, mint a Magyar Remekirók, azért a pár lapért, amennyit ez az öt vers lefoglalt volna, nagy kár volt áldozatul hozni a teljességet. Különösen mi sajnálhatjuk ezt, az iskola emberei: ha megkaptuk volna e kiadásban Tompa összes költeményeit, nem kellett volna iskolánk számára egy másik Tompakiadásról is gondoskodni, olyanról, ahol megvannak az itt mellőzött versek.

A sorozat harmadik kötete Kisfaludy Sándor Himfyjét adja, még pedig a maguk egészében. Igen jó irodalmi érzékre vall, hogy a kiadó, Heinrich Gusztáv, lenyomtatta azt a nevezetes előszót is, mellyel a költő az első teljes Himfyt (1807) bevezette. Érdekes és jellemző Kisfaludy egyéniségére és költői fölfogására ez a rövid értekezés, mert nemcsak azokról a költőkről emlékszik meg, akiket mesteréül tisztelt, hanem mert az ő szokott módján, sok eredetiséggel, de nem mindenütt alapos tudással fejtegeti, hogy milyen szempontból kívánja, hogy költészetét tekintsük. Maga a kiadó egy rövid, de igen tartalmas bevezetésben megismerteti az olvasókat a költő életével * és Himfy szerelmeivel, kiterjeszkedik a vers-ciklus keletkezésére, a Himfy-dalok muzsájának kérdésére, rajzolja a hatást, melyet korára tett, végül esztetikai szempontból fogja vizsgálat alá a költeményeket és az elfogulatlan bíráló objektivitásával mutatja ki erényeit és hibáit.

A következő kötet a kuruc-kor költészetét mutatja be. Erdélyi Pál, aki ma egyike a kuruc költészet és általában a népdal-költészet legalaposabb ismerőinek és maga is igen sok adattal bővítette ismereteinket, igen ügyesen válogatott össze egy kötetre valót a kuruc költészet legjavából; alig van a kötetben olyan vers, mely elmaradhatott volna, s hiányát talán csak annak az egy éneknek érezzük, melyet Petkó Zsigmond 1666-ban szerzett. Igaz, hogy tulajdonképen nem kuruc dal — azonban a közölt vallásos és szerelmi énekek sem azok — de a panaszos célzás Zrínyi Miklósra s a benne megnyilatkozó harci kedv méltó megkezdőjévé avatják a későbbi kuruc költészetnek. A hosszabb elbeszélő költeményeket egészen mellőzte, nem is lett volna rájuk szükség, s az eddig ismert anyagot vagy tíz új költeménnyel gazdagította, egy versnek pedig (szerencsét próbáltam . . .) helyreállította a megrongált szövegét. A szemelvények megválogatása tehát teljes mértékben reá szolgál a dicséretre, azonban az egész kötet elrendezésének, a tájékoztató bevezetésnek és a jegyzeteknek van egy nagy hibája: nem

* Az 5. lapon Kisfaludy Mihály halálozási éve helyett sajtóhibából a neje halála éve olvasható.

a művelt közönségnek, hanem a szakembereknek követeléseit tartja szem előtt. A bevezetés a helyett, hogy a kort és a költészetét állítaná főbb vonásaiban a laikus olvasó elé, a kuruc-kor emlékeinek összegyűjtéséről, az eddigi és az ezután követendő eljárásról értekezik és azt bizonyítgatja, hogy a kuruc költészetet tulajdonképen nem szabad különálló költői iránynak tekinteni, hogy nem egyébb, mint a népköltészetnek egyik legjobban képviselt és legalaposabban ismert fázisa. Van e nézetekben igazság, de mint Horatius mondja: «sed nunc non erat his locus». A jegyzetek is nagyon tanulságosak, sőt filologiai szempontból egyik-másik igen becses is, csakhogy a közönségnek nem arra van szüksége, hogy megtalálja bennük az eddigi összes kiadások fölsorolását és annak a kódexnek a nevét, a honnan közölték — erre vonatkoznak első sorban Erdélyi jegyzetei — hanem inkább a versekben előforduló kevésbbé ismert személyekről és az alapjukul szolgáló történelmi eseményekről kivánt volna tájékozódni. Az Erdélyi nyujtotta «adparatus criticus» helyén való lett volna az összes eddig ismert kuruc költemények kritikai kiadásában, itt azonban csak balaszt. Mindezeknél fontosabb a versek közlésénél folytatott eljárása. Ilyen az a látszólag jelentéktelen dolog, hogy a verseknek nem közli hagyományos címét, csak folyó számmal látja el őket. Apróság ugyan és mégis nagyon sokat árt a könyv használhatóságának. Igazolom egy példával. Nincs művelt ember, aki ne hallotta volna hírét az Esztergom megvételéről szóló szép balladás költeménynek. Aki azonban nem tudja, hogy a vers első sora «Sebes víz a Garam, siet a Dunába», az nem tudja megtalálni a kötetben, mert még a tartalom is csak kezdő sorai szerint idézi a költeményeket. Még jobban megnehezíti laikus olvasó számára a gyűjtemény forgatását, hogy minden külső fölosztás nélkül következnek egymásra a versek. Erdélyi a tudományos kiadásoknál használt módszertől megtévesztve az összes verseket, melyeknek keltét közelítő pontossággal sem lehet megállapítani, előre bocsátja műfajok szerint csoportositva, a többit többé-kevésbbé pontos kronologiájuk szerint adja. Így persze sem az időrend nem érvényesül egészen, sem műfajok szerint nem csoportosulnak a versek, hanem a kétféle eljárás kompromisszumra lép. Tekintetbe véve, hogy a versek keltezése úgy sem egészen megbízható, jobb lett volna itt, laikusoknak szánt műben, nagyobb csoportokra osztani a verseket, amint p. o. Kardos Albert is teszi a Magyar Könyvtárban megjelent kis füzetben (A kurucvilág költészete), és a műfaji osztályozáson belül megtartani az időrendet.

A sorozat utolsó kötetét Berzeviczy Albert állította össze: szemelvények Széchenyi István műveiből. Kétségkívül egyike volt a legnehezebb föladatoknak. Kiválogatni Széchenyinek egész könyvtárat

alkotó irásaiból azt, ami érdekes és jellemző, beleszorítani két kötetbe (egyelőre csak az egyik jelent meg): oly vállalkozás, mely megpróbálja a legjobb Széchenyi-ismerőt is. Nagyon megneheziti a föladatot, hogy Széchenyi nagyon részletesen szokta tárgyalni a fölvetett kérdést, és majd mindig olyan tárgyat von vizsgálódásai körébe, mely vagy az egész nemzet életére vonatkozik, vagy a kor fölfogására vet éles világot, ami meg inkább szubjektiv érdekességű művei között, naplója és levelei, az meg jellemző magára az íróra. A közrebocsátónak tehát sem egyiket, sem másikat nem szabad mellőznie, ha hű képben akarja visszatükröztetni Széchenyi működését, de viszont mindent és teljesen nem nyujthat, mert akkor nem két, hanem húsz kötetet vagy még többet kellene adnia. Berzeviczy a jelen első kötetet majdnem egészen annak a három műnek szenteli, melyek Széchenyi államférfiúi működésének első korszakában keletkeztek, s ennek a korszaknak eszméit, törekvéseit szólaltatják meg. A Hitel és a Világ bő szemelvényekben a Stadium már csak jellemzőbb részeiben jelenik meg előttünk. A kiadó sok ismerettel és érzékkel kiválogatta belőlük a lényegest, azt, a mi nélkül Széchenyi gondolatmenete csonka maradt volna, és elhagyta azokat a fejtegetéseket, melyek vagy inkább személyi természetüek (a Világban), vagy mint epizódok nem tartoznak szorosan a fölvett tárgyhoz. Egy pár naplójegyzet a külföldi, főkép olaszországi úti rajzokból teszi teljessé a kötetet. A bevezető értekezés, Széchenyi életének és működésének ismertetése, nemcsak terjedelmes, hanem igen becses tanulmány. Fölhasználva nagynevű elődeinek (Kemény Zsigmond, Gyulai Pál, Zichy Antal, Beöthy Zsolt) munkálatait, és ismervén az egész Széchenyire vonatkozó irodalmat, nem egyszerű életrajzot ír, hanem jellemrajzot, rövid pár lapon éles, jellemző képet ad Széchenyiről mint politikusról és mint íróról. A szépen, művészettel megírt tanulmánynak talán legszebb részletei azok a lapok, ahol a Széchenyi tetteiben, irásaiban föltűnő, kiegyenlíthetetlennek látszó ellenmondásokat magyarázza és ahol Széchenyit és Kossuthot párhuzamba állítva kimutatja, hogy hazánk ujabbkori történetének ezt a két vezető férfiát nem egymással szembe, hanem egymás mellé kell állítani, s az egyik magasztalása nem vonja maga után a másik megtagadását. Az előbbi fejtegetés Berzeviczynek psychologiai éleslátására, a másik mély politikai belátására vet világot. *Cs. E.*

KÜLFÖLDI IRODALOM.

Report of the Commissioner of Education *for the year 1902 volume 1.* (Washington 1903, CXII. + 1176 p.)

Az amerikai Egyesült Államok *Report*-jainak régi jó hirük van. Az európai értelemben vett kultuszminisztériumoknak megfelelő *Bureau of Education* számos egyéb közleményen kivül évenként két vaskos kötetben számol be nem csupán Amerikának, hanem az egész művelt világnak oktatásügyéről. Valóságos folyó nemzetközi tan- és nevelésügyi enciklopédia ez a vállalat, melynek mindegyik kötete temérdek s tegyük hozzá hiteles anyagot: szöveget, statisztikai táblákat, diagrammokat, ábrákat tartalmaz a legnagyobb változatosságban s látszólag rendszertelenül, jóllehet az évkönyvek figyelmes szemlélője az egyetemes szempontot és a célirányos elrendezést itt is észreveszi.

Ilyen műről nem birálatot, hanem ismertetést lehet és kell csak közölni; mert tudva, hogy odaát minden iskolafajnak és országnak megvan a maga központi szaktudósítója, specialistája, a kivel a külső tanférfiú alig versenyezhet, minden tekintetben hálásabbnak és főleg reánk nézve sürgősebbnek mondható a tartalmi megismerés és ismertetés, mely nagy segítségére lehet mindazoknak, a kik az iskolának és kulturának egyik vagy másik kérdésével foglalkoznak és a pædagogiai világmozgalomban megfelelő tájékozottságra akarnak szert tenni. Minthogy pedig az előttünk fekvő kötetnek, az 1902. évi jelentés első felének, tartalomjegyzéke is hat sűrűn nyomatott lapra terjed, csak a legfontosabb s nálunk is érdeklő jelentések és tanulmányok címeit soroljuk fel, külön utalva a *Commissioner of Education* összefoglaló bevezetésére, mely a legtöbb értekezésnek tájékoztató kivonatát adja.

Ime a tartalom címek szerint: Franklin befolyása az amerikai nevelésre (91—190. lap). Amerikai államok törvényes intézkedései a mértékletességre való nevelés érdekében: alkoholellenes mozgalom, egészségtan, élettan (315—338). — A délafrikai angolgyarmatok (Fokföld, Transvál) oktatásügye (465—480). — Régi, XVI. századbeli angol nevelők működése, melyben a nők magasabb klasszikus képzettségére érdekes adatokkal találkozunk (481—508). — Külföldi iskolák orvosi felügyelete, Burgerstein és Netolitzky «Handbuch der Schulhygiene» cimü műve nyomán (509—526). Az első amerikai nyilv. iskola alapítása 1639-ben és története (541—550). Mezőgazdasági iskolai könyvtárak (579—581). — Műszaki oktatás Németországban (640—642). — Az oktatásügy haladása 1901—2-ben. (647—666). — Franciaország oktatásügye 1900—1-ben (667—719). — Az akarat nevelése: Buisson párisi tanárnak a Sorbonne-ban tartott előadása (721—740). — Olasz-

ország közoktatásügye de Suzzara tanártól (741—767). — Baccelli reformtervezete az olasz felsőbb oktatást illetőleg, Oldrini tanártól (767—787). — Az egyes államok szavazó lakosságának analfabétái (789—818): 1900-ban az idegen születésüek közül 11·5%, a benszülöttek közül 5·9%, idegen szülők benszülött gyermekei közül csak 2% írni-olvasni nem tudó volt. — Külföldi főiskoláknak lajstromai (819—836): minthogy ezek a «*Minerva*» c. német Jahrbuch alapján vannak összeállítva, nem csodálkozhatunk azon, ha a magyar helységnevek helyett a németekkel találkozunk, sőt még ilyenekkel is: »*Eperies. Evangelische Rechtsakademie*», «*K. k. Klausenburger Universität*», másutt meg «Egyetem» s «Jogakadémia» olvasható. Mindezeket, úgy gondolom, egyetlen, illetékes helyről jövő levéllel lehetne elintézni. — Svájc kereskedelmi iskolái (837—855) a középkorig terjedő tört. visszapillantással. — Konzuli jelentések külföldi közokt. intézményekről: Német-, Orosz-, Franciaország, Szibéria, Khina stb. (857—885). A 887—926. lapon Harris maga méltatja egy kiváló amerikai tanférfiunak, Henry Barnardnak munkásságát. — A középiskolai oktatás tartama (927—948). — Az oxfordi egyetem és a Rhodes-féle ösztöndíjak; az Oxford University Estension (849—999): pártolja, hogy amerikai ifjak nagyobb számmal keressék fel az európai egyetemeket s ismerkedjenek meg az óvilág intézményeivel. — Nagybritannia és Irország közoktatásügye 1001—1068). — Levelezés útján tanító iskolák (*Correspondence schools* 1069—1094): 1880-ban a hires Chautauqua nyári tanfolyamokból fejlődtek. — Gyermektanulmányozás Chicagóban (*child study* 1095—1138. ábrákkal): felette tanulságos.* Oroszország közoktatásügye Kivalevskytől (1139—1146). — Ezt a kötetet két kimutatás zárja be: az egyik államok és irány szerint csoportosítva sorolja fel az amerikai tanügyi folyóiratokat, a másik az iskolaügyi főtisztviselőket.

Már ebből is látható, hogy a *Report*-ok teljes sorozata nagyon becses részét teszi vagy tenné minden iskolai könyvtárnak, mert a nevelés- és közoktatásügynek összes ágait felölelvén, mindenkinek nyújthat valamit. *kf.*

* Ezzel kapcsolatban legyen szabad egy jeles értekezésre utalnom, mely a gyermektanulmányozásnak rendszeres tervrajzát adja és egy angol folyóirat a «The Paidologist» nyomán *Plan systématique pour l'étude de l'enfant* címen a «Revue Pédagogique» f. é. februári számában (141—162. lap) jelent meg.

Die ungeteilte Unterrichtszeit an Volkschulen: Der Vormittagsunterricht, von *C. Müller* (Gerdes und Hödel, Berlin 1902. 72 lap.)

Schulfreie Nachmittage? Eine Erwägung schulhygienischer Forderungen, von *O. Eberhard* (Bielefeld, A. Helmich 18 lap.)

Aus welchen Gründen ist die ungeteilte Unterrichtszeit erstrebenswert und welche Schritte sind zur Einführung derselben zu tun? von *W. Tegeder* (Bielefeld, A. Helmich, 15 lap).

Az egyhúzamban való tanításnak kétes és vitás intézménye mind szélesebb mozgalmat kelt német őshazájában, ami az időszaki tanügyi bibliographián is megérzik. Aránylag új s kevéssé kopott téma ez, tehát hálás szóban, irásban, de még inkább annak igérkezik a valóságban. A német tanítóvilág mintegy két táborra szakadt s küzd a reform mellett vagy ellene a gyakorlatnak és elméletnek fegyvereivel, avagy elismert tekintélyeknek nyilatkozataival. *Müller* füzete sok értékes anyagot halmaz fel a reform érdekében s jól átgondolt terv szerint férkőzik tárgyához. Rövid történeti bevezetés után megvilágítja a kérdésnek egészségi, társadalmi, tanítási és nevelési oldalát, áttekinthetően csoportosítja az érveket és ellenérveket (3—5. lap), táblázatba foglalja az iskoláknak küldött kérdőívek eredményeit (48—52. lap), útbaigazítást ad a megvalósítás dolgában s a függelékben még egyéb használható anyagot hord össze, a forrásmunkák összeállításán kivül (72. lap). Jóllehet feltétlen és lelkes híve az egyhúzamban való tanításnak, gyakorlati indítványai mérsékeltek s részben még az ellenpárt részéről is elfogadhatók. Így az első osztályra a heti óraszámnak legfeljebb 18-ra való leszállítását követeli, úgy hogy reggel 9-től 12-ig folyjon a tanítás; a második osztályban az óraszám 4×3 és 2×4, a harmadikban 6×4 legyen. Ennél tovább azonban nem mennénk, mert az ötödik délelőtti órát valóságos merényletnek tartjuk.

Tegeder még radikálisabb híve a reformnak és az ötórás délelőtti tanítás mellett száll síkra, melyet kellő szünetek mellett nemcsak lehetségesnek, de a délutáni tanításnál eredményesebbnek is tart. Az orvosok ellenvetéseit «spekulációknak és szemlélődéseknek» mondja és velök szemben állítja a gyakorlati pedagogusok tapasztalatát, mely szerint «az ötórás tanítás általában nem megerőltetőbb, mint a négyórás».(?) Ép azért a délutáni tanításnak 3-tól 5-ig való áthelyezését is ellenzi. Az egészségi tényezők után sorra veszi a pædagogiai és nevelési érveket, idézi Müller statisztikai adatait és a Königsbergi kedvező tapasztalatokat s magának a tanítónak megterhelését ezzel a szép mondással üti el: «Azt hiszem a tanitók szivesen hozzák majd meg ezt az áldozatot (?) abban a felemelő tudatban, hogy a délután egészen az övék lesz.» Ezt én nemcsak hiszem, de tudom és értem.

A megvalósításra irányuló kezdeményezést a szülőknek felvilágosításán és szavaztatásán kezdené, az iskolai hatóságokkal szemben többek között mint hathatós érvet a fűtőanyagban elérhető tetemes megtakarítást is ajánlja. (!)

Eberhard mint ellenzék a reform hívei után megszólaltatja ellenzőit is, a kiknek táborában látjuk Krafft-Ebinget és Virchowot. De ennél is nyomósabb a «Königlich preussische wissenschaftliche Deputation für das Medizinalwesen»-nek még 1869-ből kelt szakvéleménye, melyben többek között ez foglaltatik: «Az egyetemeken szerzett tapasztalatok igazolják, hogy még a szorgalmas hallgató is csak nehezen bír el öt egymásután következő előadási órát (helyesebben $^3/_4$ vagy $^1/_2$ órát!) és az utolsó órában már nem rendelkezik testi és szellemi frisseséggel.» Minthogy a tanulókkal és tanítókkal szemben támasztott igények azóta még gyarapodtak, könnyen elképzelhető, hogy mit jelentene ez a rendszer az elemi iskolában! Fejtegetéseinek további folyamán a kérdésnek egyéb, gyakorlati jelenségeivel foglalkozik, melyek végeredményben egy a mai állapotból kiinduló olyan megalkuvásra vezetnek, hogy a 3 órás délelőtti tanításra egy 3 órás szünet után egy 2 órás délutáni tanítás következzék. Az iskola valódi értelmében *nevelő-oktató* intézmény, mely eleve kizárja, hogy a lakosság zömének gyermekeit egész délután szabadjukra engedje.

A ki ebben a legújabb, nálunk kétség kivül német minta után nagy garral hirdetett egyedülüdvözítő reformban alaposabb tájékozást kiván szerezni, annak mindhárom dolgozatot bátran ajánlhatom. Nekem sok tanulsággal szolgáltak a kérdésnek beható tanulmányozása közepette s csak megerősítettek abban a *pædagogiai lelkiismeret* által ellenállhatatlanul hangoztatott követelésben, hogy a gyermek érdeke valamennyi tényező között első és legfontosabb lévén, a 4—5 órás egyhuzamban való tanítás az elemi iskolában mellőzendő s erőnket hálásabb és sürgősebb reformokra, *belső* reformokra fordíthatnók. *kf.*

Über den Stand der Schulhygiene in Deutschland, von *H. Griesbach* (Lipcse 1903, 50 lap).

Egy nagyon érdemes s olvasóink előtt előnyösen ismert szerzőnek sok tekintetben tanulságos dolgozatáról van itt szó, melyet a «Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte» tavalyi közgyűlésén mutatott be. Hogy az iskolai egészségügynek mai állapotáról hiteles képet nyerjen, Griesbach 50 főkérdésből álló részletes kérdőíveket küldött szét a német birodalom összes középiskolájának s azonkivül vagy 6000 felső nép- és polgári iskolának. Ebben a füzetben közli a válaszok főbb eredményeit és a végén lenyomatja a kérdéseket is. A gazdag s 17 táblázatban számokkal is feltüntetett anyagot három

főcsoportba osztja: 1. az iskolaépületeknek és berendezésüknek egészségi viszonyai, 2. az iskolaorvosi intézmény, 3. a tanításnak hygiénája. Egy rövid ismertetés keretében merő lehetetlenség mindazt felsorolni, a mi tanulságosat és üdvöset a szerző elmond, azért a következőkben az eredetinek tanulmányozására óhajtom csupán az érdeklődőknek figyelmét felhivni. A már említettem táblázatoknak egy része (VIII—XVII.) a porosz középiskoláknak és reformiskoláknak, valamint a francia középiskoláknak legújabb órabeosztását tünteti fel, melyeket a szerző a túlterhelés szempontjából hasonlít össze és tesz szóvá, m. p. mind a tanuló, mind a tanár szempontjából. Hogy az egész vonalon könnyítéseknek szószólója, az nem lep meg, mert hisz Griesbach a hygiéna szemüvegén át nézi a dolgokat. A gyakorlatjavítást mint meddő munkát, mely az idegességnek legfőbb forrása, kárhoztatja. Die Korrekturlast der Lehrer ist ein alter Zopf, der endlich abgeschnitten werden sollte (41. lap). Kikel az érettségi vizsgálatok ellen és a válaszok 55%-val együtt ennek a vizsgálatnak és még néhánynak eltörlését indítványozza. A tanítás célját illetőleg a beérkezett válaszok 30 százaléka az alábbszállítást szükségesnek, 50% üdvösnek vagy lehetségesnek mondja, a többi 20% lehetetlennek. Sokalja a klasszikus nyelvekre és a mathematikára fordított időt és Németországnak a francia Lemaître-hez hasonló, modern szellemü embereket kiván. (42. l.) Feltétlen híve az egyhuzamban való tanításnak és a reformiskoláknak stb.

A füzet elolvasása után benyomásunk az, hogy a szerző az iskolát valami «szükséges rossz»-nak veszi, melynek hátrányos oldalain a lehetőség szerint lendíteni igyekszik, miközben nem egy túlzásba téved. Annak a bizonyos nagyító és kicsinyítő szemnek következménye ez, s azért jó lesz fontolásra venni, hogy a jövő nemzedék csakis hygiénából ép oly kevéssé fog megélni, mint merő ismerethalmazból. Én legalább azt akarom remélni, hogy a mai hygiénikus áramlat nyomán mihamarabb megjő a pædagogia ideje is, melyet ama másik kettőné jóval értékesebbnek tartok. *kf.*

Versicherungs-Wissenschaft an deutschen Hochschulen von *Manes* Alfred (dr. jur. et phil.), Berlin, 1903. (E. S. Mittler u. Sohn, 8° 730.)

Az előttünk levő füzet összefüggően előadja azon véleményeket, melyek ezidőszerint a mindjobban fellendülő biztosítási tudományok képviselőinek két nagy táborát: az elmélet és a gyakorlat embereit szembe állítják, és részletesen bemutatja a biztosítási tanulmányok oktatásának német főiskolákon való megvalósítását. *Manes* könyvét igen ajánlhatjuk mindazoknak, kik a biztosítási oktatás történetével,

irodalmával és mai állásával közelebbről meg akarnak ismerkedni; csak sajnáljuk, hogy tárgyalásába nem vonja be behatóbban a többi állam ebbeli törekvéseinek ismertetését; könyve függelékében hézagos összefüggésben csak nehány külföldi szakférfiú beszámolóját mutatja be (így I. A *Boer*-nek, a newyorki National bizt. társaság elnökének a IV. internat. biztosítási kongresszuson tartott előadását az Egyesült-Államok «aktuáris» oktatásáról, *Czuber*, bécsi műegyetemi tanár referatumát az osztrák berendezésekről, *Moser* berni tanárót a schweici viszonyokról). Igen érdekes és kívánatos volna a külföldi berendezések összefüggő ismerete és a legfontosabb tankönyvek egybeállítása, mert ezen alapon a mai nap igen fontos kérdés méltatása tökéletesebb alakot ölthetne.

Kétséget nem szenved, hogy gazdasági viszonyaink mai állása a magán- és a szociális-biztosítás kérdésének elsőrangú érdeket kölcsönöz és hogy a biztosítási intézetek nagy száma, a biztosítási ismeretek nagy haladása megköveteli, hogy ezen tanulmányokkal való alapos és szakszerű foglalkozásnak főiskoláink tért engedjenek. Az 1903. évi szeptember hóban New-Yorkban tartott IV. internacionális biztosítási kongresszuson újból élénk vita tárgyát képezte a biztosításokkal foglalkozók kiképzésének kérdése és előtérbe lépett az ezzel kapcsolatos *két* fontos körülmény, hogy 1. a biztosítási oktatást állami vagy magán hatóság vegye-e a kezébe; 2. biztosítási ismereteket az elmélet képviselői egyetemen vagy műegyetemen, avagy inkább a gyakorlat emberei részint kereskedelmi főiskolákon, részint a biztosítási szakköröktől rendezett külön tanfolyamokon adják-e elő. E kérdésekkel foglalkozik *Manes* könyvének II. fejezete, melyben számos, különösen német szakférfiú véleményének idézése mellett nehány reformjavaslattal is előáll.

A «Közgazdasági Szemle» 1901. évfolyamában (878—880. l.) beszámoltunk a legelső németországi, a göttingeni biztosítási szeminarium berendezéséről és bemutattuk azon intézményeket, melyek a «Versicherungs-Verständiger» cím elérésére, állami vizsga alapján vezetnek. *Manes* könyvében, I. fejezet, az olvasó a göttingeni intézeten kívül megtalálja az összes német biztosítási kurzusok leírását, ezek között különösen utalunk a frankfurti «Akademie für Social- und Handelswissenschaft» kebelében szervezett hármas tagoltságú (*a)* nemzetgazdasági [administrativ]; *b)* kereskedelmi; *c)* mathematikai) szakosztály részletes tervére. Érdekes, hogy Németországban e tanulmányok olyan nehezen hódítanak teret; a baj úgylátszik az, hogy még mindig távolodnak a megfelelő intézmények a gyakorlat igényeitől. Ezt onnan is láthatjuk, hogy az e tekintetben legalkalmasabb organizációju *kölni* kereskedelmi iskolai kurzus vonzotta a legtöbb

gyakorlatban lévő embert. Ezt már a legelső kereskedelmi iskolai biztosítási kurzus is igazolta, melyet a *prágai* kereskedelmi iskola állított fel.

A biztosítási studium a következő tárgyakra oszlik:

1. Biztosítási mathematika.
2. Biztosítási jog (*a)* magán-; *b)* közbiztosítás).
3. Biztosítási gazdaságtan.
4. Biztosítási orvostan.

E tanulmányok sokfélesége kelti fel azt a szakférfiakat sokat foglalkoztató kérdést, hogy voltaképen melyik iskola a legalkalmasabb arra, hogy a biztosítási tudományoknak otthont nyujtson. *Manes* azt kívánja, hogy egyetem és kereskedelmi szakiskola egyaránt nyerjék el ezt a jogot. Az egyetemek erre azért alkalmasak, mert egyrészt rendelkeznek a szükséges tanerőkkel, másrészt egyesítik az összes elemeket (jogászokat, orvosokat, mathematikai tanárjelölteket), melyeknek a jövő gyakorlatok szempontjától a biztosítási tudományokkal okvetlen meg kell ismerkedniök. A kereskedelmi iskolákon azért szükségesek biztosítási, különösen gyakorlati előadások, mert a kereskedő mai nap okvetlen reászorúl ilyen ismeretekre és mert a biztosítási intézetek hivatalnokainak technikai kiképzése csak ilyen tisztán gyakorlati célzattal biró iskolákban lehetséges. Így tehát ketté kell választanunk azokat az igényeket, melyeket a biztosítási kérdésekkel való tudományos és gyakorlati (technikus) foglalkozás követel és e tekintetben a felvetett kérdés megoldását azon kijelentésben keressük, hogy a *mai viszonyokat tekintve, az egyetemeknek a biztosítási tudományok, a kereskedelmi főiskoláknak a biztosítási praxis alapos művelését nem szabad szem elől téveszteniök.* Mivel továbbá a kvalifikálás első sorban a gyakorlati életre bir fontossággal, helyesebbnek tartjuk, ha a vizsgákon tisztán gyakorlati szempontok érvényesülnének és ha ezeket felvételi vizsgákként egyes biztosítási intézetek tartanák meg megfelelő erőkből alkotott bizottság előtt részint orvosaik, részint hivatalnokaik számára.* Sokan hangoztatják, hogy a jogi vizsgarendben is tekintetbe kellene venni a biztosítási tudományokban és viszonyokban való jártasságot.

Végül utalnunk kell v. *Bortkiewicz*, berlini tanárnak a könyv utolsó mellékleteként lenyomatott, a IV. internacionális biztosítási

* Eddigelé a göttingeni egyetemen és a bécsi műegyetemen két éves kurzus után lehetett biztosítási szigorlatot tenni, mindkét helyen azonban államtól kinevezett bizottság előtt. Az 1895 február 3-áról kelt osztrák vizsgarendelet legalább biztosítási gyakorlatot követel.

kongresszuson tartott referatumára, mely a biztosítási tudományok mai állásával és egyetemi oktatása részleteivel igen behatóan ismertet meg. *Goldziher Károly.*

Jugenderziehung im Jugendstil. Ein Vorschlag zu einer zeit- und naturgemässen Umgestaltung unseres höheren Schulwesens und ein Trostwort für alle bekümmerten Mütter und Väter von *Dr. F. Schmidt*, Direktor der Oberrealschule zu Hanau. Verlag Otto Nemnich Wiesbaden, 1903.

A jelenlegi közép- és főiskolák teljes átalakításának kérdéséhez szól a fönn említett mű. Megjegyezzük mindjárt, hogy a szerző «Jugendstil» alatt az ifjúsághoz alkalmazott modern nevelési módszert érti. Szerzőnk három fejezetben tárgyalja reformeszméit.

Az első fejezetben, mely «Mire van szükségünk», vagy «Mi időszerű» címet viseli, nem csak a latin és görög, de még a modern nyelvek tanítása ellen is kikel szerzőnk, sőt a mostan dívó történet, mennyiségtan és természetrajz tanítását is teljesen elitéli. Nézzük csak sorba szerzőnk kifogásait.

Ami a nyelvek tanítását illeti, nem etymologizálásra van szükség, hanem a szemléleten alapuló ismeretekre; mert az orvos pl. igen jó orvos lesz latin vagy görög nyelv tudása nélkül, ha szemléletből megtanulja, hogy pl. a máj mily funkciót végez a test szervezetében, avagy mily betegségek támadhatják meg azt és bizonyára gyógyítani is fogja tudni, akár iecur, heparnak vagy májnak nevezi el e szervet, azért dr. Schmidt azt ajánlja a leendő orvosoknak, hogy azt az időt, melyet a latin és görög nyelv tanulására szentelnek, inkább a természettudományokra fordítsák.

De különös, hogy amily szükségtelennek és fölöslegesnek tartja dr. Schmidt a latin és görög nyelvet, ép olyanoknak tartja a idegen modern nyelveket is, ez utóbbiak tanítása ellen már azért is fölszólal, mert ezek által a külföld rabszolgáivá válunk, helyettök pedig az anyanyelv tüzetesebb és behatóbb ismeretét követeli.

Könyvünk második fejezete, mely «Mi természetes» címet viseli, a különböző tantárgyak mikénti tanításával foglalkozik. Szerzőnk itt is azt hangsúlyozza, hogy tanításunk alkalmával szemléltetésre és megfigyelésre szoktassuk növendékeinket és ne fektessük a fősúlyt absztrakt fogalmakra és messzefekvő képzetekre.

Ami legelőször az anyanyelv tanítását illeti, itt gyakorlatra és semmi egyébre, csakis gyakorlatra van szüksége a gyermeknek, és ha a gyermek ebben elég erős, csak akkor tanítsuk az anyanyelv szabályainak megfigyelésére.

Az idegen nyelvek tanítása is természetes legyen. Mindenekelőtt

kikel szerzőnk a sok gyakorlatírás ellen. Különben, ha a tanár annyira vitte növendékét, hogy ez szóbelileg csak félig-meddig használhatja az idegen nyelvet és ha az idegen nyelvű diktatumot és a könnyebb irályu szöveget megérti, akkor a tanár teljesen meg lehet elégedve munkájával.

Legtöbb kifogása van szerzőnknek a mathematika tanítása ellen, melynek a «drill»-t veti szemére.

A növendékeknél szerzőnk véleménye szerint a mennyiségtan tanítását a testek kimérésével és összehasonlításával kell kezdeni, akkor pl. maguktól is rá fognak jönni ama sarkigazságra, hogy a háromszögnek két oldala együttvéve nagyobb a harmadik oldalnál.

A mathematikának természetes tanítása tehát azt követeli, hogy a tanulókkal előbb mathematikai tapasztalatokat gyűjtessünk és csak ezek után figyelmeztessük az abstractio és reflexio eredményeire.

Külön pontot szentel szerzőnk annak, hogy tanításunk alkalmával a tanulók különböző tehetségeit tartsuk szem előtt, ez oly figyelmeztetés, mely úgy hiszem a legtöbb tanítóra nézve talán fölösleges.

De szerzőnk abbeli kívánságát, hogy tanításunkban a növendékek egyéni érdekeire is súlyt fektessünk, már nem helyeselhetjük, mert ez főleg nyilvános iskolákban csak nagy nehezen vihető keresztül.

Dr. Schmidt könyvének utolsó fejezetében a jövő iskolájával foglalkozik.

A mai szaktanító helyett osztálytanítót kiván a szerző.

Miután a tanuló 4 évig irás, olvasás és számtannal foglalkozik, csak azután vehető fel a felsőbb iskolába, de csakis 10 éves korában és itt is azt követeli, hogy mint a népiskola, úgy a középiskola is csak egységes legyen. A növendékek, kik az egységes középiskolában általános műveltségre tesznek szert, ez iskolában 6 évet töltenek, úgy, hogy onnan 16 éves korukban kerülnek ki.

Az egységes középiskolában tanítandó tantárgyak a következők volnának:

1. Vallástan.
2. Anyanyelv.
3. Természetrajz összekapcsolva a szabadkézi rajzzal.
4. Történelem összekapcsolva a földrajzzal.
5. Két modern és a latin nyelv.
6. Ének és zene.
7. Tornászat.

Ami már most az egyes tantárgyak tanítását illeti, a vallástannál azt tartaná leghelyesebbnek, ha az ó- és új testamentum legszebb elbeszéléseit kiválasztjuk, ezeket a tanulókkal elolvastatjuk és az olvasás után megbeszéljük, ezután ez elbeszélésekhez illő mondá-

sokat és verseket tanulnak a növendékek, kik e mondásokat és verseket karénekkel kisérik.

Az anyanyelv tanítására a legtöbb óraszámot szenteli a szerző. Az anyanyelv kultiválásával az æsthetikai kiképzés is járna, mely eddig teljesen el volt hanyagolva.

Ami az idegen nyelvek tanítását illeti, némi következetlenséget tapasztalunk szerzőnknél; ő, ki annyira az idegen és latin nyelv tanítása ellen volt, mégis a tantárgyak közé két modern és egy klasszikus nyelvet vett fel, még pedig az utolsó két évben a latin nyelv veendő fel. Az idegen nyelvek közül különösen az angol nyelv tanítását ajánlja a szerző.

Ami a történelem tanítását illeti, azt az eddig tárgyalt anyag nagy részének kihagyásával képzeli szerzőnk, a tanúltat is mindig összefüggésbe kell hozni a jelennel.

A természetrajz tanításával mindent, amit a természet a földön vagy az égen nyújt, tárgyalni kell, mindegy, akár a természettan vagy vegytan, avagy a botanika, zoologia vagy mineralogia köréhez tartozzék, még pedig minden osztályban az egész anyag újra felveendő(!).

Még a tanárképzésre is kiterjeszti szerzőnk figyelmét és itt azt hangsúlyozza, hogy azok, kik tanári pályára készülnek, már tanulmányuk elején rátermettségökről és képességökről bizonyítékot nyújtsanak és egész tanulmányidejük alatt gyakorlati kiképeztetést nyerjenek, miáltal a próbaév teljesen fölöslegessé válnék.

De szerzőnk abbeli indítványával, hogy csak nős tanárokat alkalmazzanak iskolákban, teljesen nevetségessé teszi magát. Ezen indítványát azzal okolja meg, hogy csak a családapák és csak saját gyermekeiken tanulják meg a valódi pædagogiát. Igen könnyen lehetne e vélemény kivihetőségének nehéz voltát kimutatni, csak azt az egy okot akarom felhozni, mi történjék akkor, ha a nős tanárnak nincsenek gyermekei? De mi történjék a nőtlen tanárokkal? Erre is válaszol szerzőnk, t. i. azokat a múzeumokban és szertárakban kellene alkalmazni.

Amint láttuk, dr. Schmidt reformeszméi között vannak igen üdvösek is, de emellett vannak olyanok is, melyeket nem lehet komolyaknak tekinteni. *Téri József.*

MAGYAR PÆDAGÓGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1904 február 20-án.

Jelen vannak: *Fináczy Ernő* dr. elnöklése alatt Heinrich Gusztáv tiszteletbeli elnök, Molnár Viktor min. tanácsos tiszteletbeli tag, Beke Manó, Berta Ilona, Békefy Remig, Böngérfi János, Erődi Béla, Gyulai Ágost, Gyulay Béla, György Aladár, Hegedüs István, Hahóthy Sándor, Kovács János, Kemény Ferenc, Kármán Mór, Kőrösi Sándor, Lázárné Kasztner Janka, Léderer Ábris, Pauler Ákos, Reif Manó, Rajner Ferenc, Schnabel Rezső, Schack Béla, Timár Pál, Wágner Alajos, Volenszky Gyula, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Nagy számban vendégek.

I. *Fináczy Ernő* dr. elnök megnyitó beszédében sajnálatának ad kifejezést, hogy nem sikerült eddigi elnökünket, Heinrich Gusztávot továbbra is a társulat élén megtartani. Mindannyian tudjuk és érezzük, mennyit köszönhet lelkes munkásságának a Társulat és hogy föllendítése körül milyen elévülhetetlen érdemei vannak. Örül, hogy mai ülésünkön Heinrich Gusztávot, mint Társaságunk tiszteletbeli elnökét üdvözölheti és kéri őt, ezentúl is részesítse hathatós támogatásában a Társaságot. (A Társaság lelkes éljenzéssel üdvözli Heinrich Gusztávot, a Társaság tiszteletbeli elnökét.) Elnök továbbá üdvözli a Társaság tisztviselőit s őket is arra kéri, támogassák őt munkájában. Az ülést megnyitja.

II. *Erődi Béla* felolvasta következő című értekezését: «*Egy francia mű a tanárképzésről.*» (M. *Dugard*, «De la formation des maîtres de l'enseignement secondaire à l'Etranger et en France.»)

Elnök köszönetet mond az előadónak érdekes felolvasásáért, melyet a Társaság osztatlan figyelemmel hallgatott meg, (l. a folyóiratunk jelen számában megjelent értekezést.)

III. *Pauler Ákos*: «*Herbert Spencer mint pædagogus*» címen tartott nagy tetszéssel fogadott (folyóiratunk jelen számában olvasható) emlékbeszédet, melyért az elnök a Társaság nevében köszönetet mondott az előadónak. Spencer pædagogiai álláspontjának méltatásában felolvasó oly mélyreható kérdéseket érintett, melyek a nevelés elméleteinek alapproblémáival (pl. a nevelés céljával) szorosan összefüggnek. A maga részéről kívánatosnak tartaná, ha az idevágó fejtegetéseket annak idején, a felolvasásnak a Magyar Pædagogiában való közzététele után, megbeszélés és hozzászólás tárgyává tenné a Társaság.

Ezek után felkéri az Elnök a jelenlévő rendes tagokat, hogy a felolvasó ülést követő elnökségi ülésben is részt venni szíveskedjenek.

Zárt elnökségi ülés (ugyanakkor).

Finászy Ernő szivesen üdvözli az elnökséget, melynek tárgyalásait ezúttal először vezeti. Habár a Társaság fellendítése körül a multban igen sok történt, a mit mindenki elismer, még sem szabad immár megpihennünk, hanem mindig fokozódó igyekezettel tovább kell haladnunk a megkezdett úton. Stagnálás egyértelmű volna a hanyatlással. A további munkára, főleg pedig az elnökségi ülések munkakörének intensivebb művelésére nemcsak a tisztviselőket kéri fel, hanem az összes rendes tagokat is, a kiket — habár az alapszabályok erre nézve határozottan nem intézkednek — ezentúl meghivandóknak vél az elnökségi ülésekre is (külön választmányról az alapszabályok nem gondoskodnak).

Mindenek előtt az 1903. évi elnöki megnyitó beszédében foglalt programmot tűzi ki tárgyalásra. E beszédben megjelölte azokat a legsürgősebb teendőket, melyek nézete szerint pædagogiai irodalmunk terén fennforognak. Kifejtette nevezetesen, hogy 1. az elméleti pædagogia tudományos kézikönyvére igen nagy szükség volna, 2. kivánatos volna mielőbb gondoskodni egy philosophiai és pædagogiai encyklopædia megiratásáról, 3. szükséges volna megirni a nevelés történetének tudományos kézikönyvét, 4. mielőbb meg kellene indítani a Monumenta Hungariæ Pædagogica című vállalatot.

Ami az 1. pontot illeti, az ülés folyamán az a kivánság merült fel, hogy az elméleti pædagogia megirására dr. Kármán Mór kéressék fel, aki e műben gazdag elméleti tudásának és hosszú évek során át szerzett tapasztalatainak érett gyümölcseit rakhatná le. Elnök úgy tudja, hogy Kármán Mór már évekkel ezelőtt foglalkozott ezzel a tervvel; talán remélhető, hogy most, nyugodalmasabb munkakörben, több idővel rendelkezik a szóban levő mű megirására. *Kármán Mór* megjegyzi, hogy kissé szokatlan dolog volna, ha ilynemű munka megirásával a Társaság őt megbizni akarná. Támogatni szívesen támogatna ilyen munkát, de megirására ezúttal még határozott igéretet nem tehet. Elegendőnek tartja egyelőre, ha a tervbe vett pæd. encyklopædia jól készül; csak arra kellene gondot fordítani, hogy összefoglaló cikkeket is tartalmazzon. Ez aztán már elég jó alap lenne a további munkára. A Társaság iparkodjék sokak közös munkásságával az encyklopædia létrehozatalát elősegíteni. *Heinrich Gusztáv* megengedi, hogy a cél nagyon szép, de azt is tudja, hogy más nagyobb nemzetek sem rendelkeznek ilyen munkával; mi tehát még várhatunk. Ilyen munka megirása egy egész életet kiván s megelégedhetnénk, ha első sorban jó tankönyvünk volna erről a tárgyról. *Elnök* körülbelül 40—50 ívre teszi a munka terjedelmét. *Kármán Mór* ismételve az

encyklopædia megirására utal s azt a nézetét fejezi ki, hogy ha ez a munka jól van megirva, sokat pótolna. *Hegedüs István* is megelégednék egyelőre egy jól megirt encyklopædiával, mely a legsürgősebb szükségleteket kielégítheti. Arról ő is meg van győződve, hogy Kármán nagyon jól meg tudná irni a kérdéses munkát, de ő se tartja még actualisnak a dolgot. *Erődi Béla* szintén nem akarja sürgetni a munka megirását. *Elnök* úgy látja, hogy jelenlevők az encyklopædia elkészülésére helyeznek legnagyobb súlyt. Ami ezt a vállalatot illeti, köztudomású immár, hogy a philosophiai és pædagogiai encyklopædia előmunkálatai megindultak az illetékes szakférfiak körében. Már kiadóról is gondoskodva van. Remélhető tehát, hogy elnöki megnyitójának idevágó pontjában foglalt óhaja teljesülni fog.

A 3. pontra vonatkozólag jelenti *Finály* elnök, hogy egy neveléstörténeti tudományos kézikönyv megirására ő maga kapott megbizást a m. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztertől az 1902. évi március hó 6-án 87,258/901. számu intézkedéssel, melyhez képest az előmunkálatokat megkezdette és a mű megirásához hozzá is fogott. A jelenlevők örömmel veszik tudomásul a jelentést és sikert kivánnak az elnök üdvös vállalkozásának.

A 4. pontban említett nagy gyüjteményes munkát, a Monumentákat az összes jelenlevők kivétel nélkül igen fontosnak tartják. Oly vállalat ez, mely az anyag rendkivüli gazdagságánál és sokfelé elágazó voltánál fogva csakugyan legalkalmasabban egy soktagú társaság szervezetében valósítható meg. Itt sok munkás kézre, sokak céltudatos és összehangzó együttműködésére van szükség. Bele kell vonni az összes iskola-fentartókat, felekezeteket, törvényhatóságokat, levéltárakat és könyvtárakat. Mindenek előtt pedig részletesen kidolgozott munkatervre van szükség. Ezért többek hozzászólása után az elnök határozatilag kimondja, hogy a Monumenták ügyében bizottság küldessék ki: a bizottság összeállítására vonatkozó javaslat megtételére az elnök kéretik fel.

Elnök a Társaság folyóiratára vonatkozólag is tesz előterjesztést. Teljes elismeréssel van a szerkesztő buzgósága iránt, de azt óhajtaná, hogy a külföldi tanügyi mozzanatok referálására a Magyar Pædagogia külön rovatokat nyisson és nagyobb súlyt helyezne ilyen értesítésekre, valamint a külföldi irodalom ismertetésére. *Kármán Mór* ezt a kérdést is alaposabban kivánná megbeszélni. Szeretné, ha a külföldi rovat tervszerű beosztásban részesülne. A folyóiratnak első sorban u. i. tudományos mozgalmakról kell hírt hoznia s arra törekednie, hogy a lap hű tükre legyen a concentráló munkásságnak. Kivánatosnak tartja azonban azt is, ha nem csak a külföldi események számára nyit a lap külön rovatot, de súlyt helyez a belföldi szemlére is, és elmondja,

mi történik az országban és a fővárosban? A külföldi dolgokra vonatkozólag első sorban kormány-intézkedéseket venne tudomásul és csakis tudományos tanügyi mozgalmakról adna hírt; még pedig külön kategoriákba osztva elemi-, közép- és felső iskolákat érintő dolgokat. Adni kellene végre a lapnak pædagogiai bibliografiát is. E tekintetben a lap irányadó legyen. *Kovács János* szerkesztő megemlíti, hogy néhány év óta rendszeressé igyekszik tenni a külföldi rovatot. Német ügyekre van tudósítója, olaszra is van munkatársa. Most keres franciára is. *Erődi Béla* indítványára az elnökség abban állapodik meg, hogy a Társaság közlönye tartalmának megbeszélésére külön ülést hív össze.

Elnök kérdésére a titkár jelentést tesz a megválasztott tiszteleti tagok részére küldendő okmányok tárgyában. A külföldi tiszteleti tagok is magyar okmányt kapnak, melyhez csatolni fogjuk a magyar szöveg fordítását is. Az okleveleket a Franklin Társulatnál megjelent mintákra irják. *György Aladár* kívánja, hogy a tiszteleti- és rendes tagok névjegyzéke állíttassék egybe. *Kemény Ferenc* indítványára a Társaság elhatározza, hogy a tiszteleti- és rendes tagok névjegyzéke az évszámok jelzésével együtt a lap utolsó számában évenkint egyszer közzé teendő.

Titkár végül a következő kültagokat jelenti be:

Juhász Balázs áll. polg. isk. tanár (Orosháza), *Fedorka István* gör. kath. tanító (Nagy-Károly), *Balázs Gyula* róm. kath. tanító (Sári), *Jablonkay Mariska* áll. tanítónő (Solymár), *Jablonkay Katalin* áll. tanítónő (Dombovár), *Horváth István* tanító (Sarkad), *Buday Tekla* áll. polg. isk. tanítónő (Mohács), *Kerner Frigyes* ev. tanító (Kőszeg), *Dzsula Illés* gör. kath. tanító (Szedliszke), *Leviczky Emil* tanító (Lasztomér), *Gárdos Mór* tanító (Sátoraljaujhely), *Burkus János* gör. kath. tanító (Szatmár-Zsadány), *Jancsó Gábor* polg. isk. tanár (Baróth), *özv. Ruzicska Imréné* (Néver), *Erdős Ede* székesfőv. tanító (Budapest), *Gácsér József* siketnéma int. igazg. (Debrecen), *Erdős Géza* főv. tanító (Budapest).

Az elnökség most nevezetteket a kültagok sorába felveszi.

Az ülés véget ér.

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK.

Magyar könyvtár, szerkeszti *Radó Antal*, kiadja Lampel Róbert (Wodianer F. és Fiai), Budapest. Egyes szám ára 30 f.

365. sz. *Jókai Mór*, Utirajzok. 46 lap.

366. sz. *Wilkie Collins*, Párbaj az erdőben, fordította *Mikes Lajos*. 48 lap.

367—368. sz. *Petőfi Sándor*, Tigris és Hiéna. 83 lap.

369. sz. *Tóth Rezső*, Északafrikai kikötők (Tunisztól Tangerig). 60 l.

370. sz. *Baracco R.*, Hűtelen, vígjáték 3 felv. Ford. *Radó Antal*. 64 l.

371—372. sz. *Gyöngyösi István*, Porából megéledett Phönix. Kiadta, bevezetéssel és jegyzetekkel ellátta *dr. Koltai Virgil*. 83 lap.

Acsády Ignácz, A magyar birodalom története. Megjelenik kéthetenkint füzetekben, számos képmelléklettel és szövegképpel. Egy füzet ára 60 fill. Athenaeum, Budapest.

22—33. füzet, a II. kötet 0—416 lapja. Mátyás halálától a szatmári békéig.

Mihályfi Ákos, A túlvilág, nagyböjti szentbeszédek. Különlenyomat a «Jó Pásztor» XXII. évfolyamából. Budapest, 1904. A Szent István-Társ. bizománya. 90 lap.

Molnár Samu dr., Latin stilusgyakorlatok, a középiskolák felső osztályai számára. 2-dik, lényegében változatlan javított kiadás. Baja, 1904, Kollár A. könyvkereskedő bizománya. 427 lap. Ára 4 K.

Bevezető fejtegetések a kolozsvári nemzeti szinház ifjusági előadásaihoz.

Első kötet, 1901, a kolozsvári tanári kör megbizásából összeállította *Csengeri János*. 97 lap.

Második kötet, 1901/2—1902/3, a kolozsvári tanári kör megbizásából kiadja a Szinügyi Bizottság. 130 l. Kolozsvár, Gámán J. örököse könyvnyomdája.

Hivatalos nyugtázás.

Tiszteletbeli és rendes tagok adományai: Takács Menyhért, jászói prelatus alapítványa 200 K; Málnai Mihály 40 K, Wollmann Elma 10 K.

Kültagsági dijat fizettek:

1900-ra: Sebestyén Károly, Schneider Gyula Budapest, Vágó Rezső Baja.

1901-re: Stern Ábrahám, Sántha Albert Gy.-Sz.-Miklós, Láng Mihály Pápa.

1902-re: Sziklás Adolf, Klupathy Jenő, Pruzsinszky János, Barton Imre, Kőnig Gusztáv, Stern Ábrahám Budapest, Vende Ernő Lőcse, Kerekes Sándor N.-Szöllős, Zimmermann Gyula Debrecen, Zelenka Frigyes Székesfehérvár, Sikolya Antal Legenye, Fekete Antal Györgyfalva, Slany S. Pál B.-Csaba, Morán Fülöp Kassa.

1903-ra: Rácz László, Schuschny Henrik, Neiszer Antal, Benedek Sámuel, Heinrich Károly, Bricht Lipót, Roseth Arnold, Theisz Gyula, Révai György, Szinyei József, Molnár István, Juba Adolf, Lichtenegger Győző, Kaunitz Lajos, Rőser Alfréd, Szombathy István, Hoffmann Frigyes, Krétsy Béla, Stepanko Albert, Odor Emilia, Odor Henriette, Bánóczy József, Posch Árpád, Macskássi József, Bardócz Pál, Koczoh László, Simonyi Zsigmond, Ciocan János, Petz Gedeon, Bleyer Jakab, Isépi László, Józsa Mihály, Jablonkai Géza, Posch Jenő, Dezseri B. Antal, Sármay József, Kosovitz Gyula, Vaszkó György, Himpfner Béla, Csajági Béla, Szabó Péter Budapest, Szitnyay Géza

Moór, Máté Lajos Erzsébetváros, Lenhardt Károly Modor, Lengyel János, Emresz Róbert, Machay Vendel Modor, Steinitzer Vilma H.-M.-Vásárhely, Kőmives József Arad, Faragó Márton Győr, Szántó Kamill Baja, Molnár Lajos Anina, Németh Kelemen Jászberény, Könczöl József Mohács, Hamvai Ede Dobsina, Kugel Sándor Pozsony, Latzkó Hugó Budapest, Endrei Ákos Kaposvár, Kraft József Pápa, Józsa Dániel Ujpest, Schlesinger Salamon Privigye, Pákay György Szolnok, Csader Gyula Pozsony, Illés Ráfael Türje, Eltscher Simon Nyiregyháza, Czvajna József Beszterce, Horváth Zoltán Rimaszombat, Menich Antal Pozsony, Dózsa Imre Pancsova, Ilyefalvi M. Losonc, Amberg József Pápa, Cser Gyula Pancsova, Kosztka György Ujvidék, Kászonyi Mihály Zalaegerszeg, Molnár Károly Sz.-Udvarhely, Dach János Pozsony, Kiss Gábor N.-Bánya, Wagner Lajos Pozsony, Molnár Albert Beszterce. Hevesi János Szeged, Igert Antal Alsó-Kubin, Blickling Antal M.-Csanád, Mórocz Emilián Pannonhalma, Klucsik István Szeged, Piukovich Sándor Ujvidék, Moudry Hugó Szegszárd, Zrinyi Károly Csáktornya, Városi Malvin Sz.-Somló, Derzsi K. Ferenc Szentes, Bajay J. Amand Miskolc, Kempl György Ujvidék, Eszéky János M.-Ujvár, Kiss Albert Igló, Batiné-Stancsics F. Szegszárd, Kajcsa József Kiskapus, Fazekas Sándor Debrecen, Dömök Erzsébet Nagyenyed, Erdős István Kecskemét, Fazekas József Sz.-Udvarhely, Cs. Papp József Kolozsvár, Végh Gábor Apa, Gönczi Lajos Sz.-Udvarhely, Orok Mihály Eger, Boros Ambrus Karcag, Kiss Károly Kézdivásárhely, Kőszegi Gyula B.-Füred, Nemessányi Adél Ujvidék, Peskó Ödön Eperjes, Gonda József Békes, Halmai József Nagybánya, Petrovitsné-Németh Anna Nagykikinda, Szigetvári Iván Budapest, Heller Bernát Budapest, Lisztner Antal Kisgörbő, Molecz Béla Szentes, Holzmann Ignác Torzsa, Nagy István Mezőtur, Heinrich Józsa Kolozsvár, Stricker Simon Baja, Reinl Paula Oltárc, Faragó János Pápa, Lázár Lajos Galgócz, Kemény Fülöp Győr, Huzják Lukács Igló, Löblovits Izsák Girált, Pál Ernő Orosháza, Krausz Sándor Kolozsvár, Mohar József Győr, Jankó László Pápa, Szenes Adolf Nagybecskerek, Kara Győző Arad, Polgár György Miskolc, Jónás János Pozsony, Danilovics János Kaposvár, Rosenberg Nándor Szeged, Mócs Szaniszló Pécs, Czapáry László Székesfehérvár, Scherer Sándor Baja, György Lajos Losonc, Kardos Ignác N.-Palánka, Wigand János Szegszárd, Dóczy Gedeon Debrecen, Szieber Ede Kassa, Keller János M.-Sziget, Pálfy Márton Kolozsvár, Bründl Ödön Sopron, Szentkirályi Zsigmond Budapest, Küzdy Aurél Eger, Sarcsevits Betti Budapest, Csapó Antónia Pápa, Balassa József Budapest, Takács Menyhért Kassa, Morres Ede Brassó, Vitt József Sárospatak, Tordai György Pancsova, Szelényi Károly Késmárk, Ludmann Ottó Eperjes, Sevic Milán Belgrád, Simonides István Szeged, Frank Ferenc Budafok, Volosin Ágost Ungvár, Zoltáni Károly Halmi, Kollányi Ödön Tapolca, Juhász János Szerencs, Osztrogonácz János Szabadka, Bartók Jakab Losonc.

Dr. Gyulay Béla,
pénztárnok.
V., váczi körut 58.

AZ EGYHUZAMBAN VALÓ TANÍTÁS AZ ELEMI ISKOLÁKBAN.*

I.

Bocsáss meg nekik, mert nem tudják, mit cselekesznek.

Korunk közművelődési áramlatainak és mozgalmainak figyelmes szemlélője szükségképen arra a szomorú meggyőződésre jut, hogy ma az egész vonalon a «feszítsd meg», a *rekordok* korát éljük igazában, jóllehet lépten-nyomon az emberszeretetet fitogtatjuk. Ez azonban csak olyan talmi-humanizmus, mely a míg az iskolában az állatvédelem nemes csiráit igyekszik elhinteni, ugyanakkor merényletet tervez ezernyi gyermeklélek ellen, megfosztván őket az embervédelemnek legelemibb jótéteményeitől. Az állatvédő líga tagjai a sarki rendőrhöz folyamodnak, hogy elejét vegyék a tehervonó állat szertelen kizsákmányolásának, a szocialisták világszerte s erélyesen sürgetik a munkaidőnek leszállítását s ugyanakkor egy kétes kisérletezéssel foglalkozó nagy nemzet tekintélyének hatása alatt megindúl nálunk egy törekvés, mely — megengedem, hogy teljes jóhiszeműséggel — a felszabadítás cégére alatt mintegy rabszolgaságot tervez minden nép legféltettebb kincse, a kicsinyek részére. Ennek magyarázatát én a németek iskolaügyi prestige-én kívül egy vajmi kevéssé áldásos irányzatban találom, mely évek óta hatalmába ejtette nem csupán a laikus, de sajnos a pedagógiai közvéleményt is; értem a külső (extensiv) reformok népszerűségét és varázsát. Hangzatos s minél merészebb reform kell a magyarnak, mert ez kényelmes, ilyenről írnak és beszélnek; de a benső (intenziv) reformoktól fázunk, mert ezek zajtalanok, nehezebb őket dobra ütni, no meg ritkábban is jutnak nyilvánosságra, mert itt a lényeg és siker nem a szóbeszéd útján hull ölünkbe, hanem csak a csendes, kitartó, nehéz és lelkiismeretes munkálkodásnak eredménye.

Ezen gondolatoknak előrebocsátása után fogjunk a kérdésnek beható tárgyalásába a következő terv szerint. Néhány, egész értekezé-

* A Magyar Paedagogiai Társ. 1904. március 12-iki ülésén tartott felolvasás.

sünket irányító általános elv előrebocsátása után, sorra veszem a fontosabb tényezőket, milyenek: a tanító, a szülők, az orvos, és az ebéd problémája; megvilágítom az eddigi tapasztalatokat és négy nagy csoportban összegezem áttekinthetően a reform mellett hangoztatott érveket, kapcsolatban a megfelelő ellenérvekkel.

Dolgozatomnak 2. felében eredeti értesülések alapján ismertetem az ügynek állapotát a külföldön és odavaló szaktekintélyeknek nézeteit, majd áttérve a mi viszonyainkra összefoglalom tanulmányomnak és elmélkedéseimnek eredményét, még pedig nem csupán egy végső meddő ítéletben, hanem a jövendő fejlődésnek a mai állapot szerves folytatásaként kínálkozó kompromisszum vázolásában.

Általános elvek és elméleti fejtegetések.

Mielőtt a kérdésnek részletes tárgyalásához fognánk, jegyezzük meg a következő alapelveket, melyeket irányadóknak kell elfogadnunk. *a*) Az egyhuzamban való tanítás reformja kihat az ifjúságra, a tanítóságra és a szülőkre; vannak egészségi és élettani, nevelés-erkölcsi, társadalmi és anyagi vonatkozásai. A különböző rendű s részben egymással összeütköző érdekek között *a gyermek érdeke* első helyen áll, ennek valamennyi többi érdek alárendelendő. Ha Deák Ferenc azt mondta, hogy a becsületesség a legjobb politika — úgy mi hozzátehetjük, hogy ez egyúttal a legjobb pedagógia is. *b*) A munka és a pihenés váltakozása, a szellemi tevékenységnek testi mozgással való felváltása, szóval a helyes munkafelosztáson alapuló foglalkoztatás örök időkre szóló nevelési és hygiénikus elvek, melyeket az élő természet is lépten-nyomon elénk állít. (Hisz a járomba fogott ökröt is deleltetik s az a paripa, melyet egy ülésre agyonhajszolnak, sánta lábát hetekig sínli az istállóban, vagy örökre béna marad.) Ha pedig az értelmes gazda, saját javát tartva szem előtt, jószágával szemben állatvédelmet gyakorol, akkor a tanítóktól joggal követelhetjük az analog embervédelmet gyermekeink részére. Hogy is mondja Goethe: A helyes az, a mi az emberi természetnek legjobban megfelel. *c*) A szellemi táplálkozás és emésztés nincs minden analogia híjján az anyagi táplálkozással és emésztéssel. A 6—10 éves gyermekeknek szellemi foglalkoztatását egy bizonyos alacsony maximumon túl büntetlenül nem lehet, tehát nem is szabad erőszakolni (egyfolytában $^1/_2$ óra, megszakításokkal 2—3 óra). *d*) Mind a szellemi, mind a testi munkabírás a szervezetnek az életkorral párhuzamos erősbödésével fokozódik.*

* *Bureaud-Riofrey* táblázata szerint a gyermeknek szüksége van a 7. évben: 9 óra alvásra, 10 óra szabad foglalkozásra, 1 óra rendszeres

e) A gyermeknek testi, lelki és szellemi szervezete csak szűk határok között változó egységek, holott a tananyag, a rendszer és a módszer túlságosan szabadon változhatnak. Ebből az következik, hogy az utóbbiaknak amazokhoz kell alkalmazkodniok.

A tanítók. Megvallom, kérdésünknek ez a legvitálisabb pontja, de egyúttal a legkényesebb oldala fejtegetéseinknek. Hogy eleve minden félreértést kizárjak és lehetővé tegyem az egyedül jogosult szókimondást, kijelentem, hogy nem a mi magyar tanítóságunkról szólok, hanem a tanítónak általános normális tipusát tartom szem előtt. Nem hiszem azt, hogy a mint nálunk és külföldön sokan állították: hogy t. i. az egész mozgalomnak valódi, de be nem vallott rugója a tanítók kényelme, helyesebben az anyagi érdeke — jóllehet egyeseknél ez a minimális mértékben jogosult felfogás sincsen kizárva — s a magam részéről elismerem, hogy a többség jóhiszeműen jár el s a reformnak helyességéről és lehetőségéről meg is van győződve. Ezzel szemben azonban azt sem lehet elvitatni, hogy a propagandában kifejtett túlbúzgóság és az érvelésnek módja hely- és időnként bizonyos réseket árult el, melyek a megfigyelőben azt a föltevést kelthették, hogy ők pro domo járnak el. Ez a tulságos exponálás erkölcsileg semmi esetre sem használt az ügynek, mert utóvégre senki sem tagadhatja, hogy a tanító mégis csak érdekelt fél a dologban.

Már a bevezetésben hangoztattam, hogy a tanító, az iskola és a szülő a gyermek kedvéért van meg s nem megfordítva; most hozzáteszem még, hogy a tanító az iskola kedvéért van s nem megfordítva: az iskola a tanító kedvéért. Ennél az okoskodásnál jóval fontosabb az a tény, hogy az új rendszer a tanítás minőségét is érzékenyen károsítaná, a mennyiben a tanítóságnak testi, szellemi és lelki szervezetét felette megviselné. Én az elemi iskola munkáját jóval emésztőbbnek és idegbontóbbnak tartom a középiskolai tanításnál, pedig itt naponként átlag 3 órát tanítunk, ott 4, sőt 5 óráról van szó! — Ha azután az ilyen elcsigázott tanító d. u. pihenés helyett újabb terhes munkát vállal, könnyen elképzelhető, hogy milyen visszahatással lesz ez az iskolai munkára. — A reform hívei erre azt mondhatnák: mi köze hozzá? ki-ki annyit vállal, a mennyit akar, tud, vagy elbír, de nekem mégis úgy tetszik, hogy ezzel legjobban teszik tönkre az első, fő és legszentebb *iskolai* munkát és leggyorsabban önmagukat; nem is említve azt, hogy a hatóságnak még a legnagyobb egyéni szabadság biztosítása mellett is lehet beleszólása a mellékfoglalkozás mértékére. Hisz a Tanítók

foglalkozásra (studium) és 4 óra pihenésre. A 15. évben a megfelelő óraszámok az előbbi sorrendben: 7, 4, 9, 4. A 10. életévben rendszeres foglalkoztatásra (tanulás) 4 óra esik ezen táblázat értelmében.

Otthonában is nemrégiben a tanítók elfoglaltságát hozták fel okul arra, hogy az elemi iskolákból kihalt a nevelés. Nem tudom, hogy a mi tanítóságunknak egészsége milyen s munkabírása mekkora, de Eberhard (17—18. l.) és Tegeder (12. l.) nem valami kedvező adatokat közölnek Németországból.

Reá kell mutatnom továbbá arra a körülményre, hogy az egyhúzamban való tanítás iránti lelkesedés nálunk sem általános. Az O. K. E.-ben dr. *Verédy* tanfelügyelő nyiltan beismerte, hogy jóllehet a reform előtte rokonszenves, pedagógus léttére nem vállalhatna érette felelősséget akkor, a mikor egy olyan tekintély, mint *Schwarzer* tanár a nagynevű elmeorvos komoly aggodalmakat táplál. Ugyanott a mi kedves veterán pedagógusunk, *Léderer* Ábrahám, is nagy készültséggel szólt az új rendszer ellen s a nyomósnál nyomósabb ellenérveknek valóságos tárházát sorolta fel. Én magam is megintervieweltam egy székesfővárosi elemi iskolai igazgatót, a ki röviden, de velősen ezt válaszolta: Lelketlenség! a kik erőszakolják vagy nem ismerik, vagy nem akarják ismerni a gyermeknek lelki életét.

A reform híveinek egyik közkedvelt érve az, hogy a mint formálisan megejtett szavaztatásokból kitűnt, maguk a *szülők* többsége óhajtja és sürgeti az új beosztást. Ennél a népszerű érvnél érdemes egy pillanatra megállni s kérdezni: milyenek a szülők és minő érdekek lebegnek szemeik előtt? Van annyi erkölcsi bátorságom, hogy már eleve kijelentsem, hogy én a szülők túlnyomó részét ilyen komoly pedagógiai kérdésben való véleménynyilvánításra illetékeseknek nem tartom, egyszerűen azért, mert híján vannak az illetékesség főfeltételeinek: az alapos nevelői és egészségügyi ismereteknek és lelkiismeretnek, melyek nélkül pedig még a tanító véleménye is felületes és megbízhatatlan marad. A szülőknek pedagógiai műveltsége híján, s mert ők rendszerint csak a közelfekvő, az ú. n. gyakorlati előnyöket látják, az ilyen plebiscitumoknak vajmi kevés az értékük. A szülőknek kényelme csak nem irányíthatja az iskolának belső és külső életét, szavaztatással a tudományos eredményeket lerontani és a tapasztalásokat megcáfolni nem lehet; s felette veszedelmes precedensnek tartanám az ő véleményüket egyedül irányadónak tekinteni, mert az iskolával szemben ők is érdekelt, sőt elfogult fél, a kinek szemében gyakran nem az iskola és a gyermek érdeke a fődolog, hanem az érdemjegy és a bizonyítvány. Hisz ha csak percent és szavazat kell, 24 órán belül nem lesz se szekunda, se érettségi! — Ne feledjük végül, hogy az egyhuzamban való tanítást pártoló szülőknek többsége ép az ú. n. jobb családokból kerül ki, a kikre a szabad délután nem teher; a népiskola azonban nem csupán ezen kiváltságosok részére áll fenn, a kik, ha úgy tetszik, otthon is taníttathatják vagy délelőtti

magániskolákba járathatják gyermekeiket, hanem főleg a szegényebb osztály részére.

Az orvosok. Hogy kérdésünk elbírálásánál a pedagógus mellett az orvosnak döntő szerep jut, azt elismerték maguk a reformot kezdeményező tanítók, a mikor szakvéleményért az Orsz. Közegészségi Egyesülethez fordultak, mely az én indítványomra már előbb napirendre tűzte ezt az ügyet. Ez a kiváló testület több ülésen át foglalkozott a tárggyal és a tanítókat és szakközegeket is meghívta, a kik élénk részt vettek a vitában.* Az eredmény az lett, a melyet indítványom beterjesztése alkalmával jeleztem: az O. K. E. a mai viszonyok között az egyhuzamban való tanítás ellen foglalt állást, de egyúttal rámutatott a jövő fejlődésnek helyes irányára, arra, hogy a tananyag redukciójával ez elemi iskolában 2, legfeljebb 3 délelőtti órában el lehet majd a célt érni. Ezt a nézetet vallották és okolták meg meggyőzően többek közt dr. Finászy és dr. Liebermann egyet. tanárok, a kik a statisztikai adatoknak és méréseknek sem tulajdonítanak túlságos fontosságot, és nagyon helyesen hangsúlyozták, hogy élesen kell megkülönböztetni a pszichológiai méréseket és a fiziológiai behatásokat. Amazok rögtön jelentkeznek, de ellentétességük folytán nem igen megbízhatók; az utóbbiak ellenben pozitiv fiziológiai tudáson alapszanak és hatásuk csak idővel észrevehető.

Az ebéd problémája. Igenis, valódi probléma ez, mert minél részletesebben vizsgáljuk, annál inkább belátjuk, hogy tekintettel a sokféle eshetőségre, ez a külső érv nem szól az egyhuzamban való tanítás mellett, a mint azt feltüntetni szeretnék, hanem inkább ellene. A lakosság egy része délben, egy másik része 1 órakor, a tisztviselők még később, a minisztériumbeliek ½3-kor ebédelnek, úgy hogy az együttes ebéd, az ú. n. egyebéd-rendszer annál nehezebben valósítható meg, minél több iskolába járó gyermek van a háznál és minél kevésbbé egyeznek a családfentartó hivatalos órái az iskola beosztásával. Én nem látom, hogy az egyhuzamban való tanítás a nehézségeket csökkentené, mert a míg különböző foglalkozások és különböző hivatalos órák lesznek, mindaddig hátrányos lesz az egyik félre az, a mi a másikra előnyös.

Hygiénikus szempontból szívesen elismerjük az ebéd utáni háromórás szünet jogosultságát, vagyis kezdődjék a délutáni tanítás 2 vagy 3 órakor, a szerint a mint d. e. 11-kor vagy 12-kor ért véget. Egyébiránt, hogy az ifjúság e tekintetben sem olyan kényes, mint mi felnőttek, azt maguk a kis diákok igazolják, a kik jóval 2 óra előtt lepik el az elemi iskolák környékét és emésztésüket élénk csatan-

* A részletes jegyzőkönyveket lásd az «*Egészség*»-ben: 1903. évf. 299, 328—33., 335—37. lap, továbbá az 1904. évf.-ban a 74—79. lapon.

golással mozdítják elő. Hogy az ebéd utáni tanítás a tanítókra kevésbbé kényelmes s hogy ennek megfelelően náluk a *tanítási kedv* is csökken, azt elhiszem.

Eddigi tapasztalatok. A reform hívei szóban és írásban untig hangoztatják, hogy az eddigi tapasztalatok kielégítők, sőt örvendetesek. Szegény ifjúság: évszázadokon át görnyedt a testet-lelket megrontó osztott tanítás igájában, de elérkezett a megváltás órája, dereng már az új boldog kor, melyben — hála az egyhuzamban való tanítás elixirjének — a mainál minden tekintetben különb nemzedék fogja e szép hazát benépesíteni! Az ember szinte sajnálja, hogy újra nem kezdheti.

«Az 5. délelőtti órában a gyermekek élénkebbek (*munterer*) mint délután. A tudósítóknak nagy része azt is állítja, hogy az új intézmény folytán az egészségi állapot is javult» (Müller 50. lap, Tegeder 11. lap.) ezt olvassuk többek közt egy poroszországi városnak Königsbergnek jelentésében. Mindkét dolgot elhiszem, sőt mintha látnám azokat a «munter» gyermekeket, mily türelmetlenül, nyugtalanul, idegesen várják az óra végét, mint tekintgetnek suttyomban zsebóráikra s számlálgatják a perceket, míg végre megszólal a csengő! Sőt az iskolából kirohanva, még «munterer»-ebbek lesznek; Istenem, a madárka is örül a kék égnek, ha kiröpülhet kalitkájából, hát meg a rab, ha a friss levegőt szívhatja teli tüdővel. A mi pedig az egészségnek még javulását illeti, a mi Orsz. Közegészségi Egyesületünkben folyt tárgyalások után nyugodtan kimondhatom, hogy ez merő szofizma. Hogy az iskolákat kisérletezésre és adatok gyűjtésére szólítsuk fel — mondta ott többek közt dr. Liebermann (l. Egészség: 1903. évf. 332. l.) az teljesen fölösleges, mert az ilyen statisztikai adatok és az iskola rendje közt nincs összefüggés. Hogy szellemi kifáradás van, azt nem kell bizonyítani, mert ez megdönthetetlen tény.

Mert ne feledjük a gyermek ép szervezetének alkalmazkodó képessége különb a felnőttekénél, melyet az élet mindjobban megvisel. A gyermek hihetetlenül sokat bír el, annyit, hogy nem egyből valósággal az iskola dacára is válik ember. Így azután elhiszem azt is, hogy egyes helyeken az egyhuzamban való tanítás egészségi szempontból «kielégítő» eredménnyel járt, de érthetővé ez csak úgy lesz, hogy a gyermek szervezete a rákényszerített erős rendszabályokhoz is alkalmazkodik ideig-óráig. Más és végzetes kérdés persze, hogy meddig bírja s hogy annak az erőszaknak nyomai mikor és mennyiben fognak mutatkozni. Azt gondolnám, elég vézna, vérszegény, rövidlátó, ferde gerincű és ideges gyermekünk van már; számukat mesterségesen szaporítani fölösleges, sőt bűnös törekvés.

A külföld után nézzük a hazai viszonyokat. Az Országos Nőké ző-

Egyesület budapesti elemi iskolájában vagy 10 év óta egyhuzamban folyik a tanítás, még pedig hetenként négyszer 9—1-ig és egy vagy kétszer 8—1-ig. Kilenc órakor 5 perc szünet van, 10 órakor 20 perc, a többi órák után 10 perc. Eleinte csaknem az egész tantestület ellene volt az újításnak, maga Veres Pálné is csak nagynehezen és kisérletképen egyezett bele, különösen a mikor a szülők kérelmezték, nehogy a felsőbb osztályokba járó testvéreket külön kelljen ide-oda kísértetni és ebédeltetni. Az új rendszer jónak bizonyult, a gyermekek birják a munkát és a tanítóknak sincs panaszuk. Engem azonban, írja Rosenberg Auguszta úrnő, ez a kísérlet nem győzött meg igazában és ma is megerőltetőnek találom a 4—5 órai munkát, kivált télen, a mikor már reggel 8 órakor iskolában kell lenniök a kicsinyeknek. Van továbbá Budapesten több magán- és felekezeti elemi iskola, melyben egyhuzamban való tanítás folyik; itt vannak még a községi elemi iskolák, melyeknek jó részében az ú. n. váltakozó rendszert követik, de nem pedagógiai vagy hygiénikus előnyök miatt, hanem, mint Bárczy tanácsos maga mondta, pusztán megtakarításból és kényszerűségből.

II.

Az elsőrendű szempontoknak megvilágítása és az azokból folyó általános elvek hangoztatása után, a jobb és könnyebb eligazodás kedvéért rövidre fogva és külön csoportokban immár összeállítom azokat a főbb egészségi, nevelés-erkölcsi, társadalmi és pénzügyi érveket és ellenérveket, melyek kérdésünkben fölmerültek.

A) Egészségi és élettani érvek és ellenérvek.

1. Az agynak működése délután lassúbb és gyengébb s így a délutáni tanítás jóval kevésbbé eredményes. — A kiválóan szellemi képzés a délelőtti, a testi nevelés, kézi ügyesség (munka), ének a délutáni órákban történjék.

2. Gyakoribb és hosszabb szünetekkel elejét lehet venni a kifáradásnak.* — Bármennyire is könnyítsünk óraközi szünetekkel, azt nem lehet elvitatni, hogy itt mégis egy tömegnek ugyanazon helyiségben levő öt órai együttlétéről, közel ugyanannyi ülésről és *egy* egyénnek vezető munkájáról van szó.

3. Gyakori és hosszabb óraközök dacára lehetetlen a tantermeket

* Az óraközi szünetekről dr. Burgerstein Leó írt tanulmányt a bécsi «Die Zeit» című hetilapba és Wollmann az ugyanazon című napilapba (1903 szept. 30.)

kellőképen szellőztetni. — Hogy az osztott tanítás mellett 2—3 óra alatt alaposabban lehet szellőztetni, mint a 10—15 perces óraközök alatt, az bizonyításra nem szorul. A rohamos mérsékletváltozásokra is ügy vetendő, mert ez számos betegségnek csirája lehet.

4. Az orvosok is az egyhuzamban való tanítás mellett foglaltak állást. — Nem áll: nálunk, Franciaországban, Svájcban ellene vannak s még Németországban is ellenzi túlnyomó részük.* Egy budapesti orvos, a kinek ajánlatára egyik felekezeti iskolában meghonosították az egyhuzamban való tanítást, saját gyermekein tett tapasztalatai alapján immár a leghevesebben ellenzi.

5. A déli étkezést követő emésztés kellő tartamú pihenést követel. — Erre 3, legfeljebb 4 óra elegendő, a mi rendelkezésre is áll, ha a délelőtti tanítás 11-kor vagy 12-kor véget ér és a délutáni 3 órakor kezdődik. A ki különben látja, mint kergetődznek már 1 óra után az iskola előtt a gyermekek, az önkéntelenül arra a gondolatra jut, hogy ebben a korban talán nem is föltétlenül szükséges az ilyen hosszú déli szünet.

6. Az iskolamentes délutánok a testi üdülésre és a szabadban való tartózkodásra rendelkezésre állnak. — Ki kezeskedik erről és ki gondoskodik főleg a nép gyermekeinek felügyeletéről?

7. Egyszeri tanítás könnyebb mint kétszeri. — Ez ellentmond a lélek, a szellem és a test hygiénájának még pedig mind a tanuló, mind a tanító részére, a kiknek az egész délutánra lesz szükségük, hogy kimerültségük után a hármas egyensúlyt visszanyerjék. A délelőtti 5. tanítási óra még kevésbbé lehet eredményes, mint a délutáni tanítás, mert szellemi és testi túlterheléssel jár (4—5 órai ülés!) Ebben a korban a gyermek egyfolytában 30 percnél tovább, megszakításokkal 3 órán túl nem képes szellemi munkára.

8. A kétszeri ide-oda járás főleg rossz időben és nagy távolságoknál kimerítő és egészségtelen. — Ez a járás a legtöbb gyermeknek egyedüli mozgása s egészségére üdvös és edző; a gyermekek végre is nem melegágyi lények, a kiket minden szellőtől óvni kellene s a nagyobb városokban (Budapesten is) az elemi iskolák oly sűrűn vannak elhelyezve, hogy nagy távolságokról nem lehet szó.

9. Nyáron délután tűrhetetlen hőség uralkodik a tantermekben. — Ez az idő nálunk a nagy szünidőknek célszerű elhelyezése folytán nagyon rövid (június első fele) s kérdés, vajjon nyáron az 5. délelőtti óra (12—1) és a nap hevében való hazamenés nem fárasztóbb-e? Kü-

* Így pl. Dr. *Trumpp*, müncheni orvostanár, következő művében: *Gesundheitspflege im Kindesalter* (Stuttgart, Moritz kiadása, II. rész: 17., 25., 57. lap).

lönben mi sem állja útját a rendkívüli forrósági szünetnek (Hitzferien).

10. Télen d. u. fogyatékos a világítás. — Ezen kitünő mesterséges világítással lehet segíteni.

B) Nevelés-erkölcsi érvek és ellenérvek.

1. A tanítás sikere (lásd A) 1. alatt). — Az egyhuzamban való tanítás szellemi túlterheléssel jár, a mi pedig minden józan pedagógiának merő ellentéte. Ne feledjük továbbá, hogy a tanítás *sikere* lényegesen függ a tanítási kedvtől is.

2. A reform hazai és külföldi tapasztalatok szerint bevált. — Az eddigi tapasztalatok, mint az alábbi részletes kimutatásban látható, felette hiányosak és egyoldaluak. Németország kivételével, a hol kísérletezések folynak, a többi művelt államokban* nem foglalkoznak a dologgal s nem is kérnek belőle, mert a józan gondolkodás, a helyes nevelői érzék és szigorú pedagogiai lelkiismeret törvényei szerint eleve meddőnek sőt károsnak tartják. Nálunk is nagyobbára felekezeti vagy olyan magániskolákról van szó, a melyek korlátolt számú és válogatott minőségű tanulókkal rendelkeznek; ezek a tapasztalatok pedig a nagy és vegyes tömegekkel dolgozó nyilvános elemi iskolákra nem lehetnek irányadóak.

3. Ha bevált a középiskolánál, miért ne lenne jó az elemi iskolákra? — Ez az analógia ép oly általános, mint teljesen értéktelen, mert indokolatlan. Amott 10—18 éves testileg és szellemileg érettebb és edzettebb tanulókról, itt 6—10 éves gyermekekről van szó; a középiskola első osztályában tett tapasztalatok különben is igazolják, hogy az alkalmazkodás nem megy símán és minden rázkódtatás nélkül s hogy az 5. órában a kimerültség jelei még a normális gyermekeknél sem ritkák.

4. A tanulók és a tanítók nem készülhetnek el kellően a délutáni tanításra. — Ez nem is szükséges, mert délelőttről délutánra nincs lecke és a délutánra mi amúgy is a műszaki (foglalkoztató) tárgyakat tervezzük.

5. Több idő marad a feladatok elvégzésére. — Helyes módszer mellett a tanítási anyagnak legnagyobb részét magában az iskolában kell elvégezni; a házi tanulmányi foglalkoztatásnak ebben a korban nem szabad naponta 1, legfeljebb 2 órán túl terjedni.

* A kontinenst értem. Az Egyesült-Államokban többnyire s főleg a nagyobb városokban egyhuzamban való tanítás folyik, rendesen 9-től 2-ig s csupán egy fél órás déli szünettel (Krécsy).

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

6. A délutáni tanítás időveszteséggel és a felügyelet lazulásával jár. — Az az idő nem vész el, mert üdülésre és mozgásra szolgál; a fegyelem fenntartása pedig a szülők és az iskolai hatóságok dolga. Ellenkezőleg 4—5 órás egyhuzamban való tanítás mellett inkább lehet az időnek elfecsérlésétől tartani.

7. A tanulóknak mellékfoglalkoztatására (magánórák, zene, nyelvek stb.) több idő jut. — Ép ez a baj, mert a gyermekeket az iskolán kívül is megterheli és a szabad délutánnak nevelői értékét halomra dönti. Azután mitévők legyenek a többség, a népnek gyermekei, a kiknek szülői távol vannak a háztól és képtelenek házi tanítót vagy nevelőnőt tartani?

8. Az iskola látogatása rendesebb és a délutáni mulasztások nem olyan gyakoriak. — Ellenkezőleg: a kétszeri iskolalátogatás szabályosságával határozott nevelő hatással van és fejleszti a rendszeretetet és a kötelességérzést.

C) Társadalmi érvek és ellenérvek.

1. Az ebéd kérdése (l. fent és A) 5. alatt).

2. A tanulók többet vannak otthon és családi felügyelet alatt. — A szülők zömére ez terhes, mert maguk sem lévén otthon, vagy egészen szabadjukra maradnának gyermekeik vagy cselédek felügyelete alatt. Mindkét eset nevelés-erkölcsi szempontból is káros.

3. A gyermekek apróbb szolgálatokban (testvéreik felügyelete, küldetések, munka) szülőiknek segítségére lehetnek. — Ez sok olyan visszaélésre adott alkalmat, a mellyel nemcsak az iskoláztatást, de a tanulók egészségét és erkölcsét károsították, sőt életüket veszélyeztették.

4. A kísérés az iskolába és haza, főleg ha ugyanazon családnak gyermekei többféle intézetbe járnak, elviselhetetlen terhekkel jár a gondos szülőkre. — Ez, sajnos, nálunk komoly ellenvetés, mely azonban a társadalmi érettség fejlődésével remélhetőleg szintén el fog enyészni.

Ma még, igaz, már a serdülő leányokat sem lehet nyugodt lélekkel egyedül útnak engedni. A művelt Nyugaton ez is másként van.

D) Pénzügyi érvek és ellenérvek.

1. A tanerők keresetképességét fokozza, a mennyiben délután más foglalkozás után nézhetnek. — Erről már külön szóltunk; itt az iskolafentartó hatóságnak abbeli kettős kötelességére utalunk, hogy egyrészt kellő javadalmazással tegye lehetővé a megélhetést, másrészt megfelelő intézkedésekkel állja útját a túlságos mellékfoglalkozásokból eredő és az iskola munkájára károsan ható visszaéléseknek.

2. Csökkentik az iskolafentartók költségeit s főleg a befektetéseket, a mennyiben lehetővé teszik a megelevő iskoláknak és tanerőknek intenzívebb kihasználását.* Minden oly megtakarítás, mely a gyermekeknek, tehát a jövő nemzedékeknek rovására megy, kárhoztatandó. Az adófizető polgároknak joguk van az iskolafentartóktól a kor követelményeinek megfelelő iskoláztatást követelni.

Indirekt bizonyítékok. Azoknak, a kiket a felsorolt több rendbeli érvek és ellenérvek nem győztek meg, ajánljuk a következő közvetett bizonyítékoknak megfontolását. *a)* Négy-öt egymásra következő tanóránál több nincsen az oktatásnak egyetlen ágában, még a középiskolában és az egyetemen sem. Hogyan egyeztethető össze az ember élettanával, hogy ugyanazt a rendszert (nem módszert!) akarjuk alkalmazni a 6—10 éves gyermekekre, a 10—18 éves ifjakra és 18—23 éves fiatal emberekre?! — Poroszországban a kir. egyetemi orvostudományi bizottság a következő szakvéleményt adta: (Eberhard: 10. l.) «Az egyetemeken a tapasztalat azt mutatja, hogy még a szorgalmas hallgató is csak nehezen bír el 5 egymásra következő tanítási órát (helyesebben $^3/_4$ vagy $^1/_2$ órát). *b)* Képzeljük el, hogy minket felnőtteket kényszerítenének arra, hogy 5 órán át tömegesen egy helyiségben üljünk és éber figyelemmel kísérjük a legérdekesebb felolvasást vagy akár a szinházban a legvonzóbb előadást vagy operát. — Képzeljük továbbá, hogy az elemi iskolában a gyermekek és a tanítók 4—5 órán át nem tanulnak és nem tanítanak, hanem játszanak. Vajjon meddig bírják ezt ki? *c)* Mi magunk annak idejében az osztott tanításban részesültünk, a nélkül, hogy annak hátrányait szubjektive éreztük volna és objektiv, vagyis műveltségünkben és szervezetünkben tapasztalnók. Ki merné állítani, hogy az egyhuzamban való tanítás nevelte nemzedék a mainál erősebb, épebb és munkabíróbb lesz majd?

III.

Az egyhuzamban való tanítás a külföldön (szakvélemények).

Valamint minden téren, úgy iskolai ügyekben is jó és szükséges más államoknak intézményeit figyelemmel kisérni és ismerni azokat az irányokat, a melyekben a haladás ott történik. De tudva azt, hogy az iskola a nemzeti lélekkel és a faji jelleggel legszorosabb összefüg-

* Tegeder (14. l.) — «Az iskolai hatóságoknál eredményesnek igérkezhetik az arra való utalás, hogy az egyhuzamban való tanítás a fűtőanyagnak nem csekély megtakarításával jár». Ez aztán az érv! — Nálunk Bárczy tanácsos közlése szerint 1100 osztályból 300-ban a váltakozó (egyszer délelőtti, egyszer délutáni tanítás) rendszer folyik, mert nincs elég iskolánk.

gésben van, ez inkább az okulás kedvéért kivánatos, s veszedelmes szolgálatot teljesítenek azok, a kik a külföldi kezdeményezéseket és ki nem forrt kísérleteket a vajmi kevéssé megbízható utánzási ösztön sugallatára hovahamarabb az elütő honi talajban is meghonosítani sietnek.

Hogy a külföldi viszonyokról megbízható képet nyerjek, nem értem be a szakirodalom nyújtotta adatokkal, hanem levelezés útján az alábbi közvetetlen értesüléseket és véleményeket szereztem be. Ezek meglehetős tarkaságot tüntetnek fel országonként, a mi már önmagában azt látszik bizonyítani, hogy minthogy az illető rendszerek legalább eddigelé beváltak, egyetlen egyedül-üdvözítő rendszer alig állapítható meg az egész világra. A kérdést tehát nekünk is a mi sajátos viszonyaink figyelembevételével kell majd megoldani.

Angolország. Gineverné Győry Ilona úrnő azt írja nekem, hogy Angliában nem foglalkoztak soha azzal a kérdéssel, hogy az elemi iskolákban csak délelőtt tanítsanak. Az ő szívességének köszönöm, még két londoni *board school** igazgatónőjének következő szakvéleményét, melyből kitűnik, hogy jóllehet a mai rendszeren változtatni óhajtanának, mégis mindketten az osztott tanításnak hívei. Az egyik, Cress k. a., ezt írja: A nyilv. elemi iskolákban a tanítási órák rendjét törvény szabályozza, még pedig úgy, hogy általában délelőtt 9—12-ig és d. u. 2—4½ óráig (hat éves korig 2—4-ig) tanítanak, egynémely felekezeti iskolában pedig 1½—4-ig. Ez utóbbi iskolákban, minden visszaélésnek elejét veendő, minden délelőtt és délután legalább két óra a rendes tantárgyakra fordítandó (a vallástanon kívül). A magam részéről a tanítási időnek megváltoztatását és csökkentését kivánatosnak tartom. — Miss Stevens igazgatónő véleménye ez: Az egyhúzamban való tanításról az elemi iskolákban komolyan sohasem volt szó; meg van azonban a legtöbb gyermekkertben és középiskolában, a hol a tanítási idő 9½—1-ig terjed. Véleményem szerint d. e. 9—12-ig és d. u. 2—4½ vagy 4-ig tanítani túlsok az elemi iskolában; jobbnak tartanám az idősebbek részére a tanítást 9—12-ig s egy félórás szünet után 3-ig folytatni, a kisebbek részére pedig 9—10¼ vagy 10½-ig tanítás, félórai szünet 10¾—11¾ és 12—1-ig tanítás és ezzel a napi iskolai munka befejezést is nyer. A legnagyobb ellenvetés ezen rendszer ellen az, hogy a gyermekek felette sokáig volnának a szülőkre bízva, a kik természetesen örülnek, ha jó helyen foglalkoztatják őket s megszabadúlnak a gondtól. Így otthon sem állanak útban és a szülők

* Ingyenes állami népiskolák a nép legalsó rétegei számára. A középosztályú szülők ezeket nem kedvelik s legnagyobbrészt magániskolákba járatják gyermekeiket.

otthon vagy házon kívül dolguk után járhatnak. Egy másik ellenvetés, hogy a gyermekek szervezett foglalkoztatás és felügyelet nélkül nem boldogok (?), nyugtalanok és elzüllenek, ruhájukat és a lábbelit is gyorsabban pusztítják el mint az iskolában. Tény továbbá az, hogy több szabad idő az iskolán kívül megkivánná azt is, hogy kellően ellenőrzött nyilvános kertek és játékterek nagyobb számmal álljanak rendelkezésre, a mi a testi fejlődésnek mindenesetre előnyére volna és a szemüveges gyermekek számát is csökkentené.

Franciaországban az egyhuzamban való tanítás ügye alig ismeretes s nem is fog egyhamar napirendre kerülni. Az ötórás folytatólagos tanításnak — írja nekem M. *Jost*, egyike a legnevesebb és legtapasztaltabb kerületi tanfelügyelőknek — mi még kellő szünetekkel sem vagyunk hívei. Nálunk ragaszkodnak a hagyományos beosztáshoz: d. e. 8—11 és d. u. 1—4-ig. Vajjon megszokásból (routine), vagy nehogy a gyermekeket testileg erőltessék meg szerfelett, avagy hogy egész délután ne legyenek szabadjukra eresztve? Meglehet, hogy mindhárom okból együttvéve. M. *Boitel*, az Ecole Turgot igazgatója és a francia gyermektanulmányi egyesület (Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant) főtitkára ezt írja: A 6—10 éves gyermekeknek elemi iskoláztatását illetőleg velem együtt orvosaink zöme a következő felosztást tartja legcélravezetőbbnek: $8^1/_2$—10 tanítás (classe importante), 10—$10^1/_2$ szünet, $10^1/_2$—$11^1/_2$ tanítás (classe ordinaire), $11^1/_2$—$1^1/_2$ ebéd és szünet, $1^1/_2$—3 tanítás (cl. imp.) 3—$3^1/_2$ szünet, $3^1/_2$—$4^1/_2$ tanítás (cl. ord.) Ebből láthatja, hogy én nem vagyok a délelőtti egyhuzamban való tanításnak híve s tekintettel a kis gyermekeknek szervezetére, joggal föltételezhetem, hogy nálunk mások sem pártolnák. A szabad délutánnak különben is megvan az a nagy akadálya, hogy mitévők lennének a nagy városokban a munkásosztály gyermekei? Itt a társadalmi rendnek súlyos problémájával állunk szemben.

Németország. Közvetlen szomszédaink különös figyelmet érdemelnek, egyrészt mert intézményeik reánk mindig nagy s rendesen túlságos hatással voltak, másrészt mert ez az egyhuzamban való tanításnak őshazája; igaz, hogy első sorban a felső nép-, a polgári és a középiskolák részére, a mi a felületes megfigyelőt könnyen megtévesztheti. Két nagy táborba sorakozik a német értelmiség: tanférfiak, orvosok és bölcselők, az egyik szívósan küzd a reform mellett, a másik elkeseredéssel ellene. Egész irodalma van már ott a kérdésnek, melyet már részeire bontva elemeznek. Így pl. vannak, a kik az egyhuzamban való tanítást pártolják, de ép olyan hevesen ellenzik az ötórai iskolázást. Jellemző az is, hogy az ujítás hívei főleg orvosok. ellenzői nagyobbára pedagógusok. Ime nehány közvetlen levélbeli

nyilatkozat. Dr. *Matthias* A., Geh. Ober-Reg. Rat és előadó tanácsos a porosz kultuszminiszteriumban: Iskoláinkban tett tapasztalatok alapján mondhatom, hogy 6—8 éves gyermekeket 8—12-ig és 6—10 éveseket 8—1-ig semmi esetre sem tartanék az iskolában. Ezt ezek a lények nem birják ki. — Dr. *Rein* V., a pedagógia tanára a jenai egyetemen: A kérdést elvileg nagyon nehéz eldönteni; helyi körülmények játszanak közre s végre is ezeken fordul meg a dolog. Kisebb városokban és a hol a (iskolai) távolságok rövidek mindig a mellett volnék, hogy a gyakorlati foglalkoztatással járó könnyebb tárgyakat a délutánra tegyék át. A szabad délutánnak előnyei a tanítók részére kézzelfoghatók, de az ifjúságnak java talán mégis előbbre való. Öt egymásra következő tanítási óra a szünetek dacára is nagy igényeket támaszt a munkabírással szemben. És az az ötödik óra!? A pedagógusok rövid, de velős véleménye után halljunk két elsőrangú orvosi tekintélyt. Dr. *Griesbach* H., a nagytekintélyű mülhauseni orvostanár és a nürnbergi iskolaegészségügyi kongresszus[1] elnöke: Megjegyzem, hogy elvben és könnyen méltányolható egészségügyi okokból a mellett vagyok, hogy az elemi iskolába járó gyermekeknek délutánja iskolamentes legyen. Középiskoláknál ez föltétlenül szükséges.[2] Ott, a hol Németországban az egyhúzamban való tanítást a népiskolákba bevezették, az eddigelé minden tekintetben bevált.

Prof. Dr. *Eulenburg* Albert, Geh. Med.-Rat Berlinben, ezt írja: Egy olyan mozgalom ellen, mely célul tűzi ki, hogy megszüntesse a délutáni tanítással űzött visszaélést, általában természetesen nem lehet kifogást emelni. Világos azonban, hogy ezt a magában véve helyes elvet a gyakorlatban nem szabad oly módon megvalósítani, hogy az egyhúzamban való délelőtti tanítás ép oly nagy vagy még nagyobb hátrányokkal járjon. E végből az egymásra következő tanítási órák száma 6—7 éves gyermekeknél legfeljebb három lehet, 8 és 9 éve-

[1] A most Nürnbergben lefolyt kongresszuson, mint hallom, az egyhuzamban való tanítást az elemi iskolák részére elvetették, a középiskolákra elfogadták. Az utóbbiakra Hintzmann elberfeldi reálisk. igazgató állított össze, mint előadó, igen tanulságos tételeket.

[2] Jegyezzük meg, hogy Németországban az egyhuzamban való tanítás még a középiskolákban sincs mindenütt meghonosítva, s hogy ennek érdekében is erélyes mozgalom folyik (l. Griesbach: Über den Stand der Schulhygiene in Deutschland: 43. lap). Itt említem az ú. n. *Halbtagsschulen* jeles intézményét, a melyben a tanulók ugyanazon osztályon belül minőség szerint két csoportra osztatnak: az egyik délelőtt, a másik délután tanul. Ezzel rokon a mannheimi népiskolákban sikerrel meghonosított ú. n. *Sonderklassensystem*, melyet a nürnbergi kongresszuson is megvitattak.

seknél pedig a négyet naponként túl nem haladhatja. Az egyes tanítási órák tartama amazoknál 40, ezeknél 45 percnél nagyobb nem lehet, vagyis mindegyik tanítási óra után 20 illetve 15 percnyi szünet tartandó. Négyórás tanításnál a második óra után esetleg hosszabb, a harmadik után ismét rövidebb szünet engedélyezendő. Csakis ezen, ma még Németországban is «jámbor óhajtás»-számba menő szabályoknak legpontosabb betartásával lesz lehetséges 6—10 éves gyermekeknél az egyhuzamban való tanításból eredő hátrányos túlterhelésnek elejét venni. Mondanom sem kell, hogy e mellett még kellő gond fordítandó a szüneteknek célirányos kihasználására (reggeli, a szabadban való tartózkodás).

Svájcból Dr. *Schmid* Fr.-től, a köztársasági egészségügyi hivatal igazgatójától és a svájci iskolaegészségügyi egyesület elnökétől a következő levelet kaptam: Nálunk az elemi iskolákban az egyhuzamban való tanítás nem lévén bevezetve, ebbeli tapasztalatokat nem közölhetek. Hogy 10 éven aluli gyermekeket 8—12-ig, sőt 8—1-ig tanítsanak, azt egészségi szempontból teljesen elvetendőnek tartom, s bizonyára a pedagógusok is ellenezni fogják. Figyelmet érdemel az a körülmény is, vajjon kívánatos-e, hogy a gyermekek minden délután szabadok legyenek. Munkáskörökben, a hol gyakran az anya is részt vesz az életfentartás munkájában, a délutáni tanítás merőben védelmi intézkedés, mely elejét veszi a ki nem elégítő családi felügyeletben részesülő gyermekek romlásának. Az alsó osztályokban a délutáni tanítást különben is pótolhatni a szabadban való foglalkoztatással, sétákkal, kirándulásokkal és játékokkal.

Svédország. Ellen *Key* a hires írónő, Rosenberg Auguszta úrnő közvetítésével ezeket írja: Svédországban régóta folyik az egyhuzamban való tanítás, még pedig mind az elemi, mind a többi fajú iskolákban. Az elemi iskolákban 8—12-ig vagy 8—1-ig tanítanak és a délután szabad; a középiskolákban pláne 8—3-ig vagy 9-től ½ 4-ig[1] tanítanak, de minden óra után van legalább 10 percnyi szünet és 11 órakor vagy ½ 12-kor egy egész szabad óra, a lunch ideje.[2] A tanulók az iskolákban költik el a magukkal hozott húsfélét és isznak 1—2 pohár tejet. A legtöbb iskolában gondoskodnak arról, hogy a gyermekek a magukkal hozott tejet melegen tarthassák. Ez Svédországban természetes, mert ott a legtöbb családban télen-nyáron hideg hús- és halféléket és meleg tejet vagy teát isznak.

Mielőtt előadásomat befejezném és belőle a következtetéseket

[1] No ebből már igazán nem kérünk!

[2] Hogyan? Hát ezután nincs emésztési szünetre szükség, mint az *otthoni* délebéd után?

levonnám, legyen szabad még egy tanúságtételre hivatkoznom. Hogy a várható támadásokkal szemben pedagógiai lelkiismeretemet a menynyire csak lehet megnyugtassam, nem értem be az imént felsorolt érdekes és értékes külföldi vallomásokkal, hanem felkerestem azt a magyar pedagógust, a kinek gazdag ismereteit és mély bölcseleti belátását mindannyian nagyrabecsüljük. Saját álláspontomnak ismertetése után dr. *Kármán* Mór, társaságunknak egyik alelnöke, részletesen fejtegette előttem a kérdés mibenlétét és az ő nézetét. Szerinte abból kell kiindulni, hogy mire van a gyermeknek szüksége s mire való az iskola? Az iskola ne csak tanítson, hanem foglalkoztasson is; amaz kötött, rendszerező és közös tevékenység (stúdium), ez szabad, nevelő és egyéni foglalkoztatás (szabad természetben való tájékozás, ének, testedzés, játék, rajz, kézimunka). Ez a helyes és eredetileg követett mód idővel elmosódott és a stúdium túlságosan előtérbe lépett. Tévednek azok, a kik azt hiszik, hogy az utóbbi, szabad foglalkozás a stúdiummal szemben és utána pihenést, üdülést jelent, a kik tehát a gyermeket a két, lényegesen különböző tapasztalat- és érzület-körben ide-oda rántják. Ellenkezőleg: a gyermeknek legyen ideje az elmélyedésre itt is, ott is. Ezért legyen a délelőtt a szorosabb értelemben vett tanulás és tanítás ideje, míg a délután a szabad, nevelő foglalkozásé. Ám jó, a kik tehetik, lássák ezt el otthon, de a nép gyermekei részére az iskola kell hogy ezt a nevelői munkát elvégezze, mely d. u. 5 vagy 6-ig tarthat, mert a jó, mesterséges világítás nem árt. A tanítás és a foglalkoztatás idejére nézve a már említett Bureaud-Riofrey-féle táblázat jó szolgálatot tesz. Egy másik végzetes tévedés az ú. n. egyórás rendszernek oktalan utánzásából ered, mely az elemi iskolától az egyetemig, a 6 éves kortól a 25. évig uralkodik. Az elemi iskolában a «lecke» ne legyen több $^1/_2$ óránál, míg a középiskolában $1^1/_2$ órás is lehet.

Ebből világosan megérthető, hogy dr. Kármán nem épen híve az egyhuzamban való tanításnak, oly alakban, a mint nálunk napirendre tűzték.

*

Vonjuk le immár a hallottakból az utolsó következtetéseket és igyekezzünk kölcsönös jóakarattal és megértéssel megállapítani azt, a mi sajátos társadalmi és faji viszonyainknak legjobban megfelel. Láttuk, hogy olyan megoldást, mely valamennyi érdekelt felet kielégítene és minden országban egyaránt beválna, hiába keresünk. Sőt tovább megyek, még egy országra, egyetlen városra sem fogunk olyan rendszert kieszelhetni, mely minden tényezőnek képzelt vagy valóságos érdekeit egyenlően kielégíthetné. Ebből önként az a tanul-

ság és kényszerűség hárul reánk, hogy a külföldnek hagyományos és kényelmes utánzásáról mondjunk le s hogy első sorban a mi állapotainkat és a legfontosabb tényező érdekeit tartsuk szem előtt, a gyermekét, még pedig nem a kiváltságos osztálynak, hanem a többségnek, a népnek gyermekeit, melynek ehhez elvitázhatatlan joga van.

Vagyis nagyjában és egyelőre megmaradna a mai kettéosztott rendszer, melyet azonban üdvös intézkedésekkel lényegesen lehetne és kellene javítani. Ilyen reformok: a téli tanításnak $^1/_2$9 vagy 9 órakor való megkezdése,* a tanítási órák helyett a félóráknak rendszeresítése, néhány délután felszabadítása; már gyökeresebb reform volna a fakultativ, vagyis nem-kötelező délutáni tanítás és a gyakorlati tárgyaknak áthelyezése a délutánra.

Mindezek bizonyos fokig kompromisszumot föltételeznek, a mi rendes áthidalása az elméletnek a gyakorlatba, de egyúttal biztosíték az iránt, hogy a tanuló ifjuságot a veszedelmes kísérletezéstől lehetőleg megóvjuk.

Mint az emberi művelődés történetében nem egyszer, most is megesett az, hogy egy mozgalom fejlődése közepette irányt változtatott és mást, nagyobbat, becsesebbet érlelt meg, mint a mit eleve maga is tervezett. Ebből, a magasabb erkölcsi szempontból, ellentétes elvi álláspontom dacára, köszönetet mondok a mozgalom kezdeményezőinek, mert valamennyi illetékes tényezőnek figyelmét közvetve ugyan ráterelték az elemi iskoláztatásnak mai hiányos rendszerére és megnyitották az orvoslásnak legszebb perspektiváját: a nevelő-oktatásnak új, élettanilag helyesebb rendszerét.

Ellenzéki pedagógiai pártállásomat a reform híveinek egy része úgy tüntette fel, mintha én a tanítóságnak ellensége lennék. Ez téves, érthetetlen és indokolatlan. Való az, s ezt sohasem is haboztam hirdetni, hogy a hol a gyermek, a tanító és a szülő érdekei összeütközésbe jutnak, én igenis a gyermeknek fogom pártját, de azt tartom, hogy ugyanez egyuttal legszentebb kötelessége a tanítónak és a szülőnek is.

Értsük meg egymást. Ne arról vitatkozzunk szenvedélyesen, hogy *kinek* van igaza, hanem tárgyilagosan arról, hogy *hol* az igazság, az ideál! Végzem, a mint kezdtem, a Szentírás szavaival: Engedjétek hozzám jönni a kisdedeket.

KEMÉNY FERENC.

* Ha a 3—4. osztály tantermei az emeleten, az 1—2. osztályai a földszinten vannak, minden nehézség nélkül megvalósítható az is, hogy az utóbbiak részére a tanítás később kezdődjék és korábban érjen véget.

A KÖZÉPISKOLAI TANÁROK ELŐKÉSZÍTÉSE A GYAKORLATRA.

(A kérdés multja és mai állása.)

(Befejező közlemény.)

III.

A gyakorló iskola szervezésével nem járt együtt a gyakorlati tanárképzés kérdésének teljes megoldása. Ezzel csak egy résznek adott módot az állam a gyakorlásra, nem tette kötelezővé, sőt arról sem nyugtatta meg a közvéleményt, hogy ez a mód csakugyan helyes. A gyakorló iskola történetébe tartozik fejlődésének előadása, a támadások és védekezések egybevetése, működésének bírálata. Itt csupán a gyakorlati tanárképzés rendezésével kapcsolatban van szó róla, a mihez a gyakorló iskola munkájában résztvétel nem szükséges. Ennélfogva a folytonosság kedvéért e helyen csupán annyit kell felemlítenem, hogy a kérdés fejlődésében két főcsoportba foglalható mindaz, a mi általában a gyakorló iskolai tanárképzés ellen felhangzott. Egyik abból a tényből ered, hogy a gyakorló iskola szervezése a jelölteknek csak egy töredékét láthatja el. A kifogások másik csoportja meg abból a nagyon természetes aggodalomból származik, hogy az egyedül álló gyakorló iskola határozott módszer követésére szoríthatja a jelölteket. A tény ma is tény, az aggodalom ma sem oszlott el, de sohasem erősödött annyira, hogy a tanárképzést kevés emberrel, természetesen megállapodott módszerrel, de tényleg folytató intézetet létében veszélyeztette volna. 1872-től kezdve a fejlődés fő iránya, azaz hogy csak a kérdés tárgyalásának a czélja a gyakorlati tanárképzés általános rendezése volt.

E tekintetben is sok szó és kevés tett a jellemző. Sőt a tettek is csak töredékesek. Ilyen az 1880. julius 14-én kiadott miniszteri rendelet is, melynek szerencsétlen félszegsége maig megmaradt az 1883-iki törvényben. E törvény megalkotása előtt a tanárképzés gyakorlati ágáról Klamarik a következő adatokat nyújtja.

Az állam iskoláira a miniszter 1880-iki rendelete irányadó, mely megállapítja a tanulmányi időt négy évi tanfolyamban s egy évi gyakorlatban. E gyakorlati évre minden tanárjelöltet kötelez, eltöltésére a budapesti gyakorló iskolában vagy más középiskolán ad alkalmat, de megengedi azt is, hogy gyakorlás helyett tovább is egyetemi tanulmányokkal töltsék el.

A Királyhágón inneni ág. hitv. evangelikusok tanárvizsgálati

szabályzata 1863-ban gyakorlati próbatételt kíván, 1867-ben a vizsgálat tárgyai közé a gyakorlati előadási képességet is sorolja, de a gyakorlásról nem gondoskodik.

A Királyhágón túli evangelikusok szervezeti szabályzata gyakorlati készülésről és gyakorlati vizsgálatról nem szól, csupán ennyit mond ide vágót (VIII. szakasz, 195. §.): «Minden jelöltnek, ki a tanári vizsgálatot kellő sikerrel letette, joga van az egyház bármely gymnasiumában, tanítóképzőjében vagy reáliskolájában próbaévet tölteni, hogy tudományos képzettségét gyakorlatilag is bebizonyítsa.» Ez tehát nem gyakorlás, hanem próba, egészen németországi minta szerint s nem is a tanítás érdekében rájok rótt kötelesség, hanem az alkalmazást elősegítő jog.

Valamivel többet ér, de szintén ilyen alakú, a mit Klamarik gyakorlat gyanánt közöl;* hogy tanári vizsgálatot tett jelöltek a kellő tanítási gyakorlat megszerzése végett mint próba-tanárjelöltek alkalmazást *kérhetnek* a főigazgatótól valamely iskolán. Az ilyenek csak heti hat órán taníthatnak, az illető rendes tanár felelős e tanításért, miért is köteles nemcsak folyton figyelni a próbajelölt működésére, hanem utasításokkal is ellátni.

Ily viszonyok között méltán örvendtek sokan az 1883. évi XXX. t.-cz. 61. §. 3. pontjának, mely a gyakorlást kötelezővé teszi s mint országos törvény minden nemű középiskolára vonatkozik. Egyébként azonban a törvénynek ez a pontja nagyon sajátságosan rendelkezik: az utolsó vizsgálat előtt minden tanárjelölt kimutatni tartozik, hogy a felsőbb iskolai tanfolyam elvégzése után még legkevesebb egy évet vagy gyakorlatilag középiskolai tanítással töltött, vagy akár hazai, akár külföldi egyetemen tanulmányai folytatására fordított, azonban minden esetre tartozik kimutatni, hogy az egész öt év alatt legalább egy évig nevelői vagy tanítói gyakorlata is volt.

Ez a szöveg zavaros. Első felében a tanfolyam befejezését hangoztatja, a második részben a gyakorlatot bármely évben, tehát a tanulmányozás közben is megengedi. Elől a középiskolai gyakorlás helyett még egy évi egyetemi tanulmányozást is elfogad, nyomban ezután a gyakorlást mindenesetre megkívánja, de középiskolában tanítás helyett nevelősködéssel is megéri. Ilyen törvénynek nincsen kényszerítő ereje, nem lehet, a mint hogy nem is lett semmi komoly következése. A gyakorlati előkészítés rendezése kérdését azzal előmozdította, hogy néhány értékes felszólalásra alkalmat adott, de ma látjuk, hogy mindazok csalódtak, kik a törvényben látott kötelezést üdvözölték, mert hiszen egy hangot sem ejt a törvény arról, miképen

* Klamarik: A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása. 469.

lehet a kötelezettségnek eleget tenni. Megmaradt ezután is a próbaév téves neve, folyt az önkéntes előkészülés addigi módja, de a szervezést mind máig hiába várja ez a fontos ügy. Pedig már a törvény megalkotása évében sürgették ezt többen. *Pirchala* Imre[1] meg akarja óvni a jelöltet a szabad választás, valamelyik tanár mellé szegődés veszélyeitől s a gyakorló iskola mellett főként azt látja kívánatosnak, hogy a felekezetek egyes nagyobb, benlakással is ellátott középiskolájokat helyes intézkedésekkel e czélra, a tanári gyakorlatba bevezetésre felszereljék. Csak így, több helyen folyó munka által keletkezhetnek pædagogiai és didaktikai irányok s köztök üdvös verseny. *Köpesdy* Sándor[2] a jelöltek működése módjára szabályzatot is ajánl. A jelöltek elhelyezését a miniszteriumra bízza, óhajtja a jelöltek kívánságainak a helyet és a vezető tanár személyét illetőleg figyelembe vételét, egy-egy helyen a szám korlátoltságát, az előkészülésben a fokozatosságot (bejárás a tanár óráira, állandó felügyelet alatt tanítni kezdés, tanári gyűléseken résztvétel), egyoldalúság elkerülése czéljából másik szaktanár óráira is bejárást, a szaktanár ajánlotta nevelési művek olvasását, végül az igazgató és szaktanár közös bizonyítványát az év végén.

Ma látjuk, hogy kívánságaink lényegét e két hozzászólásban is megtaláljuk, egyebet most sem kívánunk, de csodálkoznunk kell azon, hogy ha már a régi terveket nem ismerték, legalább ezt a két véleményt melegében fel nem használták az u. n. illetékes körök. Mikor a tanáregyesület küldöttsége 1883. deczember 3-án Trefortnak megköszönte a középiskolai törvényt, a miniszter a tanár-nevelésen való gondolkozásra hívta fel az egyesületet, mert az a kérdés: hogyan lehet a tanárképzést a legczélszerűbben szervezni.[3] Bár adta volna elő valaki nyomban a Köpesdy javaslatát!

A meg nem valósult tervek között figyelmet érdemel *Felméri* Lajos és *Hóman* Ottó közös terve,[4] mert ez nem érintve a budapesti gyakorló iskola szervezetét, a kolozsvári tanárképző intézettel óhajt egybekapcsolni egy gyakorlati tanfolyamot a kolozsvári felekezeti középiskolákkal kapcsolatban akként, hogy a pædagogiai elméletet az egyetemen hallgassák. Az eljárás módját olyannak tervezik, a mint azt majd mindenik javaslat kívánta: fokozatos gyakorlás, értekezletek, birálatok, írásos előkészülés a tanításra, negyedévenként jelentés a miniszterhez. Minden jelölt az illető osztálytanár közvetlen

[1] OKTK. XVII. 280., köv. l.
[2] U. o. 284. stb.
[3] U. o. 314.
[4] U. o. 394—401.

vezetése alatt áll, kezdetben mint segéd szerepel (dolgozatokat javít, az elmaradtakkal ismétel stb.), bizonyos idő multán tanítni kezd s félév mulva magasabb osztályba mehet, hol szintén így kezdi. Az összes jelöltek egységes vezetése egy kézben, a tanfolyam vezetője kezében van, kit a tanárképző tanári karának ajánlatára a miniszter nevez ki három évre. Ennek pædagogiai és didaktikai tekintetben alkalmasnak kell lennie s folytonosan érintkeznie az illető középiskolák és a tanárképző tanáraival. Állandóan látogatja a gyakorlásra is szolgáló tanítást, megjegyzéseit a jelölttel közli, a tanításhoz kezdés idejét megállapítja s a tanfolyam végén a jelöltnek a tanításban való jártasságáról és rendtartási ügyességéről bizonyítványt ad. Nevezetes pont, hogy a heti értekezleteken megállapítják a következő hétre a jelölt munkáját, de az irányelvek megjelölésén túl a tanítás és rendtartás mikéntjét rá bizzák. Ez a javaslat csupán egy tanfolyam szervezéséről szól, mert érezte a csak elméleti képzést végző kolozsvári tanárképző csonkaságát, a gyakorlás feltétlen szükségét. Akkor Kolozsváron nem volt annyi végzett jelölt, hogy az ottani három iskolán el ne fértek volna s Felmériék tervezete alapjában számba veendő, bár egyes apróbb vonásai meg nem állhatnak (az egyes egyetemi tanároknak nagy teret juttat a gyakorlás intézésében, a középiskolai tanárnak keveset), egészében szelleme életre való.

A kolozsvári tanárképző kiegészítése látszott a gyakorlati előkészítés érdekében első lépésnek. Ezt sürgette 1886-ban rektori beszédében *Szamosi* János is, égető szükségnek mondva Kolozsvárt gyakorló iskola felállítását. Kiemeli azonban, hogy «a gyakorló iskola elvének helyeslése még nem azonos a kivitel módozatának is helyeslésével». Az óhajtott módot akkor nem fejtette ki, de 1891-ben a tanáregyesületi gyűlésen kijelentette azon való örömét, hogy a tanári gyakorlatra való előkészülést nem egyedül az ú. n. minta-gymnasiumban tartják lehetőnek.

Felméri és Szamosi felszólalásán kívül több nem volt a kolozsvári gyakorlati tanfolyam mellett. A kérdés országos rendezése maradt vita tárgya s mivel egyedül a budapesti gyakorló iskola folytatott gyakorlati tanárképzést, erről szólva az az intézet mindig szerepel s általában erős támadásokat állott ki nemcsak gyakorlati, de elvi szempontból is.

A gyakorlati tanárképzésre egyenesen károsnak vallotta ezt a külön iskolát *Öreg* János,* mert a tanári egyéniséget tartja főnek, a haladás legnagyobb ellenségének pedig az egy minta szerint való dolgozást. Ezért káros a gyakorlati előkészítésben a gyakorló iskola, mert

* Egyetemes Közokt. Szemle 1889., 22. s köv. l.

ott csupán egy módszert láthat a jelölt, már pedig a feltétlenül jó módszer képtelenség.

Erélyesen s eredeti érvekkel szólott a kérdésbe *Fialowski* Lajos.* Gyakorlati tekintetben kifogása van a gyakorló iskola ellen, mert sem a reáliskolában való tanításra, sem a görögöt helyettesítő tárgyakéra nem készít elő; kevés a tanulók száma; a kevés osztály a fokozatosság igaz képét nem mutatja; csak egy módszert követ az egész. Főként azonban az a baj, hogy a gyakorló iskola nem valódi középiskola. Minden pályára csak valódi hivatalban lehet elkészülni eredménynyel; gyakorló járásbíróság nincs, de van járásbíróságban gyakorlás. A jelölt a tanítás módját csak valódi iskolában lesheti el, hol az élet nehézségeivel ismerkedik meg. Bizza kormányunk a tanárok gyakorlati képzését oly intézetekre, melyeknek szakoktatói sikerrel működnek. Az ilyen iskola kiváló emberei a tanárjelölt vezetésével való megbizás kitüntetését akár vidéken, akár a fővárosban saját tovább képzésökre, azaz közművelődésünk fokozására is fogják felhasználni. Igen jól esik Fialowski czikkében ez a magasabb szempont és meszszebbre látás. Kiemeli az egyéniség jelentőségét ebben a kérdésben is, általános érdeket fűz hozzá. Nemzeti jövőnk legfontosabb biztosítékának azt tartja, hogy minél több nevelő és oktató művész működjék. Akárhányan művészetökkel együtt a feledés tengerébe sülyednek, mivel mást nem avathatnak be. Pedig mily fontos nemzeti érdekünk az eleven hagyomány, hogy ne kelljen minduntalan a külföldről kölcsönöznünk. De a művészetet csupán a versengés elégítheti ki. Ez okból is kivánatos, hogy a gyakorlati tanárképzés ne kizárólagos intézethez vagy helyhez, hanem *arra való egyéniséghez* fűződjék. Nagyon fontos volna, ha épen a vidékiek közül minél többen vehetnének részt a gyakorlati előkészítés dicsőségében, még pedig a legjelesebb férfiak között is a tőrőlszakadt magyarok.

Becsessé teszi ezt a felszólalást a határozott nemzeti szempont, a hagyománynak nem csak sürgetése, de egyszerre felelevenítése is, mert e szavakból ugyanaz a szellem árad, melyet a T. I. javaslatában s az eperjesiek említett indítványában megismertünk.

A gyakorló iskola megnyitásakor hiában hangzott fel az intézet magasabb pædagogiai czéljaira való figyelmeztetés, mindenki állandóan úgy tekintette e nyilatkozatok tanúsága szerint, mint a gyakorlati tanárképzésre hivatott és köteles intézményt. A gyakorlati tanárképzés ügyével foglalkozók mindig mint ilyennel számoltak vele s ebben igazok is volt. Bartal javaslatából, Pauler szervezeti szabályzatából nyilvánvaló, hogy a gyakorlati tanárképzés érdekében létesült,

* Egyetemes Közokt. Szemle 1890., 690. s köv. l.

mint a tanárképző intézet gyakorló iskolája; ezt a czélt szolgálta, támadások ezen az oldalán érték s azokkal szemben az ebben elért sikereire hivatkozott. Mindezek teljesen megértetik, hogy másféle voltáról még a tanárok is miért nem tudtak. Természetessé teszik egyébként azt is, hogy a tanárképzés kérdését tárgyalva, *Kármán* Mór a tanáregyesület közgyűlésén szükségesnek látta e tekintetben is kifejezni felfogását.* Hivatkozott az egyesület 1885. évi közgyűlésére, mely «elismerte, hogy az egyetemmel kapcsolatos gyakorló iskola a gyakorlati képzés teljes szükségletét nem elégíti ki». A gyakorló iskola eredeti, tulajdonképeni feladatát első sorban a pædagogiai haladás szolgálásában látja: «ott leginkább azokra számítnak, kik nemcsak a szaktanulmánynak akarnak élni, hanem kiválóan pædagogiai irányban fejlődni; a jövendőbeli pædagogusok, a kik aztán a mellett természetesen szakemberek is, készülhetnek ott kellő módon». E meghatározással kivonja Kármán a gyakorló iskolát a tanárképzés szolgálatából és a pædagogiai elméletnek adja át. Ez ellen azonban két súlyos érvet kellett a közgyűlésnek felhoznia: egyik, hogy ez esetben a gymnasiumi jelleg erősen korlátoló hatású, a másik, a mit Hóman Ottó, Spitkó Lajos meg is mondott, hogy a gyakorló iskola feladata bizony mégis csak a tanárképzés. Jól érthető a különbség: Kármán általában a gyakorló iskolákról beszél, melyekre nézve neki tökéletes igazsága van, mert «eredeti, tulajdonképeni feladat»-ról szólva a gyakorló iskolák legelső mintáira, Herbart, Stoy, Ziller alkotásaira gondolt, a másik fél azonban csupán a kérdéses gyakorló iskolára, a budapestire, melynél a dolog amazoktól épen eltérően állott: itt az eredeti feladat kétségtelenül a gyakorlati tanárképzés volt; szervezése csupán ezt bizonyítja. Ezért Kármánnak ez a felszólalása egyáltalában nem tette alaptalanokká sem az addigi, sem az ezt követő véleményeket, melyek a gyakorló iskola mint tanárképző ellen emelkedtek. Sőt mindazt igazolta e szavaival: «A ki a pædagogia iránt is nem bir magasabb, erősebb érdekkel, *az ott kevesebbet sajátíthat el, mintha egy gymnasiumba belépve, itt keresi a szükséges gyakorlati előkészülést.* A gyakorlati iskolában sok dolgot még problemának tekintenek, a mely megoldandó, míg a közönséges gyakorlatban erre nézve némiképen már megállapodott elvek szerint szoktak eljárni. Nem felelhet meg a gyakorló iskola már azért sem a szükségletnek, mert *sokkal több tanárnak van gyakorlati képzésre szüksége, mint a mennyit akár egy, akár két ily intézet elláthatna.*» Ezzel a gyakorló iskola főembere vallotta igaznak mindazt, a mit a gyakorlati tanárképzés hivei a gyakorló gymnasium elégtelensége mel-

* OKTK. XXV. 72—74.

lett felhoztak s ezekkel való egyetértését mutatja ez az indítványa: «A gyakorlati év, különösen a pædagogiai belátás, tapintat és ügyesség elsajátításának szempontjából szervezendő egyes jelesebb gymnasiumainkban.» Ezek feladatáról ennyit mond: «Ez intézetekben meg kell a jelöltnek mindazt találnia, a mire neki a gyakorlati kiképzés érdekében szüksége van: jó könyvtárt, belátást az iskolának, a tanárnak munkásságába, felügyeletet, midőn a tanítás terén az első lépéseket teszi, útmutatást a gyakorlati munkásságban.» Nincs miért bővebben bizonyítanom, hogy ez indítvány egyhangú elfogadásával az egyesület kimondott véleményévé lett a gyakorlati tanárképzés olyan rendezése, a mint azt Fialowski, Öreg, Felméri és Hóman, Köpesdy, Pirchala, Szamosi, 1844-ben T. I., 1840-ben Hetényi javasolta, a mint Eötvös 1870-ben, a tiszántúli ref. egyházkerület 1842-ben szabályozta. Több sikere azonban most sem lett. Nem kezdett senki a megvalósításhoz. Újra meg újra hangzott [1] az egyéniség fontossága a tanárképzésben, annyi eredménynyel, mint Kardos Albert kívánsága a néhány iskolához külön kinevezendő pædagogus igazgatóra vonatkozóan [2] s mint *Jancsó* Benedeknek az a javaslata, hogy a főigazgatók székhelyén szereljenek fel összesen 12 középiskolát, hol a tanítói gyakorlat öntudatos ügyességét is elsajátíthassák a jelöltek magából az élettel közvetlenebb kapcsolatban levő tényleges iskolai gyakorlatból. Jancsó Benedek szavaiban újra megvillan az a szikra, mely Schedius tervezetében ötlött szemünkbe: elvi okai vannak javaslatára, a gyakorló gymnasium határozott ellenzésére; sem az életben, sem a tanárképzésben nem tűri az egyöntetűséget, hanem sürgeti az összhangzatosságot: az egyöntetűség durva erőltetése az egyéniség elnyomásának, az összhangzatosság pedig a különböző fokú erők és tényezők egy czélra való olyatén csoportosítása, hogy mindenik erő és tényező megőrizhesse egyéniségét és értékét.[3]

Ez mind a pusztában kiáltó szó sorsára jutott. Pedig már akkor meg volt Poroszországban a gyakorlati tanárképzés szabályzata, sőt újra hallatszik itthonn a külföldi példa követésének sürgetése is, akár csak 1867-ben a budapesti tanáregyesület feliratában és 1871-ben Lubrich székfoglalójában. 1892-ben Csengeri János írja: «Azok a komoly törekvések, melyek Németországon a tanárképzés javítását czélba vették, sürgős követelménynyé teszik nálunk is, hogy a gyakorlati tanárképzés kérdése mentől előbb a megoldás stádiumába jusson.» Ezért szerinte «kívánatos, hogy már az egyetemi tanulmányozás ideje, teszem

[1] Mendlik F., OKTK. XXV., Wéber István, Egy. Közokt. Sz. 1892.
[2] OKTK. XXV. 420.
[3] Egy. Közokt. Szemle 1891., 533.

a negyedik év alatt alkalma legyen a tanárképzőintézeti tagnak arra, hogy gyakorlati pædagogiával is foglalkozzék; másrészt, hogy legyenek olyan középiskolák, hol gyakorlati vagy próbaévét haszonnal tölthesse. Egy szóval a Németországban már szervezett seminariumi és gyakorlati évet a szükséges és viszonyainknak megfelelő módosításokkal szervezni nálunk is halaszthatatlan feladat».[1]

Az érdeklődés csakugyan inkább fokozódik, semmint csökkenne. De fejlődésnek alig van nyoma. Heinrich Gusztáv az egész gyakorlati előkészítést csak a gyakorló iskola és a budapesti intézetek feladatává tenné, — ez a Kármán indítványa megszűkítve. A pozsonyi tanári kör Zlinszky Aladár előadása alapján bőven tárgyalja a kérdést s a közvetlenül azelőtt javasoltaktól szabályzat sürgetésében és a minden kivétel nélkül kötelezővé tétel kimondásában tér el.[2] Spitkó Lajos újra szól s igen szépen bizonyítja a rendszeres, tervszerű vezetés szükséges voltát.

Sajátságos, leverő jelenségek sorozata a kérdés története. Sok szó: újra ismétlődő kívánságok ismételt megokolása, az előzmények alig ismerése vagy számba nem vétele; nem történik majdnem semmi; hosszú ideig nincs irányt adó elv, azután meg nincs ereje az érvényesülésre. Ez az oka, hogy kitűzött czéllal szervezett intézettel nincsenek tisztában, elhagyott útra megint visszatérnek, hazai példa helyett a külföldihez kapnak s nem vesznek észre annyi javaslatot. Valami különös kátyúba jutott ez a kérdés épen akkor, midőn legtöbben foglalkoztak vele: folyton forgott a kerék, de nem jutott előre.

IV.

1883 óta törvény teszi kötelezővé az oklevél megszerzése előtt a tanítói gyakorlatot s ettől kezdve állandó a küzdelem azért, hogy e kötelezésnek értelme is legyen: legyen mód a gyakorlati előkészülésre. A törvény csak erre utalhat, e nélkül nincs miért megkívánnia előre a gyakorlatot; tervszerű előkészítés, tudatos készülés nélkül az oklevél megszerzése után is lehet kisérletezni. Nem is függött az utolsó vizsgálatra bocsátás mástól, mint egy évnek tanítással töltésétől. Nem kérdezte senki a módját s nem törődött senki az eredményével. A budapesti gyakorló iskola jelöltjei részesültek gyakorlati előkészítésben; más nem. Ezért a helyzet világosan ez: száz év óta érzett szükséglet minden tanárjelöltnek a tanítás munkájába való bevezetése. Feladat: e bevezetés rendszeresítése. Eddig is merült fel erre vonatkozó javas-

[1] Magyar Pædagogia, 1892.
[2] OKTK. XXVIII.

lat nem egy, de egyéb nem történt az általános szervezés érdekében, csak küzdés. Nem a megvalósítás elveinek a küzdelme, hanem csak a jó szándék harcza az intézők tétlenségével. Hosszú ideig csupán ez volt az akadály. Elvi harcz, komolyan számba veendő elvi harcz az egész kérdésben nem folyt, ha itt-ott fel-felbukkant is. Egy elv került eddigi keresgélésemben szemem elé: az egyéniség elve. Ezzel szembe addig senki sem szállott, de némely most következő javaslat nem egyezett meg vele.

A kérdés megoldását csak olyan javaslattól lehetett remélni, mely lehetőséget nyújt minden tanárjelölt gyakorlati előkészítésére s a melyben nincsen olyan rész vagy olyan irány, a milyen ellen az eddig is elvi alapon tárgyalók küzdelme kétségtelen volt. Vagyis csak olyan tervtől lehetett végre változást, haladást remélni, mely mindenkire egyenlően gondolva, rendszeresen érvényesíti javaslataiban az egyéniségnek többszörösen jelentkezett elvét a tanárképzésben is. A szükséglet kielégítése szempontjából ez a megitélés mértéke; a javaslatok czélszerűségét és belső becsét az dönti el: mennyire segítenek a bajon s van-e egységes irányító elvök.

Új fajta terv nem állott elő. Eddig két irányt láttunk: a külön gyakorló iskola szervezését és a rendes középiskolák felhasználását. A kettő azonban nagyon különböző mértékben érvényesült. A külön gyakorló iskolát javasolta Lubrich, Bartal, felállította Pauler miniszter s bár 1872-től kezdve a gyakorlati tanárképzést szolgálta, e feladatát csak mellékesnek tüntette fel 1891-ben Kármán s a gyakorlati tanárképzést ugyanakkor a rendes középiskolákra utalta. A legkülönbözőbb körökből Schediustól Kármánig ezt hangoztatták a tanításba bevezetés helyes, sőt egyetlen módja gyanánt. A viszony azonban megváltozott. A tárgyalt előzményekből meg nem magyarázható módon egyszerre úgy áll elő a külön gyakorló iskolára vonatkozó óhajtás, mint elvi álláspont és szembe helyezkedik a másik, kezdettől fogva elvi alapon fejtegetett véleménynyel. Ez pedig még jobban megerősödik, rendszeresen kidolgozott, valósításra kész alakúvá fejlődik.

Így állván a dolog, természetes, hogy a két véleménynek meg kellett küzdenie egymással. Sem ezt a küzdelmet bőven előadni, sem jellemző vonásait fejtegetni nem akarom. Mivel azonban a gyakorlati tanárképzés kérdésének fejlődését mutatom be, mégis ide kell jegyeznem szárazon a fejlődés utolsó fejezetének egyes adatait.

Az egyik oldal ez. A kolozsvári tanári körben 1897-ben indítványozza Csengeri János annak kimondását, hogy «Kolozsvárt a budapestihez hasonló gyakorló iskola állíttassék fel, azzal a szervezeti különbséggel, hogy benne a tudományszakok egyetemi képviselőinek szellemi befolyása a tanárképzés és a tudomány egysége érdekében

érvényesüljön.» 1899-ben ugyanott ezt bővebben: «A pædag. seminariummal szoros kapcsolatban gyakorló iskola is szervezendő, egyelőre legalább két osztálylyal. Vezetője az egyetem pædagogiai tanára, tanárai kipróbált középiskolai tanárok, részint középiskolai gyakorlattal biró egyetemi tanárok. Ez az iskola első sorban az elméleti tudás kisérletező állomása; szabályrendeletekhez, változatlanul megállapított tanulmányi rendhez kötve nincs. A jelöltet egyes kiváló tanárok vezetik be a tanítás mesterségébe.»[1] 1900-ban a párisi felső-oktatásügyi kongressuson ugyanő a pædagogiai seminariummal szerves kapcsolatban levő gyakorló gymnasiumot kiván, mely az elméleti készültségnek a tanítás praxisába való átvitelére tanít. «E gyakorló iskola vezetője természetesen az egyetem pædagogusa lesz, de működő tanárai lehetnek kipróbált és kiváló középiskolai tanerők. Minthogy azonban a pædagogia tanárára a vezetés egész terhét ráróni nem lehet, feladatának teljesítésében támogatná az irodalmi és tudományos facultás egy-egy, legalább három éves cyclusra kirendelt tanára.»[2] 1902-ben a kolozsvári tanári körben indítványozta annak kimondását, hogy «egy állami gyakorló főgymnasium fölállítása Kolozsvárt halaszthatatlan szükséglet».[3] E javaslatokban állandó vonás, hogy csupán egy gyakorló iskola állítására vonatkoznak s hogy a gyakorlati tanárképzés czéljára külön szervezett intézetet látnak jónak. E felfogás hive Kármánnak tanári állásában utódja, Waldapfel János, ki a budapesti gyakorló gymnasium feladatairól szólva ezek magvának a gyakorlati képzést mondja s rá mutat, hogy az ott végzett tanárképzés nehéz «nagy apparatusú» munka, melyből közönséges gymnasium külön intézmények nélkül bizonyára csak igen keveset végezhetne.[4] Ez a véleménye érvényesül 1902-ben a budapesti tanári körben felolvasott dolgozatában is, melyben ismételten kijelenti, hogy a gyakorlati képzés meggyőződése szerint nem történhetik kellő sikerrel másképen, mint olyan iskolában, melynek erre külön hivatása és szervezete van. Mivel pedig a budapesti gyakorló iskola legjobb esetben is csak negyedrészét tudja a jelölteknek ellátni, indítványozta annak kimondását, hogy a ma fennálló gyakorló iskolán kívül még új gyakorló iskolák is szüksége-

[1] Az OKTE. kolozsvári körének jegyzőkönyvei.

[2] Magyar Pæd. 1900, 455—6.

[3] A kolozsvári tanári kör jegyzőkönyvei. Az első indítvány határozat tárgya nem volt, a másodikat a jelenvoltak elfogadták, a harmadik alkalommal bizottságot küldtek ki emlékirat szerkesztésére, kimondták azonban, hogy «a gyakorló főgymnasium kifejezése nem jelenti a budapesti gyakorló főgymnasium szervezetének átvételét.»

[4] Magyar Pæd. 1899, 595., 601.

sek és pedig legalább kettő: Budapesten gyakorló reáliskola, Kolozsvárt gyakorló főgymnasium. Ki kell emelnem, hogy ez indítványban Waldapfel bizonyos elengedhetetlen közös vonásokon kívül a legnagyobb változatosság barátjának vallotta magát, különösen a belső szervezet tekintetében.[1] Waldapfel utóbbi indítványának az itt a jelentősége, hogy a budapesti gyakorló gymnasiumból eredt, a mely intézet egy idő óta mintegy a gyakorlati tanárképzés általános szervezésének akadálya tünt fel a távolról szemlélők előtt. Elfeledte ugyanis az intézet Kármán 1891. indítványát s ezért támadást látott maga ellen minden olyan hangban, mely a kérdésnek valahára alapos rendezését sürgette. Waldapfel 1902-i szavai a budapesti gyakorló iskolának azt az óhajtását fejezték ki (i. h.), hogy ha nem is fia, de testvérei legyenek. A történeti hűség kívánja megemlítenem, hogy ez előadás következménye volt a kolozsvári tanári körben Csengeri utolsó indítványa, mely a kérdés újabb tárgyalására ott alkalmat adott s a mai állapotot előidézte.

Az így újra megindult, több kis részletre oszló mozgalomban az érdeklődés főtárgyává csakhamar az a tervezet lett, mely a kérdés történetének ez utolsó fejezetében a másik álláspont képviselője s a melyet a tanárság előtt 1897-ben a kolozsvári tanári körben az ügyhöz szólás alakjában fejezett ki *Schneller* István, ki azt 1899-ben «Az egyetemi tanulmányozás tárgyi feltételeiről» mondott dékáni beszédében s németországi tanulmányútjáról a közokt. miniszterhez beadott jelentésében fejtette ki. E véleményt fogadta el Schneller újabb előadása[2] után 1903-ban a kolozsvári tanári kör a külön szervezett gyakorló iskolával szemben s ezt terjesztette fel emlékirat alakjában (1903 febr.) a közoktatási miniszter úrhoz. A nyilvánosság előtt ez a felirat fejti ki először részletesen, mai viszonyaink szerint a megvalósítás módját is előadva, azt az elvet, melyet többé-kevésbbé kifejtett alakban 1848 előtt, azután Eötvös tervében s a kérdéshez szólók igen nagy többségénél, legutóbb 1891-ben Kármánnál, már megtaláltunk. Schneller az egyetem jellemének, a középiskolai oktatás-nevelés természetének, a tanárképzés lényegének és a nyilvánvaló szükségletnek egymással való egybevetése és megvizsgálása alapján *kívánja az egyetemi, elméleti tanulmányozásból a középiskolai tanítás gyakorlatába az átmenet létesítését, a gyakorlati tanárképzés országos szervezését a meglevő középiskolákon működő kiváló igazgatók és kiváló szaktanárok által akként, hogy az ilyen czélra kijelölt intézetekben a szakvizsgálatot tevő összes tanárjelölteket el lehessen helyezni.*

[1] OKTK. XXXVI., 134., 135., 152.

[2] Magyar Pæd. 1903, 171. s köv.

E kívánságban a rokon gondolattal tett régi indítványok lényege éled újra azzal a meggyőződéssel, hogy az átmenetnek a középiskolán kell létesülnie, mert ezt nem az élettől idegen, külön csinált intézmény, hanem magának az életnek szerves, de kiváló, mintegy magasabb alakulása adhatja csak meg. Nyilván látjuk, maga Schneller is hivatkozik rá,[1] hogy ily magasabb rendű gymnasiumok voltak hazánkban az archi-gymnasiumok, ily feladatot végzett a katholikus iskolákban a præfectus studiorum s ez a gondolat teremtette meg a protestánsok kiváló iskoláiban a nevelési seminariumokat és a pædagogarcha állását.

Magában az a körülmény, hogy e javaslat alapján minden tanárjelölt gyakorlati előkészítése lehetséges s az a másik, hogy ez nemhogy a megelőző általános vélemény elvi alapjával ellenkeznék, de annak tökéletes hasonmása és az, hogy hazai közoktatásunk történetében már élt példákra hivatkozva a fejlődés irányát követi, mindez eléggé mutatja e kívánság becsét. E mellett azonban nagy jelentőségű az a körülmény, hogy a megegyezések nem esnek az új javaslat önállóságának rovására, mert a tervezet alapelvei egységes nevelési elméletnek gyakorlati alkalmazásai, nem véletlen, nem is a létező viszonyokhoz alkalmazkodás a jellemvonása, hanem a létező viszonyok szülte óhajtásoknak elvi alapon való teljesítése a nagy előnye. Schneller pædagogiai irányító eszméje: a személyiség elve érvényesül benne az által, hogy a gyakorlati tanárképzés egész intézményét a működő középiskolai tanárok közül azokra akarja alapítani, kiknek tanító és nevelő személyisége kiválik. Egyedül a tanárok és igazgatók személyisége alapján kívánja kiválasztani a megbizandó intézeteket s azok állami vagy nem állami jellegét e tekintetben külön számba veendőnek nem tartja. Ez az elv kifejlődése és a szervezés minden izében érvényesítése az egyéniség elvének, mely a gyakorlati tanárképzésben számbavételét már eddig is erősen sürgette s mely itt magasabb álláspontra emelkedik. Nem az eredetiség dönti el a javaslatok jóságát, de mert ezek benső értékére mégis befolyással van s kivált mert a Schneller javaslatai alapján készült kolozsvári felterjesztés ellen a poroszok eljárásával való hasonlóságot vádként említették, hivatkozom arra, hogy a javaslat ugyanazon elvek alkalmazása, melyeket Schneller nevelési elméletében rég idő óta hirdet tanítványai előtt s a melyek alapján mint theologiai igazgató a lelkészek gyakorlati előkészítését szervezni akarta.[2] Nála tehát ez a javaslat benső története, a

[1] Magyar Pæd. 1899., 440, 441.

[2] Schneller, Beszédek és a theol. akad. fejlesztésére vonatkozó dolgozatok. Pozsony, 1891.

minek jelentősége a tanárképzés történetében az önállóság szempontjából van. Ez az elvi alap felment egyelőre attól, hogy idegen intézkedésekkel egybevessem Schneller javaslatait, melyeknek eddig csak alapját mutattam be.

Az ezen álló kolozsvári javaslat sarktétele: a gyakorlás, a tanításba bevezetés olyan intézetben történjék, a melyhez egészen hasonlóban kezdi majd a jelölt az önálló munkát. Itt látja maga előtt a leküzdeni való nehézségeket, itt azt a módot is, melyen a tanítást olyan körülmények között mások végzik; olyan gyermekekkel ismerkedik meg, a milyenekkel majd dolga lesz s bele jut fokonként hivatása minden részletébe. Ez a végső kívánság minden erről gondolkozónál meg kell hogy legyen, mert a bevezetés épen a fokozatosságban áll. Közvetlenül a gyakorlati képzés benső szervezetéhez tartozik ezeken kívül még két pont: 1. Egy-egy intézetben egy szakcsoportra készülő jelöltek legyenek az igazgató és az illető szakcsoportot képviselő két szaktanár vezetése alatt. 2. A gyakorlás menetének szabályozása szükséges, de nem részletes utasításokkal, hanem az általános körvonal kijelölése által eképen: Az igazgató vezesse be a jelöltet hivatásába a gyakorlati pædagogika és általános didaktika alapján, a szaktanárok pedig a szaktárgyak történeti és módszeres feldolgozásával. Kezdetben az igazgató tervszerűen vezesse a tanórák látogatását minta-tanítások hallgatása czéljából, majd tartson a jelölt a szaktanár előtt próba-tanítást és végül néhány (legfeljebb hat) órán hetenként a rendes tanítást vegye át a szaktanár felügyelete és felelőssége mellett. Mindezeket rendszeres megbirálás kövesse, azonkívül pæd. és did. kérdésekről készített dolgozatok tárgyalása útján pályájának elméleti alapján állandóan maradjon meg minden jelölt.

Látni való, hogy ez általános körvonal a gyakorlati képzés vonásainak egybefoglalása; az elvi alapnak megfelelően bőséges teret nyit a változatos alakulásra, de egyúttal az intézmény minden lényeges vonását is biztosítja.

Minden egyéb a megvalósítás módjára vonatkozik. Mivel fő vonásaiban így folyó gyakorlati előkészítésben kivétel nélkül minden jelöltnek kell részesülnie, szükséges, hogy ne alkalmazzon se a közoktatási kormány, se egyik felekezet sem önálló tanári munkára olyan egyént, ki valamelyik ily czélra kijelölt középiskolán e gyakorlati évet el nem töltötte. E végből szükséges az 1883. XXX. t.-cz. 61. §. 3. pontjának ilyen módosítása: a ki középiskolai tanárságra képesítést kíván nyerni, az a pædagogiai vizsgálatra jelentkezéskor kimutatni tartozik, hogy a tanári szakvizsgálat kiállása után legalább egy évet megfelelő eredménynyel töltött valamelyik gyakorlati tanár-

képzéssel megbizott középiskolán; ezt igazolja az illető igazgatótól és szaktanártól kapott bizonyítvány.

A legkiválóbb igazgatókat és szaktanárokat kell e czélra kiválasztani minden másra való tekintet nélkül, ezért az egységes vezetés feltétele a szervezésnek, tehát a jelölteket a közoktatási kormány helyezze el a megbizott középiskolákon, tekintetbe véve a jelöltek ily irányú kérelmét s a felekezeti főhatóságok erre vonatkozó kívánságait, esetleg jogait.

A gyakorlati év kötelezővé tételéből s a tanárok és igazgatók külön munkájából foly, hogy az állam a jelölteket a gyakorlati évben ösztöndíjjal lássa el s a tanárképzésben közreműködő tanerőknek tiszteletdíjat biztosítson. A felügyeletet szabályozza az utolsó tétel, mely szerint a gyakorlati tanárképzéssel megbizott állami középiskolák e tekintetben is az illetékes főigazgató hatósága alatt állanak, a felekezetiekre pedig az 1883. XXX. t.-cz. 46. §-a alapján ügyel fel a vallás- és közokt. miniszter.

A kérdés általános rendezéséről lényegben ennyit mond a kolozsvári felterjesztés és ebben szorosan Schneller javaslatait adja. Természetes, hogy e munkálat elvi álláspontou van ugyan, de csak ezt igazolja, a másikkal nem is foglalkozik. Schnellernek azonban még természetesebben meg kellett okolnia azt is, hogy miért nem fogadhatja el a másik véleményt s így a mely helyekről nézeteit megismerjük,* ugyanott az ellenkezőnek *elvi bírálata* is fellelhető. Mint egyetemi tanár azt vizsgálja: az egyetem jellemével megegyeztethető-e a gyakorlati tanárképzés feladata; a tanárképzés czélját tekintve pedig azt keresi: megfelelhet-e ennek az egyetemmel kapcsolatos gyakorló iskola? Megállapítja, hogy az egyetemmel szervi kapcsolatban, a neveléstudomány tanárától vezetve legfeljebb elméleti kisérleteket végző iskolának van jogosultsága, tehát a gyakorlati tanárképzés az egyetem feladata nem lehet, mert ennek végzésére nem való olyan iskola, a mely a nevelésben, oktatásban kisérletezik. Ugyanaz az álláspont, melyet Kármán 1891-ben és 1904-ben elfoglalt.

Nem gondolva többé a kolozsvári tervezet keletkezése módjára, csupán tartalmára, úgy kell tekintenünk, mint régi óhajtás megvalósítására tett régi javaslatok megtestesülését. Egy ideig érvényesülése útjában állott a másik álláspont: a külön szervezett gyakorló iskolákat kivánó javaslat. A tanári közvélemény csakhamar nyilatkozni kezdett, a kérdés újra a legélénkebb érdeklődés tárgya lett s a talán nem távoli megvalósulásig remélhetően az is marad. Az Orsz. Közép-

* Beszédek stb. 153. s köv., Pædagogiai dolgozatok I. 347. köv., Magyar Pæd. 1899., 1903., i. h.

iskolai Tanáregyesület 1903. évi közgyűlésén még egymással szemben állónak látszik a két álláspont,[1] de az 1904. januárjában tartott választmányi ülésen az ellentét teljesen elsimul, mert Waldapfel Jánosnak nyolcz pontból álló indítványában az áll első helyen, a mi a kolozsvári felirat kiindulása: kérje meg az OKTE. elnöksége a vallás- és közokt. miniszter urat a gyakorlati tanárképzésnek oly módon való szervezésére, hogy a budapesti tanárképző-intézet gyakorló-főgymnasiumán kivül megbizza még az országban található alkalmas középiskolákat a jelöltek bevezetésével a gyakorlati tanításba.[2] Ez s a hozzá fűződött felszólalások nem csak azt idézték elő, hogy az elnök a gyakorlati tanárképzés mielőbbi szervezését mondhatta ki általános óhajtásúl, hanem megállapíthatta azt a véleményt is, hogy «a tanárjelöltek gyakorlati képzésére minden jó középiskola alkalmas». A kolozsvári tervezet a jó tanárt hangsulyozza, de mert jó tanár nélkül nem jó az iskola, a véleményeket így is egynek látjuk s ezzel a gyakorlati képzés országos, mai viszonyaink szerint végleges rendezése elől a tanárság részéről az utolsó akadály is elhárult.

V.

Az ügy mai állása.

Nem számít akadálynak a még fenmaradt vitás tételek közül egyik sem. Az a feladat most, hogy a helyzetet minden tekintetben tisztázzuk s minden eddigiből a tenni valókat megállapítsuk. Kiindulás ebben természetesen csak a kolozsvári tervezet lehet, mely a tanáregyesület igazgatóságát is rábirta a kérdés tárgyalásának napirendre tűzésére.[3] Indokolja ennek alapul vetését az is, hogy e tervezet megjelenése óta merült fel olyasmi, a mire épen a helyzet tisztázása kedvéért felelni kell. E kötelességet, mint a ki az elfogadott javaslatok alapján azt az emlékiratot szerkesztettem, nekem kell teljesítenem.

A fejleményekből nyilvánvaló, hogy e terv a magyar tanárság figyelmét felkeltette, tetszését is megnyerte. Bizonyság erre a kassai és debreczeni tanári körök állásfoglalása, az Orsz. Ref. Tanáregyesületnek 1903 nyarán tartott közgyűlése, mely az egyházkerületekhez emlékirat benyujtását határozta el s végül az imént említett választmányi ülés, melyen a kolozsvári javaslat alaptétele közös véleménynek derült ki. Kétségtelen, hogy e végső eredmény előidézésében a vélet-

[1] OKTK. XXXVII. 54.
[2] U. o. 347.
[3] U. o. 341.

lennek is része van. Annak, hogy Kármán Mór időközben közölte [1] a gyakorló gymnasium tanártestületének még 1891 novemberében készített *szabálytervezetét a középiskolai tanárjelöltek gyakorlati évéről*, mely eddig nyilvánosság előtt nem volt s így csupán egy rövid utalásból [2] lehetett a létezéséről tudomásunk, a tartalmáról meg épen semmi. A szabálytervezet 3. pontja a tanáregyesület 1891. határozatának megfelelően így szól: «A gyakorlati évet csak valamely nyilvános, kellően felszerelt, teljes középiskolánál lehet tölteni.» Azt hiszem, ennek köszönhetjük, hogy a két vélemény teljesen egygyé lett.

Terméketlen dolog lenne az ügy ilyetén állapotában akárminő vitatkozásba ereszkednem vagy akár a régebbi eseményekből tanulságot — mit vonogatnom. Készséggel ismerem el, hogy Kármán Mór a kolozsvári tervezet kiadása előtt többel mint egy évtizeddel szóba hozta [3] a gyakorlati tanárképzés szervezését, viszont kiemelem, hogy az indítványán alapuló szabálytervezetet egészen a legutóbbi időig nem ismerhették a kolozsváriak. Magát a Kármán indítványát azonban épen az álláspont erősítésére szóról-szóra idéztük. Szólanom kell arról, a mivel most Kármán a közzétételt megokolja. Szerinte ez a tervezet «mindenesetre világosabb képét adja annak, mi a teendő, mint a kolozsváriak indítványai, melyek úgy se voltak mindig megegyezők és talán a tanári körök véleményének inkább is megfelel, mert ez a javaslat kevésbbé utánzása annak, a mit német földön ez irányban javasolnak vagy tesznek, hanem középiskoláink sajátos szervezetét és nemzeti szükségleteinket veszi első sorban tekintetbe». A kolozsváriak indítványainak *nem mindig megegyező* voltát talán jól értem úgy, hogy Kármán az 1897-ben, 1899-ben és 1902 ben tett indítványokról is tudva az 1899-iki indítványok elfogadására gondol. A mostani álláspontnak attól való eltérését a viszonyok változó voltából s az idő érlelő természetéből könnyű megérteni. Ez hát nem jelentékeny dolog. A tervezetek *világosságát* több szempontból ítélhetjük meg. Elismerem a belső szervezet tekintetében a Kármán közölte terv részletesebb voltát; viszont a magunkéra nézve hivatkozom arra, hogy e részben a javaslatban is kifejezett elvi okokból csupán az általános körvonal megállapítását tartjuk szükségesnek. Mindaz, a mit itt e kérdés történeteként egybeállítottam, annál inkább az, a mit a kolozsvári tervezet származásáról feltártam, felelet arra, hogy ez a tervezet lehet-e bármily mértékben is utánzás. Hasonlóság lehet benne; van is, de vannak rendkivül nagy különbségek is épen úgy, a mint a Kármán kö-

[1] U. o. 240. s köv.
[2] OKTK. XXVIII. 184.
[3] U. o. 240.

zölte tervezet több pontja arra emlékeztet, hogy annak születése előtt egy évvel kelt a porosz tanárok gyakorlati előkészítéséről szóló szabályzat s a mint más pontok megint a hazai viszonyok figyelembe vételét mutatják. Sőt az utánzás nyilt gyanujába kerülve, ki kell mutatnom, hogy a kolozsvári tervezet nyolcz pontja közül csak kettőnek a tartalma engedi meg egyáltalában a porosz szabályzattal való egybehasonlítást: az első, meg a harmadik. Megegyezik az elsőben a különböző középiskolák felhasználása és a szakvizsgálat megkövetelése. Alapos megokolás van mindkettő mellett s nyomban az a nagy eltérés, hogy a kolozsvári tervezet az igazgatón kívül e czélra csak két tanárt foglalna el s egy iskolához egy szakcsoportra készült jelölteket óhajtana tenni. Megkivánja ezt a személyiségnek mindenben irányt adó elve, mely a porosz szabályzatban nincsen meg. A másik pont az eljárás általános körvonalait adja, megokolja ennek minden részletét, ez bizonyítja tudatos voltát, tehát ellene szól az utánzásnak. Szó sincs róla, az eljárás lényege olyan, a milyen a poroszoké, de olyan is, a milyen a Kármán közölte tervé, meg a fejlődés folytában megismert számos javaslaté. A mi egyezik, azt ma a gyakorlati képzés módjának megállapodott vonásaiul tekinthetjük, mert helyettök — úgy látszik — senki sem tud jobbat ajánlani. Nagyon eltér azonban a kolozsvári tervezet a porosz rendtől épen abban, hogy nem ad részletes szabályzatot. A Kármán közölte terv ellenben épen ebben inkább rokon azzal Kénytelen vagyok azután megvallani, hogy e tervben semmiképen sem találtam meg, miképen vette tekintetbe «első sorban középiskoláink sajátos szervezetét és nemzeti szükségleteinket». Nemzeti szükséglet itt csupán a kérdés rendezése. Erre a kolozsvári tervezet ugyancsak törekszik. A középiskolák sajátos szervezetét egyiknek sincs alkalma nagyobb mértékben érvényesíteni, hiszen erről szó sincs. Van ellenben szó a kérdésben a magyar középiskolák fentartóiról, arról, hogy határozottan számolni kell itt is az iskolafentartók sokféleségével. A hazai viszonyok tekintetbe vétele itt szükséges egyik helyen. A másikra is mindjárt rátérek, az a törvénynek és a szükségletnek a viszonya.

A kolozsvári tervezet egységes elv kifejtése minden porczikájában. Ez magyarázza meg azt a módot is, a hogyan a jellegre való tekintet nélkül minden iskolát be akar vonni s csak a tanárok személyétől teszi függővé a választást. A közoktatás ügyében is van ugyan önkormányzati joga felekezeteinknek, de az egésznek a vezetése mégis egységes. Maga a tanárképzés sincs csupán állami tanárképzőkre szorítva a törvényben, de a vezetés jogát mégis megtartotta az állam. Így a gyakorlati tanárképzés egységes vezetése is szükséges, hogy az országos, nemzeti érdeken csorba ne essék. Ennek a biztosí-

tása a kolozsvári tervezetben megvan, Kármánéból hiányzik. Egységes vezetéssel számon lehet tartani minden tanárjelölt előkészülését és mégis meg lehet adni ezen belől a kellő szabadságot az egyes iskolafentartóknak. A magyar nemzeti szükségletnek az felel meg, ha a gyakorlati tanárképzés egésze az állam kezében van. Ez talál a közoktatás sajátos szervezetéhez is, mert Eötvös szellemében ennek állami jog és kötelesség volta a lényege. A kolozsvári tervezet azonban épen elvi alapja által elismeri a kötelességben résztvevő más iskolafentartókat is, mert a tanár személyét véve főnek, a felekezeti iskolánál működő jó tanár intézetét is megbizhatónak mondja, de ekkor a felekezet beleegyezését kivánja, a felekezet részéről egyes tanárainak adott megbizás esetén meg az állam jóváhagyását. Látjuk tehát, hogy a nemzeti szükséglettel mi ugyancsak számoltunk, nyolcz tételünk közül hét ezt bizonyítja.

A nemzeti szükséglettel együtt a középiskolai törvény sajátos vagy inkább sajátságos rendelkezését is figyelembe vettük, mikor a nyilvánvaló, megalkuvást semmiképen sem tűrő hiányt gyökeresen akarva pótolni, azt kivánjuk, hogy az 1883. XXX. t.-cz. 61. §. 3. pontját mai semmit mondó alakjából határozottan kötelezővé tegye a törvényhozás. Vagy van szükség a rendszeres gyakorlásra, vagy nincsen. Ha van, akkor a szükségnél egyébre nem szabad tekintenünk s kibúvót nem engedhetünk. Ez a nagy különbség a most párhuzamba állított két terv között, hogy Kármánéké csak azokra szól, kik a magántanítóskodásnak e szempontból értelmetlen rejtekútját nem használják.

Igen lényeges eltérés az is, hogy a kolozsvári tervezet sok megelőzőhöz hasonlóan a szaktanulmányokkal teljesen rendben lételt a gyakorlati év megkezdésekor megkivánja, amaz az alapvizsgálattal is megéri. Pedig a szakvizsgálat csakugyan feltétlenül szükséges előfeltétel; a tanárképzés alapja a szaktárgyakban való egészen alapos előkészülés és a ki még e tekintetben eleget nem tett, az nem kezdhet az előkészülés második ágához mindkettő veszélyeztetése nélkül.

A gyakorlati év folyásában semmi különös eltérés nincs a két tervezet között. Nem egészen érthető azonban a Kármán közölte javaslat 18. pontja: «A tanítandó osztályt és tárgyat a jelöltek szakvizsgálata vagy szaktanulmányai alapján az intézet igazgatója jelöli ki.» A porosz szabályzat 9. §-ában van ilyesmi: a jelölteket «unter genauer Beachtung ihrer Lehrbefähigung» kell a tanítással megbizni. Ez így természetes kívánság, tiltása az idegen szak tanításával való megbizásnak. Amott azonban nincs semmi jelentősége, ha egyszer a szaktanár mellé rendelték a jelöltet.

Szintén felesleges pont az is (19.), hogy a jelöltek «egy időben rendszerint csak egy osztályban taníthatnak s csak kisebb óraszámú

tárgyakból vállalhatnak kivételesen két osztályt». Oly sokféle helyzet állhat elő, hogy ily különben is bizonytalan megállapításokra nincsen szükség. Az órák számának felső fokát kell megállapítani csupán. Minden megbizásra érdemes igazgató és tanár feléri észszel, hogy a kezdőknél a tanítani való egysége mennyire fontos. Fontosabb az órák számánál is.[1]

Waldapfel Jánosnak a választmány előtt tartott előadása is szolgáltat anyagot újabb hozzászólásra, de csak két pontja van a kolozsvári felfogással ellentétben. Ezekben is könnyű az egyetértés, mert az ellentét inkább csak látszik annak. Egyik eltérés, hogy Waldapfel egyes iskolák kiszemelésén és czélszerü felszerelésén kezdené a dolgot.[2] Ez azonban nem ellenkezik a kolozsvári tervvel, mert ehez hasonlóan olyan iskolákat keresne, melyekben jeles igazgató s két-három megfelelő szaktanár együtt található, a biztosítékot tehát ő is az igazgató és a tanárok személyében látja. Így az elvben eltérés látszik ugyan, de a megvalósításban nem, hiszen az iskolák kiválasztásának jogosan csupán a tanárok s igazgatók személyisége lehet az alapja. Más alap is látszik W. javaslatainak e (4.) pontjában: «Kivánatos már az ellenőrzés szempontjából is, hogy az állami tanárképző középiskolák a főigazgatók székhelyein legyenek.» Ezt a kivánságot fejezte ki 1891-ben Jancsó Benedek s a gyakorlat ettől minden valószinűség szerint nem is nagyon térne el, mert e székhelyek mégis csak központok, de azért irányadónak ezt a másik, igazi alap mellett nem lehet elfogadnunk. A másik eltérés az, hogy Waldapfel nem látja okvetlenül szükségesnek a gyakorlati év kötelező voltának az 1883. XXX. t.-cz. 61. §. 3. pontjában való kimondását,[3] mert «igazi magántanítás, mikor a tanár egymaga önállóan előkészített valakit nyilvános vizsgálatra, vetélkedik egyikmásik előnyében a nyilvános iskolán való működéssel». A gyakorlati évet azért óhajtjuk rendes középiskolán szerveztetni, hogy így a jelölt egészen és valósággal élete munkájára készüljön elő. Jól látom a magántanítás némely hasznát, például a gyermek lelkének alapos

[1] U. o. közli Kármán 1896-ban készített *Javaslat*-át *a középiskolai tanárképzés újjászervezéséről*, melyben szintén van szó a gyakorlati képzésről: «18. A tulajdonképeni pædagogiai gyakorlat megszerzésére, különösen a középiskolai oktatás módszeres kezelésének elsajátítására továbbra is a tanárképző gyakorló főgymnasium szolgál, mint a pædagogiai szakosztály kiegészítő része.»

[2] Oktk. XXXVII. 343.

[3] K. o. 347. — 5. pont: «E kötelezettség alól a középisk. törvény 61. §. 3. p. és a tanárvizsgálati szabályzat értelmében csak oly jelöltek menthetők fel, kik magántanulókat sikerrel előkészítettek nvilvános középiskolákban teendő vizsgálatra.»

megismerését, de senkinek sem juthat eszébe, hogy a magántanítóságot *(nevelőséget)* akár a nevelő lehető hatása, akár az egy tanítványra jutó idő és erő mennyisége, akár pedig a két fél viszonya tekintetében összevesse a nyilvános iskolában tanítással; a kettőben minden másként van, csupán a tanítás és nevelés ténye a közös. Azután meg: mai itéletünk szerint négy év kell az elméleti, tudományos előkészülésre, külön egy év a gyakorlatra. Az a magántanító rendkivüli, erőemésztő munkával is csak félig végzi vagy a tanulást, vagy a tanítást, leginkább azonban mindkettőt. Vizsgálataival így el nem érkezik, de ha elérkeznék is, az ötödik év elején pædagogiai vizsgálatát semmi esetre jól készülten le nem teheti, tehát reá nézve a törvény mai engedélyének semmi jelentősége nincsen. A gyakorlati év szervezésének kettős czélja, hogy a tanításba való bevezetést biztosítsa és a tanulmányokra szánt időt egyébtől szabaddá tegye. Ennek az időnek magántanítósággal való töltésére (ha olyan igazi magántanítóságot értünk) nem szabad útat nyitni; elég baj az azoknak, a kik kénytelenek így megosztani magokat. Ha pedig az ötödik év volna a magántanítóság éve, arra az áll, a mit mondtam az egy gyermek tanítása és a nyilvános iskola különböző voltáról. Szükség úgy is oly ritkán volna e szabadságra.

Igaz azonban, hogy a törvénymódosítás nem könnyű dolog s ezért úgy gondolom, e nélkül is czélt érhetünk, e nélkül is megeshetik minden jelölt gyakorlati előkészülése. A törvényben — rá mutattam — nincs világos követelés. A mint a tanárvizsgálati szabályzatok magyarázzák a törvényt, magyarázhatja azt a gyakorlati tanárképzés jövendő szabályzata is a nélkül, hogy a törvényt szellemében megváltoztatná. Rendkívüli esetek fordulhatnak elő; az is megeshetik, hogy valaki külföldi tanulmányútján résztvesz ottani gyakorlati seminariumokban. A miniszternek mindig megvan a joga a rendkivüli esetek megitélésére. A szervezésnél azonban mégis a lehetően tökéletes munka a czél s ezért a törvényben való kötelezést szükségesnek látom. Hogy a módosítás hamarosan ne történjék meg, azt óhajtanom határozott okom van: szeretném, ha ez csak egy részecskéje lenne a középiskola gyökeres megújításának, tehát ha ennek aprószeres módosítgatásokkal útját nem állanók. Ezért ez ügyben a törvény ilyetén értelmezésével is megelégedhetünk.

Waldapfel javaslatai között ez eltérőkön kívül két olyan is van, a mi a kolozsváriból hiányzik. Egyik magától értődik: a pædagogiai könyvtár gazdagabb felszerelése. Kármán is hangsulyozta ezt 1891-ben, Heténvi is 1840-ben. A másik a jelöltek szétosztására vonatkozik. Nem szabatos, mert már előbb különbséget tett a felekezetek s az állam gyakorlati tanárképzése között, itt meg (7.) mintha csak az államiról

volna szó: «A jelöltek beosztását a különféle középiskolákba a tanárképzőintézeti tagoknál az illető tanárképző intézet végezze, a többiekre nézve pedig közvetlenül a vallás- és közoktatásügyi miniszterium.» Ez így nem jó lenne, mert a tanárképző intézetet, mely mai s e javaslatokkal nem érintett szervezetében az elméleti képzésről gondoskodik, beleártaná a gyakorlati előkészítés igazgatásába, a mire hivatva nem lehet. Úgy gondolom, itt is könnyű az eligazodás, ha tisztázzuk a helyzetet. A szakvizsgálatot tevő jelöltek nyilvántartása eddig is megtörtént, az a szétosztás alapja és az itt is érvényesülő, de minden önkormányzati jogot tiszteletben tartó egységes állami vezetés kiindulása. Az eljárás ez lenne.

Minden jelölt a szakvizsgálat kiállása után a tanárvizsgáló bizottság elnökénél a gyakorlati évre jelentkezik s a helyre nézve kívánságát kifejezheti. A tanév végén, legkésőbben julius 15-ig, mindenik tanárvizsgáló bizottság felterjeszti a névsort a miniszteriumba, külön választja a szerzetesrendi jelölteket, megjegyezve a jelöltek kívánságait. A miniszterium tudomásul veszi a rendi gymnasiumokban elhelyezettek neveit, a többit pedig lehetően hamar, a kívánságoknak is lehetően eleget téve, elosztja az egyes iskolákhoz, az állami iskolákba osztottak behívását az illető főhatóságra bizván. A következő júniusban a sikerrel végzők pædagogiai vizsgálatra állanak a nyert bizonyítvány alapján s az oklevelet nyertek névsora a tanárvizsgáló bizottságoktól újra felmegy a miniszteriumba. Ha valamelyik felekezeti főhatóság tanárszükségletével számot vet s maga akar a szükséges jelöltek gyakorlati előkészítéséről gondoskodni, ezt június végéig bejelenti a tanárvizsgáló bizottságoknak, a jelöltek figyelmét ezek felhivják s ha a felekezeti főhatóság épen bizonyos egyéneket kivánna magához gyakorlatra, azt tudomásul véve, a rendi jelöltekhez hasonlóan nyilvántartják.

Szólanom kell végül az iskolák kiválasztásának Waldapfel ajánlotta módjáról, mely ugyan a személyeken alapul, de sok veszedelem csiráját mutatja, megkérdezné az ország összes igazgatóit, hogy kik hajlandók a tanárképzés gondját magokra vállalni s felszólítaná őket, hogy jelöljék meg az ott működő alkalmas tanárokat; az ajánlkozó igazgatók és ajánlott tanárok közül aztán kiszemelné a miniszterium a főigazgatók segítségével a valóban alkalmasokat. Épen megfordítva csinálnám. Minden főigazgató ismeri a kerületében levő iskolák összes személyi és tárgyi viszonyait: jelöljék ki ők az alkalmas erőket azok állami vagy felekezeti voltára tekintet nélkül; a kiszemelt igazgatóktól kérjenek részletes felvilágosítást az illetők alkalmas voltáról s csak olyan igazgatóval és olyan tanárokkal tárgyaljon a főigazgató a kérdésről, kiknek ajánlását elhatározta. Ha ezek netalán nem fogad-

hatnák el a kitüntetést, a mit e megbizás jelent, akkor következik más. Lehetetlen azonban ajánlkozást tenni a kiválasztás alapjává.

Igen nyomatékos megjegyzést tett Kárpáti Károly szegedi fő gymnasiumi igazgató * az igazgatók munkájáról, a külső igazgatási teendőkkel való túlterheltségéről. Csak úgy látja lehetőnek az igazgatóknak a gyakorlati tanárképzésben való résztvételét, ha a tanárok közül az ilyen intézetekben állandó helyettes igazgatót neveznének ki vagy titkárt alkalmaznának az adminisztrativ teendők végzésére. Olyan megjegyzés, a melyet a közoktatás érdekében föltétlenül számba kell venni, még a gyakorlati tanárképzéssel meg nem bizott intézeteknél is, hogy az igazgató ne csak hivatalfő, hanem igazán a reá bizott intézet szellemi vezetője is lehessen. A régi felekezeti iskolák bőven adják a jó példát ilyen megosztásra.

E dolgozat első sora óta kerültem mindazt, a mit a gyakorlati tanárképzéssel szoros kapcsolatban nem láttam, ezért mellőztem az elméleti képzés különben sok szóra érdemes egyes vonásait, sőt minden olyasmit is, a mi e szerencsésen dülőre jutó kérdést esetleg újból tévútra vezethetné s vitára adhatna okot. Itt azonban kénytelen vagyok röviden megemlékezni egy meggyőződésem szerint a gyakorlati tanárképzéstől teljesen távol eső dologról. Waldapfel most tárgyalt előadása szerint «arról ma már alig lehet vitatkozni, hogy egyetemi pædagogiai tanszék, ha hivatása magaslatán akar állani, nem lehet el oly gyakorló iskola nélkül, mely neki pædagogiai laboratorium vagy legalább is pædagogiai observatórium, erre a czélra pedig egy közönséges, kötött menetű, esetleg zsúfolt iskola nem lehet alkalmas. Hogy az egyetemi pædagogus azután reáliskolát vagy gymnasiumot tart-e ily czélra alkalmasabbnak, az — mondjuk — izlés dolga». Tiszteletben tartok minden meggyőződést, ha nincs is megokolva. De a vitatkozást épen ellenkező szempontból tartom lehetetlennek. Ezzel meghatároztam az okot is: a hol nincs reménység a meggyőzésre, ott a vitatkozás igazi mivoltában csakugyan lehetetlenség. Ezért meggyőződésemet én sem okolgatom, de az ellenkező ellen szóló okokat felemlítem: 1. elméleti okoskodás a pædagogiai tanszék mellé nem kiván gyakorló iskolát; ezt bizonyítja az a körülmény, hogy ilyen iskola a valósággal sehol sincs, hazánkban nem is volt, tehát olyan kétségtelennek a tételt nem mondhatjuk; 2. a pædagogiai tanszék hivatásának a magaslatát nem csak egyképen lehet megitélni s megfigyelő iskola szükségét az illető tanár sajátos iránya szabja csak meg; 3. *gyakorló*-iskolára semmi esetre sincs szüksége az egyetemi tanárnak, középiskolai tanárok gyakorlására pedig az ilyen iskola nem

* OKTK. XXXVII. 350.

való; 4. közönséges középiskolát «egyetemi pæd. tanszék laboratoriumául» soha senki sem kivánt; 5. reáliskolának vagy gymnasiumnak ily czélra alkalmasnak mondásában egyik egyetemünk pædagogusa sem nyilatkoztatta izlését, a melynek különben sincs a kérdés tárgyi részéhez hajszálnyi köze sem. A gyakorlati tanárképzés meg a pædagogiai kisérletező vagy megfigyelő intézmény két egészen különböző valami.

Az egész kérdés fejlődése azt mutatja, hogy a tanításra való előkészítés, a gyakorlás, világosan a gyakorlat embereinek, a középiskolák igazgatóinak és tanárainak feladata. Az egyetem teljesen megszabadúl így a sokszor kisértő javaslatoktól, melyek e gyakorlást szervesen hozzá akarták kapcsolni. Ezek elmaradása örvendetes eredménye a tisztulásnak, forrásnak. Más alakban azonban megint jelentkezik a kapcsolat gondolata, abban a felolvasásban, melyet a Magyar Pædagogiai Társaságban (1903 decz.) *Békefi* Remig tartott *A középiskolai tanárképzés*-ről.*

Békefi a gyakorlati év szervezése tekintetében olyan javaslattal lépett elő, melynek minden lényeges vonása megerősíti a kolozsvári tervezetet. Van azonban egy egészen új pontja: az egyetemek bölcsészeti karán külön tanszéket kiván a *gyakorlati pædagogiának*. «E tanszék tanárának feladata, a didaktika általános elveinek ismertetésén kivül, az egyes szaktárgyak módszerének tárgyalása. Így minden tanárjelölt már az egyetemen megismerné szaktudománya gyakorlati módszerét és tisztába jönne azon eljárással, melyet egykor majd követnie kell.» A gyakorlati pædagogia tanára vezetné a budapesti, illetőleg kolozsvári gyakorlati tanárképzőt, a teljes középiskolát. Ez a javaslat ilyen alakban újság, de a fordítottja megvan Németországban: az egyetemi városban levő s seminá riummal ellátott középiskola igazgatója az egyetemen is tart gyakorlatias irányú előadásokat, a milyenek a seminá riumi évet töltő jelöltnek valók. Azonban nincs közöttük senki, a ki a gyakorlati pædagogika egyetemi tanára (rendes tanára) volna: sem Uhlig nem volt az Heidelbergben, sem a jó öreg bold. R. Richter Leipzigban, sem Fries nem az Halleban, a berlini Münch is csak Honorar-Professor, ennek seminá riuma sincs. Nálunk is megvan a lehetősége az egyetemmel való ilyen kapcsolatnak, ha az igazgató vagy a tanárok a pædagogikával foglalkoznak s magántanárságot szereznek. Az egyetem szempontjából semmi szükség sincs a gyakorlati pædagogika külön tanszékére, a gyakorlati tanárképzés sem látná ennek épen semmi hasznát. Mindaz, a mit Békefi a tanszék feladatául kijelöl, csakugyan a gyakorlati képzés vezetőire tartozik, de

* Magyar Pæd. 1904., 5—18.

nem kell azért egyetemi tanárnak lenniök a neveléstudomány tanszéke mellett feltétlenül alsóbb rendű tanszéken.

Hasonlóan felesleges (hogyan is volna végrehajtható?) Békefinek a gyakorlati vizsgálatra vonatkozó kívánsága: «a jelöltnek a vizsgáló bizottság előtt nyilvános iskolában kellene igazolnia, hogy a gyakorlati nevelés és oktatás terén otthonos».* Láttuk, hogy ilyen javaslat már a régi magyar tervekben is volt, még olyan helyen is, a hol maga a gyakorlati képzés hiányzott. Nehézség van az útjában elég. A vizsgáló bizottság székhelyén levő középiskolákat nem lehet az ilyen vizsgálatokkal megnyomorítani, arra meg gondolni sem lehet természetesen, hogy a vizsgáló bizottság szálljon ki. Különben sem ér az otthonosság megitélésére akár egy óráig tartó egyszeri próbatanítás sem sokat: idegen viszonyok között kellene lefolynia s nem lehetne természetes. Az arravalóságot csak hosszas megfigyeléssel lehet eldönteni s e tekintetben meg kell bízni azok itéletében, a kiket a jelöltek vezetésére méltóknak találtak. Ezek részletes bizonyítványán kivül nincs mit kívánnunk többet a gyakorlat tekintetében, ha tudjuk, hogy érdemetlen nem kapja meg.

Az eltérő nézetek egybevetése és megvizsgálása szükséges volt a mai helyzet tisztázására. A közölt adatoknak talán másra is az a hatása, a mi reám: hiábavaló az újabb fejleményekben az elsőségen váltani szót, hiszen a szervezés óhajtása oly régi kívánság, sőt a ma már egyértelemmel javasolt mód lényege is az. Bizonyítják az adatok azt is, hogy a kérdés fejlődésében nem lett volna szükség idegenbe nyulni egyszer-egyszer, mert hazai előzmény bőven van s hogy nincs ok idegen utánzással bélyegezni meg a hazai előzményeknek megfelelő és egészen tiszta származású új tervezetet.

A gyakorlati tanárképzés szervezése esetén fontolóra kell venni a másik felet is: az elméleti részt. A tanárképzés mai szervezése baj

* E javaslat alkalmat ad egy másik gondolat kifejezésére. Módját kell ejteni annak, hogy tanárnak nem való egyének azzá ne is lehessenek. A második év végén levő alapvizsgálatig négy félév telik el, elég arra, hogy akkor a szánalom a vizsgálókban jó erős lehessen. Hát még a gyakorlati év vezetői hogyan vegyék a lelkökre olyan gyakran a kedvezőtlen itélet a kimondását, a milyen gyakran arra lelkiismeretes meggondolással a mai roppant bőségben alkalomnak kell nyilnia?! Valamiképen elejét kell vennie a kormánynak, hogy az egyetemi pálya kezdetén már alkalmatlannak látszók e pályán a tanárság felé tovább is haladhassanak. A rossz ügyvédet könnyen felismerik s ott hagyják, de a rossz tanárral ugyan mit tudnak csinálni? Ma legfeljebb örökösen ideiglenesnek hagyják, de meghagyják.

az elméleti és gyakorlati rész, meg az egyetem érdekében egyaránt.* A javítás módjára nézve mindnyájunk óhajtása megegyezhetik abban, hogy az egyetem legyen az elméleti tanárképzés színhelyévé teljes mértékben, a gyakorlati rész legyen teljesen gyakorlati. Erre törekszik ma a magyar tanárság s a gyakorlati tanárképzés szervezését elérve felszabadítja az egyetemet is a gyakorlatiság tekintetétől és a mai ú. n. tanárképző gyakorlatokat a tudományos munkásságra szoktatás helyévé teheti.

E dolgozattal be akartam mutatni a kérdés multját, tisztázni jelenét s itt a végén utalok a szomorú tanulságokra, a miket a hosszú idő óta hányt-vetett ügy sorsa szolgáltat. Mennyit irtak róla, hányszor jelent meg egy-egy okos gondolat s mily kevés volt az eredménye! Eötvös szabályzatának ki sem próbálása, Paulernek csak kis töredékre számító rendelkezése és a kérdés történetének egyéb mozzanatai nem kellemes emlékek, kivált az 1883: XXX. t.-cz. 61. §. 3. pontja nem az, de annál inkább sürgeti mindez a végleges rendezést. Ezt kívánja előmozdítani az eddigiek alapján készült következő szabályzat-terv.

Szabályzat a középiskolai tanárok gyakorlati előkészítéséről.

(Terv).

Az 1883. t.-cz. 61. §. 3. pontjában megkivánt gyakorlati előkészítést a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter egységesen szervezi a következőkben.

1. A szakvizsgálatot tevő jelöltek számához mérten megbíz a jellegre való tekintet nélkül egyes középiskolákat a jelöltek gyakorlati elókészítésével. A megbizás nem magának az intézetnek, hanem az igazgató és a tanárok személyének szól.

2. *a)* Minden tanárjelöltet kötelez, hogy szakvizsgálata és pædagogiai vizsgálata között a kijelölt intézetek valamelyikén gyakorlati előkészülés czéljából egy tanévet töltsön.

b) Felmentést csak rendkívüli esetekben adhat a miniszter: másként szerzett gyakorlatot (külföldi gyakorlati seminariumban való s igazolt részvételt) részben vagy egészen beszámíthat.

3. *a)* A gyakorlati év végén az illető igazgató s egyik szaktanár aláirásával ellátott kedvező bizonyítvány alapján a jelöltek pædagogiai vizsgálatra jelentkezhetnek.

b) Bizonyítvány csak elejétől végig ott töltött tanévről állítható ki.

* L. *Gyakorlati tanárképzés és református iskoláink* czímű előadásomban. (Az Orsz. Ref. Tanáregyesület Évkönyve az 1903/4. tanévre).

4. *Az iskolák kiválasztása.* A gyakorlati előkészítéssel bármilyen jellegű középiskolát megbizhat az állam, viszont bármely iskolafentartó szervezheti iskoláin saját jelöltjei előkészítését.

a) Minden főigazgató kiszemeli a tankerületében ily feladatra alkalmas igazgatókat s azok segítségével a szaktanárokat; a jegyzéket az érdemesség rendje szerint felterjeszti a miniszteriumhoz, hol a kiválasztás ezek közül történik.

b) Az igazgató és egy szakcsoport két tanára nyer egy-egy intézetnél megbizást. a mely minden harmadik évben lejár, de megújítható.

c) Nem állami iskolát csak az illető főhatóság beleegyezésével lehet megbizni.

d) Egyes iskolafentartók csak a közokt. miniszter tudtával folytathatják bejelentett iskoláikon a gyakorlati tanárképzést.

e) Az állam megbizta tanárok és igazgatók tiszteletdíjáról az állam, a többiekéről a megbizó gondoskodik.

5. *A jelöltek szétosztása.* Az egységes vezetés érdekében a jelöltek szétosztását a közokt. miniszter végzi.

a) A szakvizsgálat kiállásakor a tanárvizsgáló bizottság elnökénél minden jelölt jelentkezik a gyakorlati évre s a helyre vonatkozó kivánságát kifejezheti.

b) A tanárvizsgáló bizottságok minden évben julius elején felterjesztik a névsort a miniszteriumba, külön választva a szerzetesrendi jelölteket s megjegyezve a többiek óhajtásait.

c) Ha valamelyik felekezeti főhatóság tanárszükségletével számot vetve maga akar gondoskodni a szükséges jelöltek előkészítéséről, ezt június végéig tudatja a tanárvizsgáló bizottságokkal, ezek a jelöltek figyelmét felhívják s a jelentkezéseket vagy a felekezeti főhatóság kijelöléseit tudomásul véve, a rendi jelöltekhez hasonlóan nyilvántartják.

d) A miniszterium a rendi és más, nem állami iskolákban elhelyezettek nevét tudomásul veszi; a többit a nyári szünidő első felében, a kivánságoknak is lehetően eleget téve, szakcsoportok szerint elosztja a kiszemelt intézetekben, egy helyre 6—10 jelöltet; az állami iskolákba osztottak behivását az illető tankerületi főigazgatóságra, a felekezetiekbe osztottakét az illető főhatóságra bizza.

e) A jelöltek ösztöndíjáról az állam gondoskodik, kivéve azokat a jelölteket, kiket a felekezetek magok számára saját iskoláikon készítenek elő.

6. *Felügyelet.* A gyakorlati tanárképzéssel megbizott állami középiskolák e tekintetben is az illetékes főigazgató hatósága alatt állanak, a nem államiakra pedig az 1883. XXX. t.-cz. 46. §-a alapján ügyel fel a vallás- és közokt. miniszter.

7. *A gyakorlás általános szabályai.* Apróbb részletek megállapítása a megbizott igazgatók és tanárok feladata, e szabályzat csupán az általános körvonalat állapítja meg s ezen belől az egyéni alakulásoknak szabad teret enged:

Az igazgató vezeti be a jelöltet hivatásába a gyakorlati pædagogika és általános didaktika alapján, a szaktanárok pedig a szaktárgyak történeti és módszeres feldolgozásával. Kezdetben az igazgató tervszerűen vezeti a tanórák látogatását minta-tanítások hallgatása czéljából, majd a jelölt a szaktanár előtt próba-tanítást tart és végül néhány (legfeljebb 6) órán hetenként a rendes tanítást veszi át a szaktanár állandó felügyelete és felelőssége mellett. Mindezeket rendszeres megbirálás követi, azon kívül pædagogiai és didaktikai kérdésekről készített dolgozatok tárgyalása útján pályájának elméleti alapján állandóan megmarad minden jelölt.

Jegyzet. a) Az igazgató és szaktanár feladata természetesen különül el a szerint, hogy minden, a mi a szaktárgyra magára (történetére, tanítására) vonatkozik, a szaktanár körébe tartozik, ellenben az igazgató gondoskodásának a tárgya nemcsak a nevelés és tanítás minden általános szempontja, hanem az iskolai rendtartás és ügykezelés is. Ez indokolja, hogy a tanítást kezdetben az igazgatóval együtt hallgassa a jelölt, hogy a próba-tanítás a szaktanár itélete alá essék s hogy a rendes tanításra is a szaktanár ügyeljen fel. Az általános vezetés az önállóság fokozódásával hátrább vonul, de az egész intézet s az összes tantárgyak érdekében a birálatoknál állandóan szerepel, mert a szaktanításnak nemcsak egyszerű megszokásáról, hanem az egységes keret megfelelő helyére való illesztéséről is van szó. Az igazgató és szaktanár viszonya e tekintetben semm eltérést sem kiván a maitól.

b) A gyakorlás három részére a fokozatosság miatt van szükség. Maga a tanítás megfigyelése sem egészen egyszerű dolog; a kisérlet ismétlése a körülmények szerint hol többször, hol kevesebbszer lesz szükséges. Az önálló tanítás megkezdése is csak fokozatosan csökkenő állandó felügyelés mellett lehetséges. Idejét esetenként kell megállapítani.

c) A heti órák kevés száma az állandó gyakorlás mellett a meg nem szünő elméleti tanulgatást és más tanároknál is tovább folyható látogatásokat, a rendszeres előkészülést teszi lehetővé.

d) A rendszeres megbirálást a dolog természete kivánja, az időnként rendesen történő tanácskozmányokra, elméleti fejtegetésekre, illetőleg az állandó elmélyedésre meg azért van szükség, hogy a jelölt az egyetemi pædagogiai seminarium munkáját mintegy folytatva a pædagogiai elmélettel összeköttetésben maradjon s ennek a gyakorlatban látszó hasznáról meggyőződve, később se váljék meg tőle.

8. A pædagogiai vizsgálatot e gyakorlati év utolsó hónapjában tehetik le a jelöltek a nyert bizonyítvány alapján.

9. A megbizott igazgatók minden tanév végén részletes jelentést terjesztenek fel a jelöltekről s a gyakorlás közben követett eljárásról.

Függelék: A gyakorlati tanárképzés e szabályzata minden nemű szakiskolában is alkalmazható.

*

Az ügyek igazgatásához jobban értők találhatnak pótolni valót e szabályzatban, de felesleges nincsen benne. A kérdést újból felvető kolozsvári tervezet megokoltan kéri a közoktatásügyi miniszter urat arra, hogy Kolozsváron kezdje meg a gyakorlati tanárképzés szervezését egy új, régóta szükséges állami reáliskola felállítása után annak és az ottani három felekezeti gymnasiumnak megbizásával, a mint ezt már 1883-ban Pirchala, Felméri és Hóman tervezték. Erről azonban nem kivánok itt többet mondani, mert a kérdés általános rendezésének ez csak egy, bár igen lényeges mozzanata. Olyan részlet, a mi nem lehet megvitatás tárgya. Általában az egész ügyben úgy kell immár látnunk, hogy a vitatkozás ideje lejárt. Semmi fontos különbség nem maradt meg a kérdéssel foglalkozók között. A szükség érzete több száz évesnél, a javasolt mód elég sokáig elég sok felől volt tanácskozás tárgya. Itt az ideje, hogy ez a kérdés megszünjék s az annyi idő óta hintegetett mag végre termő földbe jusson.

IMRE SÁNDOR.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

— **Culturhistoriai fokozatok Schillernél.** A nagy német költőnek van egy pædagogiailag értékesíthető gondolata az emberiség culturhistoriai fokozatairól, mely eddig — amennyire tudom — elkerülte a pædagogusok figyelmét. Egy német pædagogiai folyóirat hozza legközelebb e gondolatot tárgyaló közleményemet. Legyen szabad a Magyar Pædagogia olvasóinak figyelmét is felhívnom reá.

E gondolatot Varnhagen von Ense közölte először (l. Denkwürdigkeiten und vermischte Schriften IV. B., p. 30. kk.) és a kritikai Schiller-kiadásokban ezen — nem magától Schillertől származó — cím alatt található: Kulturstufen (Goedeke Schiller-kiadásában IX. 404 és Bellermannéban XII. 472.). Schiller Humboldt Vilmosnak egy kéziratára irta e gondolatát széljegyzetnek. Humboldt ugyanis a görö-

gökről szóló tanulmányát* előbb Wolf Frigyes Ágostnak, majd Schilnek és Dalbergnek küldte volt áttekintésre avval a kéréssel, hogy írják rá megjegyzéseiket a kézirat széleire. Schiller megjegyzéseiről Humboldt ezeket irja Wolfnak (l. Warnhagen i. h.): «Küldtem (a tanulmányt) Schillernek ... és mivel ön oly fehéren hagyta a szép széleket, kértem őt, könyörüljön meg rajtuk. Ezt meg is tette és mindenfélét irt hozzá. Van közte igen szép dolog, bár gondolhatja, hogy az eszme egészébe nem igen hatott, mivel a régi irodalomban mégsem járatos. Leirok itt önnek egy megjegyzést, mely úgy szólván *genialis eszmét* (eine genievolle Idee) tartalmaz, vajjon egyszersmind igaz eszmét is, azt döntse el Ön.»

Ez a «genialis eszme» az a gondolat, melyet ezennel ismertetni akarok.

Schiller megjegyzése a következő:

«Nem áll e az emberi cultura haladásáról körülbelül ugyanaz, a mit minden tapasztalatnál észlelhetünk? Minden tapasztalatnál ugyanis három mozzanatot veszünk észre.

1. A tárgy a maga egészében van előttünk, de zavarosan és elmosódottan.

2. Mi elválasztunk egyes jegyeket és különbséget teszünk köztük. Ismeretünk világos, de elszigetelt és korlátolt.

3. Összekötjük azt, a mit szétválasztottunk és az egész megint előttünk van, de most már nem zavarosan, hanem minden oldalról megvilágítva.

Az első korszakban voltak a görögök.

A másodikban vagyunk mi.

A harmadik tehát még várható, és akkor nem fogjuk többé visszakivánni a görögöket.»

Amit e gondolatban pædagogiai szempontból jelentőségesnek tartok, az a párhuzam az egyesnek ismeretszerzésében mutatkozó psychologiai mozzanatok és az emberiség fejlődésében nyilvánuló történeti fokozatok között, vagy hogy ismeretes pædagogiai terminusokkal éljek, a párhuzam formalis és culturhistoriai fokozatok között. Ezek a Schillertől felállított formalis fokozatok (az egésznek zavaros szemlélete; egyes jegyekre való bontás és annak megkülönböztetése; az egésznek világos megismerése) nem egyeznek meg ugyan azokkal, melyeket Herbartnál vagy amelyeket követőinél találunk, és az ő cultur-

* Sechs ungedruckte Aufsätze über das klassische Alterthum von Wilhelm v. Humboldt, herausgegeben von Albert Leitzmann (Deutsche Litteraturdenkmale d. 18. u. 19. Jahrhunderts. Neue Folge 8/12). I. Über das Studium des Alterthums und des Griechischen insbesondere.

historiai fokozatai még kevésbbé azokkal, melyek például Schiller elméletéből ismeretesek, de erről most nem akarok szólni. Magában a gondolat lényegében azt hiszem, értékes ösztönzés rejlik a pædagogini elméletnek további termékeny munkájára. Ez intést így formulázném: *Törekedni kellene a culturhistoriai fokozatok oly sorának a megállapítására, mely az ismeretszerzés formalis fokozataival párhuzamos.*

A culturhistoriai fokozatsornak psychologiai és logikai megokolása az ethikai alapvetés mellett, csak megszilárdíthatná a sor felépítését. Az egész oktatás szervezését oly tagolódás alapján, mely alaki és tartalmi tekintetben megegyező schemát mutat, bizonyára egy észszerű tanterv eszményének tekinthetnők.

Csak rá akartam mutatni e gondolatra. Talán adok vele másoknak ösztönt a további, a részletekbe menő gondolatmunkára.

Mielőtt e soraimat zárnám, még fel akarom használni az alkalmat arra, hogy Humboldtnak egy tételére és Schillernek ehhez hozzáfűződő megjegyzésére felhivjam a figyelmet, melyek, azt hiszem, szintén érdekesek lehetnek mindenkire nézve, aki Herbart pædagogiájával tüzetesebben foglalkozott. Fentemlített tanulmányának 15. pontjában Humboldt a nemzetek jellemének egyik mozzanatát abban látja, hogy «mennyiben van valamely nemzet jellemében *sokoldalúság és egység, melyek alapjukban véve egyet jelentenek.*» Ehhez Schiller ezt jegyzi meg: «Még közelebbi magyarázatra szorul. Sokoldalúságot nem lehet elvitatni kortársaink egy nagy részétől, de egységet?»

Humboldt szavai bizonyára mindenkinek, ki Herbartot ismeri, eszébe juttatják az «Allgemeine Pædagogik» mélyen járó fejtegetéseit a sokoldalúságról (különösen az I. könyv 2. fejezetében), melyek épen azt bizonyítgatják, hogy a helyesen értelmezett sokoldalúság és a helyesen értelmezett egység azonosak. Schillernek kortársaira vonatkozó megjegyzése pedig azt mutatja, mily fontos problemája lehetett kora pædagogusainak az, hogy az egység és a sokoldalúság követelményének kielégítésére megmutassák a helyes útat.

Waldapfel János.

*

— **Zeitschrift für Pædagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene,** a címe annak a folyóiratnak, mely főleg a pædagogia újabb, mozgalmairól tájékoztat. A folyóirat 1899-ben indult meg;* most VI. évfolyamát éli. Szerkesztői Kemsies Nándor és Hirschlaff Leo. Évenként hat füzetben jelenik meg, összesen 30—36 ívnyi terjedelemben, Berlinben.

* Első füzetét ismertette Waldapfel János a Magyar Pædagogia 1899. évf. 183—184. lapjain.

Előfizetési ára egy évre 10 márka. Minden füzetben van néhány elméleti czikk; azután következnek ülésekről szóló referatumok, melyek közt legterjedelmesebbek a berlini psychologiai és gyermekpsychologiai társaságok felolvasásairól és vitatkozásairól szólók; ehhez az állandó rovathoz könyvismertetések és birálatok csatlakoznak, úgyszintén «Mitteilungen» cím alatt különböző pædagogiai mozgalmakra és intézkedésekre vonatkozó híreket registrál a szerkesztőség; bezárja a füzeteket egy «Bibliotheca pædo-psychologica» felirásu rendszeres könyvészeti összeállítás. Gondoskodni fogunk arról, hogy ezen érdekes folyóirat legfontosabb czikkeinek tartalmáról időről-időre tájékoztassuk olvasóinkat. A közelmult 1903. évi folyamban megjelent önálló cikkeik cimeit érdeklődés keltése végett fordításban ide iktatjuk: *1. és 2. füzet*: Dőring A.: Erkölcsi nevelés és erkölcstan; Flatau G: A kényszerképzetek psychologiája; Gusinde A: Új kisérletek és segédeszközök az énektanításban; Löschhorn Károly: A gimnáziumi görög költői olvasmány tárgyalásához és megbecsüléséhez; Maurer L.: A gyermekek szemlélő képességére vonatkozó megfigyelések. — *3. füzet*: Gutzmann H.: A beszédhibák összehasonlító psychologiájához; Fuchs A.: Gyenge tehetségű gyermekeken tett megfigyelések; Kemsies F. és Grünspan A.: Számoló művészekről. — *4—6 füzet*: Idelberger H.: A gyermeki nyelvfejlődés főproblemái; Hirschlaff L.: Az idegrendszer hygienéjéhez; Lobien M.: Gyermekeszmények; Gurlitt A.: Az iskola és a nyilvános élet. *(f)*

*

— **Szülői értekezlet.** A lőcsei állami főreáliskola volt — tudtunkkal — az első, amely a mult évben, a szülői értekezleteknek a vidéki intézetekben való meghonosításával megpróbálkozott. A tavaly megtartott két értekezlet nagyon szépen sikerülvén, a tanári kar az idén is folytatta azoknak sorozatát. Érdekesnek tartjuk itt megemlíteni azon szerintünk is nagyon praktikusnak látszó újítást, hogy Lőcsén a szülői értekezletek tárgyát nem a tanári kar, vagy az elnök határozza meg, hanem a tárgy választása a szülőkre van bizva, akik azután maguk kérik a tanári testületet, hogy ezt, vagy azt az épen időszerű kérdést, amelyről felvilágosítást óhajtanak nyerni, tűzzék egy szülői értekezleten a megbeszélés tárgyául. Ezen ujítás eddig nagyon szépen be is vált. Így tavaly a lőcsei szinházi évad beállása előtt a közönség maga kérte a főreáliskola igazgatóságát, hogy a *tanulók szinházba járásáról* tartson szülői értekezletet, amelynek az a praktikus eredménye lett, hogy Lőcsén is létesítették az ifjúsági színielőadásokat és a szülők és tanárok között ezen értekezleten történt megbeszélés és megállapodás folytán szabályozták a tanulók szinházba járásának módozatait és ellenőrzését. A behozott rendszer

úgy a mult évi, mint az idei szinházi évad alatt is nagyon célszerűnek bizonyult.

Az idei február 21-ikén megtartott szülői értekezletet is maguk a szülők kérték. Ezen értekezleten *Vende Ernő* tanár tartott, — szintén a szülők kívánságára, — előadást: *A délelőtti egyhuzamban való és a két részre osztott délelőtti és délutáni tanítás előnyeiről és hátrányairól.* A gyűlést *Walther Béla* elnöklő igazgató nyitotta meg, aki örömmel üdvözölte a szép számú közönséget, amely ismét összegyült, hogy — amint az a leghasznosabb és legüdvösebb — szülők és tanárok együtt beszéljenek meg egy, gyermekeink szellemi és testi fejlődésére fontos pædagogiai kérdést. Ezután az előadó a kitűzött kérdést öt szempontból vette tárgyalás alá: 1., a tanulók egészsége, 2., a tanulók túlterhelése, 3., a szülők- és szállásadók, 4., a tanárok és 5., a helyi viszonyok szempontjából és a hazai és külföldi szaktudósok, orvosok idevágó véleményeinek is elősorolása után azon következtetésre jutott, hogy a délelőtti oktatás eredménye minden tekintetben fölér a két részre osztott tanítás eredményével és még azon előnye is van, hogy a tanulók egész délutánját szabadon hagyja, ami által a tanulónak elég ideje marad úgy az üdülésre, mint a tanulásra. Az előadás után élénk és érdekes eszmecsere fejlődött ki, amelyben a közönség részéről *Matavovszky Aladár* kir. törv. biró, *Bartsch Gyula* takarékpénztári vezérigazgató, *Burián Lajosné* kir. főmérnökné, *özv. Wittingerné*, *Förster Rezső tanár* (mint apa), Wolf Gyuláné, *Kalmár Elek* kir. kath. főgimnáziumi, *Klimkó Mihály* áll. felsőbb leányiskolai igazgatók és még többen vettek részt. *Walther Béla* elnöklő igázgató összegezvén az elhangzott véleményeket, ezek végeredményeképen megállapítja, hogy az értekezlet az egyfolytában való, délelőtti tanítás mellett nyilatkozik. Ennek következtében az értekezlet elhatározta, hogy a szülők ez irányban kérelmet fognak intézni a közoktatásügyi miniszteriumhoz.* *v.*

* Ha a szülőkre bizzuk a döntést ebben a kérdésben, előrelátható, hogy mindenütt így fognak határozni. Általában kérdéses, hogy célszerű-e egyes pædagogiai kérdéseket mintegy döntés végett a szülői értekezletek elé vinni s nem helyesebb-e megmaradni a fölvilágosító megbeszélések körében, lévén általában a nevelési kérdésekben a közönség a fölvilágosítandó, s a tanárság a fölvilágosító.

Szerkesztő.

HAZAI IRODALOM.

Két uj bölcsészettörténet.

I. **A bölcselet története,** irta *Schwegler Albert.* A *Koebert*től átnézett és bővített tizenötödik kiadás után fordította *ifj. Mitrovics Gyula,* gimn. tanár a sárospataki ev. ref. főiskolán. Budapest, 1904. Filozófiai Irók Tára, XIX. kötet.

II. **A filozófia története.** Irta *dr. Serédi Lajos,* főgimn. tanár. Pozsony-Budapest. Stampfel-téle tudományos zsebkönyvtár, 156—157.

Schwegler könyvét hazánk főiskolai ifjúsága ép oly szorgalmasan használja évek óta, akár csak a német egyetemek hallgatói s így valóságos szükségletnek tett eleget a fordító, midőn azt nyelvünkbe ültette át. Első kiadása már 1847-ben jelent meg s azóta közkedveltsége nem csökkent. És nem ok nélkül. Világos, szabatos s ha vannak is részei, melyeket ma másképen kellene megírni, egészben véve egyike a leghasználhatóbb idevágó kézikönyveknek. Hatásának titkát kivált abban látom, hogy sikerült elkerülnie azt a két veszélyes szirtet, melyek között hasonló munkának eveznie kell: egyrészt a fölületes vázlatot, másrészt a könyvcímek és nevek amaz elárasztó tömegét, mely elriasztja, megzavarja az olvasót s kapkodóvá teszi a tanuló gondolkozását. E nagy előny mellett azonban, különösen korunk filozófiai törekvéseinek tárgyalása szempontjából nagy hibái vannak, melyek leginkább ép a mi hallgatóinkra nézve veszélyesek. Értjük azt a sajátságos egyoldalúságot, mellyel könyvünk — mint a német hasonló művek legnagyobbrészt — az újabb filozófia történetét csaknem kizárólag a német bölcselet történetévé teszi. Ennek igazolására elég arra utalnunk, hogy a 476 oldalas könyv Bacon és Hobbes bölcseletével összesen három oldalon végez, s hogy az angol moralfilozófia fejlődésére nincs mondanivalója. Comte-ot alig egy oldalon tárgyalja, Spencert csak említi, míg ellenben Hartmannt, e ma már Németországban is teljesen lejárt nagyságot, kinek tudományos érzéke megdöbbentően csekély, tizenhat oldalon fejtegeti. Már pedig didaktikai szempontból az ilyesmitől kell legjobban félnünk, mert a tárgyi ismeretek hézagosságán mindig lehet segíteni, de a bölcselkedni kezdő ifjú elme egyoldalú orientálásának hatása mindvégig megmarad. Ez okból csak azon feltétel alatt ajánlhatom e könyvet a főiskolai ifjúságnak, ha kívüle az újabb bölcsészet történetére nézve egyéb kézikönyvből is tájékozódik, pl. Höffding bölcsészettörténetéből.

A fordító derék és sikerült munkát végzett. Mindenütt a magyar bibliografiát is fölemlíti, de nem tart teljességre igényt. Függelékül a magyar bölcsészet történetének vázlatát állítja össze részben Erdé-

lyi nyomán. Kár azonban, hogy csak Horváth Cyrill ismertetéséig megy s hogy ama különben helyes álláspontját, melynél fogva «a legutolsó évtizedek filozófiai mozgalmainak a történeti fejlődés folyamába való beillesztéséhez és megitéléséhez ezúttal még hiányzik a historiai távlat» didaktikai szempontból nem áldozza fel. Név és tárgymutató is nagyon elkelne a kötethez.

*

Beosztásánál fogva a Schwegler könyve által hagyottt hézagokat sok tekintetben kitölti Serédi szerény igényű füzete, mely «mint kisméretű összefoglalás egészen gyakorlati célt akar szolgálni», amennyiben a nem német gondolkodókat is aránylag behatóan tárgyalja. Bevezetésképen a filozófálás forrását, célját és jelentését fejtegeti, röviden összefoglalván az egyes filozófiai tudományok fejlődését. Ezt követi a tulajdonképeni történeti rész, mely egészben véve, a könyv szerény céljához mérten sikerültnek mondható. Csak azt kifogásoljuk, hogy túlságos súlyt helyez az egyes irányok elnevezésére, ami valósággal semmire sem jó, sőt a jelszavakkal való visszaélést növeli. Kár azonban, hogy számos, néha bizony nagy tárgyi hiba csúszott a kis füzetbe. A metafizika nevet nem Aristoteles alkotta, mint szerző hirdeti (7. l.), hanem rhodusi Andronicus, még pedig mint ismeretes, azon alapon, hogy az aristotelesi iratok rendezésében a mai metafizikát a fizika után (μετά) tette. E szó Aristotelesnél elő sem fordul. A 33. lap fejtegetései azon látszatot keltik, mintha Comte sociologiája is az u. n. organikus társadalom-tudományi elméletek közé tartoznék, holott ő maga küzdött e felfogás ellen. A deismus szó nem δεῖ-től származik (36. l.), hanem deustól s tudvalevőleg azért használták a tizennyolcadik századbeli szabad gondolkodók, hogy álláspontjukat megkülönböztessék a theismustól. Aquinoi Tamás főművének címe nem «Summa totius theologiæ» (66. l.), hanem «Summa theologica». Már nagyobb baj azonban, hogy Spinozáról ezeket írja (74. l.): «Főművében a Tractatus theologico politicusban értekezik a filozófia minden nagy kérdéséről: az értelem hatalmáról, az érzésekről s az érzelmek hatalmáról, az emberi szabadságról s az emberi társadalom összekötő eszméiről». Holott főmüve az Ethika, melyet S. nem is említ, pedig az általa fölsorolt legtöbb dologról ép ebben szól. Volkeltről távolról sem mondható, hogy Kant követője (112. l.). Spencer ethikája nem utilitarismus, mint szerző mondja (136. l.), sőt attól nagyon lényeges pontokban eltér.

A magyar filozófiáról szólva hangja keserűvé válik. «Ha pedig akad (nálunk) egy-egy merészebb szárnyalású önállóságra törekvő szabad szellem ... a kritikának az első dolga keresztülgázolni rajta s fitymálva, gúnyolva állítani a dogmákból rótt pellengérre». Kemény és

igazságtalan beszéd, melyet csak az ment, hogy szerzőnk aligha olvasta e «merészebb szárnyalású önállóságra törekvő szabad szellemek» műveit, különben nem mondhatná, hogy Schmitt Jenő és Simon J. Sándor a logikai problémákban Comte és Spencer elveit iparkodtak győzelemre juttatni (149. l.). Ez állítással aligha értene egyet e két író, sőt talán Spencer sem lelkesedett volna érte. *Pauler Ákos.*

Szuppán Vilmos, Vélemény a felső kereskedelmi iskola reformjáról. A Budapesti Kereskedelmi Testület megbizásából és kiadásában. Budapest, 1903, Lloyd nyomda. 46 lap.

Felső kereskedelmi iskoláink reformjának nehéz és bonyodalmas kérdését tárgyalja e munka, s egy dologban bizonyosan elismeréssel fogadhatja mindenki, bármilyen pártállást foglaljon is a reform kérdésében, abban t. i., hogy a meglevő bajokat világosan fölismeri s velős tömörséggel, plasztikusan állítja az olvasó elé. A helyes diagnózis pedig már fele a gyógyításnak.

Szerző a tanult és tapasztalt pædagógus biztosságával analizálja f. kereskedelmi iskoláink főbaját: a tanterv lehetetlen követelményeit. Kezdi a külső ismertető jeleken, hogy a heti óraszám (testgyakorlat nélkül 34 kötelező óra) 6-tal több, mint az egykorú gimnázistáké; hogy a napi 5—7 órai iskolai munkára otthon még 3—4 órai leckétanulás és feladatkészítés következik; folytatja az egyes tárgyaknak túlságos bőven kiszabott anyagán, melynek elvégezhetése miatt a tanuló otthoni idejét a megengedhető mértéken túl kell igénybe venni. A legtöbb tárgy természete is olyan, hogy sok adata és részlete tanulandó be könyv nélkül, vagy hogy ismertebb és kifejezőbb műszóval éljünk: bemagolandó. S ráadásul sok olyan részlet van fölvéve a tantervben, a melyik meghaladja a 15—17 éves tanuló színvonalát. Az igen soknál még nagyobb baj az igen sokféle. Míg a gimnáziumi tanuló egy évben legfennebb 8—9 tárggyal foglalkozik, addig a keresk. iskolai tanulónak egyszerre 13—16 féle tárgy között kell idejét és gondolkozását szétforgácsolnia.

Mindenik tételét adatokkal és példákkal igazolja a szerző s mindenik hibának pædagógiai rossz hatását találó vonásokkal vázolja. E rossz hatások eredménye, hogy «a tanulók nagy része szellemileg elcsigázva, testileg fejletlenül és satnyán» s mégis csak féltudással, meg nem emésztett ismeretekkel hagyja el az iskolát (7. lap).

E rossz eredmény másik tényezője a tanuló-anyag silánysága, a kiknek legnagyobb részét nem hivatásérzet vagy családjuk hagyománya viszi a kereskedelmi iskolába, hanem az egyéves önkénytesi kedvezmény és a minősítési törvény biztosította jogosítványok (8. lap).

A II. fejezetben «a reform lényeges pontjait» adja a szerző, az

I-ben vázolt hibák javításától irányítva a módosításokat. Ezek a következők:

a) a követelmények összhangban legyenek a rendelkezésre álló idővel; *b)* a tantárgyak száma lehetőleg kevesbedjék; *c)* a tananyag részei között összefüggés legyen; *d)* heti óraszám testgyakorlat nélkül 28, legfennebb 30 legyen; *e)* kötelező testgyakorlat.

Azok a szempontok, amelyek alapján a szerző e módosítások részleteit javaslatba hozza, abban foglalhatók össze, hogy *az általános műveltséghez tartozó anyagot nem lehet kevesbíteni*, mert «a felső kereskedelmi iskola ma nem pusztán szakiskola» (9. lap). Ellenben *jelentékeny törléseket és összevonásokat lehet tenni a szaktárgyakban*, ha az iskola «csupán a középkereskedelmi pályákra, első sorban az árúüzletre fog előkészíteni» (11. lap), s nem a nagyobb pénzintézetek, bankok, vállalatok igényeihez akar alkalmazkodni, mely utóbbi célra ott vannak ma már a kereskedelmi főiskolák.

Ebből a szempontból elhagyható volna a politikai számtannak és a közgazdasági és jogi ismereteknek legnagyobb része, úgy hogy ezek külön tárgyként többé nem szerepelnének. Elhagyható volna a kereskedelmi számtanból, a könyvviteltanból, a levelezésből mindaz, a mi a bankok, biztositó társaságok, nagyobb intézetek, gyárak, a börze körére vonatkozik. Mindezek a tárgyak két tárgyba volnának összevonandók; az egyikbe «kereskedelmi gyakorlat» címmel a mostani keresk. levelezés, irodai munkálatok és a könyvviteltan vonatnék össze (6. lap); a másikba «kereskedelmi üzlettan» címen a mostani «kereskedelmi ismeretek», továbbá a közgazdaságtan és a jogi ismeretek kevés meghagyandó részlete. A politikai számtan megmaradó részletei a mennyiségtanba kerülnének; az árúismeretből pedig csak általánosságok adandók a kémiával kapcsolatban.

Ellenben az *idegen nyelvek* tanítását erősíteni akarja a szerző s feltétlenül megkivánja benne a *teljes otthonosságot* (14. lap), azonban nem irodalmi irányban, hanem csupán a kereskedelmi gondolatkörre szorítkozva. A Keresk. isk. Tanárok Egyesületével szemben, akik csak egy idegen nyelvet (a németet) akarják kötelezőnek, a másodikat (a franciát) pedig fakultativnak, a szerző két idegen nyelvet kiván kötelezően; a második nemcsak a francia lehet, hanem valamelyik hazai nyelv (szerb, horvát, oláh) is.

Az elmondottak szerint összeállított óratervjavaslat a 22. lapon van közölve, összehasonlítóan a mostani óratervvel. A javaslat szaporítja a két (kötelező) idegen nyelv óraszámát 2—2 órával, ellenben apasztja a szaktárgyakét összesen 14-gyel. Ez utóbbi így oszlik meg: árúismeret apad 1 órával, keresk. számtan 2-vel, a keresk. gyakorlat címe alá összefoglalt három tárgy összesen 6-tal, a keresk. üzlettan címe alá

foglaltak összesen 5-tel. Fölvesz továbbá osztályonként 2—2 testgyakorlati órát. Ezt is beszámítva a tanfolyam összes óraszáma 4 órai apadást tüntet föl; most 100 van, a javaslat szerint lenne 96. Igaz, hogy ebben 6 órai testgyakorlat is van. Ezen felül volnának még a rendkívüli tárgyak (3-dik idegen nyelv, laboratoriumi gyak., gyorsírás) összesen 14 (most 12) órával.

A közölt terv nem teszi azt a hatást az emberre, hogy azzal kellően segítve volna a felsorolt bajokon. Még az óraszám tekintetében sem. A tantárgyak száma inkább látszólag kevesebb, mint a valóságban; mert azzal, hogy pl. a könyvviteltan és a levelezés egy cím alá kerülnek, nem szünnek meg a maguk külön szempontjaik, melyek őket két tárggyá teszik. Lehet ugyan őket egy magasabb szempont alá rendelve összefoglalni; még pedig vagy úgy, hogy csak egymás mellé kerülnek, ami természetesen nem volna tárgyapasztás; vagy pedig úgy, — amint a szerző gondolja — hogy önállóságukat elveszítve egygyé olvadjanak, a mikor az olvasztó szerepét a harmadik tárgy (az irodai gyakorlatok) végezné, de nagy methodikai nehézségekkel jár az ilyen összeolvasztás útján egy kerek, önálló iskolai studiumot összeállítani. Mint hazai példa fölhozható erre a régi középiskolai tantervnek az a törekvése, hogy az alsó osztályokban a földrajzot és a természetrajzi tárgyakat egygyé akarta olvasztani, de két évtizedes gyakorlat alatt sem tudták ennek kielégítő módját megtalálni, s végre is az új tanterv kénytelen volt erről a törekvésről lemondani.

Kétségtelenül helyeselhető a legnagyobb része annak, amit a szerző az anyag megrostálásáról mond. Pl. az árúismeretet mostani célja szerint tanítani kárbaveszett fáradtság; a politikai számtannak, a közgazdaságtannak, a jogi ismereteknek sok tantárgybeli részlete igen magas. Mindezeknek elhagyása némi enyhülést hozna az iskolára, de hogy gyógyulást nem hozna, azt a szerző maga is érzi, a midőn mindjárt az előbb ismertetett óraterv után közöl egy másikat (23. lap), amelyik *négyéves* tanfolyamon osztja el a tárgyakat.

Az a körülmény, hogy a mondott enyhülést is a *szaktárgyak* anyagának és óraszámának a megszorításával éri el a szerző, nem valószínű, hogy a szakkörök osztatlan helyeslését kivívja. Mert a szakkörök jelentékeny része azt tartja, hogy a kereskedelmi iskolák szakiskolai jellemét a szaktárgyak adják meg, s ennek a fölfogásnak a logikus voltát alig lehetne tagadni; másik része a szakköröknek az idegen nyelvek erős tanításában látja a kereskedelem érdekeinek a helyes szolgálatát, ez irány felé a szerző is hajlik; a harmadik csoport — s ez az újabb irányzat — az általános műveltség minél magasabb színvonalára törekszik, ha mindjárt a szakoktatás rovására is.

Csudálatos, hogy ma már alig hallatja szavát vagy pedig nézetet változtatott az a csoport, amelyik a millenniumi kongresszuson még nagy többségben volt, s amelyik a következő nézetet vallotta: mivel a történeti fejlődés szerint a kereskedelmi iskola 4 középiskolai osztály fölé épült, s az addig megszerezhető általános műveltség nem elegendő a leendő kereskedőnek s azért annak továbbfejlesztése a keresk. iskolában nem mellőzhető, de másfelől kétségtelen lévén, hogy a keresk. iskolának a kereskedelmi szakoktatás a tulajdonképeni célja, így tehát az általános műveltség továbbfejlesztése és a kereskedelmi szakoktatás megadása egyaránt teljesítendő követelmények; de mert ez összezsúfolt feladatokat a 3 évre összezsúfolt tanfolyamban lehetetlen megoldani, azért a *tanfolyam négyévesre bővítendő*. S valóban igen rationalisnak látszik egy olyan tervezet, amelyik a 4 éves tanfolyam két első évét főképen az általános műveltség továbbfejlesztésére fordítaná, míg a szaktárgyak közűl csak a propædeutikus jelleműeknek (idegen nyelvek, mennyiségtan, természettudományok, szépírás) adna itt nagyobb helyet, viszont a két felső évfolyamban a szakoktatásnak biztosítana minél erősebb túlsúlyt. Különösen a keresk. iskolák tantervének, nézetünk szerint, legnagyobb pædegógiai hibáján: a sokféle tárgynak egy időbe való összezsúfolásán segítene hathatósan az ilyen elrendezés. És amennyire egy iskola keretén belül lehetséges, eléggé elkülönülne a kétféle feladat: az általános és a szakképzés megadása, amelyeknek összeelegyítése soha sem volt szerencsés.

A szerző nem volna pædagógus, ha a tanfolyam megnyújtásának ezen sok bajon segítő hatását föl nem ismerte volna. Föl is ismeri ezt teljes értékében, és egy külön fejezetben (a III-ban) foglalkozik a kérdésnek ezzel az oldalával. Kétféle módját tárgyalja a kiterjesztésnek: vagy fölfelé egy évvel, vagy lefelé egy évvel. Az elsőtől többet várna, de a másodiktól is sokat. De különböző okokból — melyekre visszatérünk — most egyiket sem ajánlja, minthogy a reformot «ha nem is oly kedvezően, mindazonáltal kielégítő módon a jelenlegi hároméves tanfolyam keretében is végre lehet hajtani».

A fölül odatoldandó 4-dik év ellen a szerző érvei: hogy az ifjú igen későn kerül a gyakorlatba, és hogy így elesvén az egy évi előnye a keresk. iskolának, a tanulóknak talán a legjava az amúgy is túltömött gimnáziumokba menne. Az első érv nem nagyon súlyos, mert a 18 éves ifjú még nem igen idős a gyakorlatra, s alig idősebb mint a 17 éves. A második érv jövendölésszerű s így kétes, de nem is tartozik a kereskedelmi iskola reformjának a gondjaihoz a gimnáziumok túltömöttsége. A lefelé való, bár kevésbé hatásos megnyujtás *mellett* is sok jó érvet fölhoz a szerző, *ellene* pedig azt, hogy míg a gimnázium és reáliskola III. osztályának tantervéhez jól illeszthető

volna a keresk. iskola, addig a polgáriskola mai tantervéhez kévésbé. S mivel a keresk. iskola tanítványainak 65%-át polgáriskolákból veszi, azért a lefelé való kiterjesztésnek előföltétele az volna, hogy a polgáriskolák előbb tantervi reformon menjenek keresztül. Ez ellen azt lehetne vetni, hogy a tantervi reform aligha mellőzhetné azt a meggyökeresedett régi hagyományt, hogy a 4. osztály után ágaznak el a középfokú szakiskolák.

Ezért is, meg azért is, mert csak abban van a hathatós segítség, a felfelé való megnyújtást tekintjük szükségesnek. S nem valószinűtlen, hogy a szerző könyvének más elfogulatlan olvasóját is erre a véleményre bírja épen a szerző maga, aki olyan igaz képet tud rajzolni a keresk. iskola bajairól, s aki olyan jó érveket tud fölsorolni a mellett, hogy a megnyujtás mennyire hathatósan segítene a bajokon, míg a megnyujtás ellen csak mellékes szempontokat tud felhozni; és aki — bár a megnyujtás ellen adja le szavazatát — mégsem tudta megtagadni magától, hogy a négy évfolyamos iskolának a három évesnél sokkal tetszetősebb óratervét el ne készítse és ne közölje.

Nem látszik eléggé indokoltnak a keresk. iskolai szakköröknek erős vonakodása a felül odatoldandó 4-dik év ellen, ha tekintetbe vesszük, hogy a keresk. iskolai tanuló ugyanazokat a qualificationalis kedvezményeket élvezi, mint a 8 osztályt végzett s érettségizett középiskolai tanuló, kivéve az egyetemre bocsátást, amit azonban a gyakorlati pályákon értékesíthető szakképzettség ellensulyoz; és ha tekintetbe vesszük különösen azt, hogy a tanítóképzőintézeti tanuló, aki legalább anyagi téren jóval kevesebb eredménnyel biztató qualificatióra tesz szert, mégis 4 éves, a felső középiskolai V—VIII. osztályokkal párhuzamos tanfolyamot kell hogy végezzen, s azért sem tanítványhiányról nem panaszkodhatik a tanítóképző, sem arról, hogy az átlagosnál silányabb tanulóanyag keresi fel. A középiskolai köröknek az a vágyuk, hogy csak olyan tanítványaik legyenek, akik a középiskolai célt akarják elérni; természetes volna a keresk. iskolai körökben is az ehhez analog vágy, hogy csak a kereskedelmi szakképzettségre törekvő tanítványaik legyenek. Az ilyen tanítványok elhódításától pedig nem lehet okuk félni, ha ugyanazon qualificationalis előnyökhöz ugyanannyi idő alatt juttatják őket, mint más iskolák, s azon felül pedig megadják nekik az általuk keresett szakképzettséget is, amit a többi iskolák nem adhatnak. Hogy mi történjék azokkal a tanulókkal, a kik sem a középiskolai célt, sem a kereskedelmi szakképzettséget nem keresik, ez egy további kérdés, amelyik csak általános iskolaszervezeti szempontból fontos, de sem a középiskolákat, sem a kereskedelmi iskolákat positive nem érdekli; legfennebb negative: hogy hogyan szabaduljanak azoktól?

A IV. fejezetben a szerző feleletet ad arra a 20 kérdésre, a melyet az Orsz. Ipari és Kereskedelmi Oktatási Tanács a keresk. oktatás reformjára vonatkozólag összeállított. Ezek közül a fontosabbakra benne volt már a felelet a fentebb ismertetett három első fejezetben.

Végül három rövid pontban javasolja a szerző, hogy a felső kereskedelmi iskoláknak lehetőleg nagy szabadságot kell adni, hogy a helyi viszonyokhoz és szükségletekhez alkalmazkodjanak; javasolja, illetőleg helyesli egy «kétosztályú alsóbb fokú keresk. iskola» szervezését, amelyik tanítványait a közép- és polgáriskolák II. osztályából venné, s azután inasoknak adná az üzletekbe, ahol az ilyenek a mostani inasiskolák látogatása alól föl volnának mentve; végül helyesli, hogy a már alkalmazásban levő kereskedők részére «továbbképző szaktanfolyamok» szerveztessenek (termény-, fakereskedés, biztositás, bankszak, takarékpénztári ügykezelés, stb), de ezeket a kereskedelmi főiskolák keretében szervezné, ahol a hallgatóknak alkalmuk nyilnék általános közgazdasági és jogi ismeretekkel is kiegészíteni a felső keresk. iskolákban szerzett szakképzettségüket.

A ki a kereskedelmi iskola reformjának kérdésében világos belátásra akar szert tenni, annak ez a könyv biztos kalauzul szolgálhat. Magáról a reformról még valószinűleg sok szó fog esni, a míg a megnyugtató megoldás megtaláltatik. *Kovács János.*

KÜLFÖLDI FOLYÓIRATOK SZEMLÉJE.

Olasz lapokból.

Egyetemek. Ambuláns iskodák. Szellemi proletárok. Kereskedelmi szakoktatás. Mult és jelen. Munkabeosztás. Fizetésjavítási tervezet.

A tudományos pályákat sehol nem lepik el annyira, mint Olaszországban. Míg a népesség 1882—96-ig minden évben átlag 6·2 ‰-vel nőtt, addig a diplomások ugyanazon idő alatt 42 ‰-vel szaporodtak, vagyis a tudományos pályákra készülők szaporodása hétszerte nagyobb a népesség szaporodásánál.

A milanói **Scuola Secondaria Italiana** tavalyi nov. 14-iki száma elmondja, hogy 150 irnoki állásra 1500 fiatalember pályázott, nagy részök egyetemi végzettséggel. Az 1902—3. iskolai évben joghallgató volt 7177, a bölcsészetre és irodalomra 1541-en iratkoztak be; a vegytani szakra már csak 503, a fizikaira pedig 100; gazdasági iskolákban összesen 531-en tanultak, holott két millió hektár föld vár megművelésre. A jogi pályára legkivált Siciliában tódulnak, ott minden százezer lakosra 26 doktor in utroque jure esik. Most már értjük, jegyzi meg a szókimondó lap, hogy közgazdaság és közigazgatás dolgában

miért áll ott Sicilia, ahol áll. *Ferraris* tanár kimutatja, hogy bár ügyvédekben az évi szükséglet legföljebb 494-re tehető, mégis 1435 joghallgató tesz szert oklevélre, tehát ezren lesznek proletárokká, vagy amint az olasz nevezi ezt a szerencsétlen társadalmi osztályt: «spostati»-vá.

Ezzel szemben ott vannak azok a földhöz ragadt olasz emigránsok, akiket a firenzei **Rassegna Scoalastica** állítása szerint, be sem eresztenek az új világrész egyik-másik tartományába és a fokföldi gyarmatra, mert nem tudnak írni-olvasni s ezért munkásoknak sem tűrik ott meg őket. *Sergi* tanárt ez bírta rá arra az elhatározásra, hogy a kormányhoz emlékiratot adjon be azon iskolázatlan munkások érdekében, akik otthon nem élhetvén meg, külföldön kénytelenek keresni munkát és kenyeret. Sergi ott azzal a javaslattal áll elő, hogy az állam ezer tanítót bizzon meg vándor-iskolák szervezésével. Ezeknek az ambuláns tanítóknak adjon az állam szabad utazási jegyet, a községek pedig lakást s járják be évenként azokat a vidékeket, ahonnan legtömegesebben szoktak kivandorolni. A *Rassegna Scolastica* nem ért egyet a tudós tanár tervével; nem tartja lehetségesnek, hogy 7—8 hónapon át eljárhassanak azok a szegény emberek nappal az iskolába, mikor a mindennapi kenyérért dolgozniok kell a gyárakban, vagy a parasztgazdákhoz napszámba kell elszegődniök. A vasárnapi és esti iskoláktól több eredményt remél. Sergi tervezete legalább egy millió lirával terhelné meg a közoktatásügyi költségvetést, mert ezer új tanítót akarna alkalmaztatni, pedig szükségtelen a tanítók számát szaporítani, inkább az alkalmazásban levők tisztességes megélhetéséről kellene a kormánynak gondoskodnia. A szükségben szenvedő tanítók, özvegyeik és árváik felsegítésére a tavalyi költségvetés 281 ezer lirát vett fel, a kiválóbb elemi iskolai tanítók jutalmazására és a nyilvános vasárnapi iskolákra pedig 213 ezer lirát. A Rass. Scol. nézete az, hogy az előbbi segélyalapot bátran be lehetne szüntetni, mert azok a segélyeket rendesen megkésve utalványozzák ki s olyan jelentéktelen összegecskékben, mintha alamizsnát osztogatnának. Azt tartaná tehát célszerűnek, hogy a nagyobb szerencsétlenségek enyhítésére visszatartandó bizonyos összeget leszámítva, a többit azoknak a derék falusi tanítóknak kellene adni, akik vasárnapi vagy esti iskolákat tartanak a kivándorolni kénytelen munkásoknak.

A szellemi proletárokat 17 állami, 4 szabad egyetem, 1 irodalmi és tudományos intézet akadémiai ranggal és 3 liceumokkal kapcsolatos «egyetemi iskola» zúdítja az országra; továbbá a szépművészetek szolgálatában áll 13 állami és ugyanannyi nem-állami intézet. Viszont ezzel szemben magasabb fokú földmíves iskola csak 4, ipariskola 2, kereskedelmi iskola pedig csak 3 van, (Veneziában, Genovában és

Bariban). A tanuló ifjúság $^{28}/_{30}$-ad része megy tudományos és művészeti pályára, a gyakorlati productiv pályákra azonban csupán $^{2}/_{30}$-ad része. A gyakorlati szakoktatásról is megdöbbentő képet mutat be Carlo *Manin* «Perchè l'Italia è povera?» c. tanulmányában. Így a veneziai kereskedelmi akadémiában a tulajdonképeni keresk. szakosztályon évenként alig 2—3 hallgató végez, de a keresk. isk. tanárokat és konzulokat képező szakot valósággal ellepik. Az államtól kitűzött, 3 évre szóló, 5—5 ezer lirás tengerentúli ösztöndíjra egyszer csak... két pályázó akadt az egész országban. Ez az iskola is tehát, pedig ez a legjobb a három közt, alapításától fogva, tehát harminc év óta mindegyre csak tanári és konzuli diplomákat osztogat, de kereskedőnek alig megy egy-kettő. És ha így áll a dolog a veneziaival, elképzelhetjük, hogy Genova meg Bari hogyan felelnek meg igazi rendeltetésüknek.

De térjünk vissza még egy kicsit az egyetemekhez s lássuk a berendezésüket. Lássuk és örvendjünk, hogy nálunk ahhoz képest paradicsomi életet élünk. Manin őszintén megmondja, hogy tanároknak, hallgatóknak és közönségnek egyaránt tele van a szájuk panasszal. Sok tudományszak nem teljes; a szertárak nincsenek berendezve, még helyiségeik sincsenek; az egyetemi klinikák a legszükségesebb eszközökben is fogyatkozást szenvednek; egyik-másik a kellő alap hiányában későn nyílik meg; elhelyezésük ötletszerű: a Po mentén egymást éri a sok egyetem, alig egy jó puskalövésnyire vannak egymástól. A fölszerelés gyarlósága következtében a tanítás csak a száraz szóra, üres elméletekre szorítkozik. A másféltucat egyetemre összesen 8—9 millió lirát költenek, míg Németország legalább 25 milliót szán az ő 20 egyetemére. Amint az olasz képviselőház elé terjesztett egyik jelentésből olvassuk, mindegyre alábbszállítják a könyvtárak javadalmazására szánt összegeket is, annyira, hogy C. F. *Ferraris* tanár kénytelen felpanaszolni, hogy a tudományos kutatáshoz és kisérletezésekhez szükséges eszközöknek és könyveknek maholnap egészen szűkében lesznek s minthogy e célra pénzük nincs, lehetetlenség eredményesen dolgozniok. És Bari városának érdemes tanácsa (persze egyhangulag) a napokban azt határozta el, hogy ők is állítanak fel egyetemet. Ha a liceummal kapcsolatosan már megvan az «egyetemi iskolájok», melyben jegyzőket, bábákat, gyógyszerészeket képeznek ki, miért ne fejlesztenék ki azt teljes egyetemmé, hogy az olasz egyetemek eddigi páratlan száma (21) legyen páros (22). A *Rassegna Scolastica* tavalyi 19-ik száma ráolvassa a bariak fejére, hogy náluk száz lakosra 55 analfabéta esik s azt a tanácsot adja nekik, hogy míg a néptanítóknak napjára két lira fizetést sem tudnak adni, addig ábrándulјanak ki a nagyzási hóbortból. Ne vegyék a lelkükre azt a nagy csapást, mely az országot már is eléggé sujtja a sok ezer éhenkórász diplomáinak gyártásával.

Az egyetemi tanárok nem állnak a kellő színvonalon; kinevezésüknél legtöbbször a sógorság-komaság dönt. Nem ujság, hogy egészen fiatal legénykék kapaszkodnak fel a katedrákra, az érdemesek pedig háttérbe szorulnak.

Lombroso, a világhirű tudós a *Corriere della Sera* 1901. évi május 16—17. számában a régmúlt szép időket emlegetve, így fakad ki: «Camorra nem csak a nápolyi öbölben van s a kocsisok és kofák közt hanem még rettentőbb mértékben dühöng az egyetemek fakultásainak kebelében».

Cogliolo, genovai jogtanár «Malinconie universitarie» c. munkájában azt a meglepő vallomást teszi, hogy a szeretet és a hit végképen kihalt az egyetemekből, de nem a tudomány ölte ki, hanem a tanítással való nemtörődömség. A tanárok nem igen szeretik a hallgatókat, a hallgatók még kevésbbé a tanárokat, mert semmi sem fűzi őket egymáshoz. Igaz, hogy nyomorúságosan is vannak fizetve; mellékjövedelmek hajszolására vetik magukat. A régi mesés díjazások kora régen lejárt, amikor Accursionak akkora jövedelme volt, hogy lelkiismeretbeli mardosást érzett miatta és 1292-ben absolutiót kért a pápától. A középkorban egy ideig a tanulók fizették a tanárokat, szerződést kötöttek egymás közt, de ez a szokás nemsokára kiment divatból s legtovább Padovában fizették a hallgatók a tanárok lakáspénzét, de úgy látszik, hogy nem voltak pontosak a fizetésben, mert Odofredo profeszor egyszer kitört az utolsó leckén: «Annyit mondok, hogy jövőre csak annyi órát adok, amennyire lekötöttem magamat, azonkívül nem adok egyet sem, mert nem vagytok «boni pagatores». Tanulni szerettek, de fizetni nem akartok. (Azóta legalább az elsőre nézve nagyot fordult a világ!) Most nincs egyéb mondanivalóm. Menjetek Isten hírével!» Mikor aztán a XIV. században a fejedelmek nevezték ki a tanárokat, roppant fényes ajánlatokkal igyekeztek őket megnyerni. Parma pl. Fulgosiónak ezer aranyat kinált; Pistoja Dino di Mugellónak még nagyobb fizetést és butorozott lakást adott; XII. János pápa Andrást nagy feudummal tisztelte meg.

Már fizetésük gyarlóságánál aztán csak a lelkiismerete tágabb némelyiknek. Tavaly jelent meg egy miniszteri rendelet, mely felszólítja a rektorokat, hogy jelentsék be, hány órát adtak az egyes tanárok. Országszerte hevesen tárgyalták a szakkörök és a hírlapok. Gaetano *Mosca*, a torinoi egyetem tanára is védelmére kelt kollegáinak s ugyanakkor a középiskolákat vádolta meg a szinvonal alásülyesztésével. A *Scuola Secondaria Italiana* a legnagyobb olasz költőnek és tudósnak, *Carducci*-nak tekintélyére hivatkozva azzal veri vissza Mosca támadását, hogy a középiskolák szinvonala koránt sincs hanyatlóban, sőt inkább emelkedés vehető észre rajta; igaz ugyan, hogy a középiskolai

ifjúság itt-ott sztrájkolt, de ezt is az egyetemi ifjaktól tanulták el. Az egyetemi tanárok és hallgatók a középiskoláktól vegyenek példát arra, hogy az órákat miként kell lelkiismeretesen kitartani.

A Scuola Secondaria múlt évi folyamában többször foglalkozik azzal a képtelen helyzettel, hogy középiskoláikban az egyes szakok tanárai között aránytalanul vannak megosztva az órák. Vannak pl. olyan tanárok, akik hetenként 3—7 órát tanítanak, mások pedig 19-et. Amazoknak írásbeli dolgozatokat sem kell javítaniok; amazok más iskolákban is találnak alkalmazást s mégis nagyobb a fizetésük mint az utóbbiaknak. Ezeket a jogtalan kiváltságokat többen úgy szeretnék megszüntetni, hogy esetleg más iskolákban is osszanak ki nekik órákat, míg elérik a maximalis óraszámot; továbbá a rokonszakos tanszékeket szeretnék összevonni, az állásokat kevesbíteni s az anyagi helyzetet úgy óhajtanák tűrhetővé tenni, hogy legalább 2500 lira legyen a kezdőfizetés, ez 25 évi szolgálat után emelkedjék 5000-re. A jelenlegi előléptetési viszonyok mellett a nevezett folyóirat számítása szerint, akik ma lépnek szolgálatba, az egy napra esedékes 7 lira 47 fillérnyi legmagasabb fizetést csak 65 év mulva érik el (!) E megoldási mód szerint, van most

120 liceum;
192 gimnázium;
180 reál-, polgári iskola.

A 120 liceum közül 112 egyesítve van a gimnáziumokkal, tehát csak 8 liceum és 80 gimn. van külön. Ezekben az iskolákban összesen 3686 tanár tanít. A kiadás a liceumokra és gimnáziumokra 5,583,400 lira, a reál-, polgári iskolákra 3,026,360 lira, összesen 8,609,760 lira. A liceumokban hetenként van 74 óra s ezek az órák 7 tanár közt oszlanak meg, tehát mindegyikre átag 10 ½ óra esik. A reál- és polg. iskolákban pedig 78 ½ a heti órák száma; az órák 8 tanár közt oszlanak meg; e szerint egyre-egyre 9¾ óra esik. A gimnáziumban 116 a heti óraszám, 7 tanárral, tehát egyre 16¾ óra jut. Jegyezzük meg, hogy a gimn. tanárok közt ott van a francia nyelv tanára is, akinek csak 9 órája van, úgy hogy mindegyik gimn. tanárra tényleg 18—19 óra jut. S mégis a lic. tanárok fizetése nagyobb. De ez még nem elég: a liceumi és reálisk. tanár csak egy tárgyat tanít, a gimn. tanár pedig négyet-ötöt. 23 lic. tanár, 132 reálisk. tanár és 127 igazgató, a hatodéves pótlékot nem számítva, évi 4200 lira fizetést kapnak, holott a gimn. tanár 19 heti órával 1800 liráig viszi fel. Ami ezután következik, az még cifrább. A 132 tanár közűl 53-nak kétszeres fizetése és kétszeres nyugdíja van; a 127 igazgató közt legalább 105-nek van kétszeres nyugdíja. Többen követelik, hogy töröljék el a gimn. és lic. igazgatóságokat ott, ahol az igazgatók nem taníta-

nak, mert «az intézet fejének nem csendőrnek kell lennie, hanem szintén tanárnak, akit tisztelni, becsülni lehet élettapasztalatáért, kitünő tenitásáért, jó hírnevéért. Hát nem tanítanak — úgymond — a tanítóképzők igazgatói, sőt maguk az egyetemi rektorok is? Az irodai munkát elvégzi egy irnok is». *Cs. Papp József.*

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1904 március hó 12-én.

Jelen vannak: *Fináczy Ernő* dr. elnöklése alatt Csiky Kálmánné, Erődi Béla, Freund Vilma, Geöcze Sarolta, György Aladár, Gyulai Ágost, Gyulay Béla, Havas Gyula, Hercog Sarolta, Kovács János, Kemény Ferenc, Lázárné Kasztner Janka, Lázár Béla, Pauler Ákos, Peres Sándor, Rosenberg Augusta, Rudnai J-né, Schack Béla, Schön József, Szuppán Vilmos, Somogyi Géza, gr. Teleki Sándorné, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül vendégek igen nagy számban.

I. *Elnök* megnyitja az ülést. Felszólítja Kemény Ferenc urat előadásának megtartására.

II. *Kemény Ferenc* a következő cimű tételről tart előadást: «*Az egyhuzamban való tanítás az elemi népiskolákban*». (Lásd folyóiratunk jelen számában.)

Elnök köszönetet mond az előadónak és indítványozza, hogy az előadásában foglalt tételek az április havában tartandó ülésen vita tárgyává tétessenek. Jelenti, hogy ugyanerről a tárgyról az egészségügyi egyesületben 5 ülésen át igen tanulságos vitatkozás folyt. Szükségesnek tartja, hogy ez a fontos kérdés ne csak orvosi szempontból bíráltassék, de pædagogiai oldalról is megvilágíttassék. A Társaság hozzájárult elnök indítványához.

III. *Geöcze Sarolta* fölolvassa «*Veress Pálné és a magyar társadalom evoluciója*» cimű tanulmányát.

A Társaság éljenzéssel köszönte meg előadónak nemes hévvel megírt értekezését (közöltetni fog).

Elnök az ülést bezárja.

Zárt elnökségi ülés (ugyanakkor).

Elnök jelenti:

a) hogy a Magyar Tudományos Akadémia a Magyar Pædagogiai Társaságnak 400 korona segélyt szavazott meg. Köszönettel tudomásul szolgál.

b) Jelenti, hogy a f. é. husvéti szünidőben Nürnbergben nemzetközi iskola-egészségügyi kongresszust tartanak. A Társaság e kongresszuson Szuppán Vilmos r. taggal képviselteti magát.

Titkár jelentést tesz arról a magán-úton szerzett értesüléséről, hogy a belügyminiszterium nem tesz kifogást a Társaság ama beadványára vonatkozólag, amelyben közölte, hogy két külföldit (M. Dugard és Camillle See) megválasztott tiszteletbeli tagjául. Az elnökség intézkedni fog, hogy úgy a nevezetteknek, valamint Heinrich Gusztáv tiszteletbeli elnöknek, Molnár Viktor és dr. Takács Menyhért tiszteletbeli tagoknak az idevonatkozó okmányok annak idején kézbesíttessenek.

Elnök jelenti, hogy a társaság nevében az idén is beadványt intézett a vallás- és közokt. ü. miniszteriumhoz, hogy az eddig élvezett 2000 kor. államsegélyt a folyó évre is engedélyezni sziveskedjék: jelenti továbbá, hogy Takács Menyhért tiszteleti tag, 200 koronás alapítványt tett a Társaság céljaira. Az ülés az alapítványért köszönetét fejezi ki.

Somogyi Géza r. tag köszönetet mond azért, hogy a társaság rendes tagjává megválasztották s egyuttal 100 kor. alapítványt ajánl fel, melyet az elnökség köszönettel fogadott.

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK.

Nyelvészeti füzetek, szerkeszti *Simonyi Zsigmond*. Kiadja az Athenæum, Budapest.

11. *Simonyi Zsigmond*, Elvonás (elemző szóalkotás). 71 l. Ára 1 K 50 fillér.
12. *Székely Ábrahám*, Alanytalan mondataink alanyáról. 56 lap. Ára 1 K 50 fill.
13. *Erdélyi Lajos*, *Horger Antal*, *Szemkő Aladár*, Nyelvjárási tanulmányok, II. füzet 47 lap. Ára 1 K 50 fill.
14. *Dr. Simai Ödön*, Dugonics András mint nyelvujító. 58 lap. Ára 1 K 50 fill.

Praeparatiók iskolai német remekirókhoz, szerkeszti *Matskássy József*. Budapest, Lampel Róbert (Wodianer F. és Fiai).

1. füzet. *Varga Bálint dr.*, Szószedet Schiller Wilhelm Tell című drámájából. Átnézte *Kaiblinger Fülöp dr.* 48 lap. Ára 50 fill.
2. füzet. *Varga Bálint dr.*, Szószedet Goethe Hermann und Dorothea című költői elbeszéléséből. Átnézte *Kaiblinger Fülöp dr.* 48 lap. Ára 50 fill.

Stepanko Albert, Vezérkönyv a testgyakorlathoz, népiskolai tanítók számára. A Népnevelők Könyvtára 20—21. füzete. Budapest, 1904. Lampel Róbert (Wodianer F. és Fiai). 256 lap. Ára 2 K.

Szőke Adolf és *Schmidt Attila dr.*, Magyar-latin szótár, a középiskolák használatára. Budapest, 1904. Lampel R. (Wodianer F. és Fiai). 340 lap. Ára fűzve 2 K 80 fill., vászonkötésben 3 K 60 fill.

Magyar kereskedők könyvtára, szerkeszti *dr. Schack Béla.* Budapest. Lampel R. (Wodianer F. és Fiai).

II. évf. 8. füzet. *Szmollény Nándor*, Klauzál Gábor, az első magyar kereskedelemügyi miniszter és közgazdasági reform-küzdelmeink. 78 lap. Ára 1 K 50 fill.

Iparosok Olvasótára, szerkeszti *Mártonffy Márton*, Budapest, Lampel Róbert (Wodianer F. és Fiai).

X. évf. 3. sz. *Somogyi Béla*, Godin János András és a guisei familisterium. 61 lap. Ára 60 fill.

X. évf. 4—5. sz. Hasznos olvasmányok, irták többen. 95 l. Ára 1 K 20 fillér.

Pecz Vilmos dr., Ó-kori lexikon. II. kötet. 15. füzet, Szolga—Természettudományok, 897—960 lapok. Budapest, Franklin-Társulat. 1904. Egy füzet ára 1 K.

Sassi Nagy Lajos, A XX. század igazi népnevelői. 3-dik javított és bővített kiadás. Szeged, 1903. Endrényi Lajos sajtóján. 206 lap. Ára 1 K 50 fillér.

Elek Gyula, Tanító és tanítvány, képek az iskolai nevelés köréből. Szerző sajátja, nyom. Gombos Ferencnél. Kolozsvár, 109 lap. Ára 1 K.

Magyar Oklevél Szótár, Pótlék a Magyar Nyelvtörténeti Szótárhoz. Legnagyobb részét összegyűjtötte *Szamota István*, a M. Tud. Akad. megbízásából szótárrá szerkesztette *Zolnai Gyula*, Budapest, 1904, Hornyánszky Viktor. 9. füzet mëgye-határ — ozsonna, 641—720 lap. Ára 1 K 50 fill.

Magyar könyvtár, szerkeszti *Radó Antal*, kiadja Lampel Róbert (Wodianer F. és Fiai), Budapest. Egyes szám ára 30 f.

373—376. *Mikszáth Kálmán*, Beszterce ostroma 313 lap.

Sebestyén Ede, A romániai magyarok élete. A romániai magyarok történetéből. Budapest, 1904, Budapesti Hirlap nyomdája. 86 l. Ára 1 K.

Czvetkovics Jenő, Bajza József. Kolozsvár, 1904, Az Ellenzék könyvnyomdájából. 32 lap. Ára 50 fill.

Kőrösi Henrik, Petike, elbeszélések *Rosegger P.* műveiből az ifjuság számára. Budapest, 1904, Szent István Társ. 122 lap. Ára 80 fil.

Szerelemhegyi Tivadar, A győri vaskakas, elbeszélés a török hódítás korából. Budapest, 1904, Szent István-Társ. 87 lap. Ára 80 fill.

Országos Selyemtenyésztési Felügyelőség, Jelentés Pest-Pilis-Solt-Kiskun vármegye selyemtenyésztésének állapotáról az 1903-ik évben. Szekszárd, 1903, Báter János könyvnyomdájában. 140 lap.

EGYÉNI ÉS TÁRSADALMI PÆDAGOGIA.*

A tudomány egyik fontos feladata tisztázni a fogalmakat, kivetni a fogalomba nem való, vagy csak esetlegesen odatartozó jegyeket, körülhatárolni egyiknek is, másiknak is terjedelmét s ily módon hozzájárulni a helyes felfogás kialakításához.

A köznapi élet ingadozó nyelvhasználata, az ujabb és ujabb eszmék, melyeket a fejlődő tudomány fölvet, — hatással vannak a tudományos elméletekre, s a tudományos fölfogásra is, s gyakran módosítják egy-egy fogalom eredeti tartalmát, sőt alkalmat adnak arra is, hogy a fogalmak eredeti tartalma egészen elveszszen, s határai elmosódjanak.

Ezért szükséges a fogalmakat időről-időre birálat alá venni. Eucken Rudolf, jenai egyetemi tanár «Kritik der philosophischen Grundbegriffe» cz. munkájában birálat alá vette a filozofiai alapfogalmakat. Egy czikkében, melyet a «Zeitschrift für Philosophie u. Pädagogik» cz. folyóiratban irt, kivánatosnak tartja, hogy pædagogia alapfogalmai is hasonló birálat alá vétessenek. Szükséges ez annál inkább, mert a kölcsönös megértésnek ez egyik föltétele, s a tudomány előbbrevitele csak is úgy remélhető, ha ebben minél többen vesznek részt. A közös munkához pedig közös alap, közös fogalmak szükségesek.

Nem arra a nagy föladatra vállalkozom, hogy a pædagogia minden fontos fogalmát birálat alá vegyem. Csupán két fogalom tisztázásához óhajtok hozzájárulni, két oly fogaloméhoz, melyet ujabb időben úgy a külföldön, valamint nálunk sűrűen emlegetnek, még pedig oly különböző összefüggésben, hogy az ember szinte kételkedni kénytelen eddig szerzett fogalmainak helyességében. E két fogalom: az egyéni és társadalmi pædagogia vagy

* A. M. Pæd. Társ. 1904. áprilisi ülésén tartott székfoglaló fölolvasás.

idegen szóval, s így némelyek előtt jobban hangzik: individual- és socialpædagogia.

Az avatatlan igen egyszerűnek fogja tartani a kérdést. Egyéni pædagogia az, mely csak az egyénnel foglalkozik, társadalmi pædagogia pedig az, mely az embert mint társadalmi lényt fogja föl, s nevelését is ehhez szabja.

A dolog azonban nem ily egyszerű.

Ez a szó: «socialpædagogia» más értelemben is használatos.

A socialpædagogia a fönt jelzett értelmén kívül jelenti azokat az intézményeket is, melyeket a társadalom létesít a kultura terjesztése érdekében. Ilyenek: a gyermekmenedékhelyek, napközi otthonok, szünidei gyermektelepek, gyermekvédelem, munkáskaszinók, népkönyvtárak, felolvasások, munkásképző tanfolyamok, szabad egyetem.

De jelentheti ez a szó socialpæedagogia a sociologiai alapon nyugvó pædagogiát, pl. azt a pædagogiát, melyet a sociologia megalapítója *Comte* fejtett ki.[1]

Jelentheti végül a socialismusnak nevelésügyi programmját is. Igaz, hogy ez nincs teljesen kidolgozva, s nem egyöntetű, de azért nem mondhatni, hogy a socialistáknak épen semmiféle követelésük sincs e tekintetben. Az ingyenes népoktatás például valamennyi pártárnyalat programmjában benne van.[2]

Ime, négyféle értelmezését soroltam föl a socialpædagoglának. S egyikre sem mondhatjuk, hogy nem helyes. A zavart épen az okozza, hogy mind a négyféle értelemben előfordul ez a szó.

De természetes, hogy mind a négyféle értelme a szónak nem lehet jogos. Kétségtelen, hogy itt visszaélés történik evvel a

[1] Ennek egy igen alapos ismertetése jelent meg *dr. Buday Józseftől* «A positivizmus nevelési rendszere» czímen *Magyar Philosophiai Szemle* 1889. évfolyamában s külön lenyomatban is.

[2] A német socialisták pl. nemcsak az ingyenes iskolázást követelik, hanem ennek folyamányakép az iskolásgyermekek ingyen étkezését is. (Sozialpol. Centralblatt. 1894. 13. sz.) Az erfurti propramm (II. rész 7. pont) így szól:

«Ezen alapelvekből kifolyólag követeli Németország sociáldemokrácziája az ellátás ingyenességét úgy a nyilvános népiskolákban, valamint a magasabb tanintézetekben azok számára, akik képességeiknél fogva a további kiképzésre nézve alkalmasoknak mutatkoznak. A franczia socialisták még azt is kivánják, hogy évenkint kétszer czipőt és ruhát osszanak ki».

szóval: *társadalmi, socialis.* De nemcsak a szóval, hanem magával a fogalommal is.

Ujabb időben az emberek figyelme mindjobban a társadalmi jelenségekre irányult. Egy ujonnan fölfedezett világnak tetszett az emberi gondolkozás előtt a társadalmi jelenségek területe. Új tér a vizsgálódás számára, új problemák forrása a politika számára, új utak látszanak nyilni az emberi boldogulás számára, új czélok az emberi törekvésre, s új eredmények a tudományok számára.

Nem csoda tehát, ha minden jelenséget, melynek eddig kielégítő magyarázatát nem tudták, ez új forrásból merített tudással igyekeztek magyarázni, s minden kérdésnek, melyet eddig kielégítő módon megoldani nem tudtak, — megoldását ebben az újonnan fölfedezett világban akarják megtalálni.

Tudjuk jól, hogy ez az új világ sem egészen új. Az ujsága csak abban van, hogy most más szemmel nézik, mint az előtt. De kétségtelen, hogy az elméket megfogta, s fogva tartja a társadalmi problemák világa mindenütt, a hol a kultura átment azokon a fejlődési fokokon, melyeken a nyugat-európai államok kulturája fejlődött.

Az emberiség úgy üdvözli ez eszmét, mint egy megváltó ideált. Azt hiszi, megtalálta az üdvösség titkát, megtalálta azt az ideált, mely felé törekedni kell. De ez az emberiség sorsa: küzdeni egy új eszménykép megvalósításáért, s azután kiábrándulni belőle. Hinni, hogy most megvan a méltó ideál, mely boldoggá fogja tenni az emberiséget, s azután, ha megvalósult, tapasztalni, hogy ez sem hozza meg a várt üdvöt. Belátva azonban a tévedést, azonnal új eszményt állítani föl, mely ujabb küzdelemre sarkal. Ez az ember tragédiája, mint azt Madách oly szépen festi.

Ma tehát a socialis állapotok vizsgálata az, mely lázasan foglalkoztatja az emberi elmét.

Ez az áramlat teremtette meg a tudomány terén a sociologiát, s a politikában a socialismust.

Minthogy mindakettőnek egy a forrása: a világnézet változása, természetes, hogy az emberi élet minden jelenségében érezhető lesz hatása, s természetes, hogy a pædagogia, melynek iránya első sorban a világnézettől függ, szintén meg fogja érezni ezt a hatást.

Mielőtt e hatást föltüntetném, kivánatosnak tartom, hogy — bár csak egészen röviden — de nehány határozott vonással jellemezem ezt a világfelfogást.

E socialisztikus felfogás reactio azzal a világfelfogással szemben, mely az egyént állítja előtérbe, mily individualisztikus. Ezért helyezkedik a socialis pædagogia is oly szivesen szembe az egyéni pædagogiával.

Az individualisztikus felfogás, melynek politikai téren a liberalizmus felel meg, a franczia forradalommal jutott diadalra, s hódított tért egész Európában. A franczia forradalom az egyén fölszabadítása a sokféle nyüg alól, mely szabad mozgását megbénította. Az egyén a középkoron át minden téren le volt kötve. Ez a lekötöttség a középkor főjellemvonása. A jobbágy függött a földesúrtól, a hűbéres és hűbérúrtól, az iparost kötötte a czéhrendszer, a tudományt a dogma. A fölszabadulás processusa a renaissance-szal kezdődik. Innen fogva minden mozgalom rugója ez a fölszabadulásra való törekvés. Lerázni a reá nehezedő bénító igát, ez a czél. Kezdődik ez a művészet terén, folytatódik a vallási téren, majd átmegy a tudományra (Descartes), az irodalomra (romantikusok) s végül diadalt arat politikai téren is.

Ez a liberalis felfogás teremti meg a szabad versenyt a gazdasági téren. S ez a szabad verseny hozza létre a tőke abnormis fölhalmozódását, a munkás kizsákmányolását, s ezzel szemben jelentkezik visszahatáskép a socialisztikus felfogás.* *Saint-Simon* az első, aki arra a gondolatra jön, hogy nem az alkotmányos forma a fődolog a nép boldogulása érdekében, hanem az a mód, a hogyan a javak elosztása történik s a világnézet, azaz: az erkölcsi felfogás.

Ezzel Saint-Simon megalapítója úgy a sociologiának, mint a socialismusnak. A sociologiát, mint tudományt Saint-Simon tanítványa *Comte* alapította meg, tőle származik e tudomány neve is. Tőle származik az a gondolat, mely ma is uralkodik a sociologiában, hogy a társadalom hasonló az élő organizmushoz, s olyan, amilyen kicsinyben az ember. Ez azért fontos gondolat, mert a társadalmat nem tekinti többé egyének önkényes társulá-

* L. Theobald Ziegler, Die geistigen u. sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts. 1899. és Sozialismus u. Individualismus. Rein, Encyklopädisches Handbuch d. Pädagogik, VI.

sának, mint az individualisztikus fölfogás, (mely legélesebben nyilatkozik *Rousseau* társadalmi szerződésében), hanem szerves egésznek, melyet nem lehet önkényes szerződéssel megváltoztatni, mely alá van vetve a fejlődés törvényének.

Comte mellett *Herbert Spencer* a sociologia legkiválóbb képviselője. Állitása szerint Comte-tól teljesen függetlenül alkotta meg sociologiai rendszerét, a mi azt mutatja, hogy ez az eszmék természetes fejlődése. E rendszer alapgondolata egyrészt szintén a társadalmi szervezet analogiája az állati szervezettel, másrészt a fejlődés gondolata, melyet ő a társadalmi jelenségekre is átvitt.

Ez a felfogás nagyon hasonlít *Marx* és *Engels* «materialisztikus történeti felfogásához», s így a sociologia nemcsak kiindulásában, de itt is érintkezik a socializmussal.

A sociologia tehát az a tudomány, mely a társadalmi élet jelenségeit teszi vizsgálat tárgyává. Nem mondhatni, hogy e jelenségeket azelőtt nem vizsgálták volna. Hiszen már Plato is sociologiai problemákat tárgyal az *Állam* és *Törvények* cz. munkáiban, s Aristoteles a *Politiká*-ban. Méltán mondja tehát *Barth* lipcsei tanár: «A mi ma sociologia, azt eredetileg politikának hívták».[1] A különbség az, hogy akkor a kormányforma, az alkotmány állt a vizsgálat előterében, míg ma a gazdasági viszonyok, s erkölcsi kérdések.

A socializmus pedig nem egyéb, mint a socialis világnézet alkalmazása a közgazdasági kérdésekre. Azaz: a társadalom nem individumok összege, hanem szerves egész, tehát az anyagi javak és a munka sem haladhatnak össze-vissza egymás mellett, tekintet nélkül egymásra, hanem ezen organikus törvények szerint rendezendők.

A socialisták nézetei a rendezés módjára nézve megoszlanak, s így alakultak a különböző socialista pártárnyalatok.[2]

E pártárnyalatok azután különböző elemeket vettek föl programmjukba, a mi nemcsak az összhangot és egyetértést zavarta, s zavarja náluk, hanem keresztülvihetetlenné teszi azt is,

[1] «Was jetzt Soziologie, hiess ursprünglich «Politik». Paul *Barth*, Soziologie u. Pädagogik. Rein, VI.

[2] A socializmus azonban nem ellenkezik mindenben a liberalizmussal, sőt sok tekintetben liberalis. Nem lehet föladatom itt e két irány vonatkozásait fejtegetni.

a mi e programmban helyes. Így a materialisztikus, darvinisztikus felfogást, a vallástalanságot, az internationalizmust vitték bele a programmba, amivel természetes érzéseket, s természetes kötelékeket sértenek, s így mindazokat, a kik ezen eszmékhez ragaszkodnak, táborukból kirekesztik.

A socializmus lényege azonban a közgazdasági programmban van. Itt is csak az ipar- és kereskedelem az a tér, melyre programmjuk ki van dolgozva. A földmivelésre nézve már eltérők a pártárnyalatok nézetei. A programmpontok itt, úgy látszik a szerint módosulnak, a mint kilátás van sikeres propagandára.

A socializmus megalapítója Saint-Simon. De a mai socialista párt első alapvetője *Lassale* Ferdinand, a kit később *Marx* és *Engels* teljesen kiszorítottak. Lassale német nemzeti alapon, Marx és Engels nemzetközi alapon fejtették ki programmjukat. A mai socialisták, Marx és Engels tanait vallják.

Látjuk tehát, hogy a socialisztikus világnézet jelentkezik a tudományban, s létrehoz egy új tudományt: a sociologiát. Jelentkezik a politikában, s létrehoz egy új pártot: a socialista pártot.

Ez a felfogás, ezek az eszmék nem maradhattak hatás nélkül a pædagogiára.

E hatás mutatkozik két irányban. Először is abban, hogy bizonyos társadalmi intézmények szükségességét erősen hangsúlyozva részben az államot, részben a községet s társadalmat, bizonyos intézkedésekre birták reá, melyeket mint socialpædagogiai követelményeket állitottak föl.

Ugyanazt látjuk pædagogiai téren, a mit a politika terén. A politikában is a socialisztikus eszmék bizonyos socialpolitikai intézkedésekre birták a kormányokat, s az európai parlamentek mind foglalkoztak socialpolitikai intézményekkel.

A pædagogiában ilyen socialpædagogiai intézkedések: a gyermekmenedékhelyek, napközi otthonok, szünidei gyermektelepek, munkáskaszinók és népkönyvtárak, felolvasások, s a szabad egyetem, (university extention) nálunk «Népszerű főiskolai tanfolyam» czimen, melyek mind többé-kevésbbé hatósági támogatással vagy hozzájárulással létesültek.

Ezek pædagogiai intézmények. Ezeket a társadalom hozta létre, s tartja fönn. Méltán nevezhetők tehát ezek socialpædagogiai intézményeknek. A socialpædagogia ezekre vonatkoztatva, mint a pædagogiának egy része, az egész nagy területnek egy

specialis kisebb területe tehát egészen helyesen nevezhető social-pædagogiának. Ez az elnevezés jogos és helyes.

De más hatása is van a socialis felfogásnak a pædagogiára. E felfogás hivei természetesen azt óhajtják, hogy vitessék be az iskolába is a socialis fölfogás. A történelem ne legyen a háborúk, a politikai intézmények története, hanem tüntesse föl az osztályharczot. Mutassa meg, hogy voltakép az egész történelem nem egyéb, mint osztályok harcza a lét érdekében, a boldogulásért, szóval az önérdekért. Ez a Marx és Engels-féle materialisztikus történeti felfogás; vitessék ez be a történet tanításába. Ép úgy volna bevihető más-más tárgyakba is a socialisztikus világnézet.

Mások ezzel szemben azt kivánják, hogy épen a socialismusnak ellenszere legyen az iskola. A tanitó hasson a népre úgy, hogy az visszatartassék a socialisztikus tanoktól, főleg azért, mert azok vallás-ellenesek, s nemzetköziek, tehát haza-ellenesek.

Ez a hatása a socialisztikus világfelfogásnak a pædagogiai gyakorlatra.

E világnézet azonban nemcsak a gyakorlatra hat, hanem az elmélet-írókra is, a pædagogiára mint tudományra is.

A pædagogiai elméletben is érvényesíteni akarják azt a felfogást, mely szerint az ujabb törekvések éles ellentétben állanak a régibb törekvésekkel, mert az ujabb irány socialisztikus, a régibb individualisztikus.

Ez a fölfogás éles ellentétbe igyekszik helyezni a socialis felfogással írt pædagogiát a régibb pædagogiai elmélettel úgy tünteti föl ezt, mint a mely kizárólag csak az egyénnel foglalkozott, azt kiszakítva tekintette a társadalmi környezettől, — s az új irányt olyannak mutatja be, mely önálló egyént nem is ismer, hanem csak socialis lényt, mint a társas lélek egy részét.*

* «Alles, was ist, ist ja nur, d. h. ist vom Nichtsein unterscheidbar nur, sofern es ein zu anderem Seienden in Beziehung stehendes Sein ist: dieser Grundsatz unseres logischen Denkens tritt mit dem Anspruche unbedingter Giltigkeit, tritt als Denkgesetz in unserem Bewusstsein auf und macht somit tatsächlich a priori schon die Behauptung illusorisch, dass *der Mensch einen Wert an und für sich habe*; denn wie das Individuum als ein seiendes, ein in mannigfachen Beziehungen stehendes ist, so können sein Wert und seine Bedeutung eben auch blos nach diesen Beziehungen bemessen und bestimmt werden, sind einzig und allein von ihnen abhängig, und durch sie bedingt. (*Paul Bergemann*, Sociale Pädagogik, Gera, Druck und Verlag von Theodor Hofmann, 1900. 134. l.).

A socialpædagogia két nevesebb képviselője: *Natorp* Pál s *Bergemann* Pál, az ő irányukat szembe szokták állítani a Herbart-iskola irányával, melyet azzal vádolnak, hogy pædagogiájuk az egyéniség kultuszára van alapítva, azaz: individualis.

Ennek a szembe-állításnak jogosult voltát tagadom.

A socialpædagogia alaptételének tekinthető, amit Natorp röviden így fejez ki: «Az ember emberré csak az emberi társaság által lesz».[1] Másutt pedig így jellemzi a socialpædagogiát: «Nem értjük rajta a neveléstan egy elkülöníthető részét talán az egyéni neveléstan mellett, hanem általában a nevelés feladatának konkrét fölfogását, s különösen az akarat pædagogiáját. A nevelés pusztán egyéni vizsgálata abstractio, melynek csak korlátolt értéke van, de melyet végül le kell küzdeni.[2]

De tévednek mindazok, a kik a tudományos pædagogiát, s különösen a Herbart-féle irány felfogását ezzel szembeállítják. Nincs olyan tudományos pædagogia, mely a társadalmat figyelembe ne vette volna, mely ne tudta volna, hogy az ember társadalmi lény, s hogy a társadalom egy tagjává kell őt nevelni. A Herbart irányának egyik alapgondolata: a történeti élet folytonossága, a növendéknek képessé tétele, hogy a történeti munkásságot folytatni tudja, (ez különösen Willmann s Kármán felfogásában van meg) határozottan ilyen, socialis felfogás. De magánál Herbartnál: a sokoldalú érdeklődés gondolata, a részvét gondolata (Teilnahme) mind a socialis felfogásra utal. Természetes, hogy mikor *nevelő munkáról* van szó, nem lehet tömegre gondolni, csak egyesekre, melyekből a társadalom alakul.[3] Ha nem is fogadjuk el egészen, a mit Pestalozzi mond: «Az embernek, mint tömegnek, nincs erénye, csak az egyénnek van»[4] mégis épen a

[1] *Natorp*, Sozialpädagogik, 68. l. 10. §. «Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gesellschaft».

[2] U. a. 78., 79. l. «Wir verstehen darunter also nicht einen abtrennbaren Teil der Erziehungslehre etwa neben der individuellen, sondern die konkrete Fassung der Aufgabe der Pädagogik und besonders der Pädagogik des Willens. Die bloss individuale Betrachtung der Erziehung ist eine Abstraktion, die ihren begrenzten Wert hat, aber schliesslich überwunden werden muss».

[3] Kant: «Minden pallérozódás a magános személyen kezdődik, s attól széled el tovább». Pædagogikáról ford. Mándy. 14. l.

[4] «Der Mensch als Masse hat keine Tugend, nur das Individuum hat sie» an Nicolivius 1809.

helyes felfogás, mely minden tényezőt számba vesz, azt kívánja, hogy az egyént és társadalmat egyaránt tekintetbe vegyük.

Az egyén és társadalom különböző értékelése, a pædagogia történetében ép úgy, mint általában az eszmék és intézmények történetében nem egyforma a különböző időkben.

Hol az individualisztikus, hol meg a socialisztikus szempont érvényesül.

Plato, Aritoteles socialpædagogusok, mert szempontjuk az állam, s nem az egyén.

A keresztyénség, mely mindenkiben a halhatatlan lelket becsüli, az egyént helyezi az előtérbe, de azután a keresztyénségen belül folyton hullámzanak a nézetek. Ratich és Comenius ismét a nép boldogulását, az államok jóllétét tartják szem előtt.

Locke és Rousseau az egyéniség előharczosai, mint a hogyan az aufkläristák, s a franczia forradalom egész iránya az egyéniség fölszabadítása érdekében küzd.

Az egyéniség túlzott érvényesülésével szemben támadnak a socialisztikus irányú törekvések. A figyelem ismét a tömeg felé irányul, s a tudományos kutatás is socialisztikus alapra helyezkedik. *Comte* és *Spencer* főképviselői ennek az iránynak.

A socialisztikus felfogás túlsága mutatkozik a *Fourier* *-féle phalanszter-rendszerben, melyet Madách oly szépen rajzol *Az ember tragédiájá*-ban. S az egyéniség szélső álláspontjának filozofiája csúcsponton áll *Nietsche*-nél, ki az egyéni érvényesülés jogát hirdeti a tömeggel szemben.

Mindenkor voltak azonban, kik e kétféle szempont összeegyeztetésére törekedtek, hol az egyiknek, hol a másiknak juttatva a jelentékenyebb szerepet.

Így a pædagogiában Pestalozzit is, Herbartot is, sőt Natorpot is azok közé kell számítanunk, kik mind a két szempontot: az egyénit és a társadalmit egyaránt figyelemben részesítik.

De nem egyenlő arányban osztják meg az egyiknek s a má-

* *Fourier* Károly Ferencz *Comte* egyik követője, szül. 1772. Besançon-ban, meghalt 1837. Párisban. Számos socialfilozofiai munkát írt, melyekben rendszerét kidolgozta. Rendszere a falanszter, a vagyoni és munka-közösség. A falanszterben mindnyájan összeadják vagyonukat és munkájukat, s keresményük így oszlik meg: $^5/_{12}$ a munkáé, $^4/_{12}$ a tőkéé, s $^3/_{12}$ a tehetségé. Követői a *Phalanstère* cz. lapban hirdették ez elveket. Többször kisérletet is tettek e rendszer megvalósítására, de ez nem vált be.

siknak a szerepét. Pestalozzi figyelmét inkább a nép boldogítására fordítja. (De — mint az előbbi idézet mutatja, — ezt az egyéntől várja). Herbartnál inkább az egyéniség mint erkölcsi karakter áll előtérben. Natorp a társadalmi szempontot tartja fontosabbnak, de nem tagadja meg, mint a túlzók, az egyéniséget.

Natorp álláspontját jelzik a következő szavak: «A közösséghez való fölemelkedés a magunk én-jének a kitágítása».[1]

Ezért nem helyes dolog Pestalozzit szembeállítani Herbarttal, s Herbartot Natorppal. Mind a hárman figyelembe veszik mind a két szempontot; az egyénit és társadalmit egyaránt, csak nem egyenlő mértékben. Pestalozzi és Herbart csak annyiban áll ellentétben, hogy Herbart tudományosan fogalmazta azt, a mit Pestalozzi a maga naturalista módján fejezett ki, s sokszor ki sem tudott fejezni, csak érzett.

Natorp maga pedig könyvét azzal kezdi: «A nevelésnek csak egyik oldala az, melynek elméleti alapjait e könyv bizonyítani akarja».[2]

E szerint a többire nézve érintetlenül maradhat a Herbart álláspontja. Natorp oly kérdést vizsgál, melyet Herbart nem vizsgált. Ez: a közösség és a nevelés közötti kölcsönös vonatkozások megállapítása. E kérdést sokszor világítja meg igen helyesen, de ez mind nem kívánja azt, hogy Herbarttal szembe állítjuk, s nem kívánja azt, hogy a socialpædagogiáról úgy beszéljünk, mint a pædagogia egy újabb és helyesebb irányáról.

A pædagogia nem veheti alapul kizárólagosan egyik szempontot sem.

Senki sem tagadja, hogy egyéniség van.[3] Senki sem tagadja,

[1] «Erhebung zur Gemeinschaft ist Erweiterung des Selbst. Die Gesetzlichkeit der Gestaltung unseres Bewusstseins selbst: das ist der Individualismus echter Bedeutung. Aber dieser schliesst die Gemeinschaft nicht aus, sondern führt zwingend zu ihr hin. Dagegen heisst es, die wahre Individualität verkürzen und nicht sie befreien, wenn man ihr diese Beziehung zur Gemeinschaft nimmt. Es ist, wie wenn ich die Freude aus meinem Fenster ins Weite hinauszublicken vertauschen sollte gegen den Stolz der Einbildung, das alles, was ich draussen zu sehen vermeinte, seien in Wahrheit Gemälde an den Wänden meines zimmers». Natorp, Sozialpädagogik, 71. l.

[2] U. o. 3. l.

[3] Goethe: «Die Natur scheint aber auf Individualität angelegt zu haben und macht sich nichts aus den Individuum».

hogy az egyének között közösség van, s az a közösség nemcsak együttlét, hanem sokszoros kölcsönös hatás és vonatkozás. Bizonyos az is, hogy a kultura nem az egyén tulajdona, hanem közvagyon. A kulturát az egyén a közösségtől kapja. Ha átlag-egyén, akkor e közösségben csendben tovább munkálkodik; ha kiváló, ha rendkívüli egyén, akkor a kultura további fejlődésére hatással van, annak irányt ad.

Így fogva fel a pædagogiát, az társadalmi tudomány. Ennek tekinti Willmann Ottó, Stein Lőrincz, s nálunk Kármán is.

Kármán felfogása szerint a pædagogia a szellemi javak tudománya, mint a hogy a gazdaságtan az anyagi javak tudománya. A pædagogia helye tehát az oekonomia mellett van. Szerinte a sociologia a következő három ágra oszlik: 1. Politika, 2. Oekonomia, 3. Pædagogia.*

A pædagogia arról gondoskodik, hogy a szellemi javak a következő nemzedékre átszármaztathatók legyenek. A kulturának átszármaztatására lehet társadalmi intézkedéseket is tenni. Ezeket az intézkedéseket, (gyermekvédelem, szabad egyetem stb.) mint föntebb említettem, lehet bátran socialpædagogiai intézményeknek, s a pædagogia azon részét, mely ez intézményekkel foglalkozik, *socialpaedagogiá*-nak nevezni.

De nem jogos ez az elnevezés pædagogiai elmélet megjelölésére. Mert az olyan pædagogiai elmélet, mely akár *csak* az egyén szempontjából, akár *csak* a társadalom szempontjából vizsgálja a kultura, s illetve nevelés kérdéseit, egyoldalú.

Pædagogia, mint tudomány, csak egyféle lehet: olyan, amely egyik szempontot sem teszi uralkodóvá, hanem felülemelkedve, vizsgálat alá vesz minden tényezőt, tehát úgy az egyénben, valamint a társadalomban található tényezőket egyaránt.

Láttuk tehát, hogyan fejlődött a socialis gondolkodás; lát-

Az egyéniség tanát a maga szélsőségében nem Herbart, hanem Rudolf Hildebrand képviseli. L. H. *Schreiber* «Persönlichkeits-Pädagogik». (Zeitschrift für Philosophie u. Pädagogik. 1901. VIII. 323. s köv. l.). Úgy látszik ennek az álláspontnak a képviselője nálunk Schneller István kolozsvári egyetemi tanár.

* L. *Kármán*, a pædagogia feladata s helye a tudományok sorában. *Weszely*, A pædagogia helye a tudományok sorában. Emlékkönyv Kármán Mór huszonötéves tanári munkásságának ünnepére. Budapest, 1897. Eggenberger-féle könyvkereskedés.

tuk hatását a pædagogiai gyakorlatra, s láttuk hatását a pædagogiai elméletre.

A pædagogiai gyakorlatban e hatás egyrészt az u. n. socialpædagogiai intézmények létesítésében mutatkozott, másrészt abban a törekvésben, hogy a socialis felfogás az iskolába bevitessék, vagy az iskola attól megóvassék.

A pædagogia gyakorlatában csak az első részt helyeselhetjük.

A pædagogia elméletében is két irányban mutatkozik e hatás: egyrészt utopisztikus rendszerek fölállításában, minő a Comte-é; másrészt a pædagogiai elméletnek egyoldalu felfogásában. Ez az egyoldalu felfogás az, mely magát helytelenül nevezi socialpædagogiának, s melynek mint tudományos elméletnek jogosultsága nincs.

A tudomány feladata az igazságot meglátni. Az igazságot pedig nem látjuk helyesen, ha akár az individualizmus, akár a socializmus szemüvegén át nézzük. Helyesen mondja Herbart,[1] hogy a tudomány ne legyen szemüveg, hanem szem, még pedig a legjobb szem, melylyel az ember a dolgokat vizsgálhatja.

WESZELY ÖDÖN.

ESZMÉK A FILOZÓFIA GIMNÁZIUMI TANÍTÁSÁNAK MÓDSZERÉHEZ.

A gimnáziumi tantervhez kiadott legújabb utasítások a filozófia tanításáról általában úgy intézkednek, hogy abban használjuk fel első sorban azt a tananyagot, mely a gimnáziumi tanításban helyet foglal. A kivánság épületes és megszívlelésre méltó, jóllehet eddig megjelent filozófiai tankönyvek alig, illetőleg csak kis mértékben felelnek meg neki, sőt több tekintetben — mint alább jelezni fogom — ellent is mondanak annak, a mennyiben tanításaik értelmében a tananyag egyik-másik erkölcsi és esztétikai becsértékén is csorbát kell ejtenünk. Egyelőre az utasítások szellemében és azok kiegészítéséül előre bocsátom azt, hogy én a filozófia tanításában szükségesnek tartom az iskolában tárgyalt tananyagnak nem csupán példatárul való tekintetbevételét, hanem annak állandóbb fontosság szerint *kellően értékelt* felhasználását és összefoglaló rendezését is, még pedig legfőbb lélektani jelenségek, magasabb fogalmak: eszmék összeállítása által. Néze-

[1] Herbart, Allgemeine Pädagogik, Werke, 10. kötet, 9. lap. Ed. Hartenstein.

tem szerint ugyanis az, ami a filozófiai gondolkodás felébresztésére és érvényesülésére legelőnyösebben hat, kétségkivül az összefoglaló rendezés .... Még világosabb belátás mellett is az anyagnak puszta, felületes megtekintése csak annyit használhat, mint a lámpa, amelyet egy tárgynak vagy helynek megvilágítására az illető tárgyhoz és helyre viszünk, ámde ha onnét elvesszük, a tárgy, a hely sötétségben vagy homályban marad. Az anyag eszthétikai felhasználása a fotografáláshoz, illetőleg művészeti alkotásokhoz hasonló, amelyek szemeink és képzeletünk elé állítják azt, ami a maga érzéki valóságában közvetlen szemléletünk alá nem esik. Az elrendezés abban áll, hogy az emlékezetben levő ismeretanyagból összealkotunk oly képet, a melynek sémája és alkatrészei az emlékezetben levő akár egyszerü, akár összetett képzetek alakjában adva van ..... *Az értékelő mérlegelés szerinti elrendezés* folytán az ismeretek már a legjobb ismerőseinket ábrázoló fotografiákból összeállított albumhoz s még inkább egy kiválogatott architektonikus alkatrészekből szerkesztett templomhoz hasonlítanak, amelyben már — mint nagyobb dimenzióban — láthatjuk azoknak a tárgyaknak egymásmellettiségét és egymásutánságát, melyek a fizikai valóságban úgy térben mint időben egymástól sokszor nagy távolságokkal vannak elválasztva, most mégis lelki szemeink elé közelebbről tárulnak és koruk szellemét tükröztetik vissza. S kérdem, hogy mindemez alkotások együttes élvezése végett ösztönöz-e valami belsőnkben is, hogy magunknak minél terjedelmesebb áttekintést bizonyos magassági fokozatok szerint is nyujtsunk? Okvetlenül, még pedig annál inkább, minél több tudnivaló kinálkozik környezetünkben. Hiszen az emberek is annál magasabb helyről iparkodnak kilátást élvezni, minél több — őket érdeklő — és távolabbi ismeretes tárgy tárulhat szemeik elé. A nagy kiállításokon jól esik nekünk léggömbön felemelkednünk, hogy a kiállítás területét és főbb pavillonjait egyszerre áttekinthessük ..... Egy Sokrates, Plátó és Aristoteles filozofiája az egész görögség szellemének alkotásai felett lebeg.

A bölcseleti tudás és gondolkodás ugyanis nélkülözhetetlen a magasabb világnézletre és műveltségre, mert a kérdések a dolgok tömkelegének lényege iránt sohasem fognak elnémulni, a törekvés egységes világnézletre sohasem fog megszünni. Egyedül a filozófia képes a tanítás elkülönző ágait összetartani és a tudásban egységet létesíteni,* ekképen a non multa sed multum elvnek is megfelelni s a gondolatkörök ideális fejlődésének is eleget tenni.

* V. ö. Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik. Dr. Wendelin Toischer, München, 1896. Handbuch der Erziehung und Unterrichtslehre für höhere Schulen. Dr. A. Baumeister II. köt. 47. 48. l.

Am minél több konkrét alkotást látunk magunk körül, annál nagyobb rendet s tervszerüséget iparkodunk azokban felfedezni, illetőleg létesíteni s azokat közös szálakkal összpontosítani.

A jelen filozófiai tanítás magas összefoglalásra alkalmas gondolatai varázserejükből veszítettek.

A mostani filoz. tanítás a tanulók asszociálását sokszor kizökkentő természeténél fogva sok tekintetben olyan, *amely elől magasabb világnézet tekintetében a babért más tantárgyak magasabb eszmék tanítása által könnyen elveszik.* Hogy ez főleg pszichologiai részében így húzza a rövidebbet, jelentékeny mértékben inkább fiziológiai, mint ideálisabb jellegü természetében van az ok, mely utóbbit pedig a tananyag előbbre kivánhat helyezni, sőt annak szelleme ezt meg is követeli. Ennek kielégítése nélkül a magasabb eszmék filozófiája tantalusi kínokat kénytelen kiállani a csupán távoli nézés sorsára jutott tananyag gazdag tartalmával szemben. Mert a filozófia tanításában, ha a magasabb igazságok kellő értékelésben nem részesülnek, könnyen előállhat az az eset, hogy a kétségbevonhatatlanoknak tartott igazságok előbb-utóbb vereséget szenvednek s így merész cáfolás fogja esetleg érni Homérost annak a sejtetésével, hogy az ő ember képére teremtett isteneit öregség és halál is érheti. S itt épen az érzékibb jellegü, jelenségektől leláncolt gondolatvilág felszabadításának védelmében eszembe jutnak mély belátásu Eötvös Józsefünknek szavai, a ki az eszmék nagy fontosságára akar utalni, mikor ezeket mondja: (Gondolatok. Br. Eötvös munkái I. köt. Hit és vallás 23. l.) «A vallástalan, vagy helyesebben mondva a vallásellenes irány, melyet a természettudományokban újabb időben tapasztalunk, főként onnan ered, mert tudósaink tapasztalva bizonyos jelenségek összefüggését, pl. azt, hogy észbeli tehetségeink a velőnek egészséges organizmusával együtt járnak, ezen összefüggést a jelenségek magyarázatának veszik, s mindent, mit ily módon megmagyarázni nem tudunk, pl. a szellemi világ minden jelenségét — mint nem létezőt — elvetik.» Sietek megjegyezni, hogy Wundt is, aki legmélyrehatóbb elmével tudott belátni a lelki funkciók titokzatos mühelyébe, a mellett, hogy sok lélektani jelenségnek tüzetes magyarázatát adja, egyszersmind beismeri, hogy az asszociációk mibenlétének titokzatos lényegét, a melyektől pedig első sorban függnek itéleteink, elhatározásaink, megfejteni lehetetlenség. Vagyis az empirikus tapasztalatok felett kell lennie egy magasabb, bár kiismerhetetlen jelenségrendnek, melyben a tünemények egész sorozata megoldódik.

Megkockáztatom ama nézetemet, hogy a bölcseleti oktatás, midőn az a mostani tankönyvek egyikében-másikában az indulatokkal (mintegy a szenvedélyeknek csak aeolusi viharaira gondolva) szükkeblüen

és egyoldaluan, mert csak fiziologice, szubjektive bánik el azáltal, hogy azokat kárhozatosaknak mondja, ha tekintetbe vesszük, hogy a tananyag egyebet is bizonyít, *úgy jár, mint az elkényeztetett akaratu Lear király, ki ellen saját leányai, sőt még szolgái is fordulnak, elméje nem birja el hirtelen e fordulatot s megbomlik.* . . . . Pedig Vergilius Aeolus viharai tombolásának rajzában a saját korabeli politikai szenvedélyek dúlására is gondol, melyeknek korlátokat szabni nemcsak a természeti, hanem az erkölcsi törvények is vannak hivatva . . . .

Az emberiségnek kisebb-nagyobb eszmék fejlesztette indulatok szerint folyó története kétségkivül objektivebb mértékben és szélesebb látkörben hívja ki induktiv szemlélődésünket és helyesebb meggyőződésünket. Különben pedig az egyéni szabályok — Kanttal szólva — meghasonlást szülnek az emberek közt. S e tekintetben a régi utasításokat kisebb-nagyobb mértékben fölébe helyezhetni az ujaknak. Amazok tudniillik így szólnak: «Így a lelki jelenségek fejtegetésében pl. az észrevétel tényezőinek taglalásában alkalom nyílik a szubjektiv idealizmus ellenében az okokra utalni, melyekben egy objektiv világ létezésében való hitünk alapul; majd az értelmi fejlődés menetének vázolásában, valamint a logikai formák s módszerek méltatásánál szóba kerülhetnek a szkepticizmus állításaival szemben a tudományos meggyőződés kritériumai, fogalmainknak s általán: gondolkodásunknak viszonya a valósághoz, magasabb eszméink eredete és hasonló, az ismeret elméletét illető kérdések». Az új utasítások — mint említettem — inkább példatárnak, mint feldolgozásra alkalmas anyagnak akarják tekinteni a gimnáziumi tananyagot. A régiek, midőn a legfontosabb követelménynek tekintik a fejtegetéseknek a többi tanulmányokkal szoros kapcsolatát, egyuttal kiemelik, hogy a filoz. propædeutikának első tiszte, hogy ezzel az összes iskolai tanítás értelmi hatását koncentrálja és emelje.

És ez természetes is! Mert hiszen mi a filozofia célja? A gondolatok, ill. a gondolkodás messzeható kiterjesztése, a fogalmak meghatározása s ekkép az összes létezők végső okainak keresése. Fontos volt-e mindig ezen cél, a mióta a filozófia megszületett? Fontos volt a klassikus korban, fontos volt a keresztyén korban.

Különösen milyen körülményeknél, mint szükségképeni okoknál fogva nőtt a filozófiai gondolkodás fontossága? Valahányszor minél terjedelmesebb eszmevilág összefoglalására volt szükség. Valahányszor ezen összefoglalt több eszmevilágból egy eredeti értékkülömbséggel bíró, de természetesen amazzal kapcsolatos eszmevilágnak kellett létrejönnie (pl. a pogány és a keresztyén világnézetek kiegyenlítése által.)

Kérdés tehát, vajjon akkor van-e nagy fontossága különösen a

filozófia tanításának, a mikor minél nagyobb és minél terjedelmesebben s részletesebben megrajzolt eszmevilág tárul lelki szemeink elé, továbbá a mikor ezen eszmevilágokban közös vonásokat és kapcsokat keresünk?

A történelem bizonyítja, hogy a filozófia is akkor született, mikor sok konkrét alkotás létesült. Szükség van rá tehát a mostani rendkivül sok ismeretet közlő tanításban is. Az elmondottak alapján ezen oknál fogva van-e nagy fontossága a filozófia tanításának, mivel ennek a mostani induktív módszernél fogva a tanulók már megszerzett ismereteire kell támaszkodnia, vagy azért, mivel a filozófiai gondolkodásnak a történetét kell megismertetnie?

Az első cél nézetem szerint fontosabb és természetszerübb, még pedig:

a) a filozófiai gondolkodás történetének tanulságai szerint (mely filoz. gondolkodás mindig messzemenő induktiv módon jön létre);

b) az egyes tantárgyak tanításában — bár eddig még nem eléggé gyakorlott — fogalmi összefoglalás végett;

c) az egyes tantárgyak közötti asszociáció kereséseért;

d) azon lélektani szükségnél fogva, hogy a gondolatok fonalai folytatódni és egy csomóban egyesülni törekszenek;

e) a közös lélektani sajátságokat feltüntető közös lelki tulajdonságok következtében;

f) ekként az embernek az összefoglaló eszmékre való törekvésénél fogva;

g) az emberi szellem történetében közösen szereplő logikai eszmék és szabályok kedvéért.

Épen azért a bölcselet gimnáziumi tanításának feladata, első sorban utasításaink (teljesebbé teendő) értelmében a gimnáziumi tanítás anyagában rejlő szellemet, ennek energiáját respektálnia és egyébb kevésbbé fontos dolgokat (pl. elemi érzeteknek, állatok ösztöneinek részletezését) mellőznie, vagy legalább is redukálnia,* minthogy ezek legfeljebb *érdekesek*, de *főbb céljaink szempontjából nem értékesek.*

A filozófia tanításának feladata azonban az eszmék és érzelmek nagyobb sokaságát a népek történeti és az egyesnek életében bemutatnia s ekként az egyes lélektani sajátságoknak a történelemben tapasztalható egyetemességet és célszerüséget is kifejtenie s ekkép a történeti jelenségeknek egyetemes igazságok szerinti alakulását és sorozati, illetőleg fokozati egymásutánját, tehát az eszmék architektonikáját is kihoznia. Ezért az utasítások értelmében kivánatos, hogy a filozófiai tankönyvek ne csak az eddigi gyakorlatnál sokkal sűrűbben

* Az ezekről szóló fejtegetéseket lehetne olvasmányszámba venni.

folyamodjanak a gimnáziumi tananyaghoz, *hanem egyúttal hozzák is ki abból az emberi szellem uralmának örök törvényszerüségét a népek és nemzetek sokaságában, sorsuk alakulásában*, a mire a történeti fejlődés nagy medrű szociológiai áramlatai per analogiam amúgy is felszólítanak. A szociális tekintetek folytán ugyanis sokkal szélesebb körü és fontosabb vizsgálódási mezőt nyerünk, és csak ezek révén lesz a jelenségek egész sorozata érthetővé. A tudományos vizsgálódásnak méltó feladata a generációk folytonossága, hogy az emberiség alkotásai és vívmányai hogyan tartják fenn magukat az emberek szakadatlan váltakozásában; a szellemi javak átvitele az utána növő nemzedékre és mindazé, ami az előbbi nemzedékeknek műveltséget és erkölcsösséget kölcsönzött, az emberiségnek ezen megifjítása és ifjan tartása, amely különféleképen van összefonva az életműködésekkel és mégis saját útján halad és sajátos szerveket alkot. A műveltség szerzésnek különböző intézményei, az egész művelődés és nevelés mibenléte teljességgel nem érthető a szociális kötelékekre és közösségekre való tekintet nélkül.[1]

És folytatólagos analógiául is épen a mostani korban igen hangosan felszólamló szociálizmus az, mely érvényesülni törekvő hatalmas erőáramlatával a társadalmi s állami életben kívánja a körültekintő és történetileg már is igazolt szempontok figyelembe vételét bármely társadalmi és állami intézmény létesítésében, még pedig a végett, hogy ezek ne osztály- hanem közérdekeket mozdítsanak elő. Ezen szociálizmus az, mely midőn akár vallási, akár szellemi, akár erkölcsi téren bizonyos eszméknek, erkölcsi igazságoknak megszakított, vagy elejtett hosszvonalát keresi, illetőleg az alsóbb rétegekből magasabb rétegekbe szövi, arra figyelmeztet minket, hogy az igazság eltalálására nem lehet pusztán észigazságokkal, a tanultsággal megelégednünk, hanem a gyakorlati életnek a történelemben ismételten meg-megújuló áramlatával és követelményeivel is kell számolnunk, melyeknek nagy arányokat, erőt és súlyt maga a népsokaság ad. Vagyis legalább legfőbb vonásokban meg kell ismernünk a kulturhistóriailag fejlett és igazolt gyakorlati életet s tudnunk kell arra applikálnunk saját individuálitásunkat s kiegyenlítenünk társadalmi és privát kötelezettségünket.[2] Ezt meg kell tennünk, ha az elme birodalmába egyúttal a társadalmi lélek gazdagon termő országát is be akarjuk foglalni és

[1] Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik. Dr. Wendelin Toischer München, 1896. II. köt. 6. lap.

[2] Már Cicero mondja: Pro Archia 6—12: Ceteros pudeat, si qui ita se litteris abdiderunt, ut nihil possint ex iis neque ad communem afferre fructum, neque in aspectum lucemque proferre.

ekképen ennek számbavételével is a történeti ember életében revelálódó eszmék világához akarunk férkőzni, amelyek nem pusztán a hegeli észelviségből, — hanem még inkább — a Mill-Stuart-féle pszichológiára fektetett logikának alapját képező — érzelmekből táplálkoznak és az ismeretek tömkelegében is ezen két sark között keresik a tudásnak, a gondolkodásnak, a filozófiai felfogásnak földrajzi szélességeit és hosszuságait, arányos beosztásait, ekkép létezésüknek reális meghatározottságát is. Azért félreértés elkerülése végett már itt kell megjegyeznünk, hogy ha az ember az őt körülvevő környezetről, mint tapasztalati és ismerettani anyagról megfeledkezve, mindig csak az új, még mindig felfedezetlen, vagy csak homályosan ismert külön problémák, mint valami nehezen megközelíthető földrajzi helyek ismerése után vágyódnék, nemcsak a vakmerő és aránylag kevés számu földrajzi felfedező kalandos vállalkozásához hasonlóan járna el, hanem a megfelelő tananyagkészlet mellőzésével egyuttal elsőrendű fontosságot juttatna a Kant-féle transzscendentális logikának, a melyből kiolvashatni azt, hogy az embernek vannak ismeretei, illetőleg fogalmai s ezek annyira nélkülözik az érzéki (empirikus) valóságok feltételeit, hogy azokat jóformán csak valami árnyékoknak lehet tartani, amelyeknek a jelenetek világában valódi, teljes, kielégítő létük nem lehet, ennélfogva azoknak bármely, a szemlélet alá eső tárgyakra való vonatkoztatása az ismereteknek csak igen bizonytalan képét állapíthatja meg, s így az észben foglalt fogalom és a külső tárgy észrevevése között áthidalhatlan űr lebeg. . . . . Ámde az emberiségnek, az emberi szellemnek, az ember alkotó erejének azért van története, hogy ezen űrnek nagyságát egyre kisebbítse, illetőleg, hogy azt a szellem eddigi kész történeti vívmányaival betöltse.

Erre a műveletre első sorban az emberiség adott jelenségeivel számoló józanabb bölcsészet is van hivatva, mely itt kikerülheti a Bacon által megbélyegzett hamis filozófia nevezetet. Hiszen ez mindig azon dolgokból és ismeretekből veszi eredetét, a melyek az embernek az illető korban és a nemzet életében öntudatos rendelkezésre állanak. Ha a filozófia az illető korban szereplő ismeretek nagyságából és iskolaszerte mérsékelten felosztott sokaságából nő ki, akkor létrejön azon feladata a filozófiának, a melynek célja az ismeretek lehetőségét, az ismeretek és tudás értékét meghatározni. Létrejön tehát a plátói, aristotelesi és kanti, mint racionalis filozófia. Ez a filozófia is két részre osztható. Amennyiben inkább a történeti életben nyilvánuló jelenségeket veszi vizsgálat alá, ennyiben a tények birálatában inkább szemlélődő, s eszméket kereső lesz. Ilyennek kell tekintenünk a plátói és aristotelesi filozófiát. Amennyiben pedig felöleli a természettudományok nyujtotta vívmányokat is, legérzékenyebb részében elveszti

szemlélődő természetét, ámde eszményibb jellegét is, amennyiben megelégszik a konkrét ismeretek tömegére való támaszkodással, ezeknek szintetikus egységekbe való foglalásával, ami azonban az eszmékre nézve kanti s a mostani kor szkepticizmusában végződik, holott ezen szkepticizmus — az igaz ugyan, hogy kevesebb konkrét, de annál több eszmei tartalmat magában rejtő történeti adatokon felépült — plátói és aristotelesi filozófiából hiányzik. Plátót tanulmányozván, hiszünk a feltétlenben, Kant szerint abban, a mennyiben ő a feltétlen lényt puszta gondolattá változtatta, kevésbbé hiszünk s csak szükségből fogadjuk el létét. — A plátói filozófia az eszméket magukban rejtő konkrét tényekből születvén, metafizikai jellegétől eltekintve is eszményivé lett, mely épen az érzelmek azaz a képzetek sokaságából és megszokásából alakult állandóbb lélektani állapotot fejezvén ki, észelvisége dacára az érzelmet is kielégítette . . . . . A folytonos tanulságok, melyeket abból mindenkor merített, ezt bizonyítják . . . . A kanti filozófia első sorban az észhez szól s ezt elégíti ki, az érzelmet alig, mely utóbbi pedig — Plátó és Aristoteles értelmezése szerint — a léleknek saját állapotáról szerzett érzete. «Tagadhatatlan, hogy nagy dolgot e földön nem művelt az ész, hacsak tartós vezére nem volt az érzelem . . . .» A középiskola szerencsére olyan ismeretanyagot foglal magában, mely az egész emberiségnek főleg érzelmekből és tudásból alakult jelenségeit tárja elénk s azért főleg érzelmeket és ezekből sarjadzott eszméket állít elénk. Igen természetes, hogy így a filozófia gimn. tanításának érdeke az ismeretek ezen belső sajátságából veszi eredetét, különösen a mióta egyrészt a nyelvekben is a tárgyi tanítás, másrészt a szemléltető, illetőleg eszthetikai oktatás s így az érzelmi nevelés nagyobb fontosságot nyer, vagyis a filozófia így az ember lelkének magyarázatát lesz hivatva adni s ezért első sorban plátói jellegü és lendületü lesz.

Ámde én annak mostani gimnáziumi tanításában két tévedést látok. Először is olyan jelenségek nagyobb számú ismertetésével, a melyekről a tanuló nem hallott semmit, vagy alig hallott valamit, új tárgyi, ismerettani központokat, új konkrét köröket teremtünk, a melyek jóformán a saját területük határain kivül eső területre szorítják az előbbi ismeretanyagnak legideálisabb részét. Ez egyrészt a filozófia természetének megrövidítésével, a szellemi belátás megcsonkításával jár, amely pedig a látköröket nem elkülöníteni és ezáltal szűkíteni, hanem összekapcsolni és tágítani van hivatva; a logikai ellenőrzést nem nehány, hanem mindazon ismerettani esetek felett kivánja gyakorolni, amelyek a tanuló szerzett ismeretkörében már úgyis bennfoglaltatnak. Másrészt a pszichológiának, a logikának elvont tanítása következtében az applikálásban sok homályos, botorkáló,

vagy tévesen spekuláló ismeretet kelt a tanulóban, (a melyeknél még becsesebb az egyetemi tanulmányok és tudományos életpályák, rövid áttekintése, amit utasításaink is megkívánnak.) Minél több ilyen — hogy úgy mondjam — elzárkózott kört létesítünk a pszichológia tanításában, annál inkább megtörpülhetnek ezen — addig ismeretlen — példák, ami által újabb konkrét központokat teremtünk, *a helyett, hogy a számos meglevőnek hosszabb szálakkal való összekötését előmozdítanók.* S ezért kétségkívül jobban tágítja ki a gondolatokat azon újabban felocsudó módszer, mely parallel gondolatokat keres a különböző tantárgyakban. Így pl. a különféle szubjektív elméletekkel szemben *egyetemesebb állam- és társadalomtudományi törvényre ismerhetünk* Livius történetében olvasható azon jelenetből, mely a decemvireknek és a népnek alkotmányos gondolkodását, a fölé és az alárendeltnek kölcsönös hozzászólását tünteti fel a törvényhozásban, mert oly alkotmányos viszonyoknak vonásait mutatja, a milyenekre a népek az állami életben évezredek óta törekesznek s a gondolati és a jeleneti (az elméleti és a gyakorlati) ismeretek öröktől fogva vágynak . . . . .

A bölcselet tanításában egy olyan — tágasságánál fogva egyetemesebb és koncentrálásánál fogva igazságosabb — filozófiai közszellem szükségességének kell eleget tenni, a minő közszellem pl. Széchényinknél a nemzeti mívelődésnek, nemzeti vagyonosodásnak és nemzeti egységnek gondolatát képviseli, amely a külföld becses tanulságait felhasználja s a nemzeti erő összes forrásait kiaknázza . . . . . Ám kérdem, miféle alkotmányos szellem lenne az, ha a polgárok szerzett jogaikat csak egymáson kívül, *külön* rétegekben és osztályokban s külön területen gyakorolnák s ekként a *közös* érdekeket elhanyagolnák? Miféle lelki, szellemi szabadság lenne az, ha ez több ujonnan szerzett, de mulandó emlékezésre szánt *képzethez nem pedig* a képzetek tömegén uralkodó hosszú életü sőt halhatatlan *eszmékhez* kapcsolódnék? . . . . Példát arra, hogy kétes sorsban — *az ismeretek egymáshoz ragaszkodó erkölcsi természetéhez hasonlóan — az alsóbbrendü magasabb rangbelijének segítségére iparkodik lenni,* nemcsak Gyulai «Hadnagy uram»-jában találunk, hanem ilyet Liviusban is olvashatunk Cn. Lentulusról és Aemilius Paullusról, akit amaz a cannæi csatában vértől elborítva egy kősziklán ülni látott s kimenteni akart, lovát ajánlván fel neki . . . Egyoldalú és nagyon részleges lenne ama fenti eljárás, amily egyoldalú és részleges az életérzetnek kielégítése — teszem azt — a mai időben, a mikor az a szerfelett bőségesen körülözönlő technikai produktumoknak nem egyszer játékszere lesz, még pedig amennyiben a fizikai szuggerálásoktól tétetik függővé, első sorban a materiális és fizikai s csak azután, még pedig kisebb mértékben s inkább csak alsó rendü pszichologiai folyamatok leper-

gésére. S így nem csoda, ha nemcsak a tartalmasabb, áthatóbb szellemi, hanem az erkölcsi élet is rövidséget szenved. Úgy hogy ma az egyetemesebb igazságok rövidebbet húzása következtében nem egyszer juthat eszünkbe Catónak, az érzéki vágyak emésztő hálójában vergődött Catilináék elitélőjének felkiáltása, *hogy privatim habemus opulentiam, publice egestatem.* — Jóllehet azt is be kell vallanunk, hogy az érző képességnek jelenlegi igénybe vett volta szükségképeni, — ámde egyezzük meg jól, hogy épen ama fentebb említett lélektani folyamatok s így lelki igazságok összefüggő hosszvonalának és biztonságának hijján ilyen. Mely körülmény ennélfogva a természettudományok folytonos fejlődése folytán is szült szkepticismus következtében kívánatossá teszi az olyan közvetlen bázisnak a keresését, a mely legalább az észrevétel nagyobb külső dimenziójának, összefüggő tartalmának adjon létet .... Mégis Baconnal be kell ismernünk, hogy az értelmi erő az, melylyel az ember itt is legyőzheti a különnemü balfogalmak gátló befolyását. S így nemde oly fonáknak tekinthetnők a filozófia *aprózó* fiziologiai tanítását, mint annak a nagykereskedőnek eljárását, ki nagyobb vállalkozási céljai ellenére fillérnyi árúkat árúsítana el?...

Természetesnek látszik nekem, hogy a bölcsészet gimnáziumi tanításanem tekintheti azt feladatának, hogy az érzetek, ösztönök és vágyak pusztán alsóbbrendű, bár kellemesen eső, vagy puszta kiváncsiságot ébresztő ismerettani nyalánkságait nagyobb terjedelemben nyújtsa a tudásában, ismereteiben elvégre bizonyos stabilitásokra is áhítozó tanulónak, aki így érzéki természetéhez kénytelen fordúlni és sokáig ott vesztegelni, *táplálóbb eledelekről* megfeledkezve. Pedig iskolázottabb életérzetnek főleg ezekre van szüksége, a melyek a gondolkodásra nézve baconi instantiæ ostensivæ gyanánt is tekinthetők. Ezt tehát nem tekintheti feladatának — habár utasításaink ellenére is — azért, mivel nemcsak fontosabb és magasabb rendű lelki tünemények megértésére kész és gazdag anyaggal rendelkezik, *hanem mivel ezen tananyag természete őt fel is szólítja, hogy kritikailag tárgyalja és megbecsülje azon javakat, amelyek az életben és a történelemben szükségképen, mint a legérdekesebbek, a legfontosabb lélektani törvények és gondolkodásmódok bebizonyítására legméltóbbak és a tanuló lelki alapszükségleteinek megállapítására és megadására az erkölcsi közjó érdekében legcélszerűbben felhasználhatók.* A lélektanokban ugyanis az egyes ember lélektani jelenségei eléggé sőt túlságosan körülményesek az izoláltabb egyén lelki világának megértésére, de éppenséggel nem elegendők bármely történeti eseménycsoport, vagy korszakok mélyebb okainak felfejtésére. Úgy, hogy a tanuló *pusztán a történet tanulása alapján kis önálló elmélkedéssel hamarább behatolhat valamely nép lelki világába,* mint az

iskolai lélektan bármely fejezete alapján, amely a népek sorsát intéző eszméknek, érzelmeknek és indulatoknak nemcsak természetével nem, de puszta ismertetésével sem foglalkozik. Pedig mennyire érdemes volna a tanulónak ismernie pl. a magyar történet kiváló alakjai eszményibb gondolkodásának, érzelmeinek legfőbb pszichikai rugóit. Ha a filozófia tanítása éppen ez utóbbiakat mellőzi az előbbi, a parányi újdonságaikban nem eléggé megismerhető senzuális és ephemer ismeretek miatt, akkor ezen filozófiai tanítás legalább ezen részben Propertiusnak lírai költészetéhez hasonlít, amelyre — mint az «Ad Mæcenatem (II. 1.)» költeményben maga mondja — *sem Apollo sem Kalliope nem készteti, hanem kedvese: «Ingenium ipsa puella facit.»*

Azért nem csoda, ha a gimnaziumi ismeretek tömkelegében az uralkodói szerepre nézve könnyen beáll a sorsfordulat, melyről Euripidesznél Menelausz Agamemnonhoz szólva (Iphigenia Auliszban, ford. Radó A. 15. l.) mondja:

«Így jár ám a közügyekben sok sok más is, mint te most.
Fáradoznak holmi tisztért, oszt' elbuknak csúfosan.
Egyik elbukik azért, mert állhatatlan a tömeg,
Más rászolgál, mert nem tudja őrzeni a hon javát!
Én csak ezt az átokverte Hellaszt szánom egyedül,
Amely nagyra tört s most hagyja, hogy a hitvány barbárok
Megkacagják te miattad és gyermeked miatt!
Kormányzóvá, hadvezérré sohse tennék senkit én
Csak azért, mert gazdag ember! Más kell ahhoz: bölcseség!
Mert hazája méltóságát sárba dönti ész hián!

Viszont legideálisabb gondolkodású iróink legkiválóbbjának, br. Eötvös Józsefnek épen eszményi gondolkodása szülte azt, hogy «A falu jegyzője»-ben a közélet tényeit legnemesebb céljain keresztül szürte át, s ha az idealizálásban túlzásba is esett, mégis *ezen műve művészi céljánál és belső igazságánál fogva* megtette azt, mit egy igazságos fejedelem tesz, aki az ország védelmére szedett adókat legtisztességesebb célokra fordítja s azokat el nem tékozolja.

Az eszmék takarékpénztári betétekhez hasonlítanak, a melyek maguk is növekednek és növekvő jövedelmet is hoznak, ha gondosan kezeltetnek. A vallásosság, a humanizmus, szabadság, egyenlőség és testvériség eszméje több történeti adatot szolgáltat kezünkbe, mint pl. az emlékezés és feledés aprópénzre felváltott sovány magyarázata.

De elvégre is ne felejtsük el, hogy a cél nagyszerűsége határozza meg valaminek nagy jelentőségét. S ne hagyjuk figyelmen kivül azt, hogy Anaxagorast az athéneiek azért, mivel tanította, hogy a nap izzó érctömeg, öt talentumnyi pénzbüntetésre és száműzetésre ítélték . . .

Az emberiség éber öntudata sok szellemi vívmányt száműz lelkéből, ha azok általános törvényeivel nem egyeznek, vagy ezekkel könnyedén elbánni akarnak ..... Igen, a filozófia tanításában az ész gondolkodását s az érzelmek erős befolyását együttesen kell fejtegetnünk. Magának az észnek eszméi kifogyhatatlanok voltak a múltban s azok a jelenben is s a noumenon és phænomenon utján a kanti antinómiákhoz vezetnek. Azért, ha pusztán ezeknek feltalálásait vesszük elő, kifogyhatatlanok leszünk a legkülönfélébb ismeretek és felfogások összehordásában. Ámde az érzelmek jelenségeket állandósítanak, sőt szellemi és erkölcsi felüdülésre nézve jótékonyan meg is rögzítenek. Ezek tehát a jelenségeknek fennmaradását, konkrétizmusát szülik s általuk állandóbb rezultátumokhoz, mintegy az eszméknek megkövesedéséhez jutunk, a melyek így jobban képesek a tudás birodalmát benépesíteni és határvonalakba szorítani, amire a középiskolai oktatásnak a nevelés érdekében is törekednie kell, amely elvégre is önmagába zárt ismeretvilágot van hivatva megalkotni a tanuló lelkében, *nem pedig új ismeretvágyak ajtait nyitva hagyni maga után*, mert így csak némileg lesz a gimnáziumi tanulmány befejezetté, a mivel ekként az utasítások elég szűkkeblüen megelégedni látszanak.

Ha tehát nem tévesztjük szemünk elől, hogy a filozófia gimnáziumi tanításának célja azon főbb fogalmak és eszmék keresése s megállapítása, amelyek az adott konkrét jelenségeknek, az ismereteknek minél nagyobb csoportját vannak hivatva magukba foglalni, akkor az *ő feladatának egy olyan gondolkodás kifejlesztését kell tartanunk, mely minél több konkrét jelenségnek lényeges vonásait és törvényeit fogalmakban és eszmékben összesíti.* Hiszen — mint már említettem — a tanulónak az iskolában szerzett ismeretei elég terjedelmes konkrét világot alkotnak, hogy azokon a legfőbb eszmék felépíthetők legyenek.

Csakhogy — nézetem szerint — a filozófiai propædeutika tanításának mostan kínálkozó módszere nem elég alkalmas arra, hogy a rendelkezésére álló tananyagot a legfőbb vonatkozásokban felhasználja, mivel úgy a lélektan, mint a logika általánosságaival jórészben absztraháltan — azaz a jelenségek kisebb-nagyobb s egymásra ható csoportjától elvonatkozva fejtegeti a szellemi tünemények általános, de még sem minden közlekedésre alkalmas útjait, ami által *az irodalomtörténetből és a történetből merített eszmeáramlatok számos csoportja és a korszellem nem nyer eléggé összefoglaló méltatást* és a kiindulás s a végcél között elég terjedelmes mozgósítást. Pedig főleg az eszméknek — különösen a történelemben nyilvánuló — körútjában nem kell most sem figyelmen kívül hagynunk azt, a mit Alkinoos sejt (Odysseia VII. 199—206.), hogy ki tudja, vajjon Odysseus sze-

mélyében nem kell-e valamely istenre gondolnunk . . . Azt sem kell elhallgatnunk, hogy maga Sokrates, a valódi bölcs (Xenophon Memor. I. 4, 15—19) a jóslatokat, mint az istenség gondoskodásának és jóakaratának bizonyítékait hozza fel . . . . Ha ily folytonos eszmékbe betekintést a tanulóknak nem nyújtunk, a következmény az lesz, hogy *filozófiailag nem fogják érteni a népszellem jelenségeinek lélektani okfejtéseit,* amennyiben a legfontosabb igazságoknak a jelenségek csak egy töredékére, kolóniájára való vonatkoztatásával sokszor olyanféle mechanizmus akar létrejönni, mintha a napnak kellene forognia a föld körül s nem megfordítva. Azon oknál fogva tehát, hogy az ilyen nagyobb történeti és népszellemi eszmecsoportokat a filozófia tanítása fel nem használja, nemcsak a tananyag nem érvényesül, hanem csorbulást szenved az az elv is, hogy induktíve és deduktíve tanítsunk. Így ugyanis megkötjük a gondolatok gyorsabb mozgását, holott — mint Homér a maga isteneinek nagyobb lépéseket tulajdonít — nekünk a gondolatoknak sebesebb szárnyakat kellene kölcsönöznünk. Poseidon három lépéssel Samoshoz juthatott, a negyedikkel már Peloponnesosban Helice palotájában jelent meg. Odysseus és Telemachos viszontlátásuk feletti örömükben sírnak (Odysseia XVI. 216—219). Homeros ezt a hasonló helyzetben leledző madarak sírásához hasonlítja. S ime ez eset gondolatainkat, a mi 1848 utáni szomorú állapotaink megfigyelésére röpíti s a szomoru hangulat belső kifejezőjének: Tompa «A madár fiaihoz» című költemény tartalmának felelevenítésére s ekkép gondolataink messzemenő kitágítására is hív fel s az általános emberi természet géniuszához nemzetünk géniuszát is közelebb hozza. S így ketségtelen lesz, hogy épen a meghatározott pszichikai motivumok közvetlen hatása alatt álló ösztönszerü és önkénytes cselekedetek a legfontosabbak a kis és a nagy életformák fejlődésénél . . . Az előbbi okoknál fogva szenved az a nevelési elv is, hogy a tanulót mint társadalmi és állami viszonyok közt leledző egyedet tekintsük. Ezek pedig olyan erősek, mint számtalan harcoséval felérő azon fegyverzaj, a melylyel Mars a háborut megkezdi. S éppen ezért a társadalmi viszonyoknak a történelemben különféle eszmék hatása alatt való kifejezése s a gimnáziumban elsajátított tanulság és műveltség létérdeke kívánja, hogy ezen eszméket és ezeknek kölcsönhatását figyelemre jobban méltassuk. Ez oknál fogva a filozófia tanításában a történelemben többféleképen revelálódó kisebb nagyobb terjedelmü magasztosabb s kevésbbé magasztas eszmék méltatása kívánatos már csak azért is, mivel az egyéni és a népszellemi jelenségek ilyen eszmék szüleményei s az emberiség egyes korszakai — a mint azt Taine dedukálta bámulatos dialektikai erővel — «egy-egy eszme változatos kifejezései úgy, hogy egy korszak politikai, egyházi,

műveltségi és tudományos története összefügg egymással s közös jelleget mutat.»

Ne hagyjuk ugyanis figyelmen kívül, *hogy az átlagos néplelket uraló gondolatoktól való erőszakos elszakadás eret vág az egyénnek mint egyesnek képességén s ezt bukásba viheti.* Flaminius nemcsak a törvényektől és az atyák méltóságától, hanem az istenektől sem félt, s katonáinak azt mondta, hogy nem isteneknek tett fogadalmakkal, vagy azokhoz intézett könyörgésekkel, hanem karddal, erőszakkal és vitézséggel kell megmenekülniök. S ime Trasumenus-tónál maga is elesett, serege is megsemmisült. S Q. Fabius Maximus joggal mondhatta, hogy Flaminius vallástalanságával nagyot vétett.*

Pedig Sallustius (De conjur. Cat. 12. 3.) kora nagy fényűzésével szemben felkiált, hogy templomaikat az ő igen vallásos elődeik (nostri maiores, religiosissimi mortales fecere) építették. Igen tanulságos Cicero nyilatkozata (De haruspicum responsis 9 fej.): «Bármennyire hízelegjünk magunknak, sem számban, a hispánokat, sem erőben a gallokat, sem erélyességben a púnokat, sem tudományban a görögöket felül nem múljuk, sőt az italusokat és a latinokat sem érjük utól abban a természetes elmeélben, mely a nép sajátja, hanem jámborsággal, vallásossággal és azzal az egyszerű bölcsességgel, melynél fogva átlátjuk, hogy a halhatatlan istenek hatalma kormányoz mindent, győztük le az összes népeket és nemzeteket. Vergil Aeneasa eszköz az istenek kezében. Horatius szerint Róma az istenektől való féltében lett a világ ura. Ugyanő egy helyütt (Carm. III. 6. 5.) mondja: Dis te minorem quod geris, imperas. Tacitus (Germania 34.) így kiált fel: sanctius ac reverentius visum de actis deorum credere quam scire.

Nem akarom én ezzel azt mondani, hogy a filozófia keretében a vallást tanítsuk, nem, hanem igenis azt, hogy *a vallási eszméket, ezeknek szükséges voltát filozófiailag megokadatoljuk.* A tanuló a legmagasabb eszmékkel telített jelentéseket úgy a történelemből, mint az irodalmakból tanulja, S épen azért *a gimnáziumi bölcselettanítás,* ha sok tekintetben asszociálatlan, illetőleg csak kevéssé asszociálható, — *empirikus jellegénél fogva a többi tantárgyak tanítási versenyében könnyen gyakorolhat olyan benyomást, amilyet gyakorolna pl. az olyan versenyjátékrend, amely a nagyszerű olympiai játékokkal kezdődnék és az istmosi játékokkal végződnék,* amely utóbbiak tisztán testgyakorlatokból állottak. Ez esetben elmondhatnók, hogy omnia virtutis præmia ambitio possidet. Én azt hiszem, hogy ezen hasonlat felállítására nekem jelentékeny részben okot a legújabb utasítások is nyújtanak, amelyek túlbuzgóan látszanak hangsúlyozni,

* L. Livius XXII. IV—VI. IX. s köv. kaputok.

hogy a lélektan tárgyainak s feladatainak megvilágítása után különös figyelmet érdemel a lélektani módszereknek jellemzése, a vizsgálódás különböző segédeszközeinek ismertetése és kivált a kisérleti módszerek jelentőségének méltatása. Különös tekintettel kissé bővebben tárgyalandók az érzet és észrevevés elméletének elemei. Sőt a legegyszerűbb optikai és akusztikai kísérletek bemutatását is kivánják. Viszont megelégesznek azzal, ha a néppsichológia néhány ténye csak alkalomadtán lesz érintve. Pedig a szellemi és erkölcsi okok nagy arányait, amelyek a gondolkodás betetőzése céljából legmélyebb elmélkedésre indítanak, ott lehetne találni.

Már Aristoteles (Metaph. I. 1. fej.) elfogadja, hogy a tudományos ismeretben több tudás és értelem foglaltatik, mint a tapasztalásban és a tudósokat bölcsebbeknek tartja, mint a csupán tapasztalt embereket. Azok tudásukban közelebb állanak a bölcsességhez, mert ők tudják az okokat is, ami ezeknél nem áll. (Ezek, a *mit* tudják, de nem a *miértet*, amazok ellenben a miértet és az okot . . .) *A logikai álkövetkeztetések azon elfogultság folytán jönnek létre a leghamarább, amelyet a minél kisebb ismeretkörben való időzés hoz magával* . . . Ezzel szemben azonban azt is meg kell vallanunk, hogy az egyetemesebbnek ismerete az emberre nézve ezért kétségkívül a legnehezebb lesz, mivel az érzéki észrevevésektől legtávolabb áll.

Utasításaink befejezésül a tudományok osztályozásának tárgyalását ajánlják s filozófiai tankönyveink az eszmékről úgyszólván egészen megfeledkeznek. A logikai műveletekre szolgáló példák is a természettudományokból vannak merítve. Pedig Madách Ember tragédiája is figyelmeztet bennünket, hogy az embert az anyagi, szellemi és erkölcsi világban az eszmék, azaz azon képzettömegekből alakult szilárd gondolatok vezetik, amelyek az emlékező tehetség révén mint fáklyák világítanak s vezetik az embert az élet útjain. Ezek a legszilárdabb egységek, a melyek alkalmasak arra, hogy a középiskolai tanulmányoknak a lelki életre vonatkozó elemeit egységesen összefoglalják, amely utóbbi művelet szükségét az utasítások is kiemelik. Ez pedig az indukció művelete, amelynek gondos véghezvitelére való hajlam és képesség a történelemben mindannyiszor mutatkozik, valahányszor nagyobb társadalmi s állami átalakulás van készülőben. Ez látható a görögöknél Perikles korában, ezen kör irodalmi eszmeáramlatában; a római Augusztus korabeli költészetben; a reneszansz-korban s a francia forradalomban. Hogy ilyen időkben az ember jóformán elszakadni szeret a kiélt indulatoktól és asszociációktól, azt nálunk Petőfi költészete, ennek rendkívül egyéni jellege mutatja. Ám épen ez az egyéniség az, mely erejének kifejlesztett voltánál fogva alkalmas arra, hogy *nagy indukciókat vihessen végbe*, ámde csak úgy, ha

okadatolt eszményi gondolkodás talaján áll. Az eszme ezek szerint egy hosszabb lelki életből született s egy hosszabb életet élt gondolat, amely épen azért az emberi érzelmekhez szorosan tartozik s nemcsak egyesek, hanem az összesség életében is fellelhető, mert különben eltünnék az emberiség öntudatából és közérzületéből is. Ilyeténképen okvetlen el kell fogadnunk, hogy már a gyermek is bizonyos induktív igazságokkal, törvényekkel és eszmékkel eltelve jön iskolába, még pedig a szüleitől öröklött testi-lelki diszpozició — tehát eredeti egyénisége törvényeivel és szülei körében magába szítt erősebb-gyengébb vallásosság, erkölcs, családi összetartozás és alárendelés induktiv eszméivel. Ezen eszmék a családi életből sarjadzanak ki tehát s elvezetnek bennünket a Darwin által fejtegetett öröklés törvényéhez, mely a lényeges lelki tulajdonságok fennmaradását involválja a történelemnek úgy névtelenjeiben, mint nagynevü alakjaiban Antigonétól kezdve Madách Ádámjáig, akinek az Úr mondja: «küzdj, bízva bízzál»... Ime a tökéletesedés és hanyatlás emelkedő és alászálló hullámvonalain csak a folytonosan tevékeny munkásság szelleme vezetheti az emberiséget . . . Mégis Homéros szerint (Od. I. 347.) Zeus szokta a dalnokokat lelkesedéssel megajándékozni . . . .

Az ilyen eszmék tehát az összetartozás érzelménél fogva megmaradnak különböző *fokozatu formákban* és arányokban, azonban mégis olyan szellemben, mint pl. egy Horatiusban, aki tanulás és élettapasztalat útján elsajátított ismereteit jóformán az atyja által beléje plántált erkölcsi eszmék körül csoportosította; vagy a Gracchusokban, akiket anyjuk nemzeti mártirokká nevelt. Ime a tanulónak is az iskolában szerzett ismeretei és eszméi további sorsa nem lehet más, mint hogy többé-kevésbbé a már iskolába hozott eszméi körül, illetőleg az ő drámai individuálitása körül csoportosuljanak s több-kevesebb szálon azzal összefüggésbe jussanak. A nagy történeti hősök — legtöbbször közös — családi tradicióí, a Gracchusok, Scipiók, Metellusok, a Zrínyiek, Eszterházyak, Rákócziak, Telekiek mind azt mutatják, hogy lényeges lelki sajátságaik a különböző körülmények és nevelés dacára ugyanazoknak maradtak, mint ahogy a népek nagy családjában is a legjellemzetesebb lelki tulajdonságok, amint azokat Ribot fejtegeti, szintén öröklődnek. Platon (Phaidros 244. C.) *θεῖα μοῖρα*-ból is származtat egyes erényeket, pl. a jósoknak az ő művészetüket, a költőknek az ő költészetüket. Beszélhetünk tehát örökkévalóságokról.

Ekképen az az alkalmazkodás, amelynek a tanuló magát az iskolában aláveti, csakis a benne lappangó lelki sajátságok, eszmék szerint történhetik s csak így jön egyensúlyba a tanuló lelkében a szellem az érzelemmel, a gondolkodás az akarattal. A tanulóban meg-

levő *örök sajátságok az ismeretekben is az örök megmaradás eszméinek paritása után vágynak.* Mert elvégre is idea vera debet cum suo ideato convenire s az eszmék mint Schelling deus explicitusa és implicitusa egymásra utalnak. Igy utal a pszichológia a logikára.

a) A pszichológia a legáltalánosabb egyetemes emberi (még állatokra is részben érvényes) lélektani sajátságokkal foglalkozik. *b)* Ezen egyetemes lélektani sajátságok filozófiailag véve vagy öntudatlanok, vagy kevésbbé öntudatlanok. *c)* Az öntudatlan lelki sajátságok olyanok, amelyek vagy a test vegetativ működéséből, vagy a megszokott, sajátunkká lett kezdetleges lelki funkciókból erednek, illetőleg az intenzíve begyakorolt felsőbb pszichológiai képességekből származnak. *d)* A test vegetativ működéséből eredő lelki sajátságok kétségkívül legáltalánosabbak s legföltétlenebbek, amennyiben úgy az egyén, mint az emberiség létfenntartásából erednek, s azért működésük kívül esik az emberi beavatkozás határain. Csupán felismerhető törvényeik sok változatosságot rejtenek magukban, a felismerést nehezítik, de a szabályosságot kihívják. *e)* A megszokott és sajátunkká lett kezdetleges lelki funkciókból eredő lelki sajátságok szintén általánosak és föltétlenek, ámde nyilvánulásukban már kevéssé szabályozhatók s épen úgy, mint a *d)* alattiak, nyilvánulási módjukban nagyobb és fontosabb funkcióknak való alárendelődésre utalvák és épen azért viszonyuk a felsőbb lélektani működéshez mindig problematikus. *f)* Az intenzíve begyakorolt felsőbb pszichológiai képességekből (pl. indulatból, akaratból stb) eredő lélektani sajátságok a *d)* és *e)* alattiakból sarjadzanak ki s mindig a koronát akarják viselni és szabályozó eljárásra törekszenek. *g)* Az alsóbb rendű és a kezdetlegesen begyakorolt lélektani funkciók konkrete látható s az emberiség történetében mutatkozó lélektani formációk kialakítására képtelenek. Ezt csak a felsőbb rendű lélektani sajátságok teremthetik.

1. A logika a pszichológiában mutatkozó tünemények felett újjmutató szerepet igényel magának.

2. Ezen újjmutató szerepében gyakran csak a tárgyak és jelenségek egyetemességet magukban involváló sajátságainak megfigyelésére és kimondására szorítkozik.

3. A magukban egyetemességet involváló sajátságok megfigyelése azonban könnyen csak fizikai jellegű, mintegy a vegetativ gondolkodáshoz tartozó s így önmagától eredő is lesz.

4. Viszont a jelenségek ismétlődése következtében támadt szilárdabb gondolat- és felfogásformák bizonyos pszichikai mechanizmust involválnak magukban a 3. alattiak természetességével szemben.

5. Az itéletek s következtetések, mint viszonyokat kereső gon-

dolatformák a 3. s 4. alattiakból erednek és kormányzó hatalomra vágynak.

6. A 3. és 4. alatti logikai funkciók kimeríteni látszanak a természet, az emberiség jelenségeinek titkait.

7. Az 5. alatti funkciók különösen mutatják, hogy a megismerés és tudás birodalma kimeríthetlen. Már pedig, hogy ne álljunk folytonos ismerettani kimeríthetlenséggel szemben, *az eszmék, mint határolt ismeretterületek meghatározására is kell törekednünk.* S az iskola nyújtotta ismeretek és eszmék világa csak azon mértékben jut kapcsolatba a tanuló lelkével, amily mértékben és amily módon elkészült idomban ezt az asszociáló kötelékek megengedik. Innen van, hogy ilyen associáló kötelékek hijján az ismeretek és töredékes eszmék a tanuló lelkére csak ráborúlnak s mint az erdő fáitól zavart holdvilág gyengén világítanak s annak határozott alakulatot és érthető világosságot adni képtelenek, a mennyiben a tanuló lelkével inkább párhuzamba, mint találkozó fölé — s alárendeltségi viszonyba helyezkednek s tömegükkel a tanulónak már eleve csekély számú, de erős érzelmekkel összekötött képzeteivel szemben ismételten is csak *felhasználására való építészeti részletek gyanánt s nem egész építészeti alkotmányként és sokszor stílszerűtlenül hatnak,* mint rátukmált ismeretek a lélekhez nem tapadhatnak s folytonos végtelenség fatalizmusának vannak kitéve. *S a tudás nagy arányú ismeretrészleteivel megesik az a lényegcsere, ami a konstantinápolyi Aja Sophiát érte, hogy a föld legkülönbözőbb helyéről felhasznált osztopai más szellemnek:* a törökének sulyát viselik, *nem azénak, amely azokat teremtette.* A tanuló ezen fejlődési stádiumának becsértéke tehát a közélet tanuságai szerint, amelyek ifjainkat lelki erőben nemcsak gyengéknek, de *nem eléggé konstruáltaknak is tüntetik föl,* mindig problematikus, sőt kétséges, *mert egyetemes fogalmakba, filozófiai egységekbe nem foglalódik az, aminek folytonosság végett ebbe foglalódnia kellene* s így a tanulmányokban bizonyos fejlődéstani rétegek lezárásával mintegy cáfolatot talál az, hogy a tökéletesedni akaró szobrásznak ismernie kell a korábbi szobrászatnak bár kezdetlegesebb műveit is, hogy maga tökéletesebb műveket alkosson; igy,* a haladás járművét az út közepén állítja meg. Már eleve is a számban kevés, de erőben teljesebb eszmével bíró tanuló lelki sajátságaihoz közelebb jutunk minél dominálóbb eszmék tanítása által, amit a filozófia teljesíthet, mert míg ezzel egyrészt megépíti azt a medret, melybe az

* A mostani szülői konferenciák inkább az iskolát akarják közelebb hozni a szülői házhoz. Pedig — nézetem szerint — itt egyenletesebb kölcsönösségre kellene törekednünk.

ismeretek tömege összefolyhat, másrészt kiépíti azt az ívet is, mely a tanuló természeti és iskolázott egyéniségének s ismereteinek oszlopán nyugszik, mégis úgy, hogy az oszlopok egyenlők legyenek bár, de mégis megfelelő távolságban álljanak egymástól, mert különben az ív romba dőlne.

A szobrot annál jelesebbnek tekintjük, minél több egymással összetartozó képzetet, gondolatot tud bennünk felkelteni, sőt fejlődésmenetet is sejtetni.

Van rá mód, hogy Pheidias Zeusétől eljuthassunk egészen Michelangelo rabszolgájáig a legáltalánosabb művészeti és æszthetikai fogalmak fonalán. Az űrt Roberti da Lecce perugiai prédikációi és Krisztus szenvedésének nyers szemléltető bemutatása közt csak az áthatóbb gondolkodás töltheti ki. A sémi és árja gondolkodás összetételéből keletkezett keresztyénségnek Logosát: Igéjét kapcsolatba hozhatni a plátói tannal, mely szerint a legfőbb lénynek gondolata, logosa az Isten fia, és minden teremtmény logosából vagy ideájából, tipusából áll. Elmondhatjuk azt, amit Athenagoras a keresztyénség legrégibb apologétáinak egyike Markus Auréliushoz intézett levelében az Isten fiáról mond, hogy «az Isten fia az Atya igéje, logos az ideában és működésben; mert az ő képére és tőle keszült minden, minthogy az Atya és a Fiu egy». A szempontoknak olyan szükséges kimélyítése ez, aminővel már Philó magyarázta, hogy Mózes szokrateszi és stoikus bölcsességet hirdetett.[1]

Különben csak érzéki szemléletek utján a jeleneteket elhibázzuk úgy, mint Ranschburg kisérletei szerint a számok sorozatát a másodpercnyi expoziciónál.[2]

Homér a fák leveleihez hasonlítja az embereket. Valamint azok lehullanak és helyet engednek az újaknak, úgy halnak el az emberek és újak következnek utánuk. Ámde a levelek, amelyek lehullanak, emmit sem tudnak azokról, amelyek utánuk nőnek. Az emberek nemzedékei mégis hosszabb úton haladnak egymással és az idősebb generáció a fiatalabbra mértékadó módon hat, a hatások két ember közt sehol sincsenek izolálva, hanem mindig megmaradnak a hatások mellett felülről lefelé a korfokozatok sorozatában és megfordítva a kortársak felé és azok felől.

Mindezen dolgokat röviden utaló analogiául akarom felhozni, hogy a filozófiai tanításban lehetőleg értékesítsük azt, ami, vagy *aminek a csirája a tanulóban már a priori van*, mikor az iskolába

[1] L. dr. Bozóky Alajos Valláserkölcsi viszonyok a császárság fénykorában, 1894.

[2] L. A Magyar Filozófiai Társaság közleményei 1902. II—III. füz. 46. l.

kerül és ami a tulajdonképeni filozófiai tanítást megelőzőleg is belejut azon célból, *hogy mindezeken felépítsük a tanulóban a magasabb gondolkodás módszerét*, amivel aztán a módszeres nevelésnek is teszünk szolgálatot.

Ezen nevelési céltól a bölcsészet tanítása fel nem oldhatja magát, hacsak ez úgyszólván a nevelés államában egy külön — egyben-másban heterogén — államot, nem pedig közös kormányt akar képezni. Nézetem szerint így senkit sem elégíthetne ki a bölcseleti oktatás s ifjaink felületes gondolkodásában látható eredménytelenségével az úgy is *sok szervi bajjal* küzdő tanrendszerünkben könnyen hasonlóvá teheti magát ahhoz az oligarchiai kormányformához, melyet a spártaiak a peloponnesosi háboru befejeztével az athéniekre ráerőszakoltak, amely oly idegen és ellenkező volt ezen nép jellemében rejlő tulajdonságaival, hogy sokáig nem is tarthatta fenn magát, mert jól tudjuk, hogy nyolc hó alatt ezernél több polgárt végeztetett ki, sőt maga Theramenes is, a harmincak egyike, megsokalván a vérengzést, mérsékletet javasolt és társaitól halálra ítéltetett. — Így tünhetik el a tanuló öntudatából is sok ismeret, sok más tantárgyból kihozott tanulság és eszme, ha a filozófia-kormányzó hatalmával nem veszi tekintetbe azon ismeretek individuális sajátosságait s ehelyett maga-magáról, elkülönzött feladatáról beszél (bár ez kevésbbé áll az újabb filozófiai propædeutikákról, mint a korábbiakról). Pedig Sallustiusszal (De conj. Cat. 51, 13, 14.) elmondhatjuk: *Ita in maxima fortuna minima licentia est; neque studere, neque odisse, sed minime irasci decet; quae apud alios iracundia dicitur, ea in imperio superbia atque crudelitas appellatur*..... Magának az iskolai tananyagnak és tanmenetnek humanisztikus faji jellege viheti rá a filozófiát, hogy ennek *gondolattörzséből* hajtson ki.

A középiskolai tanmenet három főbb stádiumot tüntet fel, melyek a további filozófiai tanítás fejtegettem methódusát meghatározzák. Az emlékezet, az érzelmek fejlesztéséhez folyamodva, nyolc év alatt ismételve s folyton kibővítve, rendszerezve ismételten felveszi a illető tantárgyat (a természetrajzon kívül), miáltal az ismeretek *családias összetartozásának* eszméjét építi fel. Ámde a bővítésről meg kell jegyeznünk, hogy ez, *amennyiben ezzel aránylagosan az általános értékü eredmények fejtegetése tankönyveinkből* (pl. a heted, nyolcadosztálybeli irodalmakból és történelemből) *hiányzik*, a mélyebb és messzemenőbb kapcsolatot az ismeretek közt meglazítja. S az egyes tantárgyak körének szellemére gondolva már itt kérdem, helyes eljárás volna-e az, ha az emberek csak azzal törődnének, hogy városaikban legyenek utcáik, közlekedési vonalaik, ellenben a városokat, megyéket, országokat, sőt földrészeket összekötő utjaik vonalhálózatainak

hiányával ne törődjenek?! Pedig az ember hasonlóan jár el a szellemi téren, ha meglevő, illetőleg bővülő ismereteinek országában összekötő nagyobb hosszvonalu utakat nem keres. Magának a szempontnak ujdonsága s fejlettebb volta a felsőbb osztályokban még nem pótolja az *általánosabb* fogalmakat, amelyeknek feladatuk kellene hogy legyen a szempontnak felemelése és nagyobb láthatárnak élvezése. Ezt a harmadik fokon a bölcseleti oktatásnak, illetőleg a filozófia tanításának kell létrehoznia, még pedig az által, hogy az összes ismeretcsoportokat felveszi tárgyalási körébe, legfőbb és egységes eszmék fejtegetése által, amelyek épen ezért nem juthatnak Tarquinius Brutusféle ellenségeskedéssel egymással ellentétbe, mint a hogy a természetadta feltételek közt létrejött érzetek és eszmék egymással nem szükségképen inkompatibilisek, ha nem hagyjuk figyelmen kívül, hogy az egyszerübb természeti körülmények közt élő nép tapasztalatainak természeti nyersesége dacára is gondolatokba, eszmékbe fűzi azokat. *Sokrates elitéltetésén s halálán az ő ellenségei is sajnálkoztak. Livius több történetíró nyomán megemlítésre méltónak találja azt, hogy a nagy Hannibal, a cannaei győző a csata után az elesett ellenségét, a római konzult; Aemilius Paullust is eltemettette. — A győztes Caesar Pompejusnak, szerencsétlen vetélytársának sorsát megtudván, könnyekre fakadt az emberi nagyság mulandósága felett.*

E tekintetben a népek történetének lélektana is tanuskodhatik mellettünk. Ezek életében is vannak ismétlődésre rendelt eszmék, melyek a tapasztalatoknak, a gondolatoknak hosszú lajtorjáján fel s alá mozognak s minél hosszabb idejüek, annál jobban összeolvadnak a nép lelkével, jellemével és alkotásaival, amelyeknek, mint az akarat tényeinek becslését, a legfelsőbb osztályu történeti s eszthetikai méltatását adni, az irodalomnak volna feladata, még pedig úgy itt, mint amott a jelenleginél filozófiaibb szellemben, ideálisabb felfogásban, *jobban alkalmazkodva az ideák fejlődési igényéhez.* A görögök homéroszi époszai azok, a szellemi és erkölcsi alkotások, amelyek nemcsak a hagyományos tapasztalatokat, hanem az eszméket is a görög népben folyton ébren tartották s olyan erős faji érzetet neveltek, hogy ahhoz a történelmi mozzanatoknak, művészeti s tudományos életnek minden korbeli nyilvánulása tipikusan tapadt, mivel az eszmék vonalhálózata elég terjedelmes és bőséges volt mindig, hogy rajtok a termékenyítő gondolatok soha ki nem fogyva, nem — mint a későbbi korokban — rétegezetten, hanem egymáshoz fűződve, korról-korra átszármazzanak. Ezen költeményekben nem puszta szinthézis, hanem asszimiláció áll előttünk, mely a különböző korbeli eszmevilágokat nemhogy gyengítette volna, sőt inkább erősítette s újjmutatásával ott látható akár a romlott Alkibiadesben, akár a legbölcsebb

Sokratesben, akik nem csupán koruk eszmevilágával, hanem egymással is belső viszonyban voltak. Ez a második stádium volt az, mely az észnek azon fennköltebb eszméit szülte, amelyek a művészetben, költészetben, történelemben és filozófiában már tisztító, alakító és meghatározó műveletre voltak képesítve. Aristoteles elismerte ugyanis, hogy (Metaph. I. 1. fej.) a visszaemlékezésből jön létre az emberek tapasztalata; a sok visszaemlékezés ugyanazon tárgyra előmozdítja a tapasztalat erejét és a tapasztalat — úgy látszik — közel áll a tudományhoz és a művészethez, legalább az emberben a tudomány és művészet a tapasztalatból fejlődik ki. Már Polos, Gorgias tanítványa mondotta, hogy «a tapasztalat a művészetet és a tapasztalatlanság a véletlenséget szülte».

Ezen tisztító eszmék az emberiség további történetében hosszú fennmaradásra voltak szánva s sorsuk hasonló lett ahhoz, a mit Proteus mond Menelausnak (Od. IV. 561—569): «Neked pedig nem végzeted, oh Zeus nevelte Menelaus, a lólegeltető Argosban meghalni s végsorsodat elérni, hanem az elysiumi mezőre s a föld szélére fognak téged a halhatatlanok elküldeni, hol a szőke Rhadamanthys van. Ott ugyanis ..... sem hó, sem hosszú tél, sem zápor, hanem mindig a kedves fuvalmú zefirnek szellőit küldi ki az oceán, felüdíteni az embereket .....»

A jótékony fuvalmakat megérezni a következő koroknak volt sorsuk. A keresztyénség korában látjuk, hogy ott egy-egy eszmekör a keresztyén vallás eszmeköre emlékezet és érzelem, ámde már *inspirált* érzelem révén erősen tapad a lélekhez. Innét ered ezen eszmekörnek olyan tekintélye, hogy az állam, a társadalmi formák évszázadokon keresztül ugyanazok maradnak s új eszmék felvételekor is az amazok szabta körbe sorakoznak. — A mi nemzetünk is a keresztyénség révén nyugszik bele pl. a királyság eszméjébe immár egy évezreden keresztül.

Maga a reneszánsz is a maga művészi világával belefér a keresztyénség eszmevilágába. Ime a keresztyénségben inkább látjuk a szinthézist, amit a nemzeti eszmekör keretén belül már Vergilius mutat nekünk Aeneisében. A keresztyénségben az eszmék azon tisztító megrostálását, alakítását, melyhez az újabb haladás igényei fűződtek, a görög gondolkodóktól sugallt, vagy nemzeti érzelmektől felhevített filozófiai gondolkodás végezte a logika azon fegyverével, amely számos szinthézisre megkívánt konkrét tények létezésekor születik meg, ámde mégis úgy, hogy az ismereteknek egységét egy legfőbb eszmében állapítja meg s az akarat számára egyúttal az ember lényével összeolvadt gondolkodásban megfogant indulatok kifejlesztésével törvényeket, tehát erkölcsi motivumokat hoz ki.

S itt a lélektani, igen, a hosszú történeti processus által kifejlesztett lélektani tényeket nem szabad a külső alkalmakkal és körülményekkel összezavarni s azt megengedni, hogy az utóbbiak az előbbiek fölött præponderáljanak. Mert hiszen nemde nevetségesnek tünnék föl, ha én pl. dicső Mátyásunkról azt mondanám, hogy a nemzet Hunyadi János kormányzósága után az ő kedvéért hozta volna vissza a királyságot, holott épen a királyság eszméjének védelmében választotta őt királlyá.*

Avagy elfogadhatná-e valaki azt az állítást, hogy mi a negyvennyolcas eszmények végett hoztuk volna mozgásba összes alkotmányos érzületeinket és egész önrendelkező képességeinket, nem pedig megfordítva ez utóbbi faji és nemzeti sajátságaink felszabadítása érdekében hoztuk létre az 1848-at?

Ha tehát ezer éves államiságunk története tanuskodik róla, hogy az minél nagyobb multtal bir, annál erősebb faji és nemzeti érzelmekkel van összekötve, s ha azt látjuk, hogy a királyság eszméjét tisztelve, továbbá dinasztikus érzületünknél fogva idegen uralkodó házakat is befogadtunk, akkor az ilyen indulat, még pedig erős indulat, kellő méltatást kiván, *mert faji, nemzeti, eszményi igazság válik belőle,* melynek értelmében történelmünk szelleméről Fabius Maximus Cunctatorral (Cicero: Cato Major IV. 11. p.) elmondhatjuk: «optimus auspiciis ea geri, quæ pro rei publicæ salute gerentur, quæ contra rem publicam ferrentur, contra auspicia ferri . . . .» Állani kell ennek a filozófia ismerettani államának szellemére nézve is. Filozófiai tankönyveink egyike-másika — mint már említettem — felületesen, vagy legalább is egyoldalúlag ír, midőn azt csak alsóbb fokon méltatva károsnak tünteti fel, nem vevén szemügyre azt, hogy indulatok nélkül magasabb értelmi fokon semmiféle tartós, következetes gondolkozás, elhatározás, történelmi esemény, nemzeti jellem s géniusz nem jöhet létre, sőt azok híján egy-egy lelki jelenségnek pszichológiai igazsága is kétségessé van téve. A görögöknél világosan látjuk, hogy a faji és nemzeti indulatok mennyisége elég nagy volt arra, hogy ezen népnek észjárását hosszú századokon át lekösse, époszban megtestesüljön és kultiváltassék. A trójai háboru megörökítése homéroszi époszokban, valamint ezen époszok nagyrabecsülése ezt mutatja. Amaz indulatok voltak okai annak, hogy az egész görög közélet világa tulajdonképen a homéroszi époszok reflexe gyanánt tünik fel, amitől az nemcsak világosságot, hanem a tetterős, hazafias érzelem melegségét is nyerte.

* V. ö. Beöthy Ákos: A magyar államiság fejlődése.

I. Rész. A régi Magyarország 123 l. Mátyás nagyságának piedesztálja a magyar nemzet kiváló tulajdonságai voltak.

Aristoteles szerint (Metaph. I. 1. fejezet): «tapasztalathoz tartozik, hacsak azt tudja az ember, hogy az ezen betegségben levő Kalliasnak ezen szer használt és hogy ez az eset volt Sokratesnél és sok más egyénnél. Ezzel ellentétben a tudás művészetté lesz, ha az összes ugyanazon fajtáju embereknek ezen meghatározott szer bizonyos betegségben, pl. a nyálkásodásban, az epebetegségben, a lázban segit.» .... Ezért az adott tényekből felszívódó öntudatosabb iskolai filozófiának — a mostani nem egyszer kicsinyesen *érzékenykedő tanítási módszer mellett* — sokszor olyan feladat jut az *elejtett gondolatok és eszmék fonalának tovaszövésében és alkalmazásában*, amilyen feladat jutott Firduzi Sahnaméjában Szirmugh madárnak, mely a zsákmány vérével szoptatja, felneveli és beszédre tanítja Számnak a fiát, kit ez, mint későn született gyermekét azért, mivel ősz haja volt, Elburz hegyére vitet közel a naphoz. A felnevelt fiut atyja lelkiismeretétől furdalva több álomlátás után visszakapja, de Szirmugh egyuttal egy tollat is ad a fiunak, hogy ha atyja bántaná, tegye a tollat a tüzre és ő ott lesz ....

Ime az ellentét, mely az apa nagy szükkeblüsége és a madár ápolása, amannak tette és hibája jóvátevését sugalló álma közt fennáll. Az álom sugallatából igazság válik.

Az ellentétet egy függetlenebb és több jelenségre egyaránt érvényes természeti létigazság kérlelhetetlen ereje képes csak megszüntetni azon egyneműségre, egyneműség fenntartására és ekképen szabályosságára való törekvés által, amelyben a psichológiai funkciónak legfontosabb mozzanata tárul elénk.

Épen azért a tanulókra nézve nem elégséges, ha ezek pusztán igen sok — de egymást megkerülő — ismeretre tesznek szert, mert mi közben ezekben elért gazdagságukról illuzóriusan ábrándoznak, ime az élet gyakran — mint Lukianos kakasa a gazdagságáról álmodó Mikyllost felébreszti — nagy elégedetlenségükre az ellenkezőre figyelmezteti őket s bizonyítja, hogy szerzett szellemi kincseikkel igenis élni nem tudnak.

Ehhez szükséges azon magával ragadó eszmék, azon igazságok, és törvények ismerete, amelyekben az élet összes tüneményei és jelenségei mozognak s amelyek szerint a lelki szabadság nemtője megjelenik egy ideális szabadságra vágyó Sokratesnek és egy goethei Egmontnak az álmában is s az eszme oda is beteszi lábát, ahol azelőtt csak jelenség tartózkodott, s az ismeret oda is bejut s rendet teremt, a hol annak csak tárgya foglalt helyet.

Tervszerüen idéztem ezen két álomképet, hogy egyaránt igazolttá tegyem a felfogás szempontjának felszabadítása érdekében annak a két feliratnak mélységes jelentését, amelyet Michelangelo a maga készítette

Medici Juliano síremlékén látható allegorikus Ej alak talapzatán talált, körülbelül ily értelmüt: «Az Éj, mely itten alszik, több a kőnél: Angyal hívá őt létre mosollyal! És minthogy alszik: bizonyára ő él — Ébreszd fel csak, ha kétkedel — s megszólal!» Michelangelo az Éj nevében így felelt: Oh jó nekem, hogy alszom s kő vagyok — Mert ily silány s gyalázatos napokban — Az alvók, a nem érzők boldogok ..... Oh kérlek fel ne költs! beszélj halkabban! — S ime a lánglelkü művész — mintha Herakleitosszal mondaná, hogy az ellentétek szülik a harmóniát, ezek elevenítik meg az életet, a küzdés adja meg az összhangot — remekműveivel halhatatlanságot vívott ki magának. Egy dilemmához akarok ezzel átmenni, amely egy magasabb közös eszmében nyer megoldást és kölcsönös kiegészítést. Például: Mátyás a művészetet és a tudományt vagy a nemzet dicsőségének gyarapítására, vagy a nemzet felvilágosodásának emelésére ápolta.* Ha a művészetet és a tudományt a nemzet dicsőségének gyarapítására ápolta, akkor a nemzet történetének becses nevezetességét fokozta, tehát hazafias tettet vitt végbe. Ha a nemzet felvilágosodásának emelésére ápolta, ezzel a nemzet művelődését előmozdította. Tehát szintén hazafias tettet vitt végbe. Tehát Mátyás a művészetet és a tudományt akár a nemzet dicsőségének gyarapítására, akár a nemzet felvilágosodásának emelésére ápolta, egyaránt hazafias tettet vitt végbe.

Az ellentét az egyes jelenetek kicsiségének és az egyetemes eszmék és igazságok nagyságának csak látszólagos összeütközéséből jön létre, mert hiszen a magasabb fogalmak az ellentétek feloldására szolgálnak s szolgál a legtermékenyebb logikai funkció: a következtetés, mely alatt az itéletfolyamat kibővülése azaz az önálló, de közös fogalmak által egymással összefüggő itéletek összeköttetése értendő. S tágabb értelemben minden olyan gondolatösszeköttetés, következtetés, mely által adott itéletekből új itéletek keletkeznek. A tanulóknak okvetlenül kiegyeztető eszméket kell nyujtanunk, amelyek az életben végtelen folyamatban képződnek és amelyeket követnünk kell. Vajjon ezt az iskola nyujtotta ismeretek konkrét tömegében megtalálják-e? Legalább a mostani tanmódszer szerint nem. A bölcselet jellemző sajátsága, hogy a szellem, a gondolat, az eszme szabadságát kivánja, amely szellem-, gondolat- és eszmeszabadság érvényesülést keres az élet legkülönfélébb tüneményei, győzelmet a legkülönfélébb jelenségek felett. A szellemnek, a gondolatnak, az eszmének ilyen szabadsága összefügg az okságnak és az okozatnak szabadságával, ill. ezek keresésének vágyával. S innét van, hogy ekként szükségképen

* Planche Gusztáv. Művészek csarnoka. (Raffael, Michelangelo, Leonardo da Vinci) 54. l.

egy, az anyagtól ugyan függő, de működése folytatásában független belső valaminek, vagyis pszichologiai törvényszerűségnek hosszú láncolatához vezet. Épen valami pszichologiai benső erőnek fölvétele folytán olyan tünemények sorozatához jutunk, melyek örökkévalók és lényegükben változatlanok, t. i. a lélektani tünemények sorozatához. A lelki tünemények képezik a világtörténelem működő tényezőit, igen természetes, hogy eme lelki tünemények vizsgálása a világtörténelem magyarázását involválja magában. Vagyis a világtörténet legkülönfélébb tüneményeinek magyarázó kútfeje, az okok s okozatok hosszú láncolatának a kulcsa maga a lélek lesz saját erőivel, világával. S hogy így a világtörténelem magyarázata nagyobb világosságot s egyöntetűséget nyer, az kétségtelen s ekképen a filozófiai gondolkodás is a lélektan leszűrt tüneményeiből levont fogalmak rendszerét fogja tekinteni feladatául. Azért körültekintőknek kell lennünk. Én legalább nem tudok (és nem is szeretnék látni) rá esetet, hogy egy tanuló egy Hannibalnak, egy Scipiónak, egy Rákóczinak, vagy akármilyen kiváló embernek szóról-szóra vett életképét követendő például tűzte volna maga elé, mert hiszen hóbortság gyanújába esnék. Hanem igenis, azt mindegyikből tanulhatja, hogy *bárminek végbevitelére*, amit életünkben magunknak célul kitűztünk, *elegendő akaraterő, kitartás s elszántság kifejtésére kell törekednünk.* S így nemcsak egyetemes, hanem hazafias eszméknek szolgálatában is fogunk állani. S nem is kell kívánni, hogy az eszmények konkrét és befejezett valóságát ismételje s azok egyikének, másikának (ugyan ezek közül melyiknek?) engedelmeskedjék, mert hiszen így hasonló sorsra jutna az emberek azon sorsához, aminőt a borzasztó assassinidák feje juttatott alattvalóinak, kiről Marco Polo elmondja, hogy mély álomba sülyeszti embereit, mire ezek egy gyönyörű kertben a mohamedán paradicsom minden kéjét élvezik. Erre újra elaltatja őket és közönséges életrendbe helyezi és tudatja velük, hogy ez egy nap páratlan örömeit fogják örökké élvezni, ha hű szolgái lesznek. És akkor aztán minden parancsát buzgósággal teljesítik. Igen ám, de azért kár lenne a tanulóknak annyit tanulniok! Tanítványainknak az ismeretek óriási tömegét nyujtjuk. Ezek azonban ezen ismeretek felett nem tudunk uralkodni, nem birnak sem azon *gondolatoknak, sem azon gondolkodásmódoknak erősebb szálaival*, amelyek a különböző, de sok vonásban rokon érzéki tárgyat az erejében összetömörödött konkrét jelenségeket összekapcsolnák és a tudatban felelevenítenék. Mert elvégre is, ha én pl. egy vallási szoboralakot nézek s annak szemlélése közben nem idézem fel magamban azon vallási képzeteket, melyek ahhoz tartoznak, bizony csak korlátoltan s inkább annak anyagi sajátságaiban gyönyörködöm, mint ahogy kevésbbé cselekszem ethikailag, ha pl. egy emberhez való helyzetemben a más emberhez való *erkölcsi viszo-*

nyomról megfeledkezem. Pedig arra kell törekednünk, amit Kant ekkép fejezett ki: «Úgy cselekedjél, hogy akaratodnak egyéni szabálya egyetemes törvényhozásnak elvéül szolgáljon» ... Különben pedig a tanulók a természetrajzi, történelmi és irodalmi tananyagban előforduló konkrét és magukban befejezett s épen azért legnagyobbrészt szeparatizált természetü jelenségekkel, ezeknek periferikus hatásával szemben olykor olyan helyzetben találhatják magukat, mint Braid orvosnak ülő helyzetben levő fiatal embere, aki annak tanácsára szemeit állandóan a szemei előtt tartott boros üveg szájára meresztette. Braid a palackot olyan magasan és olyan közel tartotta, hogy a fiatal ember szemeinek okvetlen fel és lefelé kellett kancsalítaniok. Három perc mulva a fiatalember szempillái bezárultak, feje lekonyult és azonnal mély álomba merült.

Azt hiszem, hogy ez — filozófiailag véve — talán nem igen merész hasonlat, ha beismerjük, hogy hányszor tapasztaljuk az életben s hányszor tapasztalja az ifjú, hogy az életnek különösen jelenleg rendkivül sok erősen ingerlő konkrét tényből alakult mindennapi körülményeiben *hányszor egészen más illuzóris helyzetbe, sorsba jut*, mint amilyet tanulmányainak akár konkrét tanulságai —, akár azokban lappangó, — de ki nem domborított eszmék becsértékéhez mérten remélhetett. S így nem egyszer szerzett ismereteinek dús pázsitján elmélázván, ábrándozásából az élet eszmények szerint haladó menete rázza fel. *Avagy iparkodott-e valaki közülök maga sorsában megfejteni azon kapcsolatot, amely saját képzettsége, gondolkodása, vágyai, törekvései, tettei és szellemi, erkölcsi sülyedése s fizikai erőinek hanyatlása között fennáll?* A számtalan és megemészthetetlen konkrét ismerettel való foglalkozás következtében ilyesféle mehet végbe a tanuló lelkében, mint az a nagyfokú idegességében hipnotizált médiumban is. Braid szerint (Lauffenauer. Előadások az idegélet világából. 1899. 141. és 143. l.) itt az agyvelő és gerincvelő középpontjai, nemkülönben a lélekzés és szívverés, valamint az izomzat egyensulyi zavarba jut, melyet az állandó szemmeresztés az abszolut nyugalom és főleg a megfeszített figyelem (t. i. *egy tárgyra)* okoz. S így az ismereteknek egymáshoz való helyzetében létre jön olyan állapot, *mint a Platót fejtegette oligarchikus államban, amelyben a szegények a gazdagok vesztét kivánják. Ámde mindezen tényeknél egy egyetemes tüneménynyel vigasztalhatjuk magunkat, azzal, hogy az emberiség történetének tanusága szerint a filozófia akkor szólal meg, mikor nem csak sok a konkrét alkotás, tünemény, hanem amikor ezen konkrét alkotások özöne minél jobban izgatja az elmét, a képzeletet, amely ezen konkrét jelenetekből következtetni s szellemet kiolvasni akar.* A legujabb módszertani elméletek mindinkább kifejezést adnak annak az elvnek, hogy

az anyagnak alárendelése magasabb szempontok alá, művészi principiumnak követelménye.

Kérdés, találunk-e a népek történetében *analógiát*, mely szerint törekedhetünk arra, hogy a gondolatokat az érzéki, a konkrét világ fölé kerekedni engedjük?

Az emberiség filozófáló szellemének géniusza a reá ható számtalan érzéki, természeti s történeti jelenség tömegével s viszont a korszerű néplélekkel szemben olyan viszonyban találja magát, mint az ázsiai nomád néptörzsek papjai, a samánok, kik folytonos táncolás és vad ugrálás s bódító italok élvezése közben addig fárasztják magukat, míg összedőlve el nem alusznak. Erre a körülöttük összesereglett nép fémedényeket csörtet, mire az alvó fölrezzen és félig kábult állapotban jövendőt mond a népnek. (L. Lauffenauer i. m. 132. l.). A történelem tanuskodik róla, hogy az emberiség, a népek öntudata az érzéki, a jeleneti világnak minél nagyobb tömegével, az események minél váratlanabb változataival szemben találta magát, *annál jobban kifáradt szelleme ezek hatása alatt s a mult jelentőségeiből egy új jövőnek szálait iparkodott szőni.*

Így van ez a görög népnél, amely történelmi multjának káprázatos dicsőségétől elbódulva a peloponnesosi háború vészes forgatagába sodródott s az *állami feloszlás veszélyével szemben az eszmék összetömörítésére, a nemzeti gondolatok koncentrálására* lázasan törekedett. S ime a mult eseményeitől és eszményeitől kifáradt állapotában a *szellemi s erkölcsi egyenetlenkedés fegyverzajára felébredt a filozófia egy Sokratesben, Platóban és Aristotelesben.* Ehhez hasonló — bár nagyobb arányú — jelenségek hatása alatt felébredt a keresztyén filozófia egy Aquinói Tamásban s a későbbi szabadon gondolkodó filozófia többi óriásaiban mindig a kor eseményeinek és szellemi szükségeinek hatása alatt.

*

Ám Athéna istennő is sokat járt-kelt, Odysseusnak megjelent, Telemachos pedig közelből sem vette észre, mert Homeros szavai szerint:

οἳ γάρ πως πάντεσσι θεοὶ φαίνονται ἐναργεῖς. (Odyss. XVI. 160.)

*

Tudjuk, hogy újabban a materiálizmus és pozitivizmus a filozófiát szükségtelennek tartja s beéri a konkrét tények sokaságával. Wundt, a jelenkor egyik legnagyobb pszichologus filozófusa a filozófiát igenis szükségesnek tartja a konkrét tények összefoglalására. A történelem a logikai eszmék nagy fontosságú históriai szerepe

következtében mégis csak Wundtnak ad igazat. Ezen — az emberiség történelmét mozgató — ideákat okvetlenül számba kell vennünk, mert különben az illető konkrét alkotások alatt vágjuk a fát, amelyek azon eszmékben gyökereztek . . . Eszmék, mint összefoglaló egységek nélkül nem létezett s nem létezhetik sem nép, sem társadalom, sem állam, sem nemzet. Pindar szerint (Pythia 122):

Διός τοι νόος μέγας κυβερνᾷ
δαίμον' ἀνδρῶν φίλων.

*

Ezek szerint vannak kész, a történelemben kifejeződött, továbbá ez utóbbiban lappangó eszmék, amelyeket a filozófia gimnáziumi tanításának kell kihoznia, még pedig a meglevő kész eszmék felhasználásával.

JANICSEK JÓZSEF.

NÉPISKOLAI UTASÍTÁS 1786-BÓL.

A XVIII. századból kevés irott emlék maradt erdélyi ev. ref. népiskolai oktatásunk rendjéről, ellenőrzéséről, hacsak nem lappang az egyházközségek, esperesek levéltáraiban, az egyházkerületi zsinatok jegyzőkönyveiben. Népiskola minden valamire való egyházközségben volt, a helybeli pap vagy külön tanító vezetése alatt; de szabadjára hagyva működött mindenik, tehetsége, lelkiismerete szerint.

1769-ben készült el az erdélyi ev. ref. gimnáziumok és főiskolák tanterve, utasítása. Valószinüleg ez ösztönözte a főconsistoriumot a népiskolák ügyének fölkarolására; talán ez az oka, hogy csak a XVIII. század végéről maradtak erre vonatkozó töredékek. Minél kevesebb az adat, annál szükségesebbnek itéltem nyilvánosságra hozni azt az utasítást, melyet az erdélyi ev. ref. egyházkerület főconsistoriuma 1786-ban adott ki a falusi iskolák számára az alább következő szöveg szerint.

Instructio pro subalternis inspectoribus scholarum pagensium per tractuale consistorium denominandis.

Nem lehet helyesebben töltött idő, hasznosabban töltött fáradság, mint a melyet fordít valaki a nevedékény gyermekeknek, ifjaknak az Isteni félelemben való oktatásokra, gyarapításokra, ezt megfontolván és a mint illik, mindenkor szívében viselvén, jó reménységgel vagyon consistoriumunk, hogy a kiket a tractualis tiszteletes fő vicze curator urak tiszteletes esperest atyánkfia az urakhoz és ő kegyelméhez mái napon adott ajánlásunk szerint a falusi oskolák subalternus inspectorainak mind a nemesi, mind a papi rendből fognak kiválasz-

tani és rendelni, elmellőzhetetlen kötelességeknek fogják esmerni, hogy azon szolgálatot magokra vállalják és azt a következendő punctumok szerint folytatni nem terheltetnek s el sem mulatják, hogy

1-ször. Vegye catalogusba az inspector a maga vigyázása alatt levő mater és filialis eclesiákban levő férfi és leánygyermekeket 6 esztendősöket és feljebb valókat 13-om esztendősökig inclusive.

2-szor. Visitálja minél gyakrabban lehet, minden héten akár minden 2 héten egyszer, minden falusi oskolát, most együtt collegájával, majd egyedül is, mindenkor pedig előre való hirtétel nélkül, visitatiója alkalmatosságával mindenkor.

3-szor. Tudakozza meg, ha a catalogusra jegyzett gyermekek jelen vannak-é mindnyájan? vagy némelyek kimaradtak, mitől fogva? és mi okon?

4-szer. Vizsgálja meg az oskola mesternek vannak-é szükséges könyvei, mineműek az énekes könyv, a kis catechesis, az hidelbergai avagy nagy catechesis, Hübner bibliabeli szent historiak, aritmetica, hármas kis tükör.

5-ször. Taníttassa jelenlétében a mesterrel minden rendbéli kissebb nagyobb tanítványait és vegye jól számba, ha az instructio szerint viselné magát.

6-szor. Legyen jelen az oskolában az helységbeli pap ilyetén visitatio alkalmatosságával, hanemha ez három dolog közül valamelyik vonándja el, u. m. mulhatatlan okból házon kivül létele, betegsége, és talán épen azon időben folytatandó papi szolgálatja.

7-szer. Ha hibát, akárminemű névvel nevezhető fogyatkozást tapasztal az inspector, a mennyire lehet, azt igazítani igyekezzen, minden szelidséggel és okossággal.

8-szor. Minél gyakrabban lehet vagy levél által, vagy személyes találkozás alkalmatosságával a tiszteletes curator uraknak, Tiszt. esperest ő kegyelmének a szerint a mint experiálta, tudja tenni a vigyázása alatt levő oskoláknak állapotját, jelentse meg azt is, a hol jól és hiba nélkül foly a tanulás és a tanítás, azt is a hol hibát tapasztalt tészem mesterben, gyermekben, vagy gyermekek szüleiben, eléadván azt is mit cselekedett, avagy mit gondolna az hibának igazítására.

9-szer. A subalternus inspectorok mindketten jelen lévén, csináltassanak közönséges exament, minden esztendőben kétszer a környülállásokhoz képest meghatározandó napokban, arra vigyázván a napnak meghatározásában, hogy az examen folyásáról beadandó relatiójuk szerint a tractualis tiszt. curator urak és esperest őkegyelme, minden esztendőben decemberben és áprilisben consistoriumunknak *a)* Minden ecclában szám szerint hány tanúlható gyermek vagyon, *b)* azok közül hány tanúl, *c)* minemű profectusa tapasztaltatott min-

denkinek az ide tett schema szerint. Az examen minden vendégség nélkül legyen.

10-szer. Ne tegyenek semmi újjítást az inspectorok; hanem az itt kiadott Normát observáltatván, azon igyekezzenek, hogy minden ecclakban follyon az oskolák dolga ezen elejekbe adott rendelés szerint.

11-szer. Ezen rendelésnek továbbá czélja nem az, hogy az helységbeli Tiszt. pap elrekesztessék a maga parochiájához tartozó oskolára való vigyázásától, sőt inkább naponként meglátogatni, utasítani a mestert, s a hol kivántatik biztatni, serkenteni a tanulókat, mindenik köteles lészen, régi canonaink is azt tartván, e mellett minden tiszt. papnak canonok szerint, nevezetesen Hivatalához tartozó dolog, hogy ünnepnapokban, délelőtti Isteni tisztelet után a nevedékeny férjfiakat a délesti után a templomba tanítani, pœnitealis héten pd. minden naponként templomban, vagy maga szállásán, bővebben és múlhatatlanul azokat, kik elsőbben szándékoznak az úri sz. vacsorával élni, mellyel különben egyik nemen levő ifjú is ne élhessen, hanem ha jól megpróbáltatván ki esmértethetik hogy keresztyén sz. hitünk czikkelyeit, közelebb a sz. sacramentumokról való tudományt elégedendőképen megtanulta légyen.

12-szer. A deák nyelv tanulásának s gyakorlásának helye a gymnasiumokban lévén, azt tanítani a falusi oskolákban nem szükséges, ezután nem is engedtetik.

13-szor. A mely ecclakba mester nem lévén, a tiszt. pap tanítja a gyermekeket, illendő, hogy a mestereknek kiadott norma szerint folytassa ezen dolgot.

A falusi mestereknek kötelességeik.

Az oskola mestereknek kötelességeket régi canonaink, rendtartásunk 's ezekhez szabott synodalis végzések, abban határozták főképpen, hogy az ecclakban nevekedő férjfiu és leánygyermekeket ifjakat tanítsák 's jól neveljék. Ezen eddig is intimaltatott kötelességeknek gyakorlása végett pedig szükséges tekintetbe venniek szorgalmatosan ez hármat. Miképpen kellessék magokat viselni a tanuló gyermekekhez, ifjakhoz ? Miket mimódon tanítsanak ? és milyen időben ?

Az 1-ső czikkelyhez képest való kötelességek a mestereknek az, hogy a környülállásokhoz képest kigondolható minden módokon a szülőket felindítsák gyermekeiknek taníttatásokra, a gyermekeket, ifjakat oskolában édesgessék, a kik oskolát gyakorolni kezdettenek, azokkal szeliden bánjanak, ne légyenek ő hozzájok durvák, mordok, nehogy minekelőtte a tanulást megszeretheténk, elidegenedjenek attól. A mi a 2-dik czikkelyt nézi a nationalis vagyis a' falusi oskolák czélja az,

hogy tanuljanak a gyermekek olvasni, írni, énekelni, a keresztyén vallás fundamentumos ágazatait érteni; hogy a jámbor 's kegyes életnek törvényei szivekben becsepegtessenek, ide értvén a' polgári társaságbeli élet folytatására mulhatatlanúl szükséges némely dolgokat is; minémüek az arithmetica, historia s egyéb dolgoknak is első kezdete. Ezen czélhoz képest.

I. Az oskolákba hozatott gyermekek előtt kezdjen mindjárt a mester beszélleni röviden a sz. Irásból históriácskákat, közbe-közbe erkölcsi meséket, minémüek az Esopus fabulái, azonközben esmértesse velek a' magyar betűket az Abcés könyvből, vagy a szegényebb sorsnak kedvezvén irja le azokat a szokott formákba kisded táblákra, melyeket a gyermekek magokkal hordozhassanak 's ottan nézegethessenek, közönségesen nehezen szoknak esmérni a' gyermekek a betüket 's megjegyezni azoknak különbségeket, segíttethetnek pd. azzal, ha a mester fekete táblára krétával a gyermekek előtt irogatja, mutogatván nékiek, A 's at.

II. A betüket jól megismertetvén syllabizálásra kell fogni a' tanulót. Ez a' munka könnyebíttethetik, ha a mester fekete táblára ir betüket 's nevezi p. o. ez *a* ez *b*, e kettőt együtt így kell kimondani *ab*, ily módon egyszersmind sok gyakoroltathatik, 's egyik a' másikat ösztönözvén, hamar sillabizálni szoknak, kevés idő alatt olvasni is megtaníttathatnak.

III. Az olvasásban arra vigyázzon a mester, hogy halkal és tisztán és folyvást nem erőltetett, hanem természeti hanggal olvassanak, a tanítványok lassanként szoktassanak a virguláknál lélegzetet venni, a két-két punctumoknál kevéssé, a punctumoknál hosszasabban megállani.

IV. Irni tanítja a mester csakhamar, hogy oskolában kezd járni a' gyermek. Elsőben ugyan fekete táblára krétával míg szokik a betüket egyenként leirni, azután pennával viaszolt táblára 's majd pappirosra. De ekkor szükséges, hogy vagy jó író ember irjon formularét (vagy a mely hasznosabb) nyomatott exemplar légyen szemei előtt, melynek minden betűit kövesse és a mester mutogassa, hogy kelljen azt követni, sőt azt is, hogy üljön az iróasztalnál, hogy fogja három ujjai közé a pennát.

V. Az éneklésre szoktatás végett az egyéb aránt is minden órában szükséges fekete táblának egyik oldalát meglineáztatván, és a kottákat beirván, meg kell ismertetni azokat, hogy szokott nevén mindeniket nevezhesse, majd éneklő hanggal is kimondhassa, ily gyakorlás után most egy, majd más éneknek nótáját leirni 's énekeltetni. De egyik éneknek nótájáról a másikra nem kell menni, míg mindenik gyermek jócskán megtanulandja a nótát s' a' textusból is egy s' két verset.

VI. Minekutánna jócskán olvasni szokott a gyermek az *Abc* könyvből gyakoroltassék más és a mennyire lehet külömb-külömb könyvekből olvasni p. o. az Énekes könyvből, Catekhesisből, Hübnerből; szoktatgatni kell kézirásnak olvasására is.

VII. Könyv nélkül előmondani szoktatni kell az kis Imádságot, az apostoli hit formáját (Hiszek egy Istent) a' tiz parancsolatokat. Ezek mellett:

VIII. Tanítani könyv nélkül a' Catechesist, előbb a kisebbet, ez után az Heidelbergait, olyan módon, hogy a mester olvastassa el tisztán, halkal, a leczkét, melyet kiszab, most egyik, majd másik tanítványnyal, a többi azonban nézzék magok könyveikben, midőn pedig a kiszabott leczkét elé mondatja a tanító, csendben viselje magát, ne rivogatózzék, segéllje okosan a hol megakadna egy két syllabát eszébe juttatván, ne engedje vagy habarni, vagy egy igét kétszer 's többször repetálni.

IX. A keresztyén vallásnak fundamentumos czikkelyeit az ujabb tanulók előtt magyarázni, a kis Catechesist a nagyobb idejüek és előbb menetelüek előtt pedig a nagyobb, vagyis Heidelbergai Catechesisnek rendi és módja szerint, rövideden és az ő megfoghatásokhoz alkalmazott beszédekkel, múlhatatlan nagy kötelesség oly módon, hogy a hitnek ágozatait megtanulhassák és azoknak igazságát a Sz. Irásból értegessék, mind pedig az erkölcsi keresztyén tudományoknak regulai sziveikbe beoltassanak, a tizparancsolatnak a' Cathesisek rendi szerint folytatandó tanítás is azoknak megtartására gyakori unszolás nógatás által.

X. A Sz. Bibliából kiszedett históriákat, mint az úgy neveztetni szokott Hübnerben vagynak, beszélleni a gyermekek előtt, olvastatni az olyanokkal, a kik folyvást olvasni tudnak igen hasznos és szükséges, nevezetesen pedig a sátoros sz. ünnep napok alkalmatosságával, mindenkinek mivoltához képest az idvezítő Úr Irásos Sz. Szövetségének, szenvedésének, halálának, feltámadásának, menybemenetelének, a sz. lélek kiküldetésének históriáját világosan beszéljék elé, megmagyarázván onnan minemű hasznot, vigasztalást vészen a bűnös ember, és minemű kötelességek folynak.

XI. Különös szorgalmatossággal kell taníttani a sz. sacramentumokról való tudományt, előadván, hogy mi és mire való a keresztség, mire köteleztetett a ki megkereszteltetett? Mi és mire való legyen az Úri sz. Vacsora? Miben álljon az azzal való idvességes életnek módja? és a vele való készület?

XII. Az arithmetica szükséges a polgári társaságbeli életben, ne mulassa el azért a mester megismertetni tanítványival jó eleve a római vagyis nagy számokat és az ezekkel való számlálásnak módjára

erős gyakorlás által szoktatni, hogy tudják az additiót, substractiót, multiplicatiót, divisiót és tovább az Aurea regulát. Jó lenne az elébb ment tanítványokat tanítani a tört számokkal való computálásra is. Ezek felett különös dicséretet és tekintetet fognak érdemelni azok az oskola mesterek, a kik

XIII. A föld mérése mesterségének, geographiának, mezei œconomiának principiumait bár az elmésebb gyermekek, ifjak előtt beszélgetnék, keresett és önként is előforduló alkalmatossággal, hogy vehessenek valami világosítást az effélékbe. A geografiának tanítása oly értelembe parancsoltatik, hogy igyekezzenek a mesterek a földnek állásáról, elosztásáról gondolatocskát adni tanítványaiknak, bővebben beszélgessék, mutassák Erdélynek állását, határait, vizeit, városait, polgári osztattatását és a sz. Földnek leirását a sz. Irásnak világosabb érthetésére

Érdemesítik magokat az oskola mesterek, ha

XIV. A hazai historiát (Historiam Patriae) igen röviden ottan-ottan beszélgetik tanítványaik előtt 's e' végre olvastatják a Hármas kis Tükör nevü könyvnek ide tartozó részecskéjit.

XV. Valamint a' férjfiu, úgy a leány gyermekeket is össze gyűjtse a mester és tanítsa irásra, számvetésnek mesterségére, egy szóval az olyan dolgokra, melyeket tudni falusi közönséges gazda asszonynak is hasznos. Mindezekre tartozó közönséges jegyzés légyen ez, hogy a' falusi oskola mesterek mindent magyar nyelven tanítsanak, olvastassanak, tanultassanak. Deákul semmit se, mert a' deák nyelv tanulásának s gyakorlásának helye vagyon a gymnasiumokban. A' német nyelv pd. igen szükséges lévén jól szolgál az olyan oskola mester, a ki a feljebb leirt mód szerint tanítványait elkészítvén, németűl is avagy tsak olvasni taníttatja, melyen igyekezni kelletik, kivált az olyan gyermekek közül, kik vagy katonai szolgálatra menendők, vagy pedig a gymnasiumokba deák nyelv tanulása végett által menendők.

XVI. Jelesen érdemesítik a' mostan szolgáló-mesterek magukat, ha németűl avagy tsak olvasni megtanúlván, avval is szolgálni igyekeznek, melyre olyas helyt a' németűl tudó helybeli Tiszt. papnak industriája segítheti dicséretesen őket.

XVII. Minden mester kezénél tartja az ecclakban a feljebb megnevezett idejű gyermekeknek katalogusát, megkülönböztetvén azok közül kik tanulnak, kik nem? A mi az

3-ik tzikkelyt nézi, a tanításnak idejét, folyni kell a falusi (vagy nationalis) oskolákban a' tanításnak egész esztendő alatt, kivévén a canicularis feriákat. A tiz esztendős és nagyobb gyermekeket tudva vagyon, hogy nyári szorgosabb mezei gazdálkodásnak idején kénteleníttetnek a szülők magok segedelmekre venni, de az alatt is ünnep

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

napokon megjelenhetnek az oskolában, hol a mester gyakorolja olvasásban, irásban, éneklésben és egyebekben is, a kik pedig ilyetén segedelemre nem elégségesek, mint a 6 sőt 9 esztendősök is, a helyett, hogy az utczákon futkározzanak, hasznosan adattatnak az oskolákba, kiket, sőt ha csak egy volna is, a mester magához édesgetni, tanittatni köteles, kivált hogy az ilyenek meleg időben alkalmatosabban járhatnak fel, mint a téli hideg időben. Melyik napon mit tanítson, délelőtti vagy délutáni órákban? vegye elő ez vagy amaz dolgot; ez most bizatik rész szerint önnön magának a mesternek okosságára, továbbá pedig a helységbeli Tiszt. papnak a tractuale consistoriumok és az azok által kiválasztandó inspectorok vigyázó igazgatásokra.

Végezetre szorosan parancsoltatik, hogy az oskola mesterek a tanuló gyermekeket egyszer is maguk szolgálatjukra, házaiknál, vagy mezőn dologtételre ne hajtsák, sehova semmi szin alatt ne küldözzék.

A kik ezen rendelés szerint magok kötelességekben híven fognak járni, a' tractuale consistoriumok által neveik esztendőnként bejelentetvén, mindnyájunk előtt megkülömböztetést érdemelnek és tekintet lészen rájok, hogy jó helyeikben változás nélkül megtartassanak, vagy alkalmatosság adván elé magát, tétetnek magoknak inkább tetszhető ecclakban, a kik pedig akar a tudatlanság akar a restség miatt kötelességeiket folytatni nem tudnák, vagy nem akarnák 's illendő intések után is magokat meg nem jobbítanák, degradáltatnak, végre az ecclesiastica protectio alól, mint haszon vehetetlen szolgák kirekesztetnek. Török István.

A VERSNYESEGETÉS.

Érdekesen tárgyalja Kardeván Károly a versnyesegetést a Magyar Pædagogia 1903. évf. 177. lapján. Érdekesen, de nem következetesen, mert ámbár azt a szigorú elvet mondja ki, hogy «az iró műveiből kihagyni, rajtuk változtatni nem szabad», azután ez a szigorúsága megszelidül s megengedi a változtatást: «ha egyszer a tankönyviró (értsd: szerkesztő) egy szót mással helyettesít, oly tapintatosan tegye s oly enyhítő körülmények forogjanak fenn, hogy a legszigorúbb esztétikai s filológiai szempont is megadja a fölmentő itéletet».

De így már jól vagyunk, így én is, akinek olvasókönyvéből vette Kardeván példái legnagyobb részét, szívesen egyetértek vele. Csakhogy az esztétika nem egyéb, mint izlés, melyről, mint a közmondás tartja,, nem szabad vitatkozni. S ha már egy helyt szabad más szót tenni az eredeti helyébe, a tankönyvszerkesztő mindig a maga izlésére kénytelen támaszkodni, valahányszor az eredeti szöveg meg-

hagyása vagy megváltoztatása felől kell döntenie, mert soknak az izlését se ki nem kérdezheti, se ki nem elégítheti.

A filológiáról már szabad vitatkozni s eziránt is erősen meg van a (többnyire filológus) szerkesztőkben az érzék, de csak úgy járnak vele, mint mindennel, amiben csak az első lépés nehéz, vagy veszélyes. Én magam is megköveteltem az irodalomtörténeti olvasókönyvek szerkesztőitől, hogy a szövegkritikai újabb eredményeket értékesítsék a közölt szövegekben s Arany János helyesírásában oly hűségre törekedtem, hogy az *állt* helyett, mivel ő a hosszú magánhangzók után, ha nem következik újra egy magánhangzó (mint ebben: *állok)* meggyőződésből helytelennek tartotta a hosszú mássalhangzót, én is csak ezt közöltem *ált*, ahogy ő írta. De bizony, ha már itt, vagy ott okvetlenül kellett változtatni, mit ér máshol a filológiai akribia, hisz a könyv használója nem tudhatja, hol érvényesül a filológia, hol nem. Azonkívül ott fenyegetődzik lépten-nyomon az irásjelek következetessége, a hivatalos helyesírás parancsa s eme szörnyetegekkel szemben aztán véges-vége a filológiának.

Egyet meg elfelejtett Kardeván, pedig ebben is bizonyára egyetértünk, mert ez csak olyan tény kérdés, melyet ő is jól tud, hogy t. i. a tankönyvek engedélyezésének ismert szabályzatában nincs olyan pont, mely azt kérdené, hogy megfelel-e a nemfilológiai könyv is a filológiai szempontoknak, de igenis van olyan pont, mely megkérdi, hogy a könyv megfelel-e az erkölcsi szempontoknak és nem tartalmaz-e államellenes tanokat. És vajjon ki merné engedélyezésre ajánlani azt a könyvet, melyben valaki azzal fenyegetőzik, hogy «még szegényebb királyok is lesznek, mint te voltál», vagy melyben azt is magyarázni kell, hogy a szép fiatal csaplárné ölelkezik egy becsípett deákkal?

Az olvasókönyvszerkesztő két dolgot mérlegel: az volna-e a kisebb kár, ha két-három szót megváltoztat a fölséges művön; vagy ha egészen mellőzi; s választja aztán a kisebbik kárt. Mikor tehát pl. én a magyar népélet leirásához a mindennapi élet valódi képeit kerestem (nem pedig valamely kis vidék ünnepi különlegességeit), épen a csárda romjait találtam legfelségesebb műnek s most is állítom, hogy nemcsak nálam, hanem az összes olvasókönyvekben nincs szebb «magyar» olvasmány, nagyszerűbb életkép ennél. Már most amiatt a pár szó vagy sor miatt az egész költeményt elveszítsük?

Kardeván barbárságnak bélyegzi ebben a versben követett eljárásomat, de megbocsát, hogy a Kisfaludy Dobozi-jában megváltoztattam egy szót. Pedig én (az én izlésem szerint) azt tartom, hogy a Doboziban is épen olyan barbárságot követtem el, mert a «nemző gerjedelmében meggátolt oroszlán dühe» oly hatalmas kép, aminő a

lágy szavú Kisfaludy Sándorban ritkaság s ezt én a «bőszült gerjedelem» homályával egészen elnyomorítottam, de a cicerói «summa debetur puero reverentia» szabály parancsolt, a művet pedig a tanítás terve rendeleténél fogva kötelességem volt fölvenni. S aztán az oroszlán képe nem ébreszt kapcsolatot az ifjú lélekben, míg a csárdabeli jelenet — épen deákról lévén szó — utánzásra ösztönzi, vagy fogja ösztönözni alkalomadtán.

Elfogadom tehát Kardeván elvét, hogy az esztétika és filológia szempontjait tiszteletben kell tartani, de tegyünk hozzá még egy harmadik szempontot is: a nála mellőzött pædagógiáét. Csak a legvégső szükségben változtassunk vagy töröljünk, de ha kell, «a legszentebb szöveg is alá van vetve» a pædagógus felelősségének, mondta épen nekem egy birálóm, Kardos Albert. Mit ér a ragyogó mű, ha egy csekély részecskéje botránykőül szolgálhat s lerontja a többi nemesítő részek illuzióit, ha a szép részek helyett épen ez ragadja meg a gyermek figyelmét s véződik emlékezetébe. Pedig majdnem bizonyos, hogy erre a kis részre jobban fog emlékezni, mint az összes többire. Ha kipontozott sorokkal jelzem a kihagyást, akkor kiáltó hangon figyelmeztetem a tanulót: nézz utána, itt érdekeset fogsz találni. Jobb észrevétlenül hagyni ki, vagy legfeljebb a versszakok számozásával jelezni a kihagyast.

És «quod uni iustum, alteri æquum», ha a versírónak oly érinthetetlen sajátja minden szó, nem ép oly jogos tulajdona-e a prózaírónak is a maga műve? Pedig nézze végig akárki azt a dulást, mit olvasókönyveink — az enyémet sem véve ki — elkövetnek a prózai darabokban. Nekirontunk az idegen szóknak, a németességeknek, tájszóknak, tájnyelvi cifraságoknak, kihagyunk mellékesebb részeket, ritkább tulajdonneveket stb. csak hogy könnyebb legyen a szöveg. S a könnyűség kedvéért épen a birálók kivánságára költeményekből is hagyunk ki részeket, a Csárda romjai végét is a részlet nehézsége és mellőzhetősége miatt hagytam ki. Hogy a költemény sem szentebb tulajdona a szerzőnek, mint a regény vagy más prózai mű, nyilván bizonyítják azok az átdolgozók, kik az ifjúság számára Shakespereből, Homéroszból s újabban magyar költőinkből is meséket, ifjúsági olvasmányokat szereznek.

Ha esetleg egyik-másik tanuló észreveszi a változtatást, nem könnyű-e azt mondani, hogy «így is jó» az a költemény, vagy hogy «ennyi is elég belőle!» Hogy a könyv hitelét veszti, azt sajnálom, de annak a tanár az oka, ha talán megesik. Könyvünket, tanári elődünket, intézetünk gyűjteményeit a tanulók előtt lekicsinyleni — tapasztaltam — nem ritka eset, de roppant káros az ifjúságra nézve. Nem is méltányos, mert jelen nem levőkkel vitatkozunk, akik nem védekez-

hetnek, pedig megeshetik, hogy olyasmiért tesznek szemrehányást — ezt is az életből merítettem — amire a szerző épen büszke volna. A tanulónak pedig elmegy a kedve előbb attól a könyvtől, azután a tanulástól s előbb csak azt a könyvet figyeli piszkálódó gyanúval, azután a tanárait is.

Lehet a dolgot úgy is elintézni, hogy a tanulók nem azt gondolják, mintha a kihagyott részek épen érzékibb voltuk miatt nem volnának nekik valók; egészen szárazon, a dolgot nagyon mellékesnek tüntetve föl, megjegyezzük, hogy így könnyebb és rövidebb a mű. Még mindig tűrhetőbb ez az *esetleges* (mert nem mindig előforduló) kis zavar, mint hogyha egy ilyen hely behatóbb és bővebb megmagyarázását találná kérni vagy egy «szemfüles» tanuló. Persze a fönnmaradó résznek nagybecsűnek, fontosnak kell lennie, amiért érdemes a kockázatot elvállalni. A Csárda romjai pedig, azt hiszem, Kardeván felfogása szerint is nagybecsű és fontos magyar népéleti kép.

Az én véleményem szerint tehát a szövegkritikánál és esztétikánál még nyomósabb az alsó osztályokban a pædagógiai szempont. Egyebekben egyetértek Kardevánnal, hogy csak a legvégső szükség esetén lehet s akkor is csak lényegtelen részekben és minél kevesebbet szabad változtatni; de e változtatás szüksége és mértéke viszonylagos fogalom s ebben mindenkinek eleget tenni senki sem lesz képes, henem felfogása és céljai szerint — mint én is az életképet tartottam szem előtt — kiki más mértékkel mér.

KALMÁR ELEK.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

— **Az Országos Református Tanáregyesület a gyakorlati tanárképzésről.** E nagyjelentőségű kérdésben, mely az utóbbi években a középiskolai köröket leginkább foglalkoztatta, állást foglalt a Református Tanáregyesület is, emlékiratot intézvén az egyházkerületekhez, amelyben a gyakorlati tanárképzés szervezését sürgeti, s egyúttal javaslatokat tesz a szervezés módjára vonatkozólag. Az emlékiratból, amelyet *Dóczi Imre* elnök és *S. Szabó József* főjegyző irtak alá, közöljük a három pontból álló javaslatot.

1. Az egyházkerület kebelébe valamelyik jól berendezett, jelesebb tanárokkal ellátott, gazdagabb pædagogiai és szakkönyvtárakkal fölszerelt főgimnáziumban a szakvizsgálatukat letett református tanárjelöltek a pædagogiai vizsgálatuk előtt eső törvénykövetelte gyakorlati évet tölthessék el, szaktárgyaik tanításának gyakorlatába s az

általános pædagogiai és didaktikai elvek gyakorlati alkalmazásába rendszeresen bevezettessenek.

Az intézkedés természetesen az elsőrenden a vezetésre hivatott, képzett szaktanár és igazgató kiszemelésében s ez alapon a tanintézet kijelölésében áll. De másodrenden bizonyos anyagi áldozattal is jár. Valamint ugyanis a tanárképző intézet gyakorló iskolájában a tanárjelöltek egy része ösztöndíjat élvez, úgy lehetőleg nekünk is meg kell könnyítenünk a ref. tanárjelöltek részére a gyakorlati évnek gimnáziumainkban való eltölthetését. Kisebb ösztöndíjak vagy tápintézeti (internátusi) segély nyújtásával kellene biztosítanunk a nagyjelentőségű cél keresztülvitelét. Másfelől a jelöltek vezetésével megbizandó szaktanárok és igazgató részére is némi tiszteletdíjról és heti tanóráik lejebb szállításáról kell gondoskodni, hogy a jelöltek vezetésére a velök tartandó methodikai értekezletekre, a didaktikai és pædagogiai kérdések megbeszélésére annál több időt fordíthassanak.

A megbizott szaktanárok maguk döntsék el, hogy miképpen végezzék e feladatot egyes részeiben; az egyházkerületnek csak az általános keretet kellene megadni a gyakorlati év berendezéséhez ily módon. A megbizott tanárok vezessék be a jelöltet hivatásába, az igazgató a gyakorlati pædagogia és általános didaktika alapján, a szaktanárok a szaktárgyak történeti és módszeres feldolgozásával; a jelölt tervszerűen látogassa a tanórákat minta-tanítások hallgatása céljából, majd a szaktárgyaknak egyik-másik részéről tartson a szaktanár előtt próbatanítást, végül pedig az iskolai év második felében néhány (legföllebb 6) órán hetenként a rendes tanítást vegye át a szaktanár felügyelete és vezetése mellett. Mindezeket rendszeres bírálat kövesse, s emellett pædagogiai és didaktikai kérdésekre vonatkozó dolgozatok készítése és tárgyalása útján vezettessék tovább a jelölt pályájának elméleti alapján is. E keret minden intézményben, mely a gyakorlati tanárképzést szolgálja, csaknem egészen azonos és e keretben a vezetéssel megbizott tanárok működése is elég szabad lehet.

2. Az egyházkerület kebelében lévő gimnáziumok fentartó testületei a tanszékek betöltése alkalmával az olyan tanárjelölteket, kik gyakorló évüket református tanintézetben töltötték, más pályázók felett különösebb figyelemben részesítsék. Az a tanárhiány, amelynek idején az iskolák kénytelenek voltak onnan venni tanáraikat, ahol kapták s nem ritkán más hitfelekezetek világnézetében növekedett tanárokat alkalmazva, ezektől kellett várnunk a protestáns szellemnek iskoláinkban tovább fejlesztését, immár megszünik s így méltán megvárható, hogy tanintézeteink fentartó egyesületei, megválasztandó

tanáraik református szellemére és ennek biztosítékaira elsőrangú figyelmet fordítsanak.

3. A gyakorlati tanárképzés előadott elvei a gimnáziumainkban alkalmazott vallástanárok előkészítésére is kiterjesztessenek. E szak tanárainak is pædagogiai előkészítésben kell részesülniök, mert reájok is ugyanaz a feladat vár, ami tanártársaikra, a neveléstudomány terén pedig még elméleti készültségök is kevesebb, mint amazoknak. Már pedig első renden a vallástanításnál sem annyira theologiai magántanárokra és írókra, mint inkább jó tanítókra és okos nevelőkre van szükség középiskoláinkban. És a vallástanárok gyakorlati előkészítése igen könnyen megoldható, amennyiben mindazok a theogiát végzett egyének, kik középiskolai vallástanárok akarnak lenni, mint segédlelkészek, találnak időt és módot a középiskolai vallásórák látogatására s a hivatásukba való bevezetéssel megbizott, kiválóbb vallástanárok utasításainak követésére.

*

— **Tolsztoj a nevelésről.*** A nevelés bonyolult és nehéz dolog addig, amíg a gyermeket nevelni akarjuk a nélkül, hogy önmagunkat nevelnők. De mihelyt felfogjuk, hogy másokat csak önmagunk által nevelhetünk, elenyészik a nevelés kérdése és csak az élet kérdése marad meg: hogyan éljünk mi magunk? A nevelésnek nem ismerem olyan ténykedését, amelyik ne tartalmazná az *önnevelést*. Hogyan neveljük, tápláljuk, altassuk el, tanítsuk gyermekeinket? Épen úgy, mint önmagunkat. Ha az apa, anya mértékletesen eszik, alszik, szerényen öltözködik, dolgozik és tanul, úgy a gyermekek is ugyanazt fogják tenni. Két szabály következik ebből: mindíg saját tökéletesítésünkön dolgozni, és saját életünkből a gyermekek előtt semmit sem titkolni ... A gyermeknevelésben legmegszokottabb jelenség: a szülők hizelgése. Az érzékeny gyermekek rögtön észreveszik, elfordulnak tőlük és elrontatnak. Az igazság valamennyi szellemi behatás alapfeltétele, azért a nevelésnek is első feltétele. Hogy azonban gyermekeinknek életünk igazságát bemutathassuk, életünket jól, vagy legalább kevésbé rosszul kell alkotnunk. A mások nevelése ezért önnevelésünkben foglaltatik, ami *minden*.

*

* A nagy írónak és erkölcsprófétának a nevelésre vonatkozó gondolataiból az 1903. évf. 188. lapján adunk egy kis mutatót. Most *Holczmann Ignácz* kartársunk volt szives beküldeni a saját fordításában még több ilyen töredéket, a melyekből a fennt közölteket kiválogattuk.

Szerk.

A nevelés azoknak a szivére való hatás, kiket nevelünk. De csak hypnotizálás és ragadó példa útján hathatunk. A gyermek látja, hogy boszusak leszünk és másokat megsértünk, hogy másokkal végeztetjük azt, amit magunk is megtehetünk, hogy érzéketlenek vagyunk, másokért semmit sem teszünk és csak élvezeteket hajhászunk, hogy büszkék és hiúk vagyunk, az emberekről rosszat mondunk, hizelgünk és hamisak vagyunk stb; vagy azt látják a gyermekek, hogy alázatosak, szorgalmasak, önfeláldozók, mértékletesek, igazságosak vagyunk és eme cselekedetek százszorosan jobban hatnak rájuk, mint a legékesszólóbb és legokosabb oktatás. Az egész nevelés, vagy a nevelés 0·999 része tehát a példára és az öntökéletesítésre vezethető vissza.

Ezzel tehát az ember a gyermekek nevelésében kívülről ugyanahhoz a ponthoz vezettetik, melyhez belülről sarkaltatott. Amit először önmagunknak szántunk anélkül, hogy valódi okát ismertük volna, az a gyermek érdekében is kinálkozik.

A neveléstől rendesen igen sokat és igen keveset kivánnak. Lehetetlen a növendékektől azt *kérni*, hogy ezt vagy amazt megtanulják, hogy műveltek legyenek; hogy erkölcsösek legyenek. Én azt hiszem, hogy nemcsak hogy nehéz volna, de lehetetlen a gyermekeket jól nevelni, ha magunk is rosszak vagyunk és hogy a gyermeknevelés az öntökéletesítés, melyhez senki sem járul annyira, mint maguk a gyermekek. Amint nevetséges azoknak az embereknek kívánsága, kik szivaroznak, isznak, sokat zabálnak, henyélnek (nem dolgoznak), az éjt nappallá teszik, és azt kivánják, hogy az orvos egészségüket helyreállítsa, épen oly nevetséges amaz emberek kivánsága is, kik azt akarják tudni, hogyan neveljék gyermekeiket erkölcsösökké, mikor maguk is erkölcstelenek. Az egész nevelés saját hibáink mindinkább való beismeréséből és azoktól való szabadulásból áll.

Ezt, minden életkörülmények közt, mindenki megteheti. És ez ama hatalmas rugó is, mellyel az ember rendelkezik, hogy más emberekre és így a gyermekekre is hathasson. A fais ce que dois, advienne que pourra — első sorban a nevelésre vonatkozik.

*

Tegnap beszéltem a nevelésről. Miért küldik a szülők a gyermekeket a gymnáziumba? Ez hirtelen világos lett előttem. Ha a szülők otthon tartanák a gyermekeket, úgy gyermekeiken erkölcstelen életük következményeit láthatnák. Ők magukat aztán gyermekükben, akár egy tükörben látnák. Az apa az ebédnél barátjaival borozgat, a fiú a korcsmában teszi ugyanazt. Az apa a bálon van, a fiú koszorúcskán. Az apa semmit sem tesz, a fiú is ugyanazt. De ha gyermekeit a gymnáziumba küldi, akkor az a tükör le van takarva, amelyben a szülők önmagukat látják.

*

KÜLFÖLDI IRODALMI SZEMLE.

A Revue pédagogique f. év folyamának első számában *Lucien Poincaré* a kiváló physikus és csillagász *Az experimentalis tudományok szerepéről a nevelésben* közöl érdekes tanulmányt. Bár mindenki elismeri — ugymond — e disciplinák fontosságát a nevelésben, az elérendő cél szabatos meghatározásával ritkán találkozunk. E tudományok oktatásának nem tudós egyoldalúságot, hanem a realitás élénk érzését kell szülniök. Ép ezért ne tartsa a tanár előadását tulságosan elméleti magaslaton, hanem főleg az utilitaristikus szempontokat emelje ki, vagyis különös gonddal ismertesse a természeti erők gyakorlati kihasználását. Formai szempontból e tanulmányok az erős kritikai érzék fejlesztésének szolgálatában álljanak. A természettudományok tanítsák meg a gyermeket első sorban arra, hogy meghajoljon a bizonyítékok előtt még kedvenc illusiói árán is: ez tanítsa meg észlelni, osztályozni, hogyan kell egyes tényekről törvényekig emelkedni s miképen kell föltevéseket igazolni. Ha ezenfelül a gyermek néhány világos elemi fogalommal bir a természeti tüneményekről, a cél teljesen el van érve. E feladatnak a gyakorlati oktatás ma még hiányosan felel meg. A tanítás még tulságosan elméleti. Rendszerint az egyszerü tünemények tárgyalásával kezdődik az oktatás, holott a természetismerés mindig a bonyolult jelenségekről halad az egyszerübbekre. Így pl. az elektromosság tárgyalásánál a helyett, hogy a tanár a hatalmas gépek principiumának magyarázatával kezdené, agyoncsépelt kisérletekkel nyitja meg tanfolyamát. Ez eljárással a természeti tüneményeket kiszakítjuk természetes környezetükből s azonfelül a növendéknek hamis képe lesz a tapasztalati és a kisérleti módszerről: azt hiszi, hogy a physika nem magyarázhatja a bennünket környező életet a maga mérhetetlen bonyolultságában, hanem agyafúrt készülékekkel való kisérletezésben áll. Így helyeződik oly gyakran a szemlélet súlypontja a jelenségekről a laboratoriumi készülékekre: sok ember már semmit sem tud a legfontosabb természeti törvényekről, de egyes apparatusok még élénk emlékezetében vannak. A tanárnak továbbá nemcsak száraz tényhalmazt kell tanítania, hanem fel kell egyuttal hívnia tanitványai figyelmét a természet nagyszerüségére. A kísérletet sok tanár nemcsak ritkán alkalmazza, de nem is idején: nem az elméleti magyarázat után, de annak előtte kell az experimentumot bemutatnunk, különben a gyermek azt a benyomást nyeri, hogy a természeti törvényt valami a priori mythikus belátásból merítjük, nem pedig ép a kísérletekből. Íly eljárással ép e tanulmányok értelemképző hatását hiúsítjuk meg: a természettudománynak hamis

mathematikai jelleget tulajdonítunk, mely elfödi annak valódi inductív jellegét. Két dolgot kell tehát e részben követelnünk: az oktatás minél kifejezettebb kísérleti jellegét és az inductiv módszer szerint való oktatást. Igen ajánlatos a nagy természettudósok eredeti műveiből szemelvényeket olvastatni. A természettudományok gyakorlati alkalmazását legjobban gyárak látogatása nyomán mutathatjuk be.

*

Ugyane folyóirat *második füzete a The Pedologist*-ból átvéve közli a *Gyermektanulmányozás rendszeres tervezetét*, melyet több kiváló amerikai kutató állított össze. A bevezetés azt bizonyitja, hogy a tanítás és nevelés sikere első sorban attól függ, hogy mennyire ismerjük nemcsak magát a gyermeket testi, értelmi és erkölcsi sajátságaiban, hanem egyúttal otthonát, szüleit, szóval életének milieujét. A helyes megfigyelés első feltétele, hogy minden gyermekről naplót vezessünk, melyben pontosan fel legyen jegyezve nemcsak a gyermek nationaleje, hanem érzékszerveinek állapota is, valamint értelmi és erkölcsi sajátságai. Rendkivül hasznos e jegyzék különösen oly tanítóra nézve, ki előtte még ismeretlen gyermek oktatását veszi át; természetesen e napló nagy lelkiismeretességgel készüljön s különösen arra kell ügyelni, hogy azt ne befolyásolja a gyermek iránt való ellenszenv. A gyermeket nem lehet csak a hivatalos iskolai érintkezésből megismerni: kell, hogy a tanító vele különben is gyakran beszédbe elegyedjék s érdeklődést mutasson játékai iránt is. Az ily tanulmányok, miután a szülők közremüködése nélkülözhetetlen, egyúttal szorosabb viszonyt létesítnek ez utóbbiak és a tanító között. A gyermek physikai leirásában első sorban külső megjelenését kell följegyeznünk: termete, izomzata, járása, egészsége jellemző sajátságait, továbbá táplálkozásának minőségét, légzésének, vérkeringésének esetleges feltünőbb mozzanatait. Fel kell továbbá jegyeznünk a gyermek motorikus képességeit (mozgékony? ügyes? lomha? félszeg?), hangjának sajátságait (éles? tompa?), vajjon szeret-e játszani (kikkel? miképen?), hamar fárad-e testileg, miképen aluszik: életmódja rendes-e e tekintetben vagy sem? A látás és hallás sajátságait gondos vizsgálattal kell megállapítanunk. Még az is feljegyzendő, hogy milyen a gyermek külső megjelenése: tiszta és gondos vagy az ellenkező? Psychikai tekintetében jegyzékbe kell vennünk a gyermek ismereteit, megfigyelő képességét és érdekkörét, perceptiójának és itéletének élességi fokát, figyelmének, emlékezetének, képzeletének, okoskodásának jellegét. Tudnunk kell, vajjon a gyermek eredetiséget mutat-e viselkedésében, vagy csupán másokat utánoz s ha igen: mily gyermekeket? Ismernünk kell erkölcsi jellemét (vidám? komor? gőgös? nyílt vagy zárkózott?

indulatos vagy nyugodt? jószivü-e vagy sem? bátor vagy félénk?) valamint aesthetikai érzékét: vajjon van-e érzéke szép dolgok iránt, csinosan öltözködik-e, van-e érzéke a komikum iránt, szokott-e sokat nevetni és miképen? Meg kell figyelnünk, vajjon a gyermeket szeretik-e társai vagy nem, ez utóbbi esetben az okot kell kipuhatolnunk. Meg kell állapítanunk erkölcsi érzékének fokát és minőségét, vágyait, ambítióit és eszményeit, parancsokkal, büntetésekkel szemben való magatartását, értelmi fáradásának feltételeit s esetleges abnormitásait. Ki kell továbbá terjeszkednünk a gyermek környezetére, szülői műveltségi fokára, nevelési kérdésekben való gondolkozásmódjára, házi életének körülményeire általában. Néhány érdekes példa zárja be a tervezetet, melyek alkalmazási módját illusztrálják. Az ismertető (Maurice Kuhn) végül megjegyzi, hogy a gyermek ily fokú tanulmányozását nem lehet ugyan kötelezővé tenni a tanitókra nézve, de a tapasztalat tanúsága szerint mind többen felismerik közülük annak fontosságát s önként vállalkoznak reája.

Igen érdekes eszmét vet fel és számol le gyakorlati alkalmazásáról *Flamand Apró erkölcsi problémák* című értekezésében. Hogy a gyermekek erkölcsi itéletének biztosságát növeljük, szerző azt ajánlja, hogy adjunk fel nekik kisebb erkölcsi kérdéseket, hogy azokon néhány napig gondolkozzanak s azután saját lelkiismeretük szerint feleljenek reájuk. Ilyen kérdések pl.: vajjon helyes-e, ha a gyermek anyjától pénzt tulajdonit el, ha azt valamely szegénynek adja? Vagy ha a tanuló fivére anyjuk távollétében valami kárt tesz s az anya hazaérkezvén, az ártatlan fiut véli bünösnek s fenyíti meg: mit kell ez utóbbinak tennie? Idősebb gyermekeknél hasonló célból történeti személyek cselekedeteiről is provokálható erkölcsi itélet. A gyermekek a kapott kérdésekre irásbelileg feleljenek, a melyeket a kitözött napon az iskolában megbeszélnek. Szerző rámutat arra, hogy ezáltal nemcsak erkölcstani, hanem beszéd és irásbeli gyakorlat is tartatik. Azt tapasztalta, hogy a tanulók igen nagy kedvvel vesznek azokban részt, mert természete annyira elüt a más iskolai foglalkozások jellegétől: szivesen gondolkoznak és vitáznak az ily erkölcsi problémákon. Azonkivül, hogy ily módon a gyermek önérzete és erkölcsi itélete fejlődik, a tanitó hatalmas eszközt nyer növendékei értelmi és erkölcsi fejlettségének kipuhatolására. A vita természetesen maradjon elméleti jellegü, vagyis a helytelen feleletet adó tanulót nem szabad megróni, hanem fel kell világositani. Végül szerző néhány fölvetett kérdést közöl a reájuk adott feleletekkel együtt, melyek oly érdekesek, hogy nem mulaszthatjuk el nehánynak fölemlítését. Kérdés: ha a gyermek a péknél észreveszi, hogy egy szegény asszony valami süteményt elemelve észrevétlenül odább áll, mit kell tennie? 18 növendék zsebpénzéből

adna a szegény asszonynak annyit, hogy megfizethetné a süteményt, 8 gyermek azt feleli, hogy erre gondolt ugyan, de ily módon az asszonyt megszégyenítené s ezért a péknek adnák meg magyarázat nélkül a kérdéses tárgy árát, 2 gyermek felszólítaná az asszonyt, hogy vallja be bünét a megkárosítottnak, végre 5 gyermek elmondaná az esetet édes anyjának s arra kérné, hogy segítsen a szegény asszonyon. Vagy: szabad-e más kertjében lehullott érett gyümölcsöt szedni? 8 gyermek megengedhetőnek tartja, de 36 kárhoztatja ez eljárást. Fölöttébb jellemzők a gyermeki gondolkozásmódra nézve a fenti (a kárttevő gyermekre vonatkozó) kérdésre adott feleletek: 15 növendék szó nélkül hagyná magát megbüntetni fivére helyett, 11 rábeszélné ez utóbbit, hogy vallja be bűnét, végre egy gyermek szótlanul türné ugyan a büntetést, de utóbb fivérét alaposan elpáholná.

*

Az Archiv für die gesammte Psychologie (hrsg. v. E. Meumann) II. (1903) kötetében *Robert Morris Ogden A felnőttek és gyermekek hangos olvasásának psychologiájáról* értekezik. Szerző kisérleteit az u. n. tachystoskoppal végezte, melynek segélyével szavak vagy betücombinatiók bizonyos pontosan meghatározott időre a megfigyelő elé állíthatók. Vizsgálódásának bennünket érdeklő jobb eredményei a következők. Minden embernek szüksége van egy bizonyos physiologiai normál időre, hogy valamely szót elolvasson: az egyéni különbségek azonban gyakorlat által eltüntethetők. Az emberek az olvasás szempontjából két csoportra oszthatók, melyek egyike az objectiv, másika a subjectiv typust képviseli. Az előbbihez tartozókat merev fixatio, viszonylagosan szük figyelemkör, a figyelemnek kifelé való irányulása és objectiv hűség jellemzi. A második typusbeliek pedig ingadozó fixatio, viszonylagosan tág figyelem kör, a figyelemnek befelé való irányítása és subjectív magyarázatokra való hajlandóság által tünnek ki. A gyermekek nem mutatnak még ily határozott olvasási typusokat, ép mert még fejletlen feltételek mellett olvasnak, de általában megfigyelő képességük még éles, szókincsök csekély és nem mobilis. A gyermekek mind ingadozó figyelemmel bírnak s ezáltal figyelmök köre viszonylag tág, jellege inkább passiv mint activ magatartást tanúsit az ingerrel szemben. Az olvasni tanuló gyermek eleinte optikai és megfelelő hangmotorikus beidegzések alapján olvas, miközben az optikai együttes beidegzés hamarabb képződik ki mint a megfelelő hangmotorikus beidegzés. A fenhangon való olvasáshoz szükséges együttes beidegzés annál könnyebb, mentül egységesebb jelleggel és formával bir a szó, de viszont annál bizonytalanabb a szó megismerése. Valamely szó megismerésénél mindig két tényező jő számba: a

szó optikai typusa és az egyes domináló betük. A szó hangképe a kész appercipiált optikai képhez csatlakozik; e kapcsolat csak mechanistikusan gyakorolható be. Oly képzetek, a melyek fölmerülését várjuk (Erwartungsvorstellungen) és az objective adott szavak képe felváltva küzdhetnek elsőbbségért a tudatban. Gyermekeknél az egyszer felvett benyomás makacsabbul tartja magát a tudatban, mint felnőtteknél, a várt képzetek is tehát nagyobb szerepet játszanak az olvasásnál. A figyelem köre az olvasás közben a gyermeknél a gyakorlattal párhúzamosan fejlődik s maximumát már a 11-ik életévben éri el. Értelmes szavakból ugyanannyi idő alatt legalább háromszor annyit tudunk olvasni, mint értelmetlen betücombinatiókból. Megállapítható, hogy a magánhangzókat legtöbbször nem olvassuk el, hanem inkább beleolvassuk a szövegbe. Az ily interpolatióra való hajlam a gyermeknél nagyobb mint a gyakorlott olvasónál. Az épen olvasott szón kivül a a szomszéd szók és sorok is a tudatban vannak ugyan, de nem ismertetnek meg: indirect látásban nem tudunk olvasni. Kezdőknél a betüzésre kevesebb idő kell mint az olvasásra, mig gyakorlottaknál a megfordítottja áll ennek. Az olvasási hibák idővel csökkennek, de teljesen sohasem tünnek el. A betüzésben a kezdők relative kevesebb hibát követnek el, mint a gyakorlottak. PAULER ÁKOS.

Külföldi pædagogiai könyvészet 1898—1903.*

Ament W.: Die Entwicklung vom Sprechen und Denken beim Kinde. VIII. + 213 l. Leipzig 1899. (Wunderlich).

Balfour Graham: The Educational Systems of Great Britain and Ireland. XXXVI. + 320. Oxford, 1878. (Clarendon).

Ball: Das Schulwesen der böhmischen Bruder, 217. l. Berlin, 1898. (Gärtner).

Barnett B.: Common Sense in Education and Teaching. 334. l. London, 1899. (Longmaus).

* A Magyar Pædagogiai Társaság elnöke egyebek közt kivánatosnak jelezte, hogy folyóiratunk a külföldi pædagogiai irodalom legjelesebb termékeiről könyvészeti összeállitások alakjában is tájékoztassa az olvasókat. Az alább következő összeállitás a közelmult öt év legkiválóbb műveit (értve a könyv alakjában megjelent terjedelmesebb munkákat) tartalmazza a teljesség igénye nélkül. Minden munka czime után feljegyeztük a lapszámot (a terjedelem megítélhetése végett), a megjelenés helyét, az évszámot és (zárjelben) a kiadó czég nevét. Ezen alapvető jegyzéket követni fogják rövidebb időközökben az 1904. év elejétől megjelent munkák összeállításai.

Bergemann P.: Lehrbuch der pædagogischen Psychologie. 485 l. Leipzig, 1901. (Hofmann).

Bergemann P.: Soziale Pædagogik. 615 l. Gera, 1900. (Hofmann).

Berthold O.: Lehrgang der Zukunftsschule. 219 l. Leipzig, 1901. (Scheffer).

Bézy P. & V. Bibent: L'hystérie infantile et juvénile. 215 l. Paris, 1900. (Vigot fr).

Bolton: Secondary School System of Germany 398 l. New-York, 1900. (Appleton).

Butler N. M.: Education in the United States 464 + 977. Albany, 1900. (Lyon).

Chauvelon Emile: Second Congrès des professeurs de l' enseignement secondaire public. 1898. Rapport général. 248 l. Paris, 1898. (Colin).

Chesterton T.: Theory of Physical Education in Elem. Schools 182 l. London, 1900. (Gale & Poulden).

Cohn H.: Die Sehleistungen von 50,000 Breslauer Schulkindern. 148 l. Breslau, 1899. (Schles. Buchdr.).

Colozza G. A.: L'immaginazione nella scienza: apunti di psicologia e pedagogia. 298 l. Torino, 1900. (Paravia).

Compayré G.: Die Entwickelung der Kindesseele. Aus d. französ. übers. von Chr. Ufer. 460 l. Altenburg, 1900. (Bonde).

Conrad P.: Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung. 1. Teil: Psychologie mit Anwendungen auf den Unterricht und die Erziehung überhaupt. 395 l. Davos, 1902. (H. Richter).

Coubertin P.: Notes sur l' éducation publique. 320 l. 1901. Paris. (Hachette).

Credaro L.: La pedagogia di G. F. Herbart. XI. + 327. Roma, 1900. (Soc. ed. Dante, Allighieri).

Davidson T.: The History of Education. 292 l. New-York, 1900. (Scribner).

Demolins Edmond: L'Education Nouvelle. L'Ecole des Roches. 300 l. Paris, 1900. (Didot).

Dominicis S.: Idee per una scienza dell' educazione. 404 l. Torino, 1900. (Paravia).

Dresser H. W.: Education and the Philosophical Ideal. 255 l. New-York, 1900. (Putnam).

Ernst Jul.: Bilder aus der Geschichte der Pädagogik für katholische Lehrerseminare, 361 l. Freiburg. Br. 1898. (Herder).

Fischer Conrad: Adolf Diesterweg, VIII + 360 l. Langensalza, 1899. (Gressler).

Fitch J.: Educational Aims and Methods: Lectures and Adresses. 460 l. London, 1900. (Clay).

Fitch J.: Lectures on Teaching. 462 l. New-York, 1900. (Kellogy).

Gerini G. B.: Gli scrittori pædagogici italiani del secolo decimosettimo. VIII + 260 l. Torino, 1900. (Paravia).

Giroud G.: Éducation intégrale; coëducation des sexes, d' après les documents officiels et les publications de l' établissement. XX + 395 l. Paris, 1900. (Schleicher).

Gramzow O.: Friedrich Eduard Benekes Leben und Philosophie. 284 l. Bern, 1899. (Berner Studien XIII.).

Hanschmann Al.: Friedrich Fröbel. Die Entwickelung seiner Erziehungsidee in seinem Leben. XX + 535. Dresden, 1900. (Bleyl & Kaemmerer).

Hanus Paul H.: Educational aims and educational values 211 l. New-York, 1899. (Macmillan C.).

Hinsdale B. A.: The Art of Study: a Manual for Teachers and Students of the Science and Art of Teaching 266 l. New-York, 1900. (Amer. Book Co).

Jahn M.: Psychologie als Grundwissenschaft der Pædagogik. Herausg. v. k. Heilmann (3. kiadás). 464 l. Lipcse. 1901. (Dürr). Azóta már negyedik kiadásban.

Jona Guido: L'Istruzione Secondaria in Italia. 223 l. 1902. Torino, (Paravia).

Kehrbach K.: Das gesammte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge. Erster Jahrgang. 1243 l. 1898. Berlin. (Harrwitz).

Kinkel W.: Johann Friedrich Herbart, sein Leben und seine Philosophie. 204 l. Giessen, 1903. (Ricker).

Koch K.: Die Erziehung zum Mute durch Turnen, Spiel und Sport. Die geistige Seite der Leibesübungen. 224 l. Berlin, 1900. (Gärtner).

Krause: Das Leben der menschlichen Seele und ihre Erziehung. I: Das Vorstellungs- und das Denkleben. 288 l. Dessau, 1898. (Kahle).

Lacombe: Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant. XIII + 213 l. Paris, 1899. (Colin).

Laurie S. S.: Primary Instruction. 226 l. 5. kiad. London, 1899. (Simpkin).

Lay W. A.: Experimentelle Didaktik. I. 570 l. Wiesbaden, 1903. (Nemnich).

Lay W. A.: Methodik des naturgeschichtl. Unterrichts und Kritik der Reformbestrebungen auf Grund der neueren Psychologie. XVI + 123. Karlsruhe, 1899.

Lehmann Rudolf: Erziehung und Erzieher. 344. l. Berlin, 1901. (Weidmann).

Löwe K.R.: Wie erziehen und belehren wir unsere Kinder während der Schuljahre ? XVI + 338 l. Hannover és Berlin, 1899. (C. Meyer—G. Prior).

Mac Cunn J.: The Making of Character: Some Educational Aspects of Ethics. 232 l. London—New-York, 1900. (Clay-Macmillan).

Mac Donald Arthur: Experimental Study of Children. 352 l. Washington, 1899.

Mace Will: Method in History. 311 l. Boston, 1898. (Ginn).

Müllner K.: Reden und Briefe italienischer Humanisten. Ein Beitrag zur Geschichte der Pædagogik des Humanismus. X + 305. Wien, 1899. (Hölder).

Münch Wilhelm: Geist des Lehramts. Eine Hodegetik für Lehrer höherer Schulen. Berlin, 1903. 550 l. Berlin. (G. Reimer).

Natorp Paul: Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. 151 l. Stuttgart, 1899. (Frommann).

Natorp Paul: Sozialpædagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. VIII + 352 l. Stuttgart, 1899. (Frommann). Azóta már második kiadásban.

Niemeyer: Originalstellen griechischer und römischer Klassiker über die Theorie der Erziehung und des Unterrichtes. 2. kiadás, Halle, 1898. (Árvaház).

Organ T. A.: Law Relating to Schools and Teachers. 582 l. London, 1900. (Simpkin).

Otto B.: Lehrgang der Zukunftsschule nach psychologischen Experimenten für Eltern, Erzieher und Lehrer dargestellt. 219 l. 1901. Leipzig. (Scheffer).

Pagliara: Frederico Frœbel e la sua pædagogia I. 2. kiadás. VIII + 131. Torino, 1900. (Paravia).

Petersilie A.: Das öffentliche Unterrichtswesen im Deutschen Reich und in den übrigen europäischen Kulturländern: I: 448 l., II: 608 l. Leipzig, 1897. (Hirschfeld).

Pinloche A.: L'enseignement secondaire en Allemagne d' après les documents officiels, XXVII + 130 l. Paris, 1900. (Delagrave).

Regener F.: Skizzen zur Geschichte der Pædagogik. 222. l. Langensalza, 1898. (Beyer).

Report of the Commissioner of Education for the year 1902. Vol. I. CXII + 1176 l. 1903. Washington. (Governement Printing Office).

Rein W.: Pædagogik in systematischer Darstellung. Erster Band: Die Lehre vom Bildungswesen. 680 l. Langensalza, 1902, (Beyer & Mann).

Ribot A.: La reforme de l'enseignement secondaire, XII + 308 l. Paris, 1900. (Colin).

Riddell N.: A Child of Light, or Heredity and Prenatal Culture Considered in the Light of the New Psychology 351 l. Chicago (Child of Light Publ. Co.).

Rohde A.: Eine Sammlung von praktischen Lehrproben aus den einzelnen Unterrichtsgegenständen. 256 l. Osterburg, 1898. (Danehl).

Seely L.: History of Education. 353 l. New-York, 1899. (American Book Co.).

Sendler R. & Kobel O.: Übersichtliche Darstellung des Volkserziehungswesens der europäischen und aussereuropäischen Kulturvölker. — I. köt. 370 l. II. köt. 592 l. Breslau, 1901. (Woywod).

Spencer F.: Chapters on Aims and Practice of Teaching. 292 l. London 1899. (C. I. Clay).

Steglich: Fr. Fröbels Pædagogische Idee in ihrer philosophischen Begründung durch Frohschammer, 195 l. Bern, 1898. (Nydegger).

Sully J.: Untersuchungen über die Kindheit. (Angolból forditotta Stimpfl). 374 l. Leipzig, 1898. (Wunderlich).

Tadd I. L.: New Methods in Education: Art, Real Manual Training, Nature Study. 456 l. (478 ábrával). London, 1899. (Sampson Low). Ugyanez német fordításban: XII + 212 l. (330 ábra). Leipzig, 1900. (R. Voigtländer).

Tetzner: Geschichte der deutschen Bildung und Jugenderziehung von der Urzeit bis zur Errichtung von Stadtschulen. 404 l. Gütersloh, 1897. (Bertelsmann).

Thomas G.: De la réglementation du travail des enfants employés dans l' industrie. 353 l. Falaise, 1900. (Regnault—Trolonge).

Trunk Hans: Eine Schulreise und was sie ergeben hat. VI + 287 l. Grácz, 1899. (Leuschner & Lubensky).

Veyssier: De la méthode pour l' enseignement des langues vivantes. 204 l. Paris, 1898. (Berlin).

Waitz Th.: Allgemeine Pædagogik. (Új kiadás). XII. + 412 l. Langensalza, 1899. (Gressler). Ugyanaz Willmann bevezetésével: 552 l. Braunschweig, 1898. 4. kiadás. (Vieweg).

Weissenfels Oskar: Kernfragen des höheren Unterrichts. Neue Folge. IV + 379 l. Berlin, 1903. (Gaertner).

Welton I.: Logical Bases of Education. 304 l. New-York és London, 1899. (Macmillan).

Wohlthat A.: Die klassischen Schuldramen nach Inhalt und Aufbau. X + 192 l. Bécs—Prága, 1902. (Tempsky).

Willmann: Didaktik als Bildungslehre. 3. kiad. I. II. kötet. Braunschweig, 1903. (Vieweg).

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1904 április hó 16-án.

Jelen vannak: *Fináczy Ernő* elnöklése alatt Bárczy István, Beke Manó, Békefi Remig, Buday József, Böngérfi János, Dénes Lajos, Erődi Béla, Gyulai Ágost, Gorzó Dénes, Hegedüs István, Hortobágyi Antal, Havas Gyula, Kármán Mór, Kemény Ferenc, Kovács János, Kőrösi Sándor, Kirchner Béla, Pályi Sándor, Reif Manó, Schön József, Simkó József, Téglás Gábor, Weszely Ödön, Wagner Alajos, Zsengeri Mór, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül számosan vendégek.

I. *Elnök* az ülést megnyitja.

II. *Weszely Ödön* dr. felolvassa: «*Egyéni és társadalmi paedagogia*» című székfoglaló értekezését. (Lásd folyóiratunk jelen számában.)

Elnök köszönetet mond felolvasónak érdekes előadásáért s egyúttal meleg üdvözlés kiséretében átnyújtja részére a rendes tagságra történt megválasztatásáról szóló oklevelet.

Előadó köszönetet mond a megválasztatásáért s igéretet tesz, hogy a kitüntetésre magát érdemessé tenni törekszik.

III. *Elnök* jelenti, hogy a második felolvasó, *Raj Ferenc* úr akadályozva van a megjelenésben és felkéri *Dénes Lajos* urat, hogy az értekezést felolvasni szíveskedjék.

Dénes Lajos eleget téve az elnök felhivásának, Raj Ferenc következő című értekezését olvasta fel: «*Az érettségi vizsgálat reformjának kérdése a budapesti tankerület főigazgatói értekezletein.*»

Elnök úgy van értesülve, hogy ez a kérdés most az Orsz. Közokt. Tanács előtt van s ezért is, de mivel az értekezés folyóiratunkban előbb meg fog jelenni, eltekinteni kiván a hozzászólástól, amibe a Társaság is beleegyezik. Az értekezőnek Elnök köszönetet mond.

IV. *Pályi Sándor* fölolvassa: «*A népszerű főiskolai előadásokat szervező német intézmények első nagy-gyűlésének ismertetése*» című dolgozatát.

Elnök köszönetet mondott az előadónak érdekes és tájékoztató előadásáért.

A felolvasó ülés véget ért.

Zárt elnökségi ülés (ugyanakkor).

1. *Fináczy* elnök a februári elnökségi ülésből vett megbizás folytán javaslatot tesz a Monumenta Hungariæ Pædagogica cím alatt létesítendő vállalat munkatervét megállapító bizottság összeállítására vonatkozólag.

Az ülés a javaslathoz hozzájárulván, a bizottságba megválasztja

Heinrich Gusztáv, Fináczy Ernő, Békefi Remig, Hegedüs István és Kármán Mór urakat.

2. Ugyancsak a februári elnökségi ülésen az a kívánság nyilvánulván, hogy a folyóirat irodalmi tájékoztatója minél teljesebbé tétessék, *Fináczy* elnök jelenti, hogy ő a külföldi irodalomban az utóbbi öt évben megjelent nevezetesebb pædagogiai művek bibliografiájának összeállításáról már gondoskodott. Ez a jegyzék a folyóiratban közöltetni fog és később folytatódik. A folyóiratokra nézve a szerkesztőt hívja föl jelentéstételre.

Kovács János szerkesztő előterjesztésében kívánatosnak tartja, hogy

a) a hazai irodalomban megjelenő pædagogiai tárgyú műveket, lehetőleg kivétel nélkül, ismertesse a folyóirat, jelentőségükhöz mért terjedelemben.

b) A külföldi folyóiratoknak általánosabb érdekű közleményeiről rövid ismertetések közöltessenek, olyanformán, amint ezt a folyóirat már pár év óta folytatja, de ebben is legalább olyan teljességre törekedve, hogy a legnevezetesebb folyóiratok állandóan figyelemmel kisértessenek. Ezen cél megközelítése végett az alább fölsorolt folyóiratok szemléjére a mellettük följegyzett munkatársak vállalkoztak:

I. Német folyóiratok.

1. Das humanistische Gymnasium. — 2. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene. *(Fináczy Ernő.)* — 3. Die deutsche Schule. — 4. Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. *(Imre Sándor.)* — 5. Zeitschrift für die oesterreichischen Gymnasien. *(Gyulai Ágost.)* — 6. Zeitschrift für das gesammte Unterrichtswesen in Preussen. *(Himpfner Béla.)* — 7. Zeitschrift für das Realschulwesen. *(Kemény Ferenc.)* — 8. Frauenbildung. *(Pályi Sándor.)* — 9. Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. *(Schmidt Márton.)* — 10. Pædagogische Blätter. *(Sztankó Béla.)*

II. Francia folyóiratok.

1. Revue Universitaire. *(Fináczy Ernő.)* — 2. Revue de l'enseignement secondaire. *(Gyulai Ágost.)* — 3. Revue Pédagogique. *(Pauler Ákos.)*

III. Olasz folyóiratok.

1. La Rassegna Scolastica. — 2. La Scuola Secondaria Italiana, *(Cs. Papp József.)*

c) A hazai tanügyi folyóiratok szemléjében elégnek tartaná a szerkesztő, ha az általánosabb érdekü közleményeknek címei és szerzői közöltetnének, mert már ez is sok helyet (4—5 oldalt számonként) foglalna le, és mert a figyelem így felhivatván a közleményre,

az érdeklődőnek elég könnyen módjában lehet az illető hazai folyóirathoz hozzájutni. A szemlébe fölveendő hazai tanügyi folyóiratoknak a következő jegyzékét terjeszti elő:

I. Havi folyóiratok.

1. Katholikus Pædagogia. — 2. Nemzeti nőnevelés. — 3. Magyar Tanítóképző. — 4. Polgáriskolai Közlöny. — 5. Kereskedelmi Szakoktatás. — 6. Kisdednevelés (2-szer havonként). — 7. Tornaügy. — 8. Izr. Tanügyi Értesítő. — 9. Evangelikus Népiskola.

II. Heti lapok.

1. Középiskolai Tanáregyesület Közlönye. — 2. Néptanítók Lapja. — 3. Népnevelők Lapja. — 4. Család és iskola (Kolozsvár). — 5. Magyar Pestalozzi (Ujpest). — 6. Nemzeti Iskola. — 7. Magyar Tanügy.

III. Más időszaki lapok, amelyek szintén figyelemmel kisérendők.

1. Athenæum (évnegyedes folyóirat). — 2. Az Orsz. Reformatus Tanáregyesület Évkönyve (egyszer egy évben). — 3. Egészség. — 4. A Magyar Rajztanárok Orsz. Egyesületének Értesítője.

A szerkesztő fölkéri a jelenlevőket, hogy a felolvasott sorozatok kiegészítéséhez szíveskedjenek annak idején hozzájárulni.

Az előterjesztéssel kapcsolatban beható és be nem fejezett vita indult meg a Társaság folyóiratának feladatáról. Érdemleges határozat nem hozatott, hanem az ülés fölkérte az elnököt, hogy bizottságot állítson össze, amelyik erre vonatkozólag javaslatot készítsen.

3. Elnök jelenti, hogy *Weszely Ödön*, a Társaság rendes tagja, 100 koronás alapítványt tett a Társaság céljaira. Örvendetes tudomásul szolgál.

4. *Gyulai Ágost* titkár jelenti, hogy *Erdődy János* rendes tag, a kassai kath. tanítóképző volt igazgatója, elhunyt. Az elhunyt egyike volt újabb tanítóképzésünk úttörő munkásainak, annak érdekében termékeny irodalmi munkásságot fejtett ki s különösen a tanítóképzők pædagogiai tankönyv-irodalmában hézagot pótolt. Az ülés szomoru tudomásul veszi az Erdődy János elhunytáról szóló jelentést s részvétét jegyzőkönyvi megemlékezésben fejezi ki.

5. Titkár jelenti, hogy *Kovács Mihály* jászszentandrási plébános külső tagul kíván belépni. Fölvétetik.

Az ülés véget ér.

VERES PÁLNÉ ÉS A MAGYAR TÁRSADALOM EVOLUCIÓJA.*

Mélyen t. Hallgatóim!

A nagy embereket arról ismerni meg, hogy koruk szükségletét átértve, annak megvalósításáért törhetetlen akaraterővel küzdenek s eszményeiket maradandó alkotásokban megtestesítve hagyják az utódokra.

Ily értelemben volt a múlt század legnagyobb magyar asszonya Veress Pálné; a kor szükséglete, melyet ő átértett: a nemzeti nőnevelés; eszménye: a nő erkölcsi felszabadítása; maradandó alkotása: a Nőképző Egyesület.

Ezt az órát szenteljük az ő emlékének. Idézzük fel az ő nemes alakját. Próbáljuk megérteni törekvéseit. Vizsgáljuk, mekkora része volt neki a magyar társadalom múlt századbeli evolúciójában. Hogy mi, a mai hanyatló, léha kor kishitű gyermekei, az ő példájából merítsünk erőt az eszményi törekvésre és saját korunk feladatainak teljesítésére.

I.

Veres Pálné tipusa volt a magyar úrinőnek, úgy amint az a századok folyamán kialakult. Annak a magyar úrinőnek, aki mindig osztozott férje törekvéseiben; aki hadba ment vagy rabságra jutott férje helyett erős kézzel kormányozta annak jószágait s gondviselője volt a keze alatt élő jobbágyseregnek; ki nem merült el soha egészen saját kicsinyes érdekei szűk körébe, hanem mindig érdeklődött a közélet iránt s hazájáért, ha kellett, áldozni is tudott. Szóval, erős lelkű, tiszta erkölcsű, okos, gyöngéd, hűséges és mélyen vallásos magyar asszony volt ő, a Lorántffy Zsuzsánnák, a Zrinyi Ilonák fajtájából való. Csakhogy

* A M. P. T. f. é. márciusi ülésén tartott előadás.

sorsa őt a XIX. századba helyezte, mely a tudomány százada volt; ő tehát a művelődésnek, a nők szellemi kiképzésének lett törhetetlen akaratú, lánglelkű apostola. Palágyi M.[1] szép szavával élve, Magyarországon a női öntudatnak ő volt első képviselője; tegyük hozzá: a dolgozó nőnek a magyar társadalomban ő szerzett polgárjogot; ezzel a demokratikus felfogást bevitte oda is, ahol az addig nem volt meg — a nők körébe.

Ez által kora társadalmának átalakításában neki nagy része volt. Hogy jelentőségét megérthessük, vessünk egy pillantást a múlt századelő viszonyaira. Nos, e viszonyokat mi sem jellemzi jobban, mint az alábbi párbeszéd József nádor második neje, Hermina főhercegnő s nehány előkelő magyar hölgy között.

«Van-e árvaház, hol lánykákat képeznek? — Nincs.

— Hát elhagyottak menháza? — Nincs.

— Hát vakok intézete? — Nincs.

— Asszonyi egyesület? — Nincs.

— Hát olyan iskola, a hol előkelő leánykák magasabb kiképezésben részesülnek? — Nincs».

A kérdéseket mindig növekedő bámulattal a palatinusné tette, a «nincseket» meg egyre lassúbb hangon és pironkodva Beniczky Pálné Sturmann Karolina mondta, korának egyik klaszszikus műveltségű asszonya, aki maga is érezte, mennyire hátra van hazánk a kulturális és filantrop intézményekben. — Hermina főhercegnő a lelkes magyar nőkkel csakhamar megalapította aztán az Első Budai Asszony-Egyesületet.[2] Ez a klaszszikus műveltségű asszony Veres Pálné édes anyja volt, ki nem sejtette, hogy a magyar női társadalmat elmaradottságából az ő leánya fogja kiemelni.

A tespedő Magyarország a társadalmi kötelességek öntudatára még nem ébredt; a lelkiismeret ébredését csak a váci siketnémák-intézete[3] jelezte. Az alvó lelkiismeretet az idegenből ideszakadt főherczegnő szava rázta fel s az áldott lelkű Mária Dorottya, József nádor harmadik neje, tartotta ébren. 1827-ben megalakult a vakok intézete; majd az árvaházak[4] s szeretet-

[1] Lásd *Veres Pálné élete és működése*, 3. lap.

[2] Lásd: V. P. Él. és Műk. 14. lap; idézet az *Ottnon* c. folyóiratból.

[3] Alapítója jólészi Chászár András, szintén gömörmegyei ember volt.

[4] 3 r. kath. árvaházat voltaképp már Mária Terézia is alapított.

házak keletkeztek az árva és elhagyott gyermekek számára; 1828-ban Brunswick Terézia grófnő felállította az Angyalkertet, vagyis az első kisdedóvót. Csak «előkelőbb leánykák magasabb kiképzésére» való iskola nem keletkezett. A leányoktatás el volt hanyagolva. Az úri leánykákat jött-ment idegen mesterek és guvernantok tanították; vagy a sekély színvonalú s német tannyelvű zárdákba és bécsi vagy itthoni magánintézetekbe * adták őket, hol az idegen nyelvekben szereztek némi kis jártasságot; a kézimunkában, zenében, táncban egy kis ügyességet. Ha akadtak klasszikus műveltségű úri leányok, azokat többnyire klasszikus műveltségű édes apjuk nevelte. — A többség azonban idegen szellemben nevelődött; a német irodalom emlőiből táplálkozott, német regényt, német verset olvasott, német volt emlékkönyve s németül levelezett. A hazai irodalom, a hazai nyelv csak lassankint kezdett magának helyet szorítani az idegen mellett. A magyar nőnevelés mezeje parlagon volt. E parlag feltörése Veres Pálnéra várt.

II.

Farádi Veres Pálné született 1815-ben, a nógrádmegyei Láziban, Ősrégi nemesi családból származott, melyben a közügy szolgálata karddal, tollal és ésszel több százados hagyomány volt. Atyja, kit alig ismert, Beniczky Pál volt. Atyai ősei sorából kivált még Zsigmond korában Márton, a jeles katona; a XVII. században Vác kapitánya, Ferenc és Péter, a költő; majd II. Rákóczy Ferenc idejében a kiváló diplomata s a fejedelem titkára: Gáspár. Édes anyja pedig Sturmann Karolina volt, egyike a századeleje legműveltebb asszonyainak, ki a Brunswick Terézia s a Teleki Lászlóné válogatott baráti köréhez tartozott, örömest verselgetett s írogatta az akkor divatos talányokat, és Pestalozzi eszméinek hatása alatt maga tanítgatta a béres-asszonyok gyermekeit írni, olvasni, számolni. Anyai nagyatyja, Sturmann Márton, konziliárus, József nádor kedves embere, a gömöri nábob; de nem

* A debreceni Steinacker-féle s a miskolci leánynevelő-intézet csak a 40-es évek körül indult virágzásnak. Magasabb fokú és alapos műveltséget azonban azok sem adhattak. — A nőnevelés terén buzgólkodó nők — egy Karacs Teréz, egy gr. Teleki Blanka, egy Lövey Klára, később egy Zirzen Janka — hatása is aránylag kis körre szorult; és egymástól elszigetelten működvén, egymást nem támogathatták. Az egész országra ssóló tevékenységet maga Zirzen Janka is csak a kiegyezés után fejthetett ki, mikor Eötvös a tanítónőképzés szervezésével megbizta.

a benne rejlő őserőt bizarr ötletekben tékozló Kárpáthy János, hanem európai műveltségü, felvilágosodott, okos, józan ember, kora emberbaráti mozgalmainak egyik leglelkesebb támogatója. Közgazdasági téren pedig úttörő volt: ki Budán, hogy a szegény asszonyoknak s leányoknak keresetet szerezzen, firenzei szalmakalap-fonógyárat létesít, az ipart és kereskedelmet becsüli, és nem törődve kora előítéleteivel, nálunk elsőül alapít részvénytársaságot a gömöri hegyek dús vasércének bányászására, mely társaságban «akcionárius pedig lehet minden tisztességes ember . . . így izraelita felebarátaink is.» A gömöri dölyfös urak először bolondnak tartották érte; de mikor az első részvényeket maga a látogatóban jelenlevő József főherczeg jegyezte, beadták derekukat, a részvénytársaság megalakult és mihamar felvirágzott, csakúgy ontva a kincset. A büszke gömöri nábob a magyar virtust akkor mutatta meg, mikor a Koburgok intézősége a nála zálogban volt három Kohárfalut visszaváltva, az ő általa épített kastélyok, kertek és halas tavak fejében kártérítésül valami potomságot ajánlott. Sturmann a kárpótlást visszautasította; de mikor az intézőség Bécsből az átvételre megérkezett, az egykori paradicsom helyén romhalmazt, pusztaságot talált; a nábob maga romboltatott szét mindent, a mit maga alkotott. Az építkezés volt egyetlen szenvedélye, mely utóbb, négy szép fia elvesztével, valóságos mániává fejlődött; 52,000 holdas birtokát szebbnél-szebb kastélyokkal rakta meg. Hogy négy fiát eltemette, birtoka nagy részét szétosztotta, többnyire jótékony célra. Maga a pestmegyei Tó-Györkön telepedett meg; ott tette sírba feleségét s a 31-diki kolerában hirtelen elhalt két asszony-leányát; ezek egyike volt Beniczkyné, a Veres Pálné édes anyja. Ezután a 80 éves aggastyán leánya árváit magához vette; de búskomorságba esett, az emberektől elzárkózott és valóságos különcz lett; így élt 1844-ig, 94 éves korában bekövetkezett haláláig.

Édes anyja halálakor Beniczky Hermin 15 éves volt, egyik nővére valamivel idősebb, másik ifjabb. A három szép fiatal árva a tógyörki kastélyban a búskomor, agg nagyapa mellett szomorú fiatalságot élt. Nagyatyjuk tágas lakosztályukban magukra hagyta őket; ő maga a tornácon állt őrt, ridegen fogadva minden leánynézőt. További neveltetésükről, korukhoz illő szórakozásukról nem gondoskodott. A gazdag szellemü leányok, kik édes anyjuk életében kiváló emberek társaságához voltak szokva, parlagon maradtak; a gazdálkodás iránt is csak maguktól kezdtek érdeklődni s csak a gömöri atyafiak közt vidultak fel néha-néha.

Az anyátlanság búját a fiatal leány fájva sínylette. Ez s az örömtelen, magányos fiatalság, komolyította meg idő előtt; anyátlansága és elhanyagolt neveltetése felett való fájdalma terelte gondola-

tait a nőnevelés kérdése felé s későbbi korszakolkotó eszméinek és munkásságának gyökérszálai ide nyúlnak vissza. Már ekkor felfogadta, hogy a fiatal leányoknak gondviselőjük lesz. S nyilván ez indította arra, hogy később saját leányát, egész annak férjhezmeneteléig, soha egy perczre el nem hagyta; olyan helyre nem ment el, a hová kis leányát magával nem vihette.

Később került atyai nagynénje, Tihanyiné, a temesi grófné pesti házánál szelleméhez illő körbe. Nagynénje házánál az akkori társaság színe-java, megfordult; a közélet és irodalom kitűnőségei közül különösen Toldy Ferenc, Szontagh Gusztáv, Tóth Lőrinc, Schedius és Nendtvich Károly volt kedvelt társasága. Gróf Teleki Lászlónénál pedig annak két nagynevű fiával, Józseffel és Lászlóval barátkozott össze. Ily emberek társaságában kezdett kibontakozni szelleme.

1839-ben lett neje Farádi Veres Pálnak, egy tiszta jellemű, önzetlen, nagytudományú, igen művelt és mégis szerény férfiúnak, ki Nógrádnak sokáig főjegyzője, majd alispánja lett, és kivel mindvégig a legboldogabban élt. Nagy műveltségü és hazafias férje mellett érezte csak igazán saját neveltetése hiányait s azt, hogy magyar nő létére nem tud jól magyarul és németül gondolkozik. Ismeretei fogyatékosságát vasakarattal, magánszorgalom útján igyekezett pótolni. Folyton mívelte magát, hogy kötelességeit hívebben, tökéletesebben tudja teljesíteni. Nem riadt vissza a komoly, tudományos művektől sem; így Humboldt Kosmosa, melyre figyelmét Madách hívta fel, egyik legkedvesebb olvasmánya lett.

Családi élete első 10—15 évét majdnem teljesen tűzhelyének s főként egyetlen leánya nevelésének szentelte. Vanyarci kastélyukban idilli életet éltek. Kis leánya mellé nem fogad idegen nevelőnőt, hanem maga neveli, a legnagyobb gonddal figyelve testi-lelki fejlődését; feljegyezve minden apró tapasztalatát s az apró feljegyzéseket tartalmazó lapocskát esténkint a megyei székhelyről hazatérő férjének adva át. Maga tanította írni, olvasni és figyelmét a gyermek lelki életének egyetlen mozzanata el nem kerülte. Később is nem idegen guvernántot, hanem magyar nevelőt tart mellette — egy Győry Vilmost, egy Dalmady Győzőt — az órákon jelen van és tanul maga is. Nézeteit 1846-diki feljegyzései világítják meg: «A leány tanulja meg jó korán kedvét találni abban, hogy hozzátartozói iránt tiszta, csendes, jól rendezett munkásság által szeretetet mutasson; szivesség, gondoskodás, okosság által kivánságaikat megelőzze, örömükért éljen. A házbeliek életét könnyítse, akadályaikat elhárítsa. Ehhez magas önmegtagadás szükséges, a mihez pedig a vallásos nevelés vezet legbiztosabban.» Még jellemzőbb reá nézve a következő pár sor: «Nem a tehetségek, óh nem! a mély kedély és vallásosság teszik a nő

valódi értékét. Rendeljen a Mindenható neki bármi sorsot . . . az élet minden végzetét el bírja majd viselni anélkül, hogy kétségbe esnék; sőt lelke derűjét is meg tudja majd őrizni;» és tovább: «Adjon nekem a Mindenható erőt, hogy őt *jól* nevelhessem» — e «szent hivatásra» gyűjti az ismeretet, ennek áldozza ideje javát. Mint egyetlen gyermeket, óvni akarja az elkényeztetéstől, ezért erőt véve magán, szigorú iránta; így megköveteli, hogy mindig kézimunka legyen kezében, mert akkor «a kis leányok illedelmesebben viselkednek; holott unalomból tömérdek neveletlenséget követnek el.» Azonban nem csupán értelmét, jellemét fejleszti gyermekének, hanem kedélyét is; annak kis testvére, játszótársa nem lévén, ő maga válik kedvéért gyermekké; ő maga lett játszótársa, pajtása.

E végből ünnepelték meg gyöngéd figyelemmel, a családi emléknapokat, kivált a születésnapokat. Kis leányának maga szedte virágból kötött bokrétát és Zschokke «Stunden der Andacht»-jából olvasgatva, emlékeztek meg az elmúlt év eseményeiről. Még kedvesebb szokás fejlődött ki később leánya családjában, hol a kis unokák születése napján nedves homlokhalmot tele szurkáltak virággal s köztük annyi szál gyertya égett, a hány éves volt az ünnepelt. A virágos halom mellett a torta s az ajándékok. De egyéb is: egy lapocska az édes anya feddéseivel és figyelmeztetéseivel az évközben felmerült hibákat és rossz szokásokat illetőleg. Persze, az ebéd is az ünnepelt kedvenc ételeiből állt. Sok rossz szokást sikerült így csirájában fojtani el. Sőt az egyik kis unoka saját születése napját azzal ünnepelte, hogy ő ajándékozta meg apró emlékekkel, titokban készített kis kézimunkáival, az egész háznépet. — Ép oly kedves, állandó szokás volt a vanyarci otthonban a vasárnapi házi isteni tisztelet, melyen mindig maga Veres Pálné olvasott fel valami lélekemelőt. Mély vallásossága és Istenbe vetett erős hite minden tettében, minden gondolatában nyilvánul; ezt igyekszik bele oltani gyermekébe is. Ez az eszményi benső viszony anya és leánya közt akkor sem szakadt meg, mikor azt 1861-ben Nyitrába adta férjhez, hol akkor a birtokosok absentizmusa következtében semmi társasélet nem volt. A gyöngéd, müvelt körhöz szokott fiatal asszony az ottani rideg viszonyokat nem birta megszokni; férje kész volt érte szülőmegyéjét odahagyni s neje szüleihez közel, Vác-Hartyánban telepedtek meg.

Azonban nem csupán a leggondosabb anya volt ő, hanem igazi élettársa férjének, kinek minden törekvésében osztozott és kit finomítani igyekezett. Már fiatal-asszony korában is alig várta, hogy férje hazajövén, vele a megyében s az országban történteket megbeszélje; élénk szelleme minden iránt érdeklődött. Hűséges támogatója volt férjének a társas életben is; a megye úri népét magyaros vendégszeretettel

fogadta, vendégeit figyelemmel halmozta el, s a házában gyülekező művelt körnek, szelleménél, kedvességénél fogva, mindig éltető lelke tudott lenni. Legjobban mégis a kiválóan eszes férfiak társaságát szerette, kiknek társaságában saját lelke is művelődött. Legszívesebben látott vendégei Szontagh Gusztáv és Madách voltak; ez utóbbinak a vanyarci ház lett igazi szellemi otthona, a hol eszméit s szelleme röptét megértették. Az életnek sarát is tisztán látó költő lelkét ez a nemes, tiszta asszony ihlette meg; Évájának legnemesebb, eszményi vonásait róla vette, nagy műve kéziratát is neki adta oda legelőször elolvasni.

«S ha tettdús életed
Zajában elnémul az égi szó
E gyönge nő tisztább lelkülete
Az érdek mocskától távolabb
Meghallja azt s szíverén keresztül
Költészetté fog és dallá szűrődni.
E két eszközzel álland oldaladnál
Balsors s szerencse közt mindegyaránt
Vigasztaló, mosolygó génius.»

(*Emb. Trag.* Utolsó szín, az Úr szava.)

Csöndes falusi magányában, később hosszas betegeskedése közben, így érlelődött lelke, így készült elő tudtán kívül a reá váró hivatásra. Annak tudatára egy véletlen ébresztette. Madách 1863-ban akadémiai székfoglalója, tárgyául a nőt választva, arról így nyilatkozott: «A nő korábban fejlődik, de teljes férfiúi érettségre sohasem jut; könnyebben felfog és tanul, de hijával van a teremtő géniusnak. Dilettáns marad és soha a művészetet és tudományt előre nem viszi . . . Az erősebb férfi lelkében ép oly érzéseket kelt, mint az elhagyott gyermek, a hervadó virág, a megdermedt madár.» Ez a kicsinylő hang Madáchtól, akit becsült és nagyra tartott, szívébe nyilallott; fájt neki, hogy az a nőt nem tiszteli, csak szánja. Meg is írta ezt Madáchnak s azt tette hozzá, hogy, ha ez így is van, az nem a nő hibája, hanem a férfié, ki önzőn kiskorúságban tartotta. Így van-e igazán? — s ha így van, miért van? — és hogy kell rajta segíteni ezen tépelődött; ezzel kelt, ezzel feküdt. Ez adta meg az első lökést későbbi élete egész tevékenységének. Madách nem sejtette, hogy ama szavaival közvetve a magyar nő szellemi és erkölcsi felszabadítását indította meg.

Figyelmesebben nézett körül az életben és ott, sajnos, Madách szavainak igazolását találta. Az abszolutizmus a társadalmi erőket elnyomta. A pasziv ellentállás a társadalmi tevékenységnek nem kedvezett. Az ifjúság tettvágya mindössze apróbb tüntetésekben nyil-

vánult; a nők még mindig idegen nevelőnők kezén, vagy léha magánintézetekben nevelődnek; a közpályákról leszorult, tétlenségre kárhoztatott fiatalság, főként vidéken, sivár mulatozásba merül. A középosztály későbbi pusztulásának itt vetődnek el csirái. Veres Pálné e viszonyokba belenyugodni nem tud. Megérlelődik benne az a meggyőződés, hogy ezen segíteni kell. Anyákat kell nevelni, hogy a társadalom erkölcsileg emelkedjék. Szóvá kell tenni a nőkérdést; de tapintatosan, nem riasztva meg hirtelen túlkövetelésekkel a maradiakat.

Jókai a szerkesztésében megjelenő «Hon» hasábjait megnyitotta e törekvések előtt. 1865-ben ott jelent meg Veres Pálné felhivása a magyar nőkhöz, melyben «az elszórt erők egyesítésére» buzdítja őket. A felhivás csak imitt-amott kelt visszhangot. Ő nem lankad. 1867-ben erélyesen megindítja a mozgalmat.[1] A házias, otthonát szerető, családjának élő nő családjává fogadja az egész női nemet; szembeszáll az előítélettel, kilép a nyilvánosság elé, megkezdi az izgatást, utazik, levelez, röpíratot ír, míg a Nőképző Egyesület 1868-ban meg nem alakul. Nem riad vissza a nehézségektől; pedig volt gát útjában elég; legnagyobb maga a nők elmaradottsága s a bennük is meggyökerezett előítélet: mindenki látja, hogy a keresetre utalt nők száma nőttön-nő, de a munka jogát senki sem meri számukra követelni. Veres Pálné röpiratban fejti ki, hogy a «tanítás, kereskedelem, sokféle ipar, a magánpénzügyi vállalatok, a posta, a távirás, a gyógyszerészet, a gyermekek és nők orvoslása» mind nőnek való foglalkozás; tehát az azóta megvalósult, de akkor még álomnak is merész programm minden pontja már ekkor tisztán állott előtte. Fáradhatatlan buzdítás, izgatás útján 9000 aláirást gyüjt össze az országgyűléshez *minta női iskola* felállítása iránt benyujtandó kérvényre. Az eszme új és sokakat megdöbbent; de a kérvényt Deák Ferenc teszi le a Ház asztalára és éljenzéssel fogadják. Jellemző a kor felfogására Eötvös[2] válasza, melyet a küldöttségnek adott: «Inkább a béresasszony tanuljon kötni, mintsem az úri asszony tudományos képzésben részesüljön.» Ballagi Mór pedig gúnyolódva jegyezte meg: «Kanállal akarják kimerni a tengert?» Veres Pálnét sem a rideg visszautasítás, sem a gúny nem csüggeszti. «Ha nyáron elfáradva, az útas egy terebélyes fa alatt

[1] Az 1867-ben egybehívott első értekezleten tartott elnöki megnyitóban (lásd a 334. lapon) fejtette ki eszméit, gondolkozására jellemző módon. Majd a 339. lapon közölt buzdító szózatban fejtegette azokat tovább. Ez a hang női ajakról új volt a magyar közéletben. A férfias logika s a nőies melegség nem tévesztette el hatását.

[2] Pedig Eötvös akkor már Zirzen Jankával tárgyalt a tanítónőképzés szervezéséről.

pihenőt talál, jut-e eszébe, milyen kis magból nőtt e fa?» — ezzel felelt a támadásokra. Mennyi ellenkezéssel, gúnnyal, kishitűséggel találkozott vállalkozása, ma már elképzelni is alig tudjuk. Legjobb barátnői elfordulnak tőle. A beláttóbbak a kudarctól féltik.* Lankadatlanul agitál tovább. Gyüjti a Nőképző Egyesület tőkéjét; összeköttetéseit felhasználva, bált, műkedvelői előadást, karácsonyi vásárt rendez Pesten és a vidéken.

Istenbe veti hitét; mikor 1868. az első gyűlést összehívja, ezt írja naplójába: «A gyűlésen egy nagy minta-nevelőintézet felállítását fogom javaslatba hozni. Ezen terv kivitele nagy munkát és fáradságot fog igényelni. Azt is tudom, hogy ennek kiviteléhez erőm gyenge. De a tapasztalat arra tanított, hogy az önzetlen, szeretetteljes, önfeláldozó törekvést a Mindenható csodálatos módon sikerhez vezeti. Én tehát Istenbe vetem teljes bizalmamat és dolgozni fogok a nagy mű megkezdésén.» És állta szavát. Mikor az állam a minta-iskola felállításával késik, a 200 tagú Nőképzőegylet megalapítja iskoláját s 1869. okt. 17-én meg is nyitják egy magasabb osztállyal s 14 növendékkel, kik közül — a viszonyokra jellemző — évközben hét kimaradt.

Ettől fogva élete az intézetével egybeforrt. Éjjel-nappali gondja annak felvirágoztatása lett. A magasabb tanfolyamba, mely egyuttal tanítónőképző is, úri leányokat toboroz, kik az oklevelet nem kenyérkereset végett, csupán nemes becsvágyból szerzik meg. Az intézethez igyekszik a Pesten található legjobb tanerőket megnyerni. Azokkal tankönyvet irat (így Baráth Ferenccel Aesthetikáját.) Az internátusi igazgatónőt s a nevelőnőket maga oktatja a vezetés elveire: «Nem mechanikailag dresszírozott nőkre van szükség; *fő az ethikai alap, a jellemképzés és a vallásosság.*» — Már akkor a gimnaziális képzés lebeg előtte; de ennek ideje még nem érkezett el. Hanem Molnár Aladárt a felsőbb leányiskolák felállítására ő inspirálta; 1877-ben felsőbb leányiskolája még csak a Nőképző Egyesületnek volt. Ám, ha a Nőképző Egyesület volt is szemefénye, figyelmét a nők egyetlen culturális szükséglete sem kerülte ki. Már akkor megjósolta a tanítónőképzők túltermelését s a helyett gondoskodni akart magyar nevelőnők képzéséről, hogy a külföldi nevelőnők feleslegessé váljanak; Trefort tényleg az ő tanácsa nyomán állította fel 1885-ben a nevelőnői tanfolyamot.

Az életről való felfogásában igazi nő volt: a nő legszebb hivatásának a családi kör boldogítását tartotta. De az volt meggyőződése, hogy a művelt nő családját jobban tudja boldogítani, mert vonzóereje nem szűnik meg ifjúságával, belső szépsége bearanyozza

* Csak férje az, a ki soha egy percig sem ellenzi törekvéseit, aki a nagy cél érdekében minden áldozatot igazoltnak lát.

külső megjelenését is és összhangot tud teremteni házában. Ezért ostorozta az üres fecsegést, s a léha tetszelgést. A helyett az önművelést ajánlja, főként az anyáknak, még pedig nem csupán a tudományos képzést, hanem az erkölcsi emelkedettségre való törekvést is. Mert azt tartja, hogy a nevelőt a művelt anya ellenőrizheti legjobban; s a fiúgyermeknek is az otthon a legvalódibb iskolája. De hogy neveljen, aki maga is neveletlen? És itt szembeszállt kora előítéletével, fennen hirdetve, hogy a nő érdeke a férfi érdeke is; mert jóllehet az ország törvényét a férfi alkotja, az ország erkölcsét a nő; és a milyen a nő, olyan a család és a milyen a család olyan a társadalom. Az önképzést sürgeti tehát, melynek jótékony hatását magán tapasztalta. Noha híres jó gazdasszony, özvegységre jutván, jó gazda is volt s férjével eszményien boldog házaséletet élt, mindig talált időt arra, hogy magát tovább művelje.

A népszerű tudományos felolvasások tartására az impulzust ő adta meg s azoknak családostul mindvégig hűséges látogatója maradt. Az irodalmi társaságok gyűléseinek is ő volt első nőlátogatója s azok látogatását ő tette szokássá. Saját szalonjában is rendezett irodalmi estélyeket. Sőt késő öregségében művelt nők számára maga is írt lélektant.

Azonban nem csupán a nők magasabb műveltségét igyekezett emelni, hanem a nők ipari képzését is sürgette, követelvén, hogy az ipariskolákat a nők előtt is megnyissák; s általában minden alkalmat megragadott, hogy a nők munkakörének kiszélesítését elősegítse; mert sajnálta azokat kiknek magányos élet jutott osztályrészül s követelte részükre, hogy az egyedül álló nő tudjon a maga lábán is megállni s ne éljen üres életet és ne szoruljon másra. A nők bevonása a társadalmi munkába — ezt az igen modern eszmét nálunk ő pendítette meg először. Az 1873-iki rettenetes kolera után, mikor a koleraárvák országos segélyezésének terve fölmerült, a megyében a segély kiosztását ő, az alispánné szervezte, sőt a képviselőházhoz a segélykiosztás országos szervezetének tervét nyújtotta be a nőegyletek bevonásával. — Még erősebben kidomborodik ez az eszme az 1874-ben kifejtett másik tervében, melyben a hazai iparvédőegyletet a vidéki nőegyletek részvételével akarta megvalósítani. Ime az *összes nőegyletek országos szervezésének* első embryoja.

De nemcsak szervezőképességét, hanem tiszta látását is jellemzik akkori buzdító szavai a társadalomhoz, melyben a magyar hölgyeket egyszerű öltözködésre inti. «A főváros rohamosan épül és szépül — négy színház, vígadó — nem sokára lesz feltűnően öltözködő magyar *demi-monde* is.»* — »Ne engedjük vagyonunkat léhán kül-

* Sajnos, azóta megvan ez is.

földre vándorolni — így inti nőtársait — ne járjunk úgy, mint a vad népek, kiket egy pár üveggyönggyel az aranytól fosztottak meg, mellyel a természet megajándékozta őket.» És nő létére már akkor, 1877-ben, a statisztikára utal, mely szerint az ország évente 131 millió forintot költ külföldről behozott selyemre, illúzióra, csipkére és pamutárúkra; ezzel szemben a honi ipar védelmét javasolja. Sajnos, hajlott korában — 65 éves volt már ekkor — két úrnak nem szolgálhatott; gondoskodásával a Nőképző Egyletet ölelte körül; a védőegylet elnökségét el nem vállalhatta; így az egész mozgalom megfeneklett.

A Nőképző Egyesület maradt mindvégig szemefénye; annak halála napjáig élén állt; utolsó lehelletéig annak felvirágoztatásán fáradozott. Az egyesület autonomiáját féltékenyen őrizte az állami beavatkozástól; ezért késlekedett a nyilvánossági jog kérelmezésével a felsőbb osztályok részére. A 80 éves matróna még halála órájában is maga köré gyűjtötte az intézet nevelő-személyzetét s egyenkint hagyakozott a követendő nevelői eljárást illetőleg, főként a tudományos képzés ellensúlyozására, a háziasságra való nevelést kötvén munkatársainak lelkükre. Munkástársait — kik közt kezdettől fogva első helyen áll gróf Teleki Sándorné — lelkesítni tudta eszményeiért; ennek köszönhető, hogy az általa alapított intézmény ma is virágzik; sőt az általa kijelölt szellemben fejlődik tovább. Legújabb három hajtása: a leánygimnázium, a főzőiskola s a Wlassics-kollégium, voltaképp az ő ábrándjainak megvalósításai. Noha azok megvalósulását t. i. a nők egyetemre bocsátását már nem érte meg, mert akkor húnyta örökálomra szemét, 1895. szeptember 28-án.

*

Áttekintettük e nemes életet főbb vonásaiban. Összegezzük annak eredményeit s hatását kora társadalmára.

Oly korban, midőn nálunk még a nők tudományos képzése teljesen el volt hanyagolva, átalakítja a közfelfogást, beoltja a köztudatba a nő alapos képzésének szükségét; e szükséglet kielégítésére megteremti az első magyar felsőbb leányiskolát, hol a teljesen magyar nemzeti szellemben való nevelést viszi keresztül; úgy azonban, hogy a tudományos képzés teljes harmóniában legyen a kedély és a szív képzésével; családanyákat nevel a vezető osztály számára, tehát a vallásosságot s a háziasságot is beléjük oltja. Ezzel növeli a társadalom szellemi és erkölcsi tartalmát és fajsulyát s annak különböző elemeit a közös műveltség kapcsával forrasztván egybe, a demokratizmus kifejlődését munkálja.

Munkálja egyébbel is.

Az akkor még szervezetlen társadalomban szervezi a társadalmi munkát, megnyerve annak a nőket, egyelőre csak a Nőképző-Egylet keretében, de már éleszti az egész társadalom szolidarításának tudatát. Tisztán társadalmi erővel egy oly alkotást hoz benne létre, mely becsületére válnék a hatalmas angol társadalomnak is.* És azt megépíti oly szilárdra, hogy halálával nem omlik össze, meg se inog, sőt fejlődik, virágzik tovább, mert tudott magának munkatársakat nevelni (még pedig, a mi szinte páratlanul áll, saját leányában is) s azokat a saját eszményeiért való lelkesedéssel megtölteni. A Nőképző-Egyletet beintegrálta a magyar kultura szervezetébe, melynek az egyik legbecsesebb, legéletrevalóbb, fejlődésre legképesebb szerve lett. Ezzel megcáfolta a magyar társadalom tehetetlenségéről szóló előítéletet. A női társadalmat az *önsegély* elvének beoltásával ő nevelte önállóságra. Munkásságának talán ez az eredménye legbecsesebb, mert ebben rejlik a jövő fejlődés biztosítéka. — Mindezzel a magyar női társadalom további munkásságának alapját rakta le, de egyszersmind annak irányt is szabott. A nagy szellemek intuitiójával megsejtette a jövő fejlődés irányát s a jövő feladatait s mikor nálunk arról senki még csak nem is álmodik, ő már kijelöli a nők feladatát a socialpolitika s a közgazdaság terén s az ily irányú női munkásság országos szervezésének szükségét.

III.

Ám Veres Pálné nem a múlté. Az ő nemes, erős szellemére az egész mai magyar társadalomnak szüksége van.

Ez a társadalom ma súlyos válságok idejét éli, súlyos rázkodások zaklatják. A miben része lehet az iparvédelmi actió félbenmaradásának s azzal a fényűzés terjedésének s az elszegényedésnek is.

Aki a magyar társadalom mai állapotát faját szerető szívvel vizsgálja, nem zárkózhatik el amaz aggasztó tény elől, hogy a tudomány által nagygyá vált múlt század a materializmus szer-

* A 1900-ki párisi világkiállításon a Nőképző-Egyletet *Grand Prix*-vel tüntették ki; egyik francia szemlében pedig maga Camille *Say* ismertette magasztalólag.

telen kultusa által nálunk is megszülte az erkölcsi hanyatlást, mely egyrészt az általános léhaságban, másrészt a családi élet bomlásában nyilvánulva, immár nemzeti létünket veszélyezteti. Mert egyrészt a nyomában fakadó gazdasági züllés által anyagilag gyöngíti a nemzetet; másrészt megfosztja, főként a nemzetiségekkel, de a körében élő összes idegen elemekkel szemben is attól az erkölcsi felsőségtől, melyben egykor a magyar fajnak bámulatos beolvasztó ereje rejlett. Némely társadalmi rétegek pusztulása, másoknak felszínre tódulása következtében az egykor teljesen homogén magyar társadalom nagyon is heterogén lett. Ennek a mi súlyos válságokkal küzdő, forrongó társadalmunknak ma még igen sok olyan eleme van, mely munkaereje, vagyona, tudása révén felszínre vetődött ugyan, de erkölcsében, gondolkozásában átnemesednie s a fajmagyarsághoz áthasonulnia még nem volt ideje. Viszont vannak oly rétegek, melyekben az életfelfogás emelkedettsége volna meg, de hiányzik a kellő gyakorlati érzék, a munka-megbecsülés, szóval az életnek józan felfogása; a helyett ósdi előítélet a munkával, főként az iparral és kereskedelemmel szemben. De látjuk az erkölcsi bomlás csiráinak romboló hatását, főként a fogékony ifjú nemzedékek erkölcsében. — Az általános pusztulás és erkölcsi hanyatlás láttára pedig a jobb érzésűek közt egyre terjed a csüggedés és a kishitűség: a nemzet legbecsesebb javaiért küzdeni hiába valónak tartják.

Mindez aggasztó tünetekkel szemben mily kötelesség háramlik ránk? Vissza kell térnünk Veres Pálné nemes eszményeihez. Az ő példáját kell követnünk. Valamint ő saját kora szükségletét — a nő tudományos kiképzését és erkölcsi felszabadítását — megértette, úgy kell megértenünk nekünk is a magunkét. A mai, erkölcsi hanyatlásnak indult társadalomnak nem az ismeretek terjesztésére van szüksége, mert azzal már vissza is élnek, megteremtvén a szellemi proletariátust, hanem a *társadalom erkölcsi nevelésére.*

E végből vissza kell térítenünk a nőt a családhoz; vissza kell térítenünk az egyszerűséghez, a háziassághoz, az erkölcsi tisztasághoz, a nemes kötelességérzethez, szóval a magyar faj erkölcséhez. A Veres Pálné példája erre tanít.

Szép dolog a szoboremelés is, a kegyelet és elismerés műve. De kőnél szebb emlék lesz, ha lelke bennünk él és hat tovább.

E heterogén társadalmat ez a szellem, ez az erkölcs fogja átalakítani és összeforrasztani. Nem francia dekadencia kell nekünk, sem német rideg feminizmus, sem Tolsztoj szertelen túlzásai, sem Amerika önző materializmusa: egyensúlyozott lelkű, tiszta erkölcsű, kötelességérző magyar nők legyünk a Veres Pálné szellemében; hű őrei fajunk erkölcsi hagyatékának s ezzel előkészítői a szebb jövőnek.

A Veres Pálné neve: haladás; de nem lefelé, a materializmus és erkölcsi hanyatlás felé, hanem fölfelé, a nemesebb eszmények tisztább régióiba. Kivívni a magyar fajnak a szellemi felsőbbséget — az ő korában erre volt szükség. Ma ennél sokkal drágább kincs van kockán — a magyar faj erkölcsi felsőbbsége, sőt fenmaradása. Ezt kell visszaszereznünk. Erre tanítson ma bennünket a Veres Pálné szelleme!

Azonban nagyobb és konkrétebb nemzeti feladatok is várnak ránk. A beteg társadalom sebei országszerte fakadoznak: parasztlázadások, elmérgesedett sztrájkok mindenfelé. E sebek bekötözéséből, a baj gyógyításából ki kell vennünk részünket nekünk is. Az országos elszegényedés elé gátat vetni segítenünk kell nekünk is. Ez irányban meg kell tennie a magáét kinekkinek a saját körében. — Ám ez sem elég.

A társadalmi munkára szervezkednünk kell. Veres Pálné megtanított bennünket az egyesülésben rejlő erőre. Most készül a magyar nőegyletek szövetsége s a hazai ipart védő országos egyesület.* Annak föl kell vennie programmjába a céltudatos szocialis munkásságot is. Ehhez adjon nekünk erőt a Veres Pálné példája. Ha mi ma feladatunkat úgy teljesítjük, mint egykor ő a magáét, akkor leszünk hű követői szellemének, azzal állítunk neki legméltóbb emléket.

*

Függelékül álljon itt Veres Pálné két nevezetes nyilatkozata.

I. Elnöki megnyitó.

(1867. május 24.)

Mélyen tisztelt értekezlet!

Túlmerésznek tűnik fel kétségkívűl, hogy én elvont magányomból, hazánk e fővárosában, melyben polgári állás és értelem tekintetében annyi jelentékeny erő összpontosúl, nyilvánosság elé lépek; azon-

* Azóta már mindkettő meg is alakult.

ban sajátságos az ember helyzete, ha valamely eszmét érett megfontolás után jónak, életrevalónak ítél: mintegy végzetszerűleg ragadtatik megvalósításának elősegítéséhez. Mióta az életet ismerni tanúltam, fájdalommal nehezült lelkemre a nők szellemi fejlesztésének elhanyagolt állapota; végzetem úgy akarta, hogy felszólaljak. E felszólalással tovább nem késhettem, részint mivel életem napjának alkonyán állok, részint mivel hazánk alkotmányának feltámadásával, a szunnyadott nemzeti erők kifejtésére az időt elérkezettnek hiszem. Ezek adtak nekem bátorságot hazánk hölgyeit jelen értekezletre felkérni, nem támaszkodva erőm és tehetségem gyengeségének érzetében egyébre, mint az ügynek szentségére.

Előadásomtól sokat senki sem várhat, mert én, mint szintén az eddigi hiányos oktatás egyik növendéke, középszerűnél többet előállítani képes nem vagyok (s ezért elnézésért esedezem).

Egyik lángelméjű költönk mintegy 3 év előtt tudóstársasági székfoglaló beszédet tartott; tárgyául a nőt választotta, kiről többi között ilyféleképen nyilatkozék: «A nő a férfira oly benyomást teszen, mint a megdermedt madár, mint az elhagyott gyermek, nekem a nő csak csevegjen, bármit, ez mindegy, kelleme által mulattasson, hisz ha szellememet foglalkoztatni akarom, ott vannak könyveim, ezekhez folyamodom.»

Ezen szavak, mint zsarátnok, égeték lelkemet, szellemünk fejlődésének becse tehát számításba sem jő; hogy a férfiakat kellemeink, simpatikus hangunk által mulattassuk, ily lealacsonyító szerepre volnánk kárhoztatva! Fájdalmam közepette gondolkozni kezdettem e nézet igazsága vagy valótlansága felett, mert a gyakorlati élet e tételt igazoltnak tünteti elénkbe, minek okát abban a feltevésben látom rejleni, hogy a nő csak férjhezmenetele által juthat érvényre. Fentemlített költőnk pedig jelzi a nő kellemének hatását, azért azon igyekvés a kellemet czifra mez, ügyes tánc, társalgási modor, zene, s több efféle által nevelni.

Nagy mesterünk, Jézus Krisztus tanításaiban vigaszt és valódi rendeltetésünk megfejtését találtam. Ő szellemi kincsünk gyarapítását egyiránt lelkünkre kötötte nemi különbség nélkül; a szellem országát és a halhatatlanságot mindnyájunknak egyforma részben megszerezte.

A nőnek kettős rendeltetése van, t. i. azon helynek betöltése, mit a társadalomban elfoglal és a tökéletesedés, mit nagy mesterünk az emberiségnek közösen tűzött ki. — Az elsőt, vagyis azon helyzetet tekintve, mit a társadalomban elfoglal, ez igen komplikált, mint házi nőé, feleségé, családanyáé és gazdaasszonyé; a másik a szívjóság és józan értelem harmonikus kifejtéséből áll.

Tekintsük meg a leánygyermekeknek neveltetésénél követett szokásos eljárást, megfelel-é e kettős feladatnak?

A leánygyermek a tudományok elemén túl nem igen szokott oktatást kapni. Ismereteinek magasabb fokra emelésére, tovább fűzésére senki sem serkenti, ellenkezőleg, a tudományt kedvelő leányoknak megróvó megjegyzéseket kell hallaniok. De a felébredt szellemnek táplálék kell, kezd tehát regényeket olvasni, ez igen mulatságos foglalkozás. Nem tagadom, megvan a regény-olvasásnak is némi haszna, de a tapasztalatlan ifjú leány gyakran valódi mérget szí a regényekből, mert képzelőtehetségét és érzését felcsigázzák, mit az élet vajmi ritkán igazol s regényhősnő szerepére vágyik. Ismét más

fiatal hölgyek a társaságban látják, miként irigylik és beszéd tárgyává teszik az ízléses öltözéket, mint bámulják a férfiak a szép mezt, naphosszat arra fordítják tehát gondjukat, hogyan legyen öltözékük kitűnőbb a többiénél és a hiú költséges csecsebecsére fordítják szellemük erejét. De eltekintve e kinövésektől, férjhez menendő hölgy hol szerezzen magának tudást, miképen kellessék a gazdasszonyság minden ágában és a gyermek első éveiben annak ápolásánál és nevelésénél helyesen eljárni? Azt felelhetik: «Az anyja körében.» Igen, kinek okos anyja van, az tanácsot ad és ezt követik is, de ki árván maradt, vagy tudatlan anyja van, annál az előítéletek tovább fűződnek. Gyakran látunk ifjú anyát, hogyan tapogatódzik a legjobb akarattal kis gyermekeinek testi és lelki nevelése körül, mert hiszen ezt tudni kell, hely pedig nincsen, hol e felől magának tudást szerezhetett volna.

Az emberiség közös célja a tökéletesedés, ez a jószívűség és józan értelemnek fejlesztéséből áll, a jószívűség egymaga nem elégséges. A tudatlanság gyakran szövetségese a bűnnek, de mindenkor zsibbasztója a hasznos tevékenységnek. Ismeretek vezetnek az igazsághoz, ezek azon fénysugarak, melyek előtt az előítélet ködfoszlányai széthullanak, az értelem világa boldogságot tud varázsolni magányunkba is; gondolatgazdagságot ad magasztos érdekek felett.

Nem a testi erő, az értelem hatalma az, a mi diadalmaskodik; a tudatlan, örök törvények szerint alárendeltetésre van kárhoztatva. És mégis, nézzünk végig széles e hazán, van-e csak egy intézet, hol a nő magasabbb ismeretekre törő vágyódását kielégíthetné, vagy a társadalomban elfoglalt helyzetéhez szükségelt ismereteket szerezhetne magának? — Fájdalom, sehol.

Férfitestvéreink, kik a szellem fejlődését és az ismeretek messzeható hatalmát rég felismerték, mennyi jeles, nyilvános iskolával, egyetemmel bírnak; ott a tudománynak fényes palotája, hol a tudós a magányában felkutatott igazságot a közjónak átadja; ott a természettudományok társulata és különféle szaktudományok egylete, mind üdvös intézetek szellemi kincsek szerzésére. A nők elemi iskolákon kívül egyetlen egygyel sem bírnak.

A törvényhozást férfi testvéreink gyakorolják; nem vádolom én őket önzéssel, hogy csak fiúgyermekeik számára gondoskodtak magasabb ismeretek szerzésére jó tanodákról, leánygyermekeinket pedig egészen kifelejtették; mert a társadalomban mai napig uralkodik azon előítélet, hogy a nőnek az alapos műveltség szükségtelen. Ezen előítéletet legyőzni volna fő feladatunk. A tökéletesedés feltételei a tanulmány és munka; tanulmány és munkálódás képezi művészetnél a művészt, a tudomány országában a tudóst, kézműnél a mestert, csak szorgalmas és odaadó munkálkodással lehet a foglalkozás bármely szakában tökéletességhez jutni. Ha természettől öröklött önfentartás szüksége nem ösztönözné is az embert munkára, mióta az emberiség az ész ama posztulátumát elfogadta, hogy az elébe tűzött örök feladat a haladás, ellenállhatatlanul vonatik ez irányba úgy szellemi, mint anyagi téren.

Ki az ismeretek és tudományok becsét és a közjólétre való befolyását felfogta, bármennyit szerzett e kincsekből, azokkal nemcsak nem elégszik meg, sőt vágya mind tovább ragadja; másrészről, mióta az emberiség a szorosan önfentartásra szükséges anyagi vagyonon

felül rendelkezésre álló értékek befolyását úgy egyesek, mint egész nemzetek ereje, hatalma, szellemi kifejtése és sokoldalú közjólét előmozdítása tgkintetében felismerte, ellenállhatlan hajlamot érez az ember az anyagi vagyon szerzésére is.

Azon társadalomnak ereje és hatalma, melyben élünk, az egyes polgárok birtokában levő szellemi és anyagi tőkék összegéből áll. A nő, mint a társadalom hasonfele, a társadalom közös czéljának előmozdításához úgy szellemi, mint anyagi munkálódásával hozzájárulni köteles. Jól mondja hazánk egyik bölcse: ne tekintsük az életet mulatságnak, hanem kötelességnek.

Nincs nekem szükségem arra, hogy nőtársaimat ékes és az érzelmek lángját felgerjesztő szavakkal ezen kötelesség teljesítésére buzdítsam, mert hiszen ezen kötelesség teljesítését nyomban követi a jutalom. Ki munkálva akár szellemi, akár anyagi tulajdont szerzett, csak az lehet ura saját sorsának, ez biztosít szellemi tekintetben a gyermeket megillető járszalag és anyagi tekintetben a nyomor ellen; ez egyetlen alapja az ember egyéni függetlenségének és szabadságának, mely az embert s így a nőt is egyenlően megilleti. Ezen irányban hatni és mindenek felett a női alapos művelődésre zsibbasztó társadalmi előítéleteket legyőzni, feladatunknak ez a legfontosabb része. — Az előítéletek ellen egyes erők hiába küzdenek, valamely eszmének helyességét sokaknak kell belátni, és csak sokak egyesülése képes e káros előítéletek megszüntetésére.

És ha ez sikerült, önként következik általános belátása annak, hogy a nők alaposabb tudományos kiképzésére megkivántató tanodák felállítása mellőzhetetlen szükséggé vált. Hogy az ismeretek szerzésében mennél számosabban részesülhessenek, leginkább célravezetőnek hinném egy országos nagy női intézetet alapítani, hol a serdülő leányok az elemi oktatás befejeztével tanúlmányaikat tovább fűzhetnék, s a magasabb irály, az æstetika, észtan, gyakorlati chemia, az egészségtan és a női gazdászat minden ágában stb. oktatást nyernének. Továbbá, hol a vagyontalanabbak ezeken kívül még a kereskedést és könyvvezetést magában foglaló tanúlmányokat végezhetnék, s hol jeles nőnevelők képeztetnének. Végre módot hell találni, hogy avatott, ügyes nőorvosok képződhessenek, erre különös szükségünk van, mert kellemetlen, hogy testi fogyatkozásunk orvoslására férfi orvos tanácsához vagyunk kénytelenek folyamodni.

Ekkép a várakozás perceit önképzésünknek szentelvén, célunk legyen egyrészt közhasznú tudományok és ismeretek terjesztése (különös figyelembe véve a női hivatást is), másrészt a női önfentartási pályák szélesbítésének előmozdításán, a netalán előforduló akadályok elhárításán egyesült erővel munkálkodni, s idővel, ha az egyletnek rendelkezésére egy kis összeg álland, pályadíjakat is tűzhetnénk ki az arra érdemes munkák megjutalmazására. E verseny főleg ifjabb hölgyeinknél a tudományok megkedveltetésére adna ingert.

Az egylet egyszersmind más külföldi, hason irányú egyletekkel összeköttetésbe lépvén, az általános műveltséggel és civilizációval sikerdúsabban tarthatna lépést. Ha az általam megpendített eszme életrevaló, a minőnek én azt lelkem meggyőződéséből tartom, társulatunk által e dolog minden oldalú megvitatásával s a sajtónak is célunkra való felhasználásával óriási közvéleménnyé fog fejlődni az, mi jelenben csak egyesek titkos vágyát képezi és annak jövője, ha az ügyet

idáig visszük, biztosítva van, mert a közvélemény kívánalmait a törvényhozás sem hagyhatja kielégítetlenül.

Midőn az igen tisztelt nőközönségnek előterjesztett eszméim pártolását ajánlanám, a társulati alapszabályok tervét átnézés és megvitatás végett felolvasni szerencsém leend. Egyszersmind annak nyomán aláírási íveket fogok előterjeszteni.

Fájdalommal kell bevallanunk, hogy a nevelésre nálunk még korántsem nyilik oly s annyi alkalom, a mint óhajtandó volna a női képzettség azon mértékéhez képest, melyet szemünk előtt tartunk.

A női oktatási rendszer alig terjeszkedik túl a tudományok elemein, s leginkább külföldi nyelvek, zene, táncz és társadalmi külső szabályok betanúlására szorítkozik. Ebből következik az is, hogy hazánkban csak ritka kivétellel képződnek magasabb műveltségű nevelőnők; ezeket a külföldről kell szereznünk, a mi pedig nőinknek a hazai érzelmek kifejtése tekintetéből nagy hátrányára szolgál.

A női oktatás hasonlít egy épülethez, melynek födele nincs; ez nem ád az élet viszontagságai ellen oltalmat.

Nemeslelkű egyesek és a törvényhozás milliókat áldoztak és áldoznak fiúgyermekeink tökéletesedési eszközeinek fölállítására és fentartására; tekintsük csak többi között a pesti egyetemet, melynek sok fekvő birtokán és az egyetemi épületen kívül csak készpénz és állampapirokban 2,833.211 frt vagyona van, melynek egy évi jövedelme 206.999 forintot tesz, s ezen évi jövedelem mind az egyetemre fordíttatik, hogy azonban ez egyetem más európai egyetemek színvonalára emeltessék, a kultuszminiszter az országos pénztárból is a könyvtár felállítására 100.000 frtot, vegytani laboratoriumra 100.000 frtot, ezenkivűl évenkint 50.000 frtot, tehát az 1869-ik évre 250.000 frt segélyt kér az országgyűlés által megajánltatni. Ezenkívül a budai műegyetemre 60.459 forintot, s több más tanodára 120.911 frtot, mely összegek kétségen kívül meg is fognak szavaztatni.

A nők tökéletesedési eszközeire az egész országban 4000 frtot fordítnak. Ezt a pesti angol kisasszonyok kolostorának adják.

Amennyire dícséretes e gondoskodás fiúgyermekeink tanodáit illetőleg, épen oly szomorító és leverő, hogy e gondoskodás leánygyermekeinkre is ki nem terjesztetik; s így ők a művelődés eszközeit nélkülözni kénytelenek.

Őszintén be kell vallanunk, hogy mi nők sem áldoztunk annyit, mint lehetett és kellett volna — jó női tanodák fölállítására és föntartására. Napjainkban azonban — hála az égnek! — mindenfelé mozgalmak történnek e téren, melyeket ezer örömmel üdvözlünk. Keletkezett több nőegyesület, mely abban fárad, hogy az árva leányokat kisebb-nagyobb mértékben részesítse az oktatás jótéteményeiben. Ilyen a Magyar Gazdasszonyok Egyesülete. Hasonló törekvésű egyletek vannak Miskolcon, Egerben s több más vidéken. Legújabb időben a női magasabb és alaposabb kiképzés érdekében keletkezett a Nőképző-Egyesület.

A nőképzés idáig mély álomban szendergő ügye a mi századunknak tartatott fenn, hogy ébredésre hozassék, s valamint minden kezdetnek, úgy ez ügynek is sok nehézséggel és akadállyal kell megküzdenie; mert a sötét századoknak előítéletes véleménye mai napig is él: hogy a nőnek alapos műveltetése szükségtelen. Oh ne higyjünk ez emberi méltóságunk- és boldogságunkra egyaránt káros és téves

állításnak! Nem áldotta-e meg az Isten kegyelme a nőt is szellemi képességekkel bőségesen? De azt is öröktől megrendelte, hogy azok úgy, a mint adattak, ne legyenek elégségesek; ekkép nyert szellemi ajándékokat ki kell művelni, az erőket ki kell fejleszteni, mi által lelki erőben, szívnemességben, erkölcsi akaratban, tudásban és mindennemű ismeretekben, mindaz elérhető, mit ember, mint jót erkölcsi értelemben elérni képes.

Csak a sötét elmék fogják e törekvést oda magyarázhatni el, hogy a nők szellemének kiképzésével — a természet által számukra kijelölt ösvénytől eltérni kívánnak. Kik ezt állítják, bölcseségöknek ez állítás által a legnagyobb szegénységi bizonyítványát adják, mert az ismeretek gazdagsága és alapos képzettsége nem azon eszközök, melyek az embert a természet által kijelölt ösvényről elterelik. Ki merné tagadni, hogy az alaposan képzett és ismeretekben gazdag nő, akár mint feleség, akár mint anya, akár mint honleány, nem fogná a tudatlannál sokkal helyesebben intézni háztartását, nevelni gyermekeit s teljesíteni polgári kötelességeit?

Én részemről teljesen meg vagyok győződve, hogy a mily mértékben fog a nőnemnél az ismeretek utáni vágy terjedni, ép oly mértékben fordul az el a kisszerű külsőségek és öltözködés után való kapkodástól

Hogy a nőképzés szükségének ügye, mint országos ügy komolyan létezővé tétessék, minden tétovázás nélkül ki kell jelentenünk, hogy hazánk leányainak lelkében élő vágy van a tökéletesedés és ismeretek forrásaihoz juthatni, mert ezek az emberiségnek közös céljai, közös kincsei.

Egyletünk a nőképzést célul tűzte. Hangya-szorgalommal fogunk működni, hogy a kis oáziskában nyitandó értelmi források a hazában mind tovább-tovább elcsergedezve, a virányhelyek szaporodjanak. Ez azonban az ország szükségeihez képest még nem elégséges. Folyamodjunk tehát bizalomteljes kérésünkkel az országgyűléshez, hogy venné oltalmába a «nőnevelés» ügyét és állítana országos költségen egy, a hazai nők tökéletesedésére megkívántató jó női felsőbb tanodát, mely a női oktatásra országszerte mintául szolgálna.

II. Buzdító szózat.

(1867.)

«Mult alkalommal fájdalmasan szólaltam fel, hogy «benső indignátiót okozott bennem mindenkor, értelmesnek tartott férfiak által gyakran ejtett azon vélemény nyilvánulása, hogy *a nőnek tudományos műveltsége szükségtelen.*» Ezen a gyakorlati életben is szemlélődni kezdettem. Ez által azon meggyőződésre jöttem, hogy a tudományos képzettség, a szellemi látkört kiterjeszti, gondolatgazdagságot ad s az ésszel biró embert legméltóbb módon foglalkoztatja. És ha bennük igazság, kötelességérzet, felebarátunk iránti szeretet és tisztelet honol s ehhez még szellemi fejlettség járul, ezen tulajdonok kapcsolata egyeseknek, mint egész nemzeteknek erőt, megnyugvást, méltóságot szerez, tehát önálló boldogságra segít. — Úgy látom tehát, hogy a fentemlített vélemény: előítélet, vagyis inkább szűkkeblűség. Az így vélekedő férfiak beérik azzal, hogy ők maguk élnek világosságban; tapogatódzzék a szegény nő sötétségben, amint tud.

Hányszor hallja a leány, hogy a tudomány nem neki való, hogy a tudományosan művelt nő nem tetszik a férfiaknak, azonban a felébredt szellemnek táplálék kell, kezd tehát regényeket olvasni, ezen kellemes foglalkozás élvezetet nyújt neki, olykor kötelességét is elmulasztja miatta. Nem tagadom, megvan a regényolvasásnak is némi haszna, de a tapasztalatlan ifjú leány a regényekből sokszor valódi mérget szí, mert képzelő tehetségét és érzését felcsigázzák, lelkében vágyat ébresztenek a hősnő szerepét játszhatni, másnak keblében szintoly heves indulatot költhetni, a választott egyénnek mindene lehetni, hogy az magát érette főbe lőni vagy vízbe fojtani képes legyen — azzal már kevésbbé törődik, hogy ily erős szeretetre méltó is legyen. Ez izgató érzés hiúságának tömjénez és ha sikerült szenvedélyt ébreszteni, vajmi gyakran vágyódik ismét más egyénnel hasonló hősnői szerepre. Jaj a férjnek, gyermekeknek s a házi körnek, melynek ily, regényekkel táplált lény képezi központját, ő minden kötelességéről megfeledkezik s szellemi foglalkozást lel e hitvány hiúságban.

Vannak ismét fiatal leányok, kik a társaságban látják, miként irígylik társnőik a cifra ruhát, mint bámulják a férfiak a szép mezt, naphosszat arra fordítják tehát gondjukat, hogyan lehet öltözékük a többieknél kitünőbb és e hiú, költséges csecsebecsére áldozzák idejüket, ez foglalkoztatja szellemüket. A kevésbbé szépek, kiket lepkék nem környeznek, kiken a szép öltözet sem tünik fel, ha férjhez nem mennek, semminek érzik magukat, állásuk nem lévén, boldogtalanok, elkeseredtek, csipkedik fiatalabb és szebb társnőiket, ők pedig viszont kíméletlen élcz tárgyai.

Gondoskodnunk kell arról, hogy a lélek méltóbb táplálékot nyerjen.

Nem hiú kérkedésre hívom fel önöket, kedves Nőtársaim! ez csak az oktalanság tulajdona, hanem önön boldogságuk s az emberiség boldogságának szélesbítésére. Óh, mert mennyi üdvöt, jót áraszt egy tudományosan művelt, előítéletektől ment nő, gyermeke nevelésében és férje boldogításában és mi kétszeres érdekkel fogjuk a természet tüneményeit csodálni, ha a természettan által a földben működő erő örökös változatosságát és munkálkodását, mit többi között a hegylánczok oly nagyszerűen tanusítanak, ismerni tanuljuk. Ha egy remek festményt nézünk, abban a szerencsésen keresztülvitt eszmét élvezettel fogjuk felismerni; ha a dráma nemcsak érzékenység és látványosság által fog gyönyörködtetni, de a szépnek törvényeivel megismerkedvén, azok fellelésében és mesteri kifejtésökben kétszeres kielégítést fogunk találni. Bátran állíthatom tehát, hogy a tudományosan művelt nő boldogabb, mert négy fal közötti magányában sem fog unatkozni, mivel ott lesz vele gondolatgazdagsága.

Jelen században a férfiak mindinkább belátni kezdik a szellemi fejlődés szükséges voltát, mindenfelé egyesületek keletkeznek a tudományok művelésére, meglesik a természet titkait, hogy azokat hasznukra fordítsák.

Itt az idő, kedves Nőtársaim, hogy ébredjünk mi is, hogy szellemünket fejlesszük a végtelenig, hogy át legyünk hatva emberi és egyéni méltóságunktól, hogy törekedjünk mi is a tökéletesedés felé mind szívjóságban, mind a szellemi magasb fejlődésben, nekünk is rendeltetésünk, hogy e magasztos cél felé közeledjünk; s miután

«semmi művészet, semmi társadalmat átható nagy elvek, miként Minerva Jupiter fejéből, készen, fegyveresen elő nem léphetnek,» hanem csak lassan fejlődnek; a tudományokban csak az haladhat, ki sokat tanul, sokat gondolkozik, észlel, hasonlatokat, kisérleteket tesz s művészeti téren is csak az ilyen juthat szép eredményhez.

Valljuk be, hogy a nőnevelés eddig hazánkban sem a kormány által, sem a nemzettől a megérdemelt figyelemben nem részesült, tudományszomjunknak oltására sehol sem nyíltak források; önfáradozásunknak, önáldozatunknak kell azokat fakasztani, mert a korszellem nem várakozik, az igyekvőt magával viszi, a tespedőt kerekei alatt összezúzza; — ez okból buzgó törekvésre, szorgalomra hívom fel Önöket!

Feladatunk abból áll, hogy a nők iránt még most is uralkodó előitéletet eloszlassuk, magunknak nagyobb méltánylást és becsülést, foglalkozásunknak pedig mind szélesebb kört szerezzünk.

Egyesületi úton leginkább érhetünk czélt és pedig csak ha a kezdeményezés nehéz munkájától vissza nem riadunk, ha erős kitartással, egyesült erővel fogunk e szent czélra közreműködni.

És ti férfiak, ne illetődjetek meg félelmesen, ha nőtestvéreitek szellemi és tudományos örökségüket erélyesen követelik, csak nyerni fogtok, ha az élet komolyságát felfogni képes, tökélyesbülés után törekvő társnő fog e földi pályán oldalatok mellett haladni.»

Geőcze Sarolta.

PÆDAGOGIA ÉS ENERGETIKA.

Midőn nemrég újból behatóbban foglalkoztam Herbart pædagogiájával, arra a gondolatra jutottam, hogy azt a két elemet, mely Herbart pædagogiai célmeghatározásaiban található, egybevessem azzal a két tényezővel, melyre az újabb energetika felfogása szerint minden energiafaj felbontható. E gondolat bizonyos eredményekre vezetett, melyeket mint további elmélkedés kiindulópontjait, nem tartok egészen értéktelenek.

Az újabb természettudományi elméletben, különösen Ostwald munkáiban járatos olvasó előtt ismeretes, hogy az energia e két tényezője: a *capacitas* (Helm az extensitas szót ajánlotta helyette) és az *intensitas*. E tényezők physikai, illetőleg mathematikai jellegének fejtegetésébe itt nem bocsátkozhatom. Nem mathemathikusok számára talán röviden úgy világíthatom meg, hogy a capacitasfactor tömeget vagy más sokaságot jelent, az intensitasfactor pedig a törekvés mértékét, a hatás fokát fejezi ki. Így például a kinetikai energiánál a ponderabilis tömeg a capacitasfactor, a sebesség fél négyzete az intensitasfactor, a hőenergiánál az entropia a capacitasfactor, az absolut hőmérséklet az intensitasfactor stb.

Az energia modern fogalmának kiterjesztése a lelki életre leg-

újabban, különösen Ostwald természetphilosophiai felolvasásainak megjelenése óta, már egyik-másik érdekes eredményre vezetett, és az Ostwaldtól szerkesztett «Annalen der Naturphilosophie» című folyóirat hathatósan hozzájárul e kiterjesztéshez, illetőleg egy általános energetikai világfelfogás létesítéséhez.

Ha a következőkben jelzett gondolatok értékeseknek, azaz termékenyeknek bizonyulnának, akkor várható volna, hogy a pædagogiát is beleilleszthessük az energetikai világszemléletbe, vagy legalább is annyi, hogy a pædagogiai fogalmakat és igazságokat egy új szempontból revideáljuk.

Idevágó gondolataim, vagy egyelőre szerényebben szólva, ötleteim, melyeket legközelebb az Annalen der Naturphilosophie is közölnek, a következők.

Herbart tudvalevőleg a nevelésnek két célját ismeri. Az egyik, a főcél, az erkölcsi nevelés * (Zucht) célja az erkölcsös jellem vagy szószerint az erkölcsösség jellemereje (Charakterstärke der Sittlichkeit), a másik, az oktatás célja, amely az előbbinek alá van rendelve, a sokoldalú érdeklődés vagy szószerint az érdeklődés sokoldalúsága (Vielseitigkeit des Interesse).

Erkölcsösség és sokoldalúság jelölik e célokban a tartalmi, részekre, oldalokra bontható, extensiv momentumot, jellemerő és érdeklődés pedig a formalis, intensiv momentumot.

Ha már most mindakét célt energiáknak akarnók felfogni: az egyiket, az erkölcsi nevelés célját, mint *akaratenergiát vagy erkölcsi energiát*, a másikat pedig mint *értelmi energiát*, akkor az, amit Herbart erkölcsösségnek nevez, az erkölcsi energia capacitasfactorának jelentkezik, a jellemerő pedig intensitasfactorának, és hasonlóképen a sokoldalúság az értelmi energia capacitasfactorának, az érdeklődés pedig intensitasfactorának.

A nevelés, az oktatás és az erkölcsi nevelés, feladata már most az illető energiák két factorát oly mértékben előállítani, hogy productumuk a növendék természetadta tehetségeihez képest maximumot

* Nem tartom célszerűnek, hogy a Herbart-féle «Zucht»-ot «fegyelmezés»-sel fordítsuk, mint rendesen teszik és régebben magam is tettem. A «fegyelmezés» szó, amint a közönséges nyelvhasználatban vele élünk, inkább azt jelöli, amit Herbart «Regierung»-nak nevez. Ha tanítóemberről azt mondjuk, hogy nem ért a fegyelmezéshez, hogy nem tud fegyelmezni, vagy fegyelmet tartani, akkor azt akarjuk vele kifejezni, hogy nem ért a «Regierung»-hoz. Igaz ugyan, hogy e terminusnak «erkölcsi nevelés» is megvannak a maga hátrányai, különösen a Herbart-féle terminologiának tisztántartása szempontjából, de annyi bizonyos, hogy e kifejezéshez nagyjában annak a képzete fűződik, amit Herbart «Zucht»-tal jelöl.

adjon. Nyilvánvaló, hogy kisebb capacitas — egyoldalú oktatás — mellett ugyanazon oktatómunka nagyobb intensitast, intensivebb érdeklődést kelt, és viszont, hogy ugyanazon oktatómunka mellett a nagyobb capacitas — nagyobb sokoldalúság — gyengíti az intensitast, az érdeklődést. Épúgy szükséges nagyobb erkölcsi nevelőmunka ahhoz, hogy az erkölcsi elvek és eszmék nagyobb gazdagsága mellett az akaratnak ugyanakkora energiáját érjük el, mint az erkölcsösség bizonyos egyoldalúsága mellett.

Abban, amit Pestalozzi óta a szállóigévé lett mondás mint ismeretet és képességet (Wissen und Können) állít egymással szemben, némileg szintén a műveltség capacitas- és intensitasfactora közti különbség rejlik. Valami ehhez hasonló van a tárgyi és formalis műveltség közti ellentétben is. S ha egy német pædagogus (Dörpfeld) évtizedekkel ezelőtt a didaktikai materialismus ellen küzdött, akkor itt is a műveltség intensitasfactorának védelméről volt szó a capacitasfactor egyoldalú ápolásával szemben. Didaktikai formalismus pedig — ilyen is volt már — ered a műveltség capacitasfactorának elhanyagolásából. Mindakét egyoldalúságot kikerüli majd egy didaktikai energetismus, mely az értelmi összenergiának kiművelésére törekszik.

Azt hiszem, hogy nem rosszúl hangzanék, ha a nevelés egységes céljául ezt tennők: *a személyes energia fejlesztése a lehető maximummá.* A személyes energiának pedig három faját vagyis alkotórészét lehetne megkülönböztetni: testi, értelmi és erkölcsi energiát. Minden energiafajnak volna aztán két tényezője: egy capacitas- és egy intensitasfactor. Az értelmi és az erkölcsi energia tényezőinek elkülönítésére jó hasznát vehetjük a Herbart-féle terminusoknak (sokoldalúság, érdeklődés; erkölcsösség, jellemerő), míg a testi energiát, melyre Herbart pædagogiája nem terjed ki, e két tényezőre bonthatnók: ügyesség és testi erő.

Így kapnók egy energetikus pædagogia alapjául a következő schemát:

Nevelés = a növendék személyes energiájának fejlesztése lehető maximummá.

Személyes energia = testi + értelmi + erkölcsi energia.

Testi energia = ügyesség × testi erő.

Értelmi energia = sokoldalúság × érdeklődés.

Erkölcsi energia = erkölcsösség × jellemerő.

Ügyesség, sokoldaság és erkölcsösség tekintendők az illető energiafajok capacitastényezőinek, testi erő, érdeklődés és jellemerő pedig az illető energiafajok intensitastényezőinek.

Úgy gondolom, hogy a pædagogiai alapfogalmaknak ily összekötése az energetika fogalmaival több mint puszta játék szavakkal, és

hogy e kapcsolat a pædagogiai elmélet részletei számára is tehető gyümölcsözővé. De e célra szükséges volna előbb, hogy a fent adott tisztán formalis schema a személyes energiának és fajainak kielégítő elemzése útján igazi tartalmat kapjon. Remélem, hogy ez is sikerülni fog.

WALDAPFEL JÁNOS.

A GYMNASIUMI UTASÍTÁSOKRÓL.

(Általános rész).

A középiskolai tanítás tervei a vallás- és közoktatásügyi ministeriumnak 1899. évi 32.818. sz. a. kelt rendeletével adattak ki, s annak rendelkezéseit mohó sietséggel léptették életbe. Ennek a megmagyarázhatatlan, lázas sietségnek köszönhető, hogy az új tanterv a kiadatását követő négy év alatt már az egész vonalon megvalósíttatott. Keresztülhajszolásánál nem voltak tekintettel arra, hogy az átmeneti intézkedések következtében akadt oly évfolyam, a mely egy vagy más tantárgynak, egy vagy más fejezetnek megismerésétől teljesen elesett; hogy volt eset rá, hogy egy évfolyam ugyanazt a tudományszakot egymásután két évig tanulta, a mi különösen akkor vált komikussá, ha a tanuló javító vizsgálat alapján lépett fel a következő osztályba, s ezt a tárgyat, a melyért javítania kellett, újra maga előtt találta, bár azt remélte, hogy az életben azzal már soha többé találkozni nem fog. De ki törődnék ilyen apróságokkal? A nagy reform készen volt a papiroson, azt hamarosan meg kell valósítani, ha törik, ha szakad. Igen sajátságos volt az is, hogy meg volt tiltva a tantervi reformnak szakszerű bírálata. Ennek a — talán mégsem liberális intézkedésnek mentségeül szolgált az a megokolás, hogy előbb látnunk kell, hogyan fog az új tanterv a gyakorlatban beválni; aztán ha ez irányban kellő tapasztalatokkal rendelkezünk, majd lehet hozzászólni. Egy másik mentségül az szolgált, hogy a reformot megelőzőleg minden hozzáértőnek módjában állott a kérdéshez hozzászólnia, azt ereje és tehetségéhez képest előmozdítania. Mind ezen mentségek daczára az intézkedést a szabad véleménynyilvánítás korlátozásának, még pedig káros korlátozásának kell tartanunk, vagy legalább is oly intézkedésnek, mely tudományos téren — és pædagogiai kérdésekkel foglalkozni, talán mégis csak e térre tartozik — eddigelé szokatlan, s intéző államférfiaink minden törekvéseivel és intentióival ellentétes. Minthogy nem tudom, vajjon az a korlátozó intézkedés még fennáll-e, tehát vakmerőségnek látszik részemről, ha ezekkel a kérdésekkel foglalkozom. De azt hiszem, hogy elméleti fejtegetések, ha a tapasztalati tényekkel homlokegyenest nem ellenkeznek, mindenkor jogosultak, s addig a míg

egy vagy más irányban a felmerülő kérdések tisztázásához hozzájárulhatnak, hasznosak is. A tilalomnak mindenesetre meg volt az a hatása, a mi a hivatalos tankönyvbirálati rendszernek, t. i. az, hogy valamint senki sem foglalkozik hazánkban tudományos alapon álló, de nem hivatalos tankönyvbirálással, úgy ezen idő alatt senki sem foglalkozott a tantervi kérdések megvitatásával sem.

A gymnasiumi tantervi utasítások a vallás- és közoktatásügyi ministeriumnak 1903. évi 43381. sz. a. kelt rendelete alapján láttak napvilágot. Ha ezt a dátumot a megelőzővel összehasonlítjuk, akkor az intézkedések sorrendjét illetőleg, kedvező véleménynyel nem lehetünk; mert a legelemibb követelményeknél fogva az utasításoknak a tantervet nyomon kellett volna követniök. Az utasításokban keressük azokat a módokat és eszközöket, melyek az új tanterv sikeres végrehajtását biztosítják, s ezeket épen az új tanterv siettetett végrehajtásának legkritikusabb idejében nélkülöznünk kellett. Ezen idő alatt az új tanterv évről-évre mind nagyobb tért hódított, s a tanárság a régi utasítások felhasználására kényszeríttetett; ezek pedig csak az általános szempontokra nézve lehettek irányadók, a részletkérdésekre nézve pedig nem. Minthogy azonban az új tanterv a régitől csak épen részletkérdéseket illetőleg tér el, tehát ez a kettő: új tanterv és régi utasítások, egymást nem igen támogathatták. Hogy ebből a furcsaságból országszerte nagyobb zavarok nem keletkeztek, az csak a középiskolai tanári kar higgadt, megfontolt és szakavatott eljárásának köszönhető. Ebből pedig azt a tanulságot meríthetni, hogy ezt a tanárságot tanügyi kérdések intézésében bátran lehetne döntő szereppel felruházni, mert erre meg van a jogosultsága mellett a kellő rátermettsége is. Ezt a rátermettséget ennek a tanári karnak javarésze saját munkálkodásának, a tudományszakok iránt való meleg érdeklődésének, a sanyarú anyagi viszonyok közt sem szünetelő autodidactikus továbbképzésnek köszönheti. Ha tehát újabban a tanárképzés reformját helyezik a tanügyi discussiók homlokterébe, ez nem jelentheti azt, hogy a szolgálatban álló tanári gárda nem vált be, hanem legföljebb csak azt jelentheti, hogy a jelenlegi tanárképzés hiányos, s hiányainak pótlását nem tanácsos az egyesek önművelődés iránt való hajlandóságára bízni.

Az új utasítások elkészítésére való felszólítás kiemelkedő módon hangsúlyozta azt, hogy a régi utasítások lehetőleg csak annyiban szenvedjenek változást, a mennyiben ezt az új tanterv okvetlenül megköveteli. Fáradságos és talán kivihetetlen dolog volna annak megvizsgálása, mennyiben tettek ennek a követelménynek eleget az egyes szakreferensek és az egész elaboratumot véglegesen megszövegező bizottság, illetőleg a közoktatásügyi tanács. Ezért, ha az alábbiakban

az új utasítások ismertetésére vállalkozom, ezt abból a szempontból fogom megtenni, hogy egyrészt mennyiben felelnek meg az új utasítások a velök szemben támasztható általános követelményeknek? és mely módokkal, mely segédeszközökkel válik az utasítások megszerkesztői az új tantervben kitűzött czélokat megvalósíthatóknak. Világos, hogy ezen vizsgálódások közben gyakran vissza kell majd térnem a régi utasításokra, melyekre nézve összehasonlítás kedvéért, tekintettel a megelőzőkben hangsúlyozott chronologikus sorrendre, már itt meg kell jegyeznem, hogy a törvény mögött csak egy évvel maradtak el.

Az utasítások bevezető része. (Általános utasítások p. 1—23.) 24 fejezetben összefoglalja mindazon általános irányadó elveket, a melyek a középiskolai nevelés-tanítás irányításánál szemmel tartandók.

Ezek közt számos örökbecsű és örökérvényességű tanácsot találunk, melyeknek megszívlelése és következetes alkalmazása tanügyünket eszményi magaslatra emelhetné. Mindezek azonban már a régi utasításokban is feltalálhatók, s így az új utasításoknak csakis az róható föl érdemükül, hogy azokat a régiekből változatlanúl átvették.

Abban a reményben, hogy soraimat oly kartársak is elolvassák, kiknek nem hivatásos kötelességük a gymnasiumi utasítások áttanulmányozása: a közügynek vélek szolgálhatni, ha ezeket az alapelveket itt röviden ismertetem.

Mindenekelőtt örvendetesen liberális felfogásról, s az iskola érdekének szemmeltartásáról tanuskodnak az utasítások, mikor kimondják azt, hogy «*a részletesebb felvilágosító utasítások is pusztán egy-egy mintát akarnak nyujtani a tudományszakok anyagának iskolai, módszeres csoportosítására és nem tartanak arra igényt, hogy a különböző intézetek helyi viszonyainak, a tanártestületek külön felfogásának határt szabjanak.*»

Ezzel kapcsolatban föl kell említenem, hogy az új utasítások a *helyi tanterv* tekintetében nagyobb önrendelkezéssel látják el a tanári testületeket, mint a régiek. Ugyanis azt mondják, hogy «*ezen általános kereten belül minden tanártestületnek magának válik feladatává, hogy az intézet sajátos körülményeit véve kiinduló pontúl, a rendelkezésre álló erők és eszközök mértékéhez képest helyi tantervet készítsen, s azt felsőbb jóváhagyás alá bocsássa. Az intézetek sajátos körülményei szerint megengedhető pl. hogy valamely tantárgytól elvett egy óra ugyanazon osztályban más tantárgyra fordíttassék; ugyancsak a helyi viszonyok, a szükséges anyagi és kormányzati* (ez vajjon mit jelenthet?) *föltételek szabják meg azt is, vajjon pl. a német nyelvi tanítás sikerének fokozása végett az egyes osztályok*

tanulói ne osztassanak-e két csoportra? Helyi viszonyoktól függhet az is, vajjon valamely tantárgyból az irásbeli dolgozatok száma ne szaporittassék-e? stb.

Az utóbbi két rendelkezés a régi utasításokban nincsen fölemlítve. A német nyelv tanításának érdekében az utasítások is keresnek módot arra, hogy a tanulók sorsán könnyítsenek a nélkül, hogy ezzel a tanítás érdekei túlságosan szenvedjenek. Azt a módot, melyet helyesnek tartok, már a tantervet ismertető czikkemben jeleztem. Az utasításoktól ajánlottat kivihetetlennek és az iskola általános jellegére nézve ártalmasnak tartom. Ugyanis az iskolának arra kell törekednie, hogy minden tanulója az általános műveltségnek egyazon magaslatára jusson el, s így a tanulók kettéosztása a homogenitást veszélyezteti. A tehetségesebb tanulók továbbképzése a házi munkásságot használhatja föl, melynek helyes irányítása amúgy is az iskola kötelessége, mely alól a nevelés szempontjának tekintetbevétele mellett az iskola magát föl nem szabadíthatja. Helyes és természetes felfogás, ha azt követeljük, hogy az egyes osztályokban minden tanuló ugyanazon eszközökkel és módszerekkel neveltessék, s ha nem akarjuk megengedni azt, hogy egyes tanulóknak több mód álljon akár tanulmányi, akár nevelési szempontból a rendelkezésükre, mint a többieknek. Ha a physikai és chemiai gyakorlatokkal szemben épen ennek az álláspontnak kiemelésével keltettek hangulatot, akkor az utasításoknak a német nyelvi tanítás érdekében tett kettéosztási javaslatával szemben az említett álláspontnak még fokozottabb mértékben kell érvényesülnie, mert hiszen ez a kettéosztás az osztályba nyilt szakadást visz bele. Tanterv és utasítások mindenkor a tanítás-nevelés egyöntetűségét tűzték ki czélúl. Ezt a czélt minden nagyobb erőfeszítés nélkül az egyes osztályokban lehet csak valóban elérni; már az egyes intézetekre nézve oly eszménynyé válik az, a melyet többé-kevésbbé csak megközelíteni lehet; az egész ország középiskoláira nézve ez az egyöntetűség tiszta utópia. Ha az utasítások tanácsára a kettéosztást már az osztályban magában megkezdjük, akkor az egyöntetűséget a legalsó fokon, vagyis ott, a hol az realizálható volna, megszüntetjük.

Ezeknek a fejtegetéseknek alapossága mellett érvelve, csupán a párhuzamos osztályokra, az azokkal járó anomaliákra kell hivatkoznom. Avagy talán akadnak szaktársak, a kik azt állítják, hogy az az osztály, a mely két párhuzamos osztálynak egyesüléséből keletkezett, *homogen?!* Ez a döntő szempont, a melynek alapján a párhuzamos osztályok rendszerét a leghatározottabban el kell itélnünk, s a tanügy terén teendők elsejéül azok megszüntetését kell sürgetnünk.

A tanítás-nevelés egyöntetűségét az utasítások saját létalapjuknak tekintik, a mennyiben hangsúlyozzák, hogy «*maguk a tanár-*

testületek át legyenek hatva attól a meggyőződéstől, hogy közös munkában fáradoznak, s hogy minden egyes tanár buzgalmának eredménye társainak kiegészítő munkásságától függ. A tanári karnak egyértelmű eljárására számot tart az iskola, a köznevelés feladata; ha nem tud minden egyes a közös czél érdekéből mind a tárgyak felfogásában, mind a követendő tanmenetre nézve nemes önmegtagadással meghajolni az összesség határozatai előtt, a tananyagnak megfelelő és életre való szervezése sem teljességgel, sem részleteiben meg nem valósulhat. A tanári értekezleteknek jut a feladat e közösség tudatát ápolni; helyes irányzásuk az igazgatóknak egyik legszebb tiszte. Ez értekezletek számára mintegy megadni az alapot, a kiinduló pontokat, erre törekszenek a következő útbaigazító megjegyzések.» stb.

Az értekezleteken kívül az egyöntetűség megteremtésére és ápolására alkalmas módozatként az utasítások a kölcsönös hospitálásokat ajánlják, a mennyiben így szólnak: «*Elismerésre méltó az a buzgalom, melylyel egyes intézeteinkben az iskolai Rendtartásnak ama kívánságát, hogy a tanárok egymás tanítását látogassák, teljesítik. E látogatások nemcsak azért fontosak, mert egymás példája mindenkor okulást nyújt, hanem mert a növendékek erkölcsi fejlődésére is jótékonyan hat az, ha látják a szellemi közösséget tanáraik működésében.*»

Azt hiszem, hogy mindkét rendszabály keresztülvitelét illetőleg az utasítások felfogása kissé optimistikus. A módszeres értekezletek általában nem állanak azon a színvonalon, a melyen állaniok kellene; mert vagy egyáltalán nem foglalkoznak módszeres kérdések megvitatásával; vagy ha kényszerű szükségből foglalkoznak is ilyen dolgokkal, akkor arról folynak hosszas vitatkozások, jobb-e tintával vagy irónnal javítani a dolgozatokat, vagy hogyan különböztessük meg a nyelvtani, syntaktikai és styláris hibákat egymástól? Rendszerint az igazgató — míg végre meg nem unja a dolgot — újra meg újra elmondja az utasításokból merített jó tanácsait, s aztán ledaráltatnak a fölvett olvasmányok czímei (Kutya és macska, A holló, A rossz fiú, Szózat stb.) s a módszerrel most már tisztában vagyunk.

Lehetőleg még szomorúbban áll a dolog a hospitálások körül. Első sorban a tanári testületekben rendszerint csakis annyi tanárt találunk, ahány a tanórákat maximális óraszámmal vagy egy kis óratöbblettel ellátni képes. Közülök is sokan egy kis mellékfoglalkozással törekszenek szerény jövedelmüket kiegészíteni; másrészt pedig az órabeosztás természetéből folyólag dolgozatok javításával annyira meg vannak terhelve, hogy sem kedvük, sem idejük nincsen a hospitálgatásra, melyet különben általában rossz szemmel néznek, zaklatás-

nak, fölösleges okvetetlenkedésnek tartanak. Első sorban ezt a felfogást kellene leküzdeni. Ha pedig az utasítások a hospitálás körül tapasztalható elismerésre méltó buzgalomról szólnak a nélkül, hogy minden e téren mutatkozó eredményt tagadásba vennék, csak azt akarom megjegyezni, hogy az osztálynaplók idevágó följegyzései nem mindig döntő bizonyítékok. Mert ha pl. a főigazgató épen erre a kérdésre veti rá magát, hát akkor hospitálásoknak tekintendők a következők is: egy collega bejön az osztályba és kihirdeti, hogy délután nem tartanak énekpróbát; a tandíjkezelőnek minden pénzbeszedési aktusa; egy collega a dolgozó szobájába csak az osztálytermen keresztül juthat, tehát: minden átvonulása ugyancsak hospitálás stb. Ilyen színben tünik föl a dolog, ha valamely rendszabálynak erőszakolására kerül a sor.

Hogy ezekkel az erőszakolásokkal egy füst alatt végezzünk, elmondok itt még valamit. — Az utasítások általános részének utolsó pontja szól a tanár tudományos munkásságáról. «*Minden módszernek igazi életet a tanár lelkes személyisége ad. Szükséges, hogy középiskoláink minden tanára a maga tanszakát folytonosan tudományos tanulmány tárgyává tegye. Mert csak az a tanár nyújthat biztos és mélyreható okulást, a ki a bőviből meríthet s csak annak nem fog lankadni nemes érdeklődése, aki folytonosan érzi szellemi gyarapodását. Különben tanítványainak szeretete és hivatásának tudata a fárasztó, aprólékos munkában is fenn fogja tartani lelkében az éltető kedvet, a mely türelmetlenséget nem ismer és nyájassággal küzd le minden akadályt. Az igazság és erkölcsiség eszméinek tisztelete, a mely szivében él és a melynek megnyerni törekszik tanítványai szivét, biztosítja számára minden igaznak és jónak elismerését és a jövő nemzedékek háláját.*»

Megszívlelendő eszmények ileg szép szavak!

Volt egy főigazgató, a ki az utasítások ezen pontjára támaszkodva, egy intézet tanári testületét keményen megkorholta; mert a tanári könyvtárt nem használják, (a nyilvántartási könyv lapjai üresek) a természetrajz tanára nem tesz spirituszba pókokat, békákat, nem töm ki rókát; a physikus nem csinál elektroskopot stb. stb. A következő esztendőben a könyvtári nyilvántartókönyv meghatóan buzgó olvasást árult el (szerinte egy tanár kétszer olvasta el a Pallas nagy lexikonát, egy másik pedig az összes latin szótárakat), a természetrajzos több ezer lepkét tüzdeltetett gombostűre, a physikus néhány kiló üvegcsövet görbített össze-vissza — és meg volt a dicséret.

Ez a példa csak azt akarja mutatni, hogy a tanárok tudományos munkásságáról nem ilyen módon kell tudomást szerezni, hanem a tanárok irodalmi munkásságának figyelemmel kisérése útján; s

minthogy a tudományos munkásság nyomai nem egyedül az irodalmi működésben nyilvánulnak, ennélfogva arról, hogy ki tart lépést tudományának fejlődésével, legbiztosabban úgy szerezhetünk tudomást, ha a tudományok fejlődésével magunk is lépést tartunk, s így megszerezzük azt a belátást, melynek alapján a tanárokkal folytatott eszmecsere e tekintetben itéletünk helyességét biztosítja.

De vajjon ráér-e a főigazgató arra, hogy magának minden középiskolai tudományszak haladásáról kellő áttekintést szerezzen ? Administrationális teendőinek túlságos halmaza mellett nem ér rá. Az igazgató sem ér rá, az osztályfőnök sem. Általában: az administrativ teendők dominálnak, s ez az uralom ássa alá a módszeres értekezletek életrevalóságát; a kölcsönös hospitálások ügyét; a főigazgatói látogatások üdvös hatásait; a tanári rátermettség biztos megállapítását, szóval mindazokat a segédeszközöket, melyek egyrészt a tanítás-nevelés eredményességét, másrészt az intézetek és tantestületek eszményi magaslatra emelkedő vezetését biztosítanák. Az a fő bajunk, hogy hajlandók vagyunk elhinni azt, hogy ha helyes a statistika, akkor az állapotok is egészségesek; ha rendben van a rubrika, akkor boldog a magyar. Kétséget sem szenved, hogy ezeknek a dolgoknak is rendben kell lenniök; de ne feledjük el az utasítások szép szavait: «*minden módszernek igazi életet a tanár lelkes személyisége ad*».

A középiskolai tanulmányok kölcsönös vonatkoztatása tekintetében az utasítások hangsúlyozzák, «*hogy a középiskola az egyes tanulmányokat nem szakszerű elszigeteltségükben, hanem kapcsolatos összehangzó együttességben kívánja felhasználni a nemes erkölcsű jellemesség fejlesztésére. Az oktatásnak ily egységes alakulását elősegítheti a tanszakoknak a tanárok közt való olyan felosztása, hogy osztályonkint lehetőleg egy kézben legyenek a rokon tanulmányok, azonban e külső intézkedés üdvös hatásának főfeltétele a tantárgyak kölcsönös vonatkozásainak megértése és a tanításban való szemmeltartása.*»

Ennek a követelménynek a gyakorlati kivitelben személyi és tárgyi nehézségek állják útját. Személyi nehézségek, a mennyiben minden intézetnek rendszerint csak annyi tanára van, a hány okvetlenül szükséges, úgy, hogy körülbelül minden tanár óramaximummal dolgozik. Vegyük a nyelvi szakokat. Kívánatos, hogy az alsó osztályokban a latin és magyar nyelv egykézben legyen. Ez azt jelenti, hogy az I. és II. osztályban heti 11 óra, a III. és IV.-ben heti 10 óra látandó el. Ezt a heti óraszámot a maximumig 7, ill. 8 óra pótolja ki, s így a latin philologus még egy felső osztályban kap latint; holott a felső osztályokban szükséges volna, ha a latin-görög kerülne egy kézbe.

Másrészt döntő a képesítés is, mely megakadályozza azt, hogy

a felső osztályokban latin-görög és magyar, esetleg még a német is, egy kézbe kerüljenek. Pedig mily megbecsülhetetlen előnyök származnának ebből! Csak egynéhányat említek. A nyelvek tanára 16—17 órát tanítana hetenkint ugyanabban az osztályban, tehát a tanulókat egyénileg a legapróbb részletekig kiismerhetné; a nyelvtani, syntaktikai módszer, felfogás, műszavak valóban egyöntetűek volnának, a fölösleges ismétlődések elmaradnának, s így rengeteg időt lehetne nyerni más dolgok számára, az összehasonlítgatások lépten-nyomon visszautasítást nem tűrő módon jelentkeznének, s így meg lehetne valósítani mindazokat az utópiákat, a melyeket a nyelvek tanítása dolgában utasításaink bőven tartalmaznak.

Lássuk ezeket az utópiákat.

«*A magyar nyelv tanításának legkiemelkedőbb célja, hogy a nemzeti érzést és gondolkodást, a mint megnemesülve, irodalmunk örökbecsű lapjain jelentkezik, átörökítse a jövő nemzedékre; minden idegen nyelv tárgyalásának viszont abban van a tulajdonképeni érdeme, hogy egy idegen, művelő értéke miatt becses népszellem képviselőit állítja közvetlenül az ifjuság lelke elé, ezzel az emberiség egyetemes érdekei iránt fejleszti ez érzetet. Az összes irodalmi oktatást egységes feladatnak tekintve, szintén a magyar nyelv tanítását illeti meg részint az alapvető, részint az elméleti ismeretek egybefüzése és kiegészítése. A tanterv arra is törekszik, hogy a magyar nyelvi alakok taglalása lehetőleg megkönnyítse az idegen nyelvalakok jelentésének megértését. Az olvasmányok sorrendjét és velük kapcsolatban a stilisztikai, rhetorikai és poetikai oktatás menetét e végből úgy állapította meg, hogy nemzeti irodalmunk műveinek feldolgozása hozzájárulhasson az idegen remekművek gondolati és stilisztikai méltatásának megértéséhez. Az idegen nyelvek tanárainak arra kell törekedniök, hogy a magyar nyelv és irodalom tárgyalásából nyert elméleti belátást lehetőleg hasznosítsák az idegen remekműveknek gyorsabb és kiterjedtebb, de egyszersmind behatóbb tanulmányozására. A magyar nyelv tanára viszont tekintse kötelességének, hogy a növendékeknek az idegen irodalmi olvasmány útján gyarapodó tapasztalatát lehetőség szerint az elméleti okulás rendszeresítésében értékesítse.*»

Ezekben az utasítások a gymnasiumi nyelvek tanításában oly nagy mértékű kapcsolatosságot állapítanak meg, a melyet abban az esetben, ha mindegyik nyelvet a felső osztályokban más-más tanár tanítja — mint az jelenleg általában történik — lehetetlen megvalósítani. Még abban az esetben is, ha a nyelveket tanító tanárok — a mi a legnagyobb ritkaság — a legapróbb részletekig menő aprólékossággal megegyeztek egymás közt, az esetleges szétágazások elke-

rülhetetlenek. Az utasításoknak legjobban és valósággal csakis úgy lehetne megfelelni, ha a nyelvek tanítása tényleg, osztályonkint egy-egy kézben egyesíttetnék. Mai tanárvizsgálati szabályzatunk majdnem lehetetlenné teszi azt, hogy egy ember mind a classica-philologiai, mind pedig a modern philologiai képesítést megszerezhesse. De erre a jövőben mindenesetre törekedni lehetne; s ez a törekvés a tanügy szempontjától igen érdemes dolog lenne. Addig is, míg e téren teljes sikert aratnánk, s rendelkezésünkre állanának a szükséges tanerők, a mai tanerők ily módon való alkalmazása mellett egyik vagy másik nyelv talán nem volna kellő módon képviselve, de ezt pótolnák azok az előnyök, a melyek a tárgyak ilyen egyesítéséből származnának, s melyek első sorban hivatva volnának arra, hogy a tanulók túlterhelését csirájában megszüntessék. Mert semmit sem tartok terhesebbnek, mint azt, ha a tanulónak egy-ugyanazon fogalom számára oly négyféle definitiót kell készletben tartania, melyek közül mindegyik más-más tanárának szája ize szerint való. A tárgyak csoportosítása a többi tárgyaknál is kívánatos, s ezt az utasítások az általános rész 20. pontjában ugyancsak hangsúlyozzák, de ha ez általában kivihetetlen, akkor az innét származó bajokon könnyebben lehet más intézkedések útján segíteni. Ezek közé számítanám a magyar műszavak szótárának elkészítését és használatának kötelezővé tételét. A mint utasításaink mondják: «*Szükséges is, hogy a tudományos követelményekkel számot vető megállapodás pótolja a hagyományos megszokást, a pusztán egyéni tapasztalaton nyugvó meggyőződést.*» (p. 20.)

Megszívlelendő dolgokat mond az utasítás a tankönyvekről, midőn így szól: «*A száraz, vázlatos, pusztán emlékezésre szánt kivonatok inkább a nyelvi kifejezés megszorítására, majdnem megbénítására vezethetnek; viszont az áradozó és terjedelmes tankönyvek az előadás szertelenségére csábítanak, a gondolkodás szabatosságának és világosságának ártalmára vannak, s magát a tanulást is megnehezítik.*» (p. 3.)

Kétségtelen, hogy itt az arany középút a leghelyesebb. De azért hajlandóbb vagyok a szűkszavú, de kifejezéseiben szabatos, a feldolgozott anyag megválogatásában takarékos tankönyvnek előnyt adni a terjengős és szószátyár fölött. Mert hiszen a tanár tanítását a tankönyv nem pótolhatja, ez csupán ennek a tanításnak substratuma és leghathatósabb segítő eszköze. A tanuló otthoni munkája közben pedig sokkal kívánatosabb az erők concentratiója, mint a sokfelé húzó vonatkozások fölidézése. Kissé terjedelmesebb tárgyalást engedhetünk a tankönyvnek azon esetekben, a mikor a rokon studiumokkal való kapcsolatosságokkal foglalkozik; ugyanis szükséges volna, ha ez a kapcsolatosság nemcsak a szóbeli tanítás közben ápoltatnék, hanem

annak folytonos figyelemmel tartására már a tankönyv is megadná a kellő útmutatásokat.

A tanuló ismereteit az iskolában első sorban tanáraitól szerzi, saját észbeli munkássága általában csak másodsorban vehető figyelembe. Hogy azonban ez az összmunkálkodás hathatóssá váljék, arra nézve utasításaink a következőket ajánlják: «*Nem abból ítéljük meg a növendék értelmességét, hogy a tankönyv szövegét szó szerint el tudja mondani; hanem abból, vajjon a kellő megbeszélés és megmagyarázás alapján szerzett ismeretet képes-e a tanuló a korának és fejlődése fokának megfelelő önállósággal szabadon előadni? A különböző tanszakok tanárai tehát azonfelül, hogy a tanulót, minden alkalommal arra szoktatják, hogy helyesen és izlésesen fejezze ki magát, időszakonkint* (talán időközönkint?) *valamely összefüggőbb részlet befejezése után, alkalmas szóbeli feladatok kitűzésével is mozdítsák elő az anyanyelv ügyes használatának saját tárgyuk körében való elsajátítását, a mit joggal a műveltség egyik legbiztosabb jelének lehet tekinteni.*» (p. 3.)

Ennek igazsága minden kétségen felül áll. A tapasztalatok szerint a tanuló csak irodalmi dolgozatok elkészítésében szerez némi jártasságot. Az irásbeli érettségi vizsgálatokon a történelem és természettudományok köréből feladott tételek kidolgozására vajmi kevesen szoktak vállalkozni, még pedig részint azért, mert ebben nem volt alkalmuk magukat gyakorolniok, részben azért, mert az ilynemű tételek kidolgozásához jöltétlenül szükséges ismeretanyag nem áll rendelkezésükre. Továbbá csupán irodalmi szempontból van rendezve a házi olvasmányok kérdése; sem történelmi, sem természettudományi házi olvasmányról gondoskodás nem történik. Pedig ez is kiváló fontosságú volna. Csakis így lehet egyes tudományszakokat egyes, irántuk hajlandóságot mutató tanulókkal megkedveltetni; csakis így lehet ezek számára már a középiskolában lelkes híveket, majdan hivatott művelőket szerezni. Utasításaink egy hiányának tekintem tehát azt, hogy erre gondját nem terjeszti ki, hogy erre útmutatást nem tartalmaz.

A gymnasiális nevelés-oktatásnak a nyelvek adják meg a gerinczét, s így nem csodálkozhatunk azon, ha utasításaink ezekről nyilatkoznak a legrészletesebben. Az általános szempontok itt a következők:

«*A tanterv a nyelvtanításban minél előbb mellőzni akarja az oly segédkönyveket, melyek összefüggés nélküli mondat- és gondolattöredékeket foglalnak magukban és pusztán a nyelvalakok begyakorlására szorítkoznak; helyettük nyelvileg könnyű, tartalmas, összefüggő és nevelő hatását tekintve, becses olvasmányt kíván. A tanár*

is csak akkor fog a tanterv szellemében eljárni, ha maguknak a kiszemelt irodalmi ,műveknek olvastatásakor minél inkább a tartalom megértésére törekszik és tanításában annak még látszatát is kerüli, mintha a klasszikus olvasmány csak azért volna, hogy a grammatika megtanulására és a nyelvi jártasság megszerzésére szolgáljon.»

Igen helyes felfogás, mely következetességből megkivánná azt, hogy az auctorok műveiből ne csupán szemelvények, hanem egy-egy auctornak egy-egy teljes munkája tárgyaltassék. Ez pedig összeütközik több mindenfélével. Így első sorban kifogyunk az időből; másodsorban pedig az a baj, hogy a legtöbb iskolai auctornak nem mindegyik caputja való a tanuló kezébe. Az elv hangsúlyozásának azonban mindenesetre meg lesz az az üdvös hatása, hogy a tanuló legalább nagyobb összefüggő részek alapján fog magának az egyes auctorokról, korukról és világnézetükről önalkotta itéletet szerezni.

«*A magyar nyelv grammatikai tanításának feladata, hogy a nyelvtan általános kategoriáinak megértésével, a mire nyelvünk világos szerkezeténél és alaki gazdagságánál fogva igen alkalmas, segédkezet nyújtson az első idegen nyelv tanításában.*»

«*Az első idegen nyelvnek, a latinnak tanítása nem épithető még egyébre, mint az anyanyelv elemzéséből felismerhető legáltalánosabb nyelvtani tényekre, legczélszerűbben magukból a nyelvi adatokból, melyeket az olvasmány anyaga nyújt, épitheti fel lassankint a grammatika rendszerét. Az ily módszerrel járó szellemi műveleteknek, az összehasonlítás, csoportosítás, egybefoglalás munkásságának érdeke kellő elevenséget ad a kezdő grammatizálás egyébképen elvont feladatának.*»

Ezekben az utasítások teljesen az inductiv módszer álláspontjára helyezkednek, s minden telhető módon hasznos munkává törekszenek tenni a grammatika kásahegyén való átvágódást. A kezdet elején a magyar nyelvi grammatikai ismeretekbe vetett bizalom kissé optimistikus, s csak akkor volna teljességgel elfogadható, ha ez a grammatikai oktatás a latinét megelőzné, nem pedig akkor, mikor vele tulajdonképen párhuzamosan halad. Ez a megjegyzésem főleg az «*összehasonlítás, csoportosítás, egybefoglalás munkásságára*» vonatkozik, mely munkásság bizonyára magasabb belátást igényel, nem pedig arra, hogy az anyanyelv ismerete nem támogathatná hathatósan bármely idegen nyelvnek a megtanulását. Ellenmondásosaknak tartom a következő intézkedéseket: «*A tanárnak sohasem szabad szem előtt tévesztenie, hogy a középiskolai nyelvtanításnak tulajdonképeni feladata az, hogy a tanulók magát a nyelvhasználatot tanulják meg.*» (p. 6.) A következő oldalon pedig ezt olvassuk: «*Korunkban a latin*

nyelvet gyakorlati haszna nem teheti többé egymaga gymnasiumi tárgygyá. A magyarból latinra való fordítás készsége sem lehet többé az értelmi fejlettség fokmérője.» (p. 7.)

Ezt a két felfogást nem lehet összeegyeztetni. A tanulónak a *nyelvhasználatot* kell megtanulnia, de a magyarból latinra fordítás készsége már nem jöhet tekintetbe. Ez az ellentmondás onnét származik, hogy a magyarból latinra fordításnak az érettségi vizsgálaton való elejtését valamivel meg kellett okolni. Ez a megokolás a régi utasításokban nem található, s így azok általános szellemével össze kellett ütköznie. Nem tekinthetem enyhítő körülménynek azt sem, ha az utasítások szerint: «*arra kell súlyt vetni, hogy a növendékek jól megértsék az olvasott irókat s hogy az olvasást kísérő tárgyi magyarázat és reális felvilágosítás ne maradjon szakadozott ismeret. hanem lassan-lassan bővülve, kiegészülve, a római nép életének, gondolkodása módjának felfogására és méltatására képesítse a tanulót.*»

Ha a régi latin nyelvi oktatás ezt nem tűzte ki feladatául, akkor az bizony nagyon silány dolog lehetett. Minden oly esetben, a mikor irodalmakkal ismerkedünk meg, az illető nép összes, az irodalom műveiben megnyilatkozó közelebbi körülményeivel okvetlenül foglalkoznunk kell. A mit utasításaink a latin irodalmi olvasmányra nézve mondanak, oly természetes követelmény, a mely a nyelvhasználatban való készség elejtése mellett érvül nem használható. Furcsának tartom, ha nyelvet tanítunk azzal a kitűzött czéllal, hogy ismereteinket csupán a nyelv írott emlékeinek megértésére fordítjuk, de a nyelvet saját gondolataink kifejezésére alkalmazni nem merjük. Hiába vetik ellenem, hogy hiszen azért a tanulók eleget fogják a magyarról latinra fordítást is gyakorolni; mert ha a czél kitűzésénél ennek a készségnek megszerzése mellékesnek itéltetik, akkor botorúl járna el az, a ki sok mindenféle egyéb teendő mellett ezt a terhet is magára rakná; nem is kell valami különös jóstehetség ahhoz, hogy a latin nyelv használatában való készség teljes elvesztét előrelássuk; hanem a multban ez a készség tényleg követelmény volt, s a latin irásbeliek még sem elégítették ki a szakköröket minden tekintetben.

Az utasítások általános rendelkezései szerint a görög nyelvi tanítás még soványabb, még szűkebb nyomokon járó. Itt «*csupán egy iró számíthat behatóbb és minden oldalu tárgyalásra. Homeros ismerete, tudatos felfogása, történeti és ethikai méltatása a gymnasiumi görögnyelvtanulás legbecsesebb eredményének tekinthető. A mit mellette a tanterv megemlít, az inkább a görög nyelvi és irodalmi ismeretek kiegészítésére, semmint az illető írók műveinek alapos tárgyi méltatására szolgálhat.*»

Hát ez az egész, a mit a latinnál sokkal gazdagabb, sokkal

változatosabb görög irodalomból meríthetni? Hiszen igaz, hogy Homerosnak tudatos felfogása, történeti és esthetikai méltatása, melyet az utasítások a görög nyelvtanulás legbecsesebb eredményének tekintenek, általában szintén igen gyenge lábon áll, s a tanulók nagy sokaságánál Homeros ismeretlenebb helyeinek döczögős és kegyetlen kifordítására redukálódik. De azt hiszem, hogy a czél kitűzésénél nem azon tanulók szellemi képességei veendők tekintetbe, a kik amúgy sem valók középiskolába, hanem legalább is a jó közepes átlag veendő kiindulási pontúl.

Továbbá ki merné állítani, hogy Homeros ismeretével a görög nép sorsának teljes ismerete vele jár? Hiszen itt csupán a trójai háború ideje, tehát a görög nép ifjúkora adja meg a történeti hátteret. Sokkal inkább állanának az utasítások tételei a drámaírók, különösen Aristofanes műveire és Platon irataira nézve. De ezekig azok, a kik görögül tanulnak, alig jutnak el. Sovány tartalmukkal a görög pótló cursus tanulói megismerkednek, s így e tekintetben egyazon intézet tanulóinak szellemi nevelése, kiképzése közt logikailag nehezen megokolható, mélyre ható különbség mutatkozik.

A görög nyelv helyett választható irodalmi tanulmányra vonatkozó általános észrevételek igen szűkszavúak, majdnem semmitmondók; holott itt volna helyén ezeknek a tanulmányoknak létjogosultságát, czélszerűséget s a többi irodalmi tárgyakkal való kapcsolatosságát részletesen kifejteni.

Hasonlóképen hézagosak a német nyelv és irodalom tanításáról szóló általános megjegyzések is, melyek csupán a német nyelvben járatos tanulók ügyeivel foglalkoznak, de semmi útmutatást nem nyújtanak a tanulók nagy többségének érdekeiről, t. i. azokéiról, a kik az iskolában hallják az első német szót s az iskolából kilépve sem képesek a nyelv legkezdetlegesebb nehézségein is diadalmaskodni.

Bár az új tanterv a történettanítást az oktatás középpontjába helyezi, annak beosztását, elrendezését teljesen átalakítja, mégis a történettanításról az uj utasítás általános része sokkal kevesebbet mond el, mint a régi; s míg ez a tárgyhoz közel lép és pontos utbaigazításokat nyújt, addig amaz csupán általánosságokban mozog. Van benne sok nagy hangzású mondás, melynek vagy nincsen határozottan körvonalozható tartalma, vagy ha van, akkor az hasonlatos a bő köpenyegbe burkolózó sovány emberekhez. Rámutat pl. arra, hogy a történettanítás methodikai szempontból is fontos szolgálatot teljesít, de nem fejti ki, hogy mi módon felelhet meg annak a hivatásának. Hosszadalmas körülírásokkal jelzi, hogy mire kell a történettanításánál gondot fordítani, ahelyett, hogy a történetphilosophiai szempontok kiemelésével az egészet egy csapással fölvilágosítaná. Ezt megteszi a régi utasítás,

melynek a történettanításra vonatkozó általános rendelkezései az egész mű legsikerültebb részei közé számítandók. Kár volt ezt ily alaposan megváltoztatni, anélkül, hogy erre a gyökeres átalakításra szükség lett volna.

Annál feltünőbb ez a körülmény, mert hiszen a tanterv reformálásakor az volt a vezető gondolat, hogy «*a tanterv a nemzeti történetet a történettanítás középpontjába helyezi*». Ez a tetszetős gondolat tette a reformot népszerűvé, mert mindenkor hajlandók vagyunk a magyar glóbusban gyönyörködni. Pedig a régi utasítások szerint, mint azt általános részük fényesen igazolja, ez a reform nem új, nem volt szükséges, mert nagy gonddal és megszívlelendő pontossággal részletezi a történelmi oktatás egész eszmemenetét és nyújtja azokat a felvilágosításokat, melyek a történet tanárát félszegségektől megóvni képesek, s a melyekből az utolsót az új utasítások mellőzik, bár ezt tenniök semmi szín alatt nem volna szabad. Ez az utolsó figyelmeztetés a következő: «*Általában a tanár kötelességének ismerje, hogy midőn paedagogiai tapintattal őrizkedjék a nemzeti kizárólagosság és elbizakodás táplálásától, egyúttal a nemzeti szellem alkotásainak ismertetésével a józan nemzeti önérzetet a szülőföldhöz és a magyar nemzethez való ragaszkodást nevelje és erősítse.*» Tudjuk, mi rejlik itt a sorok közt. Ha jól megfontoljuk az egész szentenciának értelmét, igazat kell adnunk a régi utasításoknak. Mert az iskolában *egész magyart* akarunk az ifjúból nevelni, tiszta látókörrel, zavartalan itélőképességgel. De ha látókörét azzal korlátozzuk, hogy csakis azt tartsa valamit érőnek, a mi magyar; ha itélőképességét azzal homályosítjuk el, hogy hibáinkat is erényeknek tekintse, akkor oly egyént faragunk belőle, aki a mostani korba nem illik bele, s a haza ügyének félszeg viselkedésével többet fog ártani, mint használni. A történet tanításában a lángoló hazaszeretet legyen a jelszó, mely, ha a polgárok szivében él és fennen lobog, csudákat képes művelni. Nem a recriminatio korát éljük, hanem az activitását s erre kell az ifjúságot nevelni. Erről az új utasítások mélységesen hallgatnak, sőt bizonyos kozmopolitikus allürök mutatkoznak ebben a szép fejtegetésben: «*E végből a történettanítás különösen gondos méltatásban részesíti azokat a kapcsokat, melyek az egyént nemzetéhez kötik és a nemzeteket az emberiségben egyesítik. Nemzetek sorsa attól függ, hogy milyen helyet vivtak ki maguknak az emberiség fejlődésében, az egyént viszont létének minden szála nemzetéhez köti, s ezen át nyilik számára út az emberiséghez.*» Tessék ezek fölött a szavak fölött gondolkozva, belőlük a történettanításnál követendő módszert, illetőleg útmutatást kihámozni.

Az új utasítások a régiből egyetlen egyet vettek át. Mindkettő

szerint: *Az iskola feladataihoz alkalmazkodván a tanítás, a népek és országok emelkedésére nagyobb súlyt helyez, mint hanyatlásukra; az erők kibontakozása, hatása és alkotó érvényesülése jobban érdekli, mint elernyedése, pusztulásuk és a nyomukban járó romok.*» Ebben a történeti ecclecticismus van declarálva, mely mindig csak az éremnek egyik oldalát fordítja az ifjuság felé, a másikat előle lehetőleg elrejti. Pedig épen a hanyatláson lehet okulni, s a szerencsétlenségek edzik meg a jellemet. Azt hiszem, hogy itt is valami burkolt jóindulat lappang a sorok közt, s jó lenne, ha őszinte nyiltság lépne annak a helyére.

Szükségesnek tartottam volna annak kifejtését, hogy a történelem az élet mestere, a gyakorlati ethika legtökéletesebb substratuma. Mert a történelem nem zárkózhatik el attól, hogy a nemzetek sorsát szemmel kísérvén, abból az általános ethikai tanulságokat le vonja. Az ifjuságot nem az bírja a jó erkölcsök megbecsülésére, ha a jónak különböző megnyilatkozásait előtte tételesen kifejtjük, hanem az, ha a történelem kapcsán, tehát reális körülmények közt utalunk a jónak különböző alakban való megnyilatkozásaira. De a jót abstracte, önmagában fölfogni nem lehet; a jóról csak úgy alkothatunk magunknak kellő fogalmat, ha vele szembe állítjuk a roszszat; ez a contrast fog a kedélyre maradandólag hatni, s az ethikai fogalmak kellő kialakulását ez fogja biztosítani. Már pedig a nagy birodalmak elhanyatlásának hosszú, történeti átalakulásai, egyes intézmények fejlődésének és lassankinti elpusztulásának stadiumai az ethikai okulásra sokkal több alkalmat nyújtanak, mint a folytonos dinom-dánom, a szerencsében való örökös dúskálkodás.

Nekünk magyaroknak pedig épenséggel azok a történelmi processusok szolgálnak legtöbb tanulsággal, amelyek az erők decadentiáját tűntetik föl. Hogy tisztán kifejezzem azt, a mit mondani akarok, azt állítom, hogy ránk nézve a lengyel birodalom sorsa a legtanulságosabb. Mert hazai történelmünkben, sajnos, több a szomorúsággal teleírt lap, mint a jó szerencséről regélő és más népek sorsából kell mentől behatóbban megtanulnunk azt, hogy a meghasonlás a romlásba viszi a legerősebbet is.

A művészeti oktatásról szóló pont teljesen új az utasítások általános részében. Elmondja, hogy a gymnasium hagyományai eddig a művészeti *képzést* kizárólag az irodalomra bízták. Ezt azonban elégtelennek tartja, mert «*az iskolának a tanulót be kell vezetnie a szépségnek abba a világába is, a mely színekben és alakokban a szemnek nyilik meg.* E szerint ennek a képzésnek szolgálatába kell szegődnie a történettanításnak, a rajztanításnak sőt a földrajztanításnak is. Végül: *A képzés azonban nem szoritkozhatik sem a szemléltetést kisérő ma-*

gyarázatokra, sem rajzgyakorlásra. Gond legyen arra, hogy a tankönyvek illustrátiói is tárgyaik és kivitelük tekintetében ne csak felvilágosítók legyenek, de mindig alkalmasak az ízlés fejlesztésére és nemesítésére. Az iskola tegye lehetővé a tantermek és az intézet közös helyiségeinek falain az építészet, képirás és szobrászat remekművei jó másolatainak állandó szemléletét, mert csak ennek csöndes, mély és értékes befolyására építhet azután magyarázó eljárásával biztosan».

Ebben az igazság mellett egy kis önámítás is van. Igaz, hogy a művészi alkotásokról elméleti fejtegetések alapján kellő fogalmat nem nyerhetünk, s igaz az is, hogy a ki rajzolni, mintázni tud, az a bennök rejlő szépet jobban kihámozza, mélyebben érzi, mint az, a ki ezekre az ügyességekre szert nem tett. Ennélfogva módot kell nyújtani arra, hogy a művészetek remekei jó utánzatokban a tanulók szemei elé állíttassanak s arra, hogy a rajzolás és mintázás terén a tanulók szunnyadozó tehetségeinek a kifejlődésre alkalom adassék.

De a tantermeknek és folyosóknak képekkel és szobrokkal való telerakása kétélű fegyver. A tanuló egyrészt a mindennap látottak iránt eltompul, másrészt a nyugtalan háttér, a melyben mozog, amugy is szórakozottságra hajló szellemét elvonhatja a hasznos munkától. Ezeket *Hartl*, az osztrák közoktatásügyi minister igen szépen kifejtette a bécsi tanszerkiállítás alkalmával tartott beszédeiben.

Előre megfontolandó, mi lenne a következménye annak, ha minden iskola kötelességszerűen eleget tenne az utasítások eme tanácsának? A termek és folyosók falai megtelnek silány reproductiókkal, melyek a jó ízlést inkább rontják, semhogy művelnék. Sokat vitatkoznak arról, vajjon pl. a szobrászati művek helyes méltatásánál hasznavehető-e a fotografia. A festményekre nézve ez a kérdés hamarosan eldönthető. Szerintem a szobrászati remekeket jó gypszmásolatokkal, a festészetieket jó szines utánzatokkal lehet szemléltetni.

Másrészt ne mindent, hanem alapos megfontolás útján kiválasztott keveset kell szemléltetni, s ezt a keveset behatóan fel kell dolgozni. Ebből a szempontból, a figyelem összpontosítása czéljából mindig csak azt helyezzük a tanuló szemei elé, a miről épen tárgyalunk; s ez ne múló kép legyen, mint a most közkedveltségnek örvendő vetített képek, hanem addig, a míg a tanuló vele foglalkozik s ezt a tanár vezetése alatt ismételten kell megtennie, az illető tárgy mindig szemei előtt álljon.

Azon is csudálkozom, hogy az utasítás nem szól a muzeumok látogatásáról. Ezt még ott sem ápolják kellő mértékben, a hol rá a mód és alkalom meg van. A főváros tanulói az időleges kiállításokat és az Urániát látogatják, a muzeumok látogatása meglehetősen hát-

térbe szorul. Pedig ez volna az első kötelesség. Az időleges kiállításoknak czélja a jelenkor vajudó művészeti törekvéseinek szinteréül szolgálni, míg a muzeum csak azt fogadja be, a mire nézve már nem mondhatni azt, hogy felőle *sub judice lis est*. És ha a művészeti nevelés historiai alapra fektetendő, akkor ennek csakis a muzeum lehet a támogatója, mely hivatásszerűen gondoskodik arról, hogy az emberiség itélete szerinti szép alkotások lehetőleg jó utánzatokban szemlélhetőek legyenek. A muzeum látogatása nem bizható a családra, vagy egyenesen a tanulóra, hanem, hogy eredményes legyen, tanári vezetést igényel. A figyelmet irányítani kell, a szertekalandozástól megóvni, s arra kell törekedni, hogy az iskola padjain hallott tanítás a muzeum csarnokaiban fölelevenedjék. Mindezekről utasításaink egy árva betűvel sem emlékeznek meg.

A régi utasítások némi röstelkedéssel szólnak arról, hogy bizony az irodalmi és történeti tanítás mellett a reális tanszakoknak is helyet kellett adni a középiskolában. Ennek a nagylelkűségnek megokolása is igen sajátságos. Hogy ne vesszen teljesen kárba ide igtatom szó szerint: «*Korunkban, midőn még az alsóbb néposztályok között is napról-napra gyarapodik a természeti ismeretekben a kellő belátás, minden művelt embertől megkövetelhetni, hogy tájékozva legyen azon ismeretkörben, melynek emelkedése eszközli az ipar- és művészet, kereskedelem- és közlekedés oly gyors, csodaszerű fejlődését. Maga az állam és társadalom érdeke is megkívánja, hogy jövendő tisztviselői képesek legyenek eligazodni egyes technikai, iparos vagy gazdasági kérdések részleteiben és felismerni azon pontokat, melyekre talán a közigazgatásnak megszokott útjaitól eltérni és korunk változott felfogásához alkalmazkodni kellene*». Ezt, a természettudományokra nézve sértő és lealázó megokolást az új utasítások mellőzik, annak jeléül, hogy a természettudományi nevelésnek már nálunk is más az oka, mint annak a szükségnek belátása, hogy a tisztviselőknek némi technikai ismeretekkel is kell rendelkezniök s hogy a közigazgatásnak is számolnia kell korunk változott felfogásával.

Igenis, korunk felfogása nagyot változott, a mennyiben kezdjük megbecsülni azokat is, a kik a jogi és vele kapcsolatos közigazgatási pályáktól eltérő utakon haladva, a természettudományokat szolgálják, vagy azokon az életpályákon haladnak, a melyeken épen a természettudományok szolgálnak alapul. Ezen a helyen emlékezik meg az új utasítás arról, hogy az első osztályokban a régi tantervben összeházasított földrajz-természetrajz külön váltak egymástól. Ezt a különválasztást a tapasztalatok tették szükségessé. Általában a tárgyak párosítása nem tartozik a szerencsés gondolatok közé. Így tudjuk azt, hogy ha a rajzoló geométriát rajztanár tanítja, akkor abban igen kevés

a geométria, ha pedig geometer tanítja, akkor abban igen satnya a rajz. Ugyanígy áll a dolog azzal a házaspárral, melynek természetrajzos-földrajz nevet lehetne adni. Ezután mindkét tárgy külön halad saját czéljait követve, s a természetrajzi tanítás, mely a párosítás folytán leginkább károsult, ennek csak örvendhet. Felhasználhatja a tanuló játszi kedvét, mely abban a korban mint gyűjtési mánia mutatkozik. Az első osztályos tanuló növényeket, a második osztályos legalább is rovarokat, kagylókat stb. fog gyűjteni. Ez a gyűjtés a szabadban való mozgást teszi szükségessé, s így hathatós előmozdítója azoknak a szempontoknak, melyek a testi nevelés rovatába sorolhatók.

Röviden megokolja azt is, hogy a természetiek tanításának középső fokán miért változott meg a sorrend, s miért került az ásványtan a VI. osztályba, holott az előtt a IV. osztályban foglalt helyet. Ezt a körülményt egyelőre azzal okolja meg, hogy «*ma már a nélkülözhetetlen chemiai ismereteknek a gymnasiumban is nagyobb tért kell biztosítani*», főleg, hogy a fizika tanítása közvetetlenül megelőző chemiai alapvetésre támaszkodhassék.

Az intézkedést *kettős* oknál fogva elégtelennek tartom, mint azt már megelőző czikkemben behatóbban kifejtettem.

Ezen 13. pont végén foglal helyet az a rendelkezés, mely a fizikai gyakorlatok megtartását lehetővé teszi, s a mely így szól: «*A fizika tanításával ott, a hol a helyi viszonyok megengedik, laboratoriumi gyakorlatok is léphetnek kapcsolatba, melyek az önként jelentkező tanulóknak hajlamuk és tehetségük szerint alkalmat adnak némi gyakorlati ügyesség megszerzésére; de a tanárnak sohasem szabad szem elől tévesztenie a tanulók nagy többségét. Követeléseiben általában ehhez alkalmazkodjék s bővebb részletezést és önállóbb magánmunkásságot csak kiválóbb tehetségű tanulóktól kívánjon meg.*»

Ezzel megtörtént az első, bár szerény lépés arra, hogy a fizikatanítás gyakorlati alapokra helyezkedjék. Kívánatos lenne, ha a jó tanács mentől több követőre találna; mert ebből nemcsak a tanítás érdekei húzhatnak hasznot, hanem a magyar tudományosság is, mely e tudományszak megkedveltetésével számára buzgó apostolokat nevelhet.

A földrajz tanítására vonatkozólag az utasítások azt hangsúlyozzák, hogy nem a politikai viszonyok, közigazgatási felosztások ismertetésére és statisztikai adatok közlésére kell a főgondot fordítani, hanem inkább a maradandó természeti viszonyok ismertetésére. Sokat vár az utasítás attól az intézkedéstől, hogy egy teljes évet szán a tanterv Magyarország ismertetésének. De nem hangsúlyozza azt, hogy a hazai földnek a legalsóbb fokon megszerzett ismerete a mélyebb belátás híján csak igen kezdetleges lehet, s ezeket az ismereteket minden következő osztályban bővíteni, mélyíteni szükséges.

A hazai föld ismertetése az első osztálylyal nem fejezhető be, annak fokozatosan fejlődnie kell az egész középiskolai cursuson végig. Ennek a fejlesztésnek miként jéről az utasításoknak kötelességszerűleg nyilatkozniok kellene, s ha nem teszik meg, akkor azt komolyan hibáztatnunk kell. Némi felületes útmutatások a részletes utasításokban, különösen a történelmi tanítással való kapcsolatosságra nézve találhatók, de hiányzik annak hangsúlyozása, hogy minden tárgy körében, ha erre alkalom nyílik, első sorban a hazai föld ismeretének ébrentartásáról és fejlesztéséről kell gondoskodni. E tekintetben csak egy szerencsés intézkedést említhetek föl, t. i. azt, hogy a VIII. osztályban helyt foglal Magyarország politikai, gazdasági és műveltségi jelen állapotának ismertetése, a mely bizonyára elég módot fog nyújtani arra, hogy a hazai föld ismerete legalább kapúzárás előtt némi fejlesztést kapjon.

A mathematikai tanítást illetőleg az utasítások kiemelik, hogy e tárgy nevelő érdeme kétségkívül alapjainak egyszerűségében és tételeinek logikai következetességében gyökerezik, a mit világosan csak elvont tárgyalásuk képes feltűntetni. De ezt elő kell készíteni. E czélra szolgál az, hogy a számtan tanítása teljesen a gyakorlati életben felmerülő számviszonyok felfogásának és a körükben előforduló számolási müveletek pontos begyakorlásának alapjára helyezkedik. Ez kétségtelenül helyes felfogás. A tárgyi körök részletezése azt mutatja, hogy az anyag üdvös módon megtisztult a fölösleges és értelemnélküli sallangoktól és tisztán reális alapokra helyeztetett.

Hasonlóképen indul ki a geometria azokból az ismeretekből, melyeket a tanuló a rajzoló geometria tanulása közben gyűjt össze. Szükségesnek tartottam volna annak kiemelését, hogy algebra és geometria nem különítendők el egymástól, hanem inkább egymással szoros kapcsolatba hozandók. Ez a kapcsolatosság a tudományban tényleg meg van, s a középiskolai fokon keresztülvihető. Szükséges volna azt már csak azért is hangsúlyozni, mert épen legutóbb arról folyt a vita, vajjon nem kellene-e algebrát és geometriát egymás mellett az egyikét heti egy órában, a másikát heti két órában tanítani? Ezt az eljárást absurdnak tartom 99 oknál fogva. Itt nem két külön tárgyról van szó, hanem egyről, egy tudománynak két ágáról, melyeknek karöltve kell haladniok. Az egyes tárgyi körök úgy rendezhetők el, hogy mindegyik támogatja, előkészíti a rákövetkezőt Ennek az elrendezésnek vázlatát az utasításokban joggal kereshetjük. Már pedig a részletes utasítások is a két ágazatot egymástól szigorúan elkülönítve tárgyalják. Ez a körülmény mulhatatlanul az erők szétforgácsolására fog vezetni, s a kapcsolatosságot épen ott fogja meglazítani, a hol azt a legszorosabbra kellene fűznünk.

«*Különben* — így szólnak az utasítások — *a mathézis tanításától csak úgy várhat az iskola eredményt, ha élénk vonatkozását a tanulmányok többi ágához, különösen a természeti tanulmányokhoz, a növendék folytonosan érzi, a mi csak úgy történhetik, ha a tanítás a mathematika gyakorlati alkalmazását nem furfangos, tetszetős ötletekben, hanem a tanulmányok természetes adataiból vett példákon végzi, viszont a többi tantárgy és első sorban a fizika a mathematika nyelvét felhasználja törvényeinek kifejezésére.*»

Ez az utolsó mondat foglalja magában a mathematikának a fizikával való kapcsolatosságát, és adja meg a jogalapot arra, hogy a fizikában a mathematikát ezentul is a kapcsolatosságnak megfelelő mértékben alkalmazhassuk. Ugyanis a tantervi reformmal kapcsolatosan az volt a törekvés, hogy a mathematika a fizika köréből teljesen kiküszöböltessék, mert a mathematikának a fizikában való alkalmazása vezet a tanulók túlterhelésére. Igaz, hogy sokszor arra vezetett, mert vagy a tanár, vagy a tankönyv hibája következtében a fizika a mathematika substratumává degradálódott, s a tanítás czélja nem a természeti tünemények körében megnyilvánuló törvényszerűségnek megismerése, a tüneménycsoportok közötti kapcsolatosság megállapítása volt, hanem az, hogy lényegtelen subtilitások is széles mathematikai alapon nyerjenek elintézést. Kétségtelen, hogy a fizikatanítás nem lehet el mathematikai deductiók nélkül, mert maga a tudomány sem nélkülözhette fejlődése közben a mathematika hathatós segítségét. Kétségtelen, hogy a physikában nem elég a mathematikát arra a szegényes szerepre szorítani, melyet számára az utasítások fentartanak. Mert hiszen a mathematika segítsége nemcsak a törvények szigorú kifejezésére szorítkozik, hanem a physikai belátás mélyítéséből húzhatjuk a legmaradandóbb hasznot. Azért szükségesnek tartottam volna, ha az utasítások általános része a physika-tanítás általános elveivel is foglalkozott volna, s ha a physikának a mathesishez való viszonyát behatóbban tárgyalta volna. Az idézett nehány szóval a kérdés nincsen eredményesen elintézve.

A rajzolásnak a szépérzék fejlesztése az általános feladata, s e tekintetben az utasítások utalnak arra, hogy a lelki élet mindenoldalú kiművelése érdekében a tanár tekintse feladatának, hogy felkeresse és hasznosítsa a tanszaka esthétikai vonatkozásait is, a mire nézve különösen az irodalom és történet nyújthatnak számos alkalmat. De nem utalnak arra, hogy a rajztanításnak a felső osztályokban való berendezésének módja a tanuló ifjúságot felemássá teszi; mert míg az ifjúságnak körülbelül fele a szépérzék fejlesztésében intenzivebben részesül, mert gyakorlatilag is foglalkozik ide vágó kérdésekkel, addig az ifjúság másik felének kiművelésénél ez a hatásos

segédeszköz hiányzik. Az utasítások tehát nyitva hagyják mindazokat a hézagokat, a melyekre korábbi czikkemben a tanterv ismertetésével kapcsolatosan rámutattam. Pedig itt elvi jelentőségű kérdésekről van szó, a melyek fölött hallgatagon elsurranni ezen kérdések függőben hagyását jelenti. Minthogy ezekről a dolgokról a részletes utasítások sem emlékeznek meg, tehát itt az utasítások egy újabb hiányával állunk szemben.

A 17. pont a philosophia tanításának szabja meg helyes irányát és keretét, a mennyiben kimondja, hogy a tanterv a philosophia propaedeutikus tanítását nem mint külön tanszakot, hanem mint az iskolai tanulmányok eredményeinek összefoglaló áttekintését veszi föl a maga keretébe. Tényleg, a történelem és az irodalmi művek taglalása annyi ethikát és psychologiát nyújt a tanulónak, a speculativ és inductiv tudományok tanulmányozása annyi szétszórt és rendszerbe nem foglalt logikai ismeretet halmoz föl, hogy ezen ismeretek rendszerezése, és a rendszerezésükből levonható következtetések összeállítása a legnagyobbszerű összefoglalásra ad alkalmat. Hangsúlyozni kellene azonban, hogy a philosophia ne foglalkozzék holmi scholastikus subtilitások szélesre taposásával, hanem tényleg helyezkedjék az általános szempontok eszményi magaslatára, s onnét széttekintve nyissa meg a tanuló előtt az új és szokatlan prespektivákat.

Helyesen mutat rá az utasítás arra, hogy a középiskola feladatának betetőzésében nem nélkülözheti a hittani oktatásnak czélszerű, a többi tanulmányok haladásával megegyező módszeres berendezését. *Remélhetni* — úgymond — *hogy a hittan az erkölcsös élet útjának méltatását és megvilágítását kellő figyelemben részesíti és hogy ennélfogva minden műveltségnek igaz alapjaival rendszeres, összefüggő áttekintésben fog a tanuló ifjúság megismerkedhetni.* Mennyiben alapos ez a reménység, arról nem nyilatkozhatunk, mert a hittani tanítás berendezése egy a hitfelekezetektől féltékenyen megőrzött nebántsvirág, a melynek ápolásába beleszólásunk nincsen.

Nagyon szűkszavúak és testnélküli általánosságokban mozgó kijelentések azok, melyek a testi nevelésre vonatkoznak. Mindazok a kérdések, melyeket megelőző czikkemben a tanterv ismertetése közben fölvetettem, ugyancsak nyílt kérdések maradnak.

Legfontosabbnak tartottam volna azt, ha az utasítások a tanuló szabad idejének a testedzés részére való kizárólagos lefoglalásáról nyilatkoztak volna. Tény, hogy mai állapotaink közepette utopisztikus nézet az, hogy a tanuló már az iskolában megtanulja mind azt, a mit tudnia kell. Ha csupa tehetséges tanulóval állanánk szemben, még akkor is számítanunk kellene a házi munkásságra, mely nagyobb körü ismétléseknél épenséggel mellőzhetetlen. Hiszen az utasítások maguk

is jó csomó munkával terhelik meg a tanulók szabad idejét. Ott vannak pl. a felsőbb osztályokban a házi olvasmányok, a házi dolgozatok stb. Ezek mellett a tanítási idején kívül eső hittani órák, egyes rendkívüli tantárgyak, melyekkel a tanuló kedvtelésből foglalkozik és épen a tehetségesebbeknél az óraadás, melyre azokat a szegénység kényszeríti, nem is szólva azokról az igényekről, melyekkel a tanulóval szemben jogosan vagy jogtalanul maga a család is föllép, mindezek oly körülmények, melyek a tanulónak ú. n. szabad idejét erősen megterhelik. Ennek a szabad időnek minden további megterhelése mélyreható megfontolást igényel. Ilyennek tartom a «kötelező játékot» és a «kötelező úszást, korcsolyázást». A szabadban való mozgás, a testedzésnek különböző nemei kétségtelenül hasznosak egészségi szempontból, s a legritkább tanuló az, a ki ezekkel alkalomszerűleg ne foglalkoznék. Játszik, úszik, korcsolyázik, a mikor kedve tartja, annyit, a mennyi belőle jólesik; de ügyel arra, hogy ezek a foglalkozások a tanulmányokban való előmenetelben őt ne hátráltassák. A kötelező játékdélután a tanulóra nézve a papiroson egy órát jelent, tényleg pedig az egész délutánt jelenti. Ha már most a játékokban részt vesz, a házi munkásságra a vacsora utáni idő marad. Ott görnyed könyvei fölött még éjfélkor is, egy rossz petroleumlámpa homályos világossága mellett rontva szemeit, s az éjjelezéssel rontva idegeit.

Az elméletben lelkesült hive vagyok annak, hogy a testedzést az iskola vegye a kezébe, mett csak így lehet az rendszeres, s az ifjúság testi fejlődését biztosan előmozdító. De a gyakorlatban azt látván, hogy a testnek ez a fejlődése és üdülése, a mi a délutánra esik, kétszeresen kárba vész a fél éjjelre kiterjeszkedő otthoni munkálkodás közben, ennélfogva az új tantervnek s az utasításoknak idevágó rendelkezéseit szeretném imperativ jellegükből kivetkőztetni. Elég, ha az iskola mindezekre megadja a módot; azok, a kiknek módjukban áll akkor, a mikor tényleg módjukban áll, hasznát fogják venni. Az általános kötelezettség minden irányban feszültségre vezet, mely nem ápolja, hanem inkább megzavarja a test és lélek kívánatos egyensúlyát.

Az egyes tanulmányok terjedelme a tantervben számukra kijelölt óraszámban nyeri külső kifejezését. Belsőleg pedig a terjedelmet az oktatás nevelő czéljából merített általános elvi szempontok jelölik ki. Az utasítások szerint: *a tanítás sikere érdekében múlhatatlanul szükséges, hogy mindegyik szaktanár a kiszabott határok közt a közös czél tudatában teljesítse feladatát.* Erős váddal támadja az utasítás a tankönyvirodalmat, azt mondván, hogy: *a gymnasiumi oktatás jó nevének alig ártott valami inkább, mint a tankönyvek folytonosan növekedő terjedelmében is nyilvánuló ama törekvés, hogy minden*

tantárgy a maga tudományos teljességében, mintegy rendszeres tökéletességében foglaljon helyet már a középiskolában, tekintet nélkül a növendékek szükségletére, fejlettségére és a kiszabott időre.

Majd ha a következőkben a részletes utasításokkal foglalkozunk, akkor egyik fő szempontunk az lészen, vajjon azok mennyiben számolnak a növendékek szükségleteivel, fejlettségével és a kiszabott idővel? Már előre is jelezhetem, hogy ezen szempontokat sok esetben szem elől tévesztik, épen úgy, mint a tankönyvek.

De a tankönyveket is meg kell védenem a szerintem igazságtalan vád ellen. Ugyanis iskoláinkban csakis engedélyezett tankönyvek használhatók. Az engedélyezést előzetes szakszerű bírálat alapján a ministerium adja meg, tehát tisztára a ministeriumtól függ, hogy csakis oly tankönyv engedélyeztessék, mely a föntebbi követelményeknek megfelel. Ha a követelményeknek meg nem felelő tankönyv kap engedélyezést, akkor ez a bírálati eljárásnak, végeredményben a bírálónak hibája. Tényleg, a ki a hivatalos bírálatokat figyelemmel kiséri, arra a meggyőződésre jut, hogy a tankönyvek jóságáért a bírálókat majdnem ugyanakkora felelősség terheli, mint a szerzőket. Egyugyanazon tudományszakba vágó könyveket számos különböző biráló ítél meg. Ezeknek vesszőparipáit bírálataikból könnyen össze lehet állítani. A szerzőnek helyzete már most olyan, mint azé a jogászé, a ki 3—4 censor szája íze szerint akar pl. magyar magánjogot tanulni. Ezek a vesszőparipák néha homlokegyenest ellenkező futásúak. Innét van aztán az, hogy a bírálók kezei közt a tankönyvek kiadásról-kiadásra mindinkább bővülnek, s végre monstruozusakká válnak.

Peccatur intra et extra muros! Másrészt, ha a terjedelmes tankönyv csupa okosat tartalmaz, s azt, a mit tartalmaz értelmesen adja elő, akkor föltétlenül megvédelmezendő. Mert a tankönyv a tanár oktató eljárásának nemcsak substratuma, hanem kiegészítője is. A tárgy iránt érdeklődő és tehetséges tanuló a tankönyvből olyasmiket is elsajátíthasson, mik a tanítás keretébe tartoznak ugyan, de bármely ok miatt abban nem foglalhattak helyet. Nézzük meg a francziák tankönyveit. Olyan irodalomtörténetet, historiát, physikát, chemiát, geometriát adnak a tanuló kezébe, a mely terjedelmét illetőleg a mi legterjedelmesebb könyvünket is messze fölulmulja. De azokban az iskolai tanítás keretébe illő dolgok a szükséges kiegészítésektől el vannak különítve. Ezek a kiegészítések pedig a tanuló ifjúság önművelésére, továbbképzésére vannak szánva. Hogy ezeknek a külön fejezeteknek a tanulók közt vannak hivatott olvasói, azt a franczia tudományosság óriási fejlettségéből itélhetjük meg a legkönnyebben. Ettől pedig épen mi még nagyon távol vagyunk.

Végre is szakirodalmunk nem sokkal lépi túl a tankönyviroda-

lom határait. Ha majd szakirodalmunknak lesz olyan olvasóközönsége, hogy a hivatott szerzőnek kéziratával nem kell házalnia, s mindenféle anyagi segítséget felkutatnia, akkor elérkezett az a pillanat, a melytől kezdve a tankönyvek kizárólag az iskola czéljai számára fognak szolgálni.

A 20. pont a tanszakoknak a tanárok közt való felosztására és az órabeosztásra vonatkozik. Hangsúlyozza, hogy a rokon szakok az elsőbb osztályokban lehetőleg egy kézben csoportosuljanak, hogy az egyes tanfolyamok ne járjanak a tanárok közt kézről-kézre, hanem ugyanaz a tanár vezesse azt végig. Az órabeosztásnál arra figyelmeztet, hogy oly tárgyak, melyeknek elvont természete könnyen kifárasztja az ifjú elmét, s ilyennek itéli a latint és mathesist, a kora reggeli órákra kerüljenek; hogy továbbá az órák ne tarka-barka, hanem tervszerű egymásutánban következzenek egymásra.

A tárgyaknak bizonyára meg van a maguk fajsúlya, melyre nemcsak a tárgyban magában rejlő nehézségek, hanem a tanár egyénisége is befolyással vannak. Ezt a körülményt minden intézetben tapasztalatilag eléggé megbizhatólag ki lehet puhatolni. Az órabeosztást ennek megfelelőleg oly módon kellene elkészíteni, hogy a hét mentén a nehézségek egyenletesen oszoljanak meg, s egyes napokon ne torlódjanak össze. Megjegyzésre érdemes lett volna továbbá az is, hogy az órabeosztásnál a tornaóra ne előzze meg sem a rajz- sem a szépírási órát, hogy két rajzóra egymásután következzék stb.

A tantárgyak methodikus kezelésére nézve különösen arra a panaszra irányítja az utasítás a figyelmet, hogy *középiskoláinkban a tanár az iskolai órát nem a tanulásra,* (talán tanításra?) *nem növendékeinek szellemi gyakorlására fordítja, hanem egyedül házi munkásságuknak ellenőrzésére, leczke-kérdezésre és új feladásra szorítkozik.* A tapasztalás is azt mutatja, hogy tanáraink nem képesek az összes osztályt eleven öntevékenységben foglalkoztatni. Ezeknek a bajoknak megszüntetését czélozzák a következő jó tanácsok: «*A gymnasiumi oktatásnak a tananyag megfelelő elsajátítását, tüzetes megfigyelését, helyes megértését és pontos emlékezetbe vését, magában a tanítás folyamában, az iskolai órában kell eszközölni, vezető és utbaigazító kérdésekkel felébresztvén és irányozván a tanulók gondolkodását. És a tanításnak e követelménye az egész osztálynak szól. Kérdéseiben és magyarázataiban szükséges, hogy a tanár kellő körültekintéssel, arányosan minden tanítványára kiterjessze figyelmét, felváltva mást-mást szólítson feleletre, késztessen résztvevő munkára, a gyengébbeket és szórakozottabbakat gyakrabban is serkentve, úgy, hogy valóban az egész osztályt élénk szellemi mozgásban, közös tevékenységben tartsa. Óvatos tartózkodással semmit sem szabad*

továbbá elvonni növendékei önmunkássága elől. Maga semmit se végezzen, a mit valamely tanulóval szintoly helyesen és jól elvégeztethet. Tanítása inkább célok kitüzésében álljon, a melyeknek megoldásában a tanuló ifjúság szellemi erejét edzi és értelmét fejleszti».

Persze, hogy ilyennek kellene a tanításnak lennie s ilyen lehet is a budapesti gyakorló gymnásiumban, a hol a legmódosabb szülők 30 válogatott gyermekéből alakítanak meg egy-egy osztályt s a hol minden órán körülbelül ugyanannyian hospitálnak, mint ahány tanuló van s a hospitálók valamennyien arra ügyelnek, hogy a tanítást vezető tanár vagy tanárjelölt ezeket a szempontokat betartja-e, képes-e az osztályt folytonos izgalomban tartani, hebehurgyán nem árul-e el valamit, a mire különben sokratesi kérdezősködéssel a tanulók maguk is feleletet adhattak volna. De a mint elhagyjuk a Trefort-utczát s a fővárosnak egy másik gymnasiumába térünk be, azonnal szembetűnővé válik az, hogy a valóság messze elmarad az eszmény mögött. Legelőbb is épen kétszerannyi tanuló szorong a padokban; jó idő eltelik, míg ezek a szűnperczek alatt szerzett impresszióktól megszabadulva, elcsöndesednek; aztán következnek az administrátiv teendők, melyek után megindulhat a tanítás. De ennek a tanulóseregnek csak $^1/_3$-része halad a tanítással, $^2/_3$-része hátul kullog s ennek a fele is olyan, hogy ismeretei alapján felkiálthatunk: *lasciate ogni speranza!* Ha a tanár itt fogna hozzá az ismeretek kihámozásához, akkor a physikai lehetetlenség csakhamar megállítaná, a testi és szellemi végkimerülés pedig eltávolítaná őt kathedrájáról. Az előre kipéczézett tananyag elvégzéséről e mellett szó sem lehetne.

A gyakorló-gymnasium, a melynek testére ezek az eszményi jó tanácsok szabattak, szaggatott berendezésénél fogva pl. nem ismer ismétlő tanulókat, nem ismer vándortanulókat. Ott, ha egy vagy más tanár megbetegszik, mindig készen áll a szakszerű helyettesítés s a tanítás zavartalanul haladhat előre. Életviszonyaik teljesen elütőek a valóságtól. Válogatott tanulóseregük otthon minden gondolható segitségben bővelkedik, a selejtes pedig, ha az iskola elhagyására kényszeríttetik, minket fog a továbbiakban boldogítani.

Állami tanítóképezdéinkben, katonai nevelőintézeteinkben az ifjúságot kényelem és ellátás dolgában elkényeztetjük; ha aztán a fiatal tanító vagy katona kilép az életbe s a megszokott kényelmet a sajátjából nem teremtheti meg, akkor önmagában meghasonlott emberré válik.

Így áll a dolog tanárjelöltjeinkkel is, a kik nem a rideg valósággal kerülnek szembe pályájuk kezdetén, hanem egy kedves fictióval, a mely künn az életben csak kivételes alkalmakkor valósulhat meg. Ezért tartanám én szükségesnek azt, hogy a tanárjelöltek az u. n.

nagy gymnasiumokban hospitálgassanak, az en-gros üzletekben szerezzék meg a szükséges rutint.

Arról, hogy ezeket az en-gros üzleteket a kellő mértékre redukálni kellene, hogy az utasítások aranytanácsait aztán mindenütt követni lehessen, mint egyelőre amúgy is hiábavaló dologról, ezúttal nem kívánok bővebben szólni. De föl kell említenem egy olyan dolgot, a mi alapos reformálást igényel és ebben részesülhet is; mert ez a reform nem kerül semmibe. Ez a classifikálás s a tanulók előmenetelének ellenőrzése.

Nem indítványozom azt, hogy a classifikálás eltöröltessék; mert egész társadalmi berendezésünk a classifikáláson alapszik s ha ezt eltörülnők is, csak látszólag szűnnék meg, mert más, a mostaninál talán rosszabb alakban úgyis ismét felszínre kerülne. Szükségesnek tartom a tanulók előmenetelének ellenőrzését is.

Ha ezt a kérdést itt fölvetem, ennek oka az, hogy rámutassak a helyes methodikus eljárás akadályaira, melyek közül az utóbbiak igen előkelő helyen állanak.

Néhány évvel ezelőtt a budapesti tanári körben egy felolvasásomban kimerítően tárgyaltam ezt a kérdést, s minthogy fölötte kívánatosnak tartottam, tehát indítványoztam azt, hogy a tanév folyamán csak kétszer classifikáljunk. A most folyó tanévben ez a kívánságom beteljesedett, a régi semestrális rendszer újra érvénybe lépett. Azelőtt 3-szor ellenőriztünk és 3-szor osztályoztunk; most 4-szer ellenőrzünk és 2-szer osztályozunk s így az új intézkedés nem jár könnyítéssel, legföljebb az irnivalók kevesbedtek.

Az ellenőrzésnél törekszünk, az osztályozásnál kénytelenek vagyunk minden tanulóról beszámolni. Ennélfogva az ellenőrzés vagy osztályozás idején a népes osztályokban hetekig tartó hajsza folyik Ezt a hajszát eufemisztikus néven általános összefoglaló ismétlésnek hívják. Hogy ez a hajsza mily távol áll az általános összefoglaló ismétléstől, azt mindnyájan igen jól tudjuk s elkeseredve érezzük. Ezek az ellenőrzések és osztályozások a tanításnak — úgy látszik — elkerülhetetlen kerékkötői s a tanítás sikerének jól felfogott érdekében álló intézkedés volna az, ha számuk a lehetőségig leszállíttatnék. Nem volna-e elég, ha a tanulók előmenetele novemberben és májusban ellenőriztetnék, januárban és juniusban pedig osztályoztatnék? Erős meggyőződésem, hogy ez teljesen kielégítene minden érdeket és nem bontaná meg a család békéjét, melyet most a karácsonyi és husvéti ellenőrzés épen úgy tönkre tehet, mint annak előtte az évharmadi értesítők. Hiszen az ellenőrzés csak az oly szülőkkel szemben szükséges, a kik évközben gyermekeik előmenetével nem törődnek. A gyermekeik érdekeit szemmel tartó szülők az ellenőrzést nem szokták

megvárni; hanem gyakran keresik föl gyermekeik tanárait s a közvetlen érintkezésből merítik okulásukat.

A szemléltető eszközökről így nyilatkozik az utasítás: «*Minden szakban sokoldalú megfontolást követel, hogy minő tapasztalati adatok és velük kapcsolatban mily szemléltető eszközök szolgáljanak az oktatás alapjául. A szemléltetés elevensége, tisztasága és világossága a mint legbiztosabb eszköze a figyelemkeltésnek, így egyszersmind leghathatósabb megindítója a gondolkodó tanulásnak. Különös figyelmet érdemel s eléggé nem ajánlható segítő eszköze e szemléltetésnek minden esetben, még ha egyéb segítséget nélkülözni kell is, a fali tábla.*»

A fali tábla ajánlásával aztán ki van merítve az, a mit az utasítások a szemléltetésről és a szemléltető eszközökről elmondani szükségesnek tartanak. Ez bizony édes-kevés! A fali táblára vonatkozólag is kissé részletesebben kellett volna nyilatkozni s nem tartom elégnek, ha csupán a helyesírás tanításának módját vázoljuk. Igaz, hogy a természettudományok tanítása közben a fali tábla bőséges alkalmazást nyer s erről nem szükséges bővebben nyilatkozni. De érdemes volna kifejteni azt, hogy például a történet tanára hogyan tarthatja ébren a fali tábla segítségével a tanulók földrajzi ismereteit. Szükségesnek kellett volna kijelenteni azt, hogy a tanulóknak a fali táblán előállított rajzot szintén meg kell rajzolniok, felelés közben a tanulóknak is fel kell használniok a fali táblától az emlékezőtehetségnek nyújtott hathatós segítséget stb.

Ezen a helyen vártam volna mindazt, a mit a szemléltetés fontos kérdéséről a leszűrődött tapasztalatok alapján köztudomásra hozni föltétlenül szükséges. A tanulók összmunkássága talán sehol sem lehet oly intensiv, mint épen a szemléltetés közben. Erre a körülményre okvetlenül fel kellett volna hivni a tanárság figyelmét s a szemléltető eszközöknek bizonyos bölcs mértékletességgel való alkalmazását általánosan kötelezővé kellett volna tenni. Az utasítások ezen szűkszavúságának az lesz a következménye, hogy a szemléltetés dolgában rendkívül eltérő eljárásaink ezentúl is fenmaradnak.

Nagyon megszivlelendők az utasítás következő szavai: «*Igen pontos utánjárást követel minden módszeres oktatás a tanulóknak régibb tapasztalat vagy tanítás útján szerzett ismeretei körül, hogy minden újabb tanítást hozzájuk lehessen fűzni, rájuk lehessen vonatkoztatni. A megértetés okszerű módja, a növendékek képzeteinek helyes tanításán és összefűzésén alapuló fogalomalkotás megkivánja, hogy a tanár sohase legyen kétségben az iránt, mit tudnak már tanítása tárgyát illetőleg növendékei. Ép ez a pont az, hol a nevelő-oktatás el nem mulaszthatja a különböző tanszakokban egész okulásnak eleven kapcsolatba hozását és a különböző körü ismereteknek*

rokonságuk vagy ellentétük szerint egymás helyes felfogására alkalmazását.»

A gyakorlatban erre mindenesetre törekednünk kell s a kapcsolatosságokat inkább szorgosan föl kell keresnünk, semmint azokat mellőznünk. Ezért szükséges, hogy a tanítás folyamán minden tanár mindig tájékozódva legyen afelől, hogy az osztály az összes tantárgyakban mit végzett, mennyire jutott el. Világos azonban, hogy sok esetben, mondjuk sok tanulónál az előző évek ismereteire nem igen támaszkodhatunk. Hiszen a tanulósereg néha igen sok helyről verődik össze, tehát szellemi műveltségét illetőleg teljességgel heterogen. A tanügyi kormánynak módot kellene találnia arra, hogy a tanulók megokolhatatlan vándorlását lehetőleg megakadályozza. Nehéz feladat, de némi igyekezettel talán lehetne e tekintetben is sikereket elérni.

«*Az értelem kimüvelése az oktatásnak kétségkivül egyik főérdeme; azonban hiba volna az emlékezet kellő közreműködését figyelmen kivül hagyni.*» Tehát az emlékezőtehetség segítségét mégis föl kell használnunk! Pedig, a mint az utóbbi évek filantropikus mozgalmai megindultak, azt kellett hinnünk, hogy ezt a segítséget nem szabad már többé felhasználnunk. Abból, hogy *tantum scimus, quantum memoria tenemus*, a régiek egész oktatási eljárásukra nézve levonták a consequentiákat. Utasításaink erre is helyesen rámutatnak, mondván, hogy: «*A régebbi tanitással szemben, melyben nem annyira a megértés, mint inkább a könyvnélkülí tudás, nem az elmebeli fejlettség, hanem az emlékezés döntött, csupán józan megszoritása, nem teljes mellőzése, kivánatos az emlékezetbe vésésnek. Csak arra kell mindenkor ügyelni, hogy az emlékezésbe vésést megelőzze a helyes megértetés, azután, hogy valóban csak azt tanultassuk be, a mi érdemes és a mi szükséges.*»

Az «érdemes»-eknek és «szükséges»-eknek felsorolásában az utasítások ismét csak a nyelvi oktatás igényeit tartják szemük előtt s a természettudományi oktatás szükségleteinek taglalásába már nem bocsátkoznak. Pedig ez nem volna fölösleges dolog. Ugyanis, ha a természettudományi oktatásban a továbbhaladásnál a tanuló további ismereteire kell támaszkodnunk, akkor föltétlenül szükséges, hogy a tanulók ilyen ismeretekkel rendelkezzenek. Ne felejtsük el, hogy a tanulók nagy része nem a maga számára, hanem az iskola számára tanul. Ne felejtsük el, hogy a tanulók bizonyos természettudományokat csakis bizonyos évfolyamokban művelnek, nem pedig úgy, mint a nyelveket s részben a történelmet is, az egész tanfolyamon végig. Ha általában szükségesnek tartjuk azt, hogy a középiskolai tanfolyam keretén belül minden studium újra meg újra ismételtessék, — a miről kellő gondoskodás tényleg nem történik — akkor ez különösen a

természettudományi tárgyak érdekében hangsúlyozandó. Csakis így lehetne azokat az elme kimüvelésében hasznosítani, csakis így lehetne a bennök rejlő nevelő elemeket alaposan kihasználni.

Ezt a körülményt az utasítások is érzik, mert különösen fölhívják a figyelmet az ismétlésekre.

«*Minden bővebb és nagyobb közös tanulmányi részlet befejezése után az általános, fogalmi eredmény összefüggő ismétlés tárgyává teendő, mielőtt a tanítás újabb részletre tér át.*»

Hasznos útmutatást nyerünk az utasításokból a vizsgálatokra nézve is. «*A vizsgálat nem szorítkozhatik pusztán az ismétlés anyagának elmondására. Ilyen alkalommal különösen oly tételeket és feladatokat kell készíteni, melyeknek megfejtésében a tanuló nagyobb összefüggésben és némi önállósággal kénytelen alkalmazni ismereteit. A lelkiismeretes tanár a szóbeli vizsgálatot és írásbeli feladatot nem fogja pusztán alkalmul tekinteni a tanulók osztályozásának megállapítására, hanem eszköznek, melylyel tanítása eredményéről önmaga szerez meggyőződést, hogy idejekorán a fogyatkozások pótlásáról gondoskodhassék.*»

Ez az eszmény; milyen a valóság arról már a megelőzőkben elmondtam véleményemet. Elég szomorú dolog, hogy az en-gros intézetekben a tanár minden igyekezete daczára kénytelen lelkiismeretlenné válni.

Helyes elvi határozmányokat olvasunk utasításainkban a dolgozatokra vonatkozólag is. *A tanulók füzeteiben csak megjelölve, hol történt hiba, önmaga számára gondos lajstromát állítsa egybe a tételeknek és szabályoknak, melyek ellen tanítványai vétettek és ezek folyamán tegye iskolai közös megbeszélés tárgyává a hibákat. A kijavítást e megbeszélés alapján magukra a növendékekre bízhatja (?) legczélszerűbben oly módon, hogy kerülve az egész feladatnak szükségtelen letisztázását, egyedül a javításokat írják fel, röviden hozzácsatolva a tételt vagy szabályt is (!) melynek értelmében azokat végezték. Minden feladat javítása ily módon mintegy új ismétlését nyújtja a tanultaknak s a növendékek önmunkásságát folytonosan serkenti, és tudatosságukat fokozza.*»

Az idézetbe egy kérdőjelet és egy felkiáltójelet iktattam be. Az elsőt azért, mert nem hiszem el, hogy az osztály leghitványabb tanulói pedig ezek hibáznak legtöbbet és legalaposabban, képesek volnának akármilyen alapos tárgyalás után a hibákat önerejökből kellő módon és haszonnal kijavítani. A másodikat azért, mert gyakorlatilag kivihetetlennek és túlzásnak tartom. Ezen eljárás mellett a gyakorlatírás és javítás tengeri kígyóvá válik, mert hiszen a javítás ismét javítandó, «megbeszélendő» s így tovább. Gondoljuk meg azt is, hogy különösen

népes osztályokban a gyakorlatjavítás szellemet ölő és idegeket őrlő munka, a tanár legterhesebb munkája s hogy végtére a tanár is érdemel egy kis kíméletet. Joga van erre a kíméletre, ha oly eljárásra kényszeríttetnék, a melynek a tanítás-nevelés magasabb szempontjaiból gyakorlati haszna nincsen, a mely a puszta szekatura jellegét hordja magán. Igenis javítsuk a feladatokat gondosan, hasznosítsuk azokat a tanítás és haladás érdekében mentől behatóbban, de ne menjünk a túlságba. Hiszen igen sok esetben azt a hibát, a melyből a tanulónak annyi okulást kell szerezni, nem is a tanuló maga, hanem szomszédja követte el. A dolgozatok javításának ilyen szabályozása túlságokra fog vezetni. Egy főigazgató pl. a mathematikustól azt követelte, hogy a dolgozatban minden hibát aláhúzzon. Megjegyzendő, hogy szerintem minden mathematikai dolgozat két szempontból itélendő meg: helyes-e a feladat megoldásának gondolatmenete és helyes-e a számítás? Ha a gondolatmenetben minden hibát megjelölünk, — bár az első tévedés utániak megjelölése már fölösleges — akkor ebből még a tanulóra nézve haszon háramolhat; de abból, hogy az első számítási hibából következő összes további hibákat nyomon kövessük, a tanulóra semmi haszon sem háramlik, csupán a tanár fog a munkába belepusztulni. Itt is külön kellett volna a mathematikai dolgozatokról és javításuk módjáról nyilatkozni. Míg a nyelvi oktatás körében a kijavított dolgozat letisztázása tényleg fölösleges, addig a mathematikai dolgozatoké nemcsak hogy nem fölösleges, de sőt szükséges is. Szükséges azért, hogy a tanuló megtanulja a dolgozatírás helyes módját, az elrendezést, térbeosztást, a külső csinosságot stb. Sokszor a tanuló egyes példákat egyáltalában nem képes megfejteni; szükséges, hogy ezek megfejtését füzetébe tisztán beleírja.

Hát a nyelvtani dolgozatban a tanuló csak azt javítsa ki, a mit maga dolgozott? A feladott passzusból lefordította az első két mondatot; ezt kijavítja s a többivel nem törődik! Ha így áll a dolog, akkor épen azok a tanulók nem fognak a dolgozatjavításból hasznot húzni, a kik erre a haszonra legjobban rászorulnak.

Így eljutottunk volna az utasítások általános részének utolsó pontjához, mely a tanár tudományos munkásságáról szól s a melyről már föntebb véleményt mondottunk. Hosszú és fáradságos utat tettünk meg, mert a nevelve tanításnak majdnem minden mozzanatára ki kellett terjeszkednünk. De azt hiszem, hogy ezt a hosszú és fáradságos utat nem tettük meg hiába. Kiemeltük mind azt az igazat és helyeset, a mit az utasítások általános részében bőven megtalálunk s rámutattunk némely hiányokra, melyek, ha talán nem is sürgősen, de idővel pótolandók lesznek. Hátra van még a részletes utasítások ismertetése. Erre a megelőzőkkel arányos terjedelemben nem vállal-

kozhatunk, mert az monstruozus munka volna. Egy következő czikkünkben tehát csupán egyes kimagaslóbb jelenségekre fogunk szorítkozhatni, különös tekintettel arra, vajjon a részletek összhangzásban állanak-e a tantervvel, az utasítások általános határozmányaival, a középiskolai tanítás czéljával és az érettségi vizsgálatban való betetőzésével. BOZÓKY ENDRE.

A MAGYAR NYELV TANÍTÁSA A KÖZÉPISKOLÁK ALSÓBB OSZTÁLYAIBAN.

A revideált tantervhez készített új Utasítások, a melyekre előre oly nagy várakozással tekintett a magyar tanárság, megjelentek, közkézen forognak. Örömmel ragadja meg az alkalmat minden tanári, tanügy iránt érdeklődő kör, testület, hogy az egyes tárgyak oktatásának módszeréről minél többször beszélgessen; hogy minél több szó essék nemcsak az egyes tárgyak külön-külön tanítási módszeréről, hanem azok egymásra való vonatkoztatásáról is. E cikk, mellőzve jelen alkalommal a magyar nyelvnek a középiskolai középső és felső fokon való tanítását, tisztán csak az alsóbb osztályok magyar nyelvi tanításával kiván foglalkozni. Még pedig mielőtt egyenesen a tanítási módszerre térne, előkészítőül, hagy úgy tetszik bevezetésül, szólnia kell röviden egy és más általánosabb dologról, mely ezzel a tárgygyal összefügg.

Nálunk a középiskola sokféle nehézséggel küzd. Különösen érzik ezt a nehézséget épen az alsóbb osztályok. Első nehézség az, hogy az elemi iskolától a középiskoláig nincs meg a kellő átmenet, az áthidalás. Már az I. gimn. osztályban egyszerre egy kis seregből álló tudós testület médiumává válik az a szegény tanuló, a kinek azelőtt egész iskolai életén át minden osztályban csak egy emberrel volt dolga. Gondoljuk csak meg nyugodtan, tárgyilagosan, milyen rettenetes helyzetbe kerül egyszerre, a legkisebb átmenet nélkül az a végzett 4-ik, 5-ik elemi iskolás tanuló, mikor a középiskola első osztályába felkerül s ott megkezdődik a «rendszeres szaktanítás». Az, hogy valamiképen átesik ezen a nehéz kezdeten is, még nem igazolja a baj alaptalanságát. Hiszen kínos operációkon s haláltusákon is átesik néha az ember s mégis életben marad. De ezeket, ha lehet, mindenki tudatosan elkerüli, csak kényszerűség viheti rá. Az való igaz, jól tudják az első osztály tanárai, hogy néha az elemi iskolából a középiskolába felkerülő anyag egy része rettentően rossz. Akadnak olyanok, a kik sem beszélni, sem olvasni, sem irni, sem énekelni,

sem mozogni nem tudnak. Szinte úgy látszik náluk, hogy hiányzott az értelemfejlesztő oktatás; ezeknek egész tudására, jellemére áll: «Ex omnibus aliquid, ex toto nihil.» Ám azért távolról sem akar ez talán vád lenni az elemi iskola tanítóira! Nem is ott a baj, hanem magukban a körülményekben. Egyfelől az elemi iskola is mindig küzd túlnépességgel, meg mindenféle külső és belső bajjal, másfelől az ilyen tanulók egészen tehetségtelenek. Ha a középiskola I. osztályába csak felvételi vizsgával kerülhetnének be a tanulók, az ilyenektől megszabadulna. De főképen az igazi nehéz helyzet, sokszor a sikertelenség, épen az előbb említett okból, az elemi iskolától a középiskoláig vezető minden átmenet hiányából, minden egyöntetüség nélkülözéséből áll elő.

Ezért sokkal eredményesebbnek vélném azt a régi, ismerős rendszert, hogy a középiskola alsóbb (vagy legalább I., II. oszt.) osztályaiban csak két tanár tanítana, egyik a humán tárgyakat, másik a reáliákat. Sok érvet lehet felhozni e dolog mellett is, ellene is; de ha jók, alkalmasak a tanárok s szeretik a kisebb gyerekeket, akkor sokkal több bizonyíték szól mellette, mint ellene. Csakhogy akkor, természetesen, először a tanárképzésnek is módosulnia kellene.

A másik, az előbbinél még nagyobb nehézség, a melylyel a középiskola küzd, s e küzdelemben szenvedni és sinylődni látszik, de a mely fölött a csatát még nem sikerült megnyernie: a tárgyak tananyagának nagysága, az egyes tárgyak folytonos növekedése, bizonyos izoláltsághoz való káros közeledés, a koncentráció hiánya, szóval valami olyan megemészthetetlenségféle.

Az nyilvánvaló dolog, hogy a nevelés csak ethikai alapon történhetik, s célja a középiskolai nevelésnek is, mint mindenfélének (a különleges szakiskolák más elbirálás alá esnek) az, hogy jellemes, művelt, jó embereket neveljen, olyanokat, a kik a középiskola végzése után a tudományt is művelhessék, ha kedvük s képességük van rá. Tudást adunk növendékeinknek, hogy az akarásig vezethessük el őket. Tudást oktatás útján adhatunk, tehát a nevelésben az oktatás nélkülözhetetlen, de nem önálló cél, csak a helyes nevelés célját szolgálja. Igy, világos, a középiskolai oktatás is ethikai alapon áll. Az oktatással, ismereteket nyújtva, a gondolatkört akarjuk tágítani, az ismereti területet szélesbíteni, magát a gondolkodást vezetni, illetőleg irányítani addig, a míg arra szükség van. A helyes oktatás alapjában teljesen azon lélektani törvények szerint történik, a melyek szerint a tanulás történik.

A Herbart-féle pædagogia, habár az épen a Herbart lélektani alapelveinek sok tekintetben való — hogy úgy mondjam — elévülése miatt egy vagy más szempontból kifogás alá eshetik is, örök érdemet

szerzett magának azzal, hogy igazán alaposan, mélyen, lélektanilag foglalkozott a pædagogiával, az oktatás módjaival. Eltekintve most a Herbart-féle öt formális fokozattól, legalább három fokozaton kell keresztül mennie minden igazi tanulásnak, s természetesen ezeket a tanításban is mindig szem előtt kell tartanunk. E három fok: 1. a felfelfogás (perceptio). 2. a gondolkozás, 3. az alkalmazás. Ha legjobb föltevésünk szerint legjobban akarjuk oktatásunkat végezni és sikeressé tenni, lehetetlen, hogy ne igyekezzünk magunknak ily fokozatokat felállítani tanításunk rendszerében; s ha az észhez szólva és a szívhez beszélve az emberben rejlő akarat rugóit is mozgásba akarjuk hozni, lehetetlen, hogy az akarás létrejöttéig oly csodálatos titokzatossággal és finomsággal működő lelki folyamatok műhelyébe is ne törekedjünk bepillantani.

Mint mindenben a világon, úgy a tanításban, oktatásban is rendnek kell lenni. Ha az embernek egy könyvre van szüksége, de költözködés miatt összes könyvei egy nagy ládában vannak összehalmozva, úgy, hogy a könyv fölkeresésével még nagyobb rendetlenséget követne el s a mellett nagy fáradságba kerülne az, képes az ember arra, hogy inkább nem dolgozik, vagy máshonnan veszi meg a könyvet, mintsem hogy az orra előtt levő rengeteg holmit felbolygassa. Bizony nem egyszer így lehetnek s így is vannak tanulóink a beadott s a koponyába bevett, de meg nem emésztett, rendezetlen sokféle tananyaghalmazzal! Ugyan ritka az, a melyik fáradságot vesz magának arra, hogy ő maga fogjon hozzá a rendezgetéshez. Már most gondoljuk csak el, mi mindennek kell bemásznia naponként csak egy I. osztályos tanuló fejébe is! Ha az a sokféle ismeretanyag, a mit tanulnia kell, ha annak legalább lényege — hiszen erre van szükség — nem szűrődnék át tisztább s világosabb alakban a tanítási eljárás retortáján is, úgy, mint a tanulásén, mi lenne ott? Ha nem igyekeznénk az egyes tárgyakban a legnagyobb világosságra s az összes tárgyaknak lehető kapcsolatára az alsóbb osztályokban, akkor csak zürzavart, kétséget s bizonytalanságot látnánk mindenütt. Herbart bölcsen és becsületesen beszél akkor, midőn épen ettől a zür-zavartól különös aggodalommal félti a tanulókat, a kiket egyik napon a legkülönbözőbb fajtájú leckék egész hosszú során végig űznek, a melyek a következő napon ugyanazzal a harangütéssel ismétlődnek és folytatódnak. Joggal veti föl a kérdést, hogy vajjon azokat a különböző gondolatfonalakat, melyeket ott szőnek, egymás között és szabadidejük gondolatsoraival összeköttetésbe hozzák-e?

A magyar nyelv tanításának célja és feladata a tantervben és utasításokban kissé szűkszavúan van kifejezve. Különösen nélkülözzük — a tantervben és utasításokban különben szépen, röviden el-

mondottakon kívül — az *alsóbb osztályok* magyar nyelvi tanítása feladatánál a következők határozott kimondását:

A középiskolák alsóbb osztályaiban a magyar nyelvi tanításnál okvetlenül kitüzendő cél és feladat a *minél szélesebb körben való általános ismeretszerzés, a gondolatkörnek minden irányban való tágítása, s alkalomnyújtás arra, hogy — a mennyire lehetséges — a más tárgyakban szerzett ismeretek is érvényesülhessenek egymás között, azaz összekapcsoltassanak;* szóval: helyes koncentrálásra kell törekedni. Tehát feladat az is, hogy azt a *sokat*, a mit az oktatás nyújt, lehetőség szerint igyekezzünk *egygyé* tenni, egyesíteni a növendék fejlődő személyiségében, egyéniségében. Bizony nagy dolog és elég nehéz kérdés ez, de megközelítendő s lassanként elérendő célunknak okvetlenül ki kell tűznünk, mert az oktatásban, a nevelésben, mellőzve minden más külső körülményt, egyedül az igazi emberré nevelés lehet a célunk, s irányadónk a növendék fejlődő személyisége, egyénisége. S ha már magának a tanítási tervnek az összeállításában nem tudunk eléggé alkalmazkodni a koncentráció elvéhez, s ha már a tantárgyak számának s azok anyagterjedelmének a megkisebbítésére még csak gondolni is fél úgyszólva az egész művelt Európa, legalább magának az oly különböző elemekből álló tananyagnak a megemészthetésére, egyöntetűbbé tételére, lehető összekapcsolására komolyan kell gondolnunk. Az idő amúgy is oly könnyen elaprózódik, az apró részletek a «bús feledékenység» homályába merülnek, tehát legalább maradjon meg a tiszta lényeg, világosodjék a fő, nemesedjék a szív, erősödjék a jellem. Az úgy sem természetes, hogy a kis gyermekeknél minden tanítási óra oly nagyon magán hordja a különállás, önállóság jellegét; az első órán pl. Ulixesről olvasnak latinul *egy* tanárral, a második órán a pókokról tanulnak a *második* tanárral, a harmadik órán Petőfi egy költeményét szavalják a *harmadik* tanárral, a negyediken a háromszögekről tanulnak a *negyedik* tanárral és így tovább. Tehát ha már megvan ez az állapot, akkor legalább arra kell igyekeznünk, hogy a tantárgyak közül egyet válaszszunk ki központnak, gerincnek, hogy azt rendben tartva s a többi tagokat is a köré csoportosítva, rendet teremthessünk; már olyat, a milyet lehet.

Legtermészetesebben szolgál központul, gerincül az alsó fokon való tanításban a magyar nyelv; és ennek is különösen az olvasmányi része. Az alsó fokon levő magyar nyelvi oktatás három irányú. Nyelvtani oktatás; olvasmányokon alapuló szóbeli oktatás (ez az egész oktatás legfőbb része, a dereka); és végül mindkettőnek lehető érvényesítése irásbelileg is. Az új Utasítások szerint (igen helyesen) az órák így osztandók be: Az I. és II. osztályban az 5 órából he-

tenként 3 óra fordítandó olvasmányra s 2 óra nyelvtanra. A III. osztályban heti 2 óra olvasmány, 2 óra nyelvtan. Hogy az olvasmányi és nyelvtani órákat hogy helyezze el, hogy oszsza be a tanár az ő órarendjébe, az tőle függ. Én nagyon ajánlatosnak és kipróbálás után sikeresnek tartom azt a beosztást, hogy úgy az olvasmányi, mint a nyelvtani órák folytonosan és nem fölváltva tartandók meg. Például hétfőn, kedden, szerdán olvasmányi óra, pénteken és szombaton nyelvtani óra. Szóval három egymásután következő óra olvasmányra, két egymásután következő pedig nyelvtanra fordíttatik. Ez különösen az olvasmányokért történik így, mert ezek összefüggő tárgyalása sikeresebb, biztosabb az egymásután következő órákban.

A nyelvtani oktatás általános irányelveit illetőleg az új Utasításokban elég részletes útbaigazítást találunk; épen azért, ezzel ezen alkalommal igen röviden végzek, főfeladatom lévén az olvasmányok tárgyalásának módjával és egyéb, a magyar nyelv tanárára váró dolgokkal foglalkozni. A nyelvtani oktatásban a tankönyvből való grammatizálást kerülve, gyakorlat, elemeztetés útján igyekszünk tudatossá tenni a növendékekben a már úgy is ismert anyanyelv főbb sajátosságait, s a tanulókat odatereljük, hogy képesek legyenek lehetőleg kombinative a nyelv legfőbb törvényeire rájönni, azokat alkalmazni, a mondatot megszerkeszteni s a szavaknak a leirását jól megfigyelni (a szóképzés elemei útján), úgy, hogy a III. osztályban már nyelvünk rendszerét is összefoglalhassuk. A helyesirás gyakorlására minél többször iratunk a fekete táblára, s az ejtett hibákat a benn ülő tanulók közül első sorban az önként jelentkezőkkel javíttatjuk ki. Ha akad olyan tanuló, a ki sohasem jelentkezik, azt jelentkezés nélkül is felszólítjuk. A jelentkezéseket az általános érdeklődés, figyelem és a közös munka tudatának ébrentartásáért tartjuk fenn.

De térjünk rá az olvasmányra, a mi legfontosabb. «*Az alföld*» című olvasmány van soron a Hunfalvy János tollából (Badics: Olvasókönyv I. kötet) az I. osztályban. Mivel az egész olvasmány nem túlságos hosszú (5 oldal), elolvasom az egészet egyszerre a nagyobb összefüggés és az értelem kedveért. De mivel az egész olvasmányt három részben akarom tárgyalni és feldolgozni, olvasás közben háromszor, mindenik rész végén egy-egy kis szünetet tartok, s azalatt a lehető legrövidebben, egy-két szóban összefoglalom az illető résznek a tiszta lényegét. Mikor az olvasmányon én végig haladtam, azonnal kérdezgetni kezdek; még pedig először nagy általánosságban az alföldről, a pusztáról. Ki járt közületek az alföldön? Ha jelentkezik valaki, akkor attól megkérdezem, hogy milyennek találta az alföldet, a pusztát? A kérdésre megfelel a saját szavaival, egy-

szerűen, hogy az alföld egy nagy síkság, hegyet sehol sem lát az ember, még fát is ritkán, csak távol egymástól városokat, falvakat, mezőket. Természetesen az alföldnek csak azon évszakbeli képéről adhat számot a tanuló, a melyikben ott járt (ősszel, vagy télen stb.). Ha nem találkozik olyan egy sem, a ki az alföldön járt, akkor egészen röviden, sokkal egyszerűbben, mint a hogy a könyvben van, egy pár szóval megrajzolom én az alföld természetes képét. Azután azt kérdezem meg, hogy ki járt a Tátrában, Mármarosban, vagy Erdélyben, szóval hegyes vidéken? Ha akad olyan, a ki ott járt, akkor az irja le röviden, hogy milyen a hegyes vidék. Ha egy sem volna ilyen, akkor azt is megteszem én. S miután így a sík és hegyes vidéket, minden részletesebb összehasonlítás nélkül, egymás után felidéztük emlékünkben, akkor egy tanulóval elolvastatom olvasmányunk tárgyalandó első részét, mely az alföld leirását foglalja magában. Ennek a résznek az elolvasása után megint kérdezgetek, de most már sokkal sűrűbben és minél több tanulótól kérdezek apróbb, részletesebb, tárgyszerűbb kérdésekkel. Minél elevenebb munkát fejtünk ki, annál általánosabb az érdeklődés. Hol fekszik a nagy magyar síkság, az alföld? Az északi Kárpátok szélétől délre a Dunáig. Mutasd meg a térképen is. Milyen szinű a térképen? Egyszinű, síma. Még hol látsz ilyen egyszinű helyet a térképen? Megmutatja a többi síkságot s a tengert is. (Hasonlóság a nagy puszta s a végtelen oceán között.) Melyik az alföld főfolyója? A Tisza. Egy pár szó a Tiszáról. Milyen nép lakja az alföldet? Tiszta magyar. Hallottál, olvastál valamit a régi betyárokról, szegény legényekről? Megmondja. (Ha valamelyik nagyon érdekes, rövid elbeszélést tud e körből s azt vágyik elmondani, hadd mondja el pár szóban.) Újabb kérdések. A csikós; gulyás. Kérdések a nép foglalkozásáról. A ház. A tanya. A gémeskút. Kérdések az alföld állatvilágából. Ménesek, gulyák, juh-, sertésnyájak. A gólya. A kánya stb.

Most tovább megyek. Ugyancsak kérdezgetés útján új fogalmakkal akarom megismertetni tanítványaimat, illetőleg a már meglévő fogalmaik kifejezésére szolgáló szókincsüket gyarapítjuk és tudatossá teszszük, a fogalomkört tágítjuk szócsoportosítások útján. Az olvasmány e részében a *síkság, hegy, domb* stb. szó gyakran fordul elő. Felirjuk a táblára e szót: *hegy*. Milyen hely az, a hol nincs hegy? Megmondják: *sík*. Hát az milyen hely, a hol hegy is van, sík is van; a hol hegyek övezik a síkot? Megmondják: *völgy*. Aztán megkérdezem, hogy milyen más szavakkal tudjuk még kifejezni a hegy fogalmát, tekintet nélkül most arra, hogy mekkora s milyen a hegy? Megmondják lassanként. Majd azt kérdezem meg, hogy fejezzük ki még a síkságot más szóval? Mindezeket ők maguk, a tanulók

rendre kitalálják s akkor, fölirva mindezt a táblára, készen vagyunk egy kis szócsoporttal, így:

Hegy,	*síkság,*	*völgy,*
szikla bércz szirt	lapály, fensík,	völgykatlan, hegy-völgy stb.
magaslat, domb, halom.	alföld, puszta.	

Aztán megteszszük a különbségeket is az egyes kifejezések között alaposabban is körülírva; majd megállapodunk abban is, hogy mit értünk *hegység, hegylánczi, hegysorozat, dombhullám, hegyormó, csúcs, tető* alatt. Esetleg, ha tetszik, mellékneveket is képezhetünk e főnevekből: *hegyes, dombos, völgyes, hegy-völgyes* stb. Felirás alkalmával a szorosabban összetartozó jelentésű szókat együvé kerítem be, hogy annál szembetünőbb legyen a fogalmak összetartozása.

Előfordul olvasmányunk első részében e kifejezés: *síri csend.* Hogy mit jelent, azt mindenki sejti, érzi, tudja a tanulók közül, de hogy tudatosabbá tegyem s a jelzőkkel való gazdag, tartalmas, rövid kifejezésekre észrevétlenül is felhívjam tanítványaim figyelmét, odaállítom elibök a *síri csend* ellentétét is: *vásári zaj.* Esetleg egybevetjük e két kifejezést is: *égi béke* és *pokoli lárma.*

Szóbőségre csak így tehetnek szert tanítványaink, ha saját maguk állítják össze a rokonértelmű szavakat, nem pedig úgy, ha a nyelvtanból megtanulják. Helyes, tartalmas, szép stilusok csak így fejlődnek, ha észrevétlenül már itt foglalkozunk a kifejezésekkel s igyekszünk megtalálni — keresve — mindig gyakorlat közben a legkifejezőbb, legtartalmasabb szóösszekötéseket, jelzőket, ellentéteket, nem pedig úgy, ha a IV. osztályban egyszerre ismeretlen területre lépünk s a kész stilisztikai szabályokat akarjuk betaníttatni. Azt megtanulja a tanuló, el is mondja, de azért stilusa rossz, éretlen és sok küzdés, nehéz fáradság után érkezik el valamikor oda, a hová az alsó osztálybeli olvasmányok helyes tárgyalása útján tanult tanuló könnyen, szinte játszva, észrevétlenül és biztosan eljut.

Mikor így végighaladtunk olvasmányunk kitűzött I. fejezetén, akkor ezt az egész kérdésekben és feleletekben tárgyalt részt összefüggő, kerek egészben elmondják a tanulók, s akkor még csak azt kérdem meg, hogy milyen címet adnának ennek a fejezetnek? Megmondják: «Az alföld leirása.» Olvasmányunk I. fejezetével végeztünk. A II. és III. fejezettel ugyanígy járunk el, s mikor készen vagyunk az egész olvasmánynyal, a táblán is összefoglaljuk és kifejezzük az

olvasmányt alkotó egyes részek lényegét, tehát az egészet a maga teljességében, de a lehető legrövidebben, úgyszólva csak címekben:

Az alföld.

I. Az alföld külső leirása, rajza.

II. A reggel, nappal és éjszaka a pusztán.

III. Milyen az alföld a négy különböző évszakban? (Télen, tavasszal, nyáron és ősszel.)

Sok mindenről esett szó ez olvasmány tárgyalása közben. Szó volt a délibábról is (II. rész, melylyel e cikkben nem foglalkoztam), s ezzel kapcsolatosan a légrétegek különböző sűrűségéről, tehát fizikai tényről is, a mit egyszerű, keresetlen szavakkal a közönséges mindennapi életből vett példákkal világosan és tisztán meg lehet értetni a gyerekekkel is. Szó volt a juniusi Tisza-virágzásról, a hol a természetrajzi dolgokról való beszélgetésre nyílik alkalom. Beszélgettünk az igazi tősgyökeres magyar emberről, annak életéről, a népről és így tovább, tehát néprajzi dolgokról. Aztán a szavak, fogalmak csoportosításával, az ellentétek, összetartozások feltüntetésével tágul az ismeretkör, tisztulnak, megerősödnek az egyes fogalmak, új szókkal új fogalmak lesznek ismeretesekké, s az új fogalmakkal új gondolatok szegődnek tanítványainkhoz; megértik lassanként a képes beszédet, minden nehéz, szürke elmélet nélkül, rendre-rendre megfigyelik a költői nyelvet is és a IV. osztályban a stilisztikában, úgyszólva, már csak rendszerezett összefoglalását látják a már ismerős dolgoknak.

De térjünk át más olvasmányra. A II. osztályban történeti olvasmány van soron. *Hunyadi Jánost* olvassuk (Szinnyei: Magyar Olvasókönyv II. r.). Az egész olvasmány áll XII. fejezetből. Fölosztottam magamban, hogy nyolc órán teljesen végzek ezzel az olvasmánnyal. Mert némelyik fejezetre nem szükséges egy egész óra.

Mivel az első török háborúkról már olvastunk, fölelevenítem röviden az egésznek a lényegét s elvezetve tanítványaimat tárgyunkig, megemlítem, hogy akadt már valahára egy olyan ember, a ki a törökre sok csapást s hazánkra világszerte nagy dicsőséget hozott, erről fogunk most olvasni. Akkor elolvasom én magam az I. fejezetet, melyben Ulászló meghivásáról, Hunyadi származásáról, első, szendrői nagy sikeréről, szörényi bánná történt kinevezéséről, a szebeni csatáról van szó. Ha elolvastam a fejezetet, azonnal kérdezgetek. Bizonyosan a szebeni csata és abban is Kemény Simon hősi halála ragadta meg legjobban figyelmüket. Megkérdezem, hol tüntette ki legjobban magát Hunyadi János? Szebennél. Hát először volt ő most ütközetben? Nem, már mint egészen ifjú ember Szendrőnél kitűnt. Ki is

volt ez a Hunyadi János? Megmondják; vagy ha nem tudják, megmondom én. Hol szolgált egészen ifjú korában? Zsigmond király udvarában. (Zsigmondról már volt szó.) Zsigmondnak volt e gyermeke? Ki lett a király utána? Megmondják. Hunyadi idejében ki volt a király? Megmondják, hogy először Albert, azután Ulászló. (Ezek már mind ismerősök az elolvasott részből.) Mikor beszélgettünk már ennyit erről a dologról, felolvastatom az egész részt egy tanulóval. Akkor aztán újból kérdezgetek. Most már egy kissé más irányban és többfélét. Igyekszünk elmélyedni a tárgyban, s azzal kapcsolatosan sok mindenféle, részben új ismeretanyag, részben a már ismert dolog alkalmazása kerül elő. Az olvasott részünkben előforduló szép tettek közül melyik a legnemesebb? Megmondja, hogy a Kemény Simoné. Hát hogy áldozta ő fel életét? Olyan olcsó az élet? Felelet: Nagyon szerette hazáját s fővezérét, Hunyadit és hősi halált halt érte. Tudsz-e még vagy egy ilyen hősi halált? Körülbelül hallott már vagy otthon szülőitől, vagy barátaitól, vagy épen olvasott valamit a 48-as időkről s így tud a Petőfi, vagy más jelesünk haláláról. Megmondja a véleményét. Íme, az ilyenek hát a hősök. Előfordult az olvasmányban Kemény Simonnal kapcsolatban e szó: *önzetlenség.* Sokan nem ismerik e szót, vagy nem helyesen. Meg kell értenünk hát ezt. Most már újabb tér az olvasmányban: az ismeretkör, a fogalmak sora tágítása, a szókincs gazdagítása. Megint kérdésekkel magyarázok. Hát Kemény Simon haszonleső volt? Felelik: Nem, akkor nem így tett volna. Kérdés: Hát milyen volt? Körülbelül azt mondják (s egyik egyiket, másik másikat mond), hogy *igazságos, becsületes, derék, áldozatkész,* esetleg *bátor, nemeslelkű* stb. Engedem, hogy mondják. Ezeket a szókat rendre, a hogy mondogatják, mind felirom a táblára, s mikor ezzel készen vagyok, azt mondom: «Látjátok, a ki igazságos, becsületes, derék, áldozatkész, bátor, nemeslelkű: az *önzetlen.* Aztán megállapítjuk ezeknek az ellentéteit is, s megismerjük egész természetesen az *önző* szót is a következő kis összeállításból:

Becsületes, derék, áldozatkész, igazságos, bátor, nemeslelkű.	önzetlen	*Rosszindulatú,* magánakvaló, haszonleső, pártoskodó, gyáva stb.	önző.

Aztán tovább kérdezek. Hol is halt meg Kemény S.? Szebennél. Hát az hol van? Megmondja, meg is mutatja. Azt is megbeszéljük kérdezgetés közben, hogy tőlünk milyen irányban van

Szeben, mekkora város, kik laknak ott, s esetleg szóba kerül Brassó is, Segesvár is. Az áll a könyvben, hogy Hunyadi 2 és ½ mérföldre volt Szebentől. Hát egy mérföld mekkora? Lesz olyan talán, a ki megmondja. Vagy ha nincs olyan, megmondom én. Hát egy kilométer hány méter? Hát akkor egy mérföld hány méter? És így tovább. Mikor ennyire vagyok, akkor azt mondom egyiknek: «Talán te el tudnád mondani az egész fejezetet röviden, értelmesen.» Elmondja. De el is telt az óra. Akkor azt mondom nekik, hogy gondolják át s olvassák el otthon ezt a fejezetet, a jövő órára mindenkinek tudnia kell. Más órára könnyű szerrel, mondhatni tanulás nélkül mind készen van vele. Most megkérdezem, miféle címet adnának ennek a fejezetnek, ha külön kellene leirniok? Szinte egyértelműleg felelik: Hunyadi származása, a szebeni csata, Kemény S. hősi halála. S ezzel az első fejezetet elvégeztük. A többi kitűzött részt ugyanígy dolgozom fel. Mikor végigmentünk az egészen, krétával állok a tábla mellé s megint ilyen kérdezgető diskurzus útján ők maguk rendszerezik az egészet a 8-ik és utolsó órán. Öt nagy részre osztjuk föl az egész olvasmányt, a mit én a táblára s ők füzetükbe irnak, így:

Hunyadi János.

I. Hunyadi származása, nevelkedése.
II. A csaták. Győztes és vesztes csaták.
  1. A szebeni csata. (Kemény S. halála.)
  2. A hosszú hadjárat.
  3. A várnai csata. (A király elesik.)
III. V. László király lesz. (Cillei föllépése.)
IV. Újabb csaták.
  1. A rigómezei csata. (Veszteség.)
  2. (Kapisztrán János föllépése.)
  3. Nándorfejérvári ütközet. (Győzelem.)
  Dugonics Titusz hősi halála.
V. 1. Hunyadi János halála.
  2. Kapisztrán János halála.

Látnivaló, hogy itt nem hét részre osztottuk föl az olvasmányt, pedig hét órán tárgyaltuk s a nyolcadikban összefoglaltuk. E felosztásunkban már maga a történet volt az irányadó; a tények — fontosságuk szerint — vezettek bennünket a szerkesztésben.

Ez az utolsó óra, mondhatnám, szellemi tornaóra volt. Technikai gyakorlat, szerkesztési ügyesség, de a fiúk esze minden leleményességének segélyül hivásával. Olyan, mint az építőjáték, a melynél az egyes részeket jól ismeri a gyermek, de a palota összerakása meg-

izzasztja. De igazi belső az az öröm is, mely lelkét átjárja munkájára, s jóleső érzéssel, bizalommal tölti el. Most aztán, ha tetszik, bármelyik részt külön, vagy az egészet együtt elmondathatom folyékony előadásban a tanulókkal. Most kellő magaslatról látja a részeket is, az egészet is, s a lényeg fölött uralkodni tud.

Vagy más olvasmányt veszek. *Tanítómesék* vannak soron. «*A végrendelet*» című mesét, példázatot olvassuk. Egy öreg halálos ágyán azt mondja fiainak, hogy a szőlőhegyükben kincs van elrejtve, csak ássanak, a míg megtalálják. A fiúk ásnak-ásnak, csak hiában, a kincs nem kerül elő. Lassanként felássák az egész szőlőhegyet, kétszer is. S mi történik? A legközelebbi őszszel gazdag, busás termést kapnak. Gondolkoznak, s most jut eszükbe, hogy a keresett kincset megtalálták a bő termésben, a mely pedig egyenesen ásásuk, kapálásuk, tehát munkájuk eredménye. Ezt az olvasmányt is először magam olvastam fel, azután — feltétlen könnyű lévén — egyenesen elmondattam egyik tanulóval. Rendkívül tetszett a tanulóknak, mert nagyon kedves történet. Akkor megkérdeztem, ki tudná e mese tanulságát egy ismert, jó magyar közmondásban kifejezni? Versenyezve jelentkeztek, nem egy, de 15—20. S egymásután hangzottak el a szebbnél-szebb rövid mondatok: «A munka kincs», «A munka áldás», «A munka kincset ér», «A munka pénz» és ezekhez hasonlók. Felirom a táblára: «A munka kincset ér», s tovább megyek, más mesére térjünk át, itt nincs mit beszélni többet. Elolvassuk a «Hazug fiú» mesét, ugyanígy járunk el s aztán fölkerül a táblára ez a közmondás is: «A ki egyszer hazudni mer, hitelt többé sohasem nyer.» Vagy «Az öreg és fiai» című olvasmány után ezt irtuk fel: «Az összetartás nagy dolgokat művel.» Akár latinul is megértik ezt már: «Concordia res parvæ crescunt, discordia maximæ dilabuntur.» Úgy vettem észre, hogy nagyon sokan — lopva is — lejegyezték ezt a közmondást, már csak azért is, hogy latinul is tudják ezt. De hát az ilyen ártatlan hiuság erényszámba is mehet. Az ilyen mesékből egy órán el lehet végezni négyet is, a legnagyobb érdekeltség és közreműködés mellett. Azután hosszú idő mulva, mikor a görög-perzsa háborúk olvasása alkalmával Sparta és Athénæ s általában a görög városok ellenségeskedéséről s az összetartás hiányáról volt szó, a kérdésemre, hogy valahol nem olvastunk-e erre vonatkozólag valamit, bizonyította a feltartott ujjaknak a sokasága, hogy az «Öreg és fiai» című mese tartalma, lényege él az emlékezetükben, s rögtön megmondta a megkérdezett, hogy «az összetartás nagy dolgokat mivel». S így és ilyenformán haladunk a más körből vett, pl. ókori történelmi, földrajzi, néprajzi, természetrajzi stb. olvasmányok tárgyalásával is.

Az olvasmányok tárgyalásakor tekintettel vagyunk az alkalmiságra is, a mennyire lehetséges. Pl. «A puszta télen» című költeményt mindenesetre észszerűbb dolog télen olvastatni, mint tavaszszal; épen úgy egy tavazzi tájképet sikeresebben tárgyalhatunk tavaszszal, mint télen. De azért nem céltalan dolog néha, egy-két esetben, épen az ellenkezőt is megtenni, hogy az ellentét élesen kidomborodjék, s az olvasmány alapján lelkükben fölmerült képet a tényleges, jelenlegi állapottal összehasonlíthassák a tanulók.

«A dobsinai jégbarlang» című olvasmány tárgyalásakor először bemutatom a képeket, ha azok jók, s csak azután olvassuk el az olvasmányt, ha már látták az egészet. Akkor már nagyon megkönnyebbül a munkám a kérdezgetés alkalmával. A mire csak vannak jó képeink — s arra törekszünk, hogy minél több legyen — azt mind fölhasználjuk. Tulajdonképen minden jó olvasókönyv mellé — hogy úgy mondjam — külön album kellene szép kivitelű, egészen különálló képekkel. Ezek nem az egyes tanulók, hanem a tanár és iskola, szóval az osztály használatára, közös munkára volnának szánva. S ezeket a képeket az illető olvasmány tárgyalása előtt és után a tanteremben álló s e czélra készült üveges fali szekrénybe kiteszszük közszemlére és a maguk között való megbeszélés tárgyául; s ott hagyjuk esetleg pár napig is. Az olvasókönyvekbe nyomott szövegképek rendesen rosszak s mégis drágává teszik a könyveket.

Ha népmesét tanítunk, akkor lehetőleg magának a mesének eredeti stilusával tanítjuk azt, hogy a népnyelv egészséges, üde zománcából is ragadjon valami tanítványainkra.

Költemény tanításánál először magunk olvassuk el a költeményt, különös gondot fordítva az értelmes hangsulyozásra, aztán megint úgy diskurzus útján megmagyarázzuk, hogy teljesen érthető legyen. Aztán többször elolvastatjuk, s csak azután hagyjuk föl emlézésre. Hogy egy-egy szép elbeszélő, vagy lirai költemény tárgyalása közben mennyi alkalma nyilik szintén a tanárnak tanítványai nemesítésére, nem szorul fejtegetésre. Ha egy-egy elbeszélésből, meséből, vagy költeményből amúgy is világosan kitünik a szép, nemes jellem, az erkölcsi erő, akkor ne fűzzünk hozzá még kommentárokat, ne magyarázzuk túlsokat, mert unalmas lesz, s utoljára nem találunk fülekre örökös erkölcsi oktatásainkkal. Petőfi «A jó öreg korcsmáros» című költeményének fenségesen szép tárgyát, tartalmát nem sokat kellett magyaráznom, mert a szülők iránt érzett hála, tisztelet s határtalan szeretet gondolatát és emlékezésbe idézését világosan leolvastam tanítványaim arcáról ez utolsó két sor olvasásakor:

«Mert az én atyám e jó öreg korcsmáros,
Áldja meg az Isten mind a két kezével!»

Ilyen alkalommal minden további szó fölösleges.

Hogy különösen az I. és II. osztályban először maga a tanár olvassa föl az olvasmányt — legalább a legtöbb esetben — s ne a tanuló, az azért mutatkozik nagyon kívánatosnak és szükségesnek, mert így utánaolvasással sokkal könnyebben és helyesebben megtanulják a tanulók a jó olvasást és hangsulyozást, a mi végül is rendkívül fontos és a minek gyakorlására legelső sorban a magyar órák vannak hivatva.

A felett nincs miért aggódni, hogy ilyen módszerrel a gyermek nem tesz szert önálló, folyékony stilusra, jó előadóképességre. Hiszen minden egyes rész s minden egész, mihelyt — hogy úgy mondjam — a gyermek lelkében assimilálódott, szabad előadásra, folyékony elmondás alá kerül s így a megértés, a megtartás sokkal biztosabb. Hogy a tanárnak ezekkel a discurzusokkal szertelenségekbe tévednie nem szabad, önként értetődik. De azt megsúgja minden tanárnak a jó érzéke, hogy hogyan járjon el. A legelső, legsarkalatosabb törvény, a mit szem elől téveszteni egy percig sem szabad, az, hogy *legyünk természetesek*; a kinlódásnak, mesterkélt erőltetettségnek nyoma se lássék tanításunkon. Szálljunk le a gyermekek lelkéhez s nézzük olyan szemmel őket, a milyennel kell. Legyen az oktatás ez alsó fokán lehetőleg mindig a magyar nyelv tanára az osztályvezető-tanár. S a mennyire lehet, tartsa szemmel azt is, hogy a többi tárgyakban miről foly a tanítás osztályában, s ez szolgáljon neki vezérelvül az olvasmányi órákon a tanítandó anyag megválasztásában; koncentráljon úgy, a hogy szükség, a hogy természetes és a hogy a gyermek lelki fejlődése megkívánja; igyekezzék tanítványai lelkéhez minél közelebb férkőzni, *ismerje meg őket jól*, mert ugyancsak szükségük van kölcsönösen az ismeretségre. A helyes megismerésre igen hatalmas eszköz volna az, ha jó időben minél többször vinné kirándulásra növendékeit. Mert az ilyen kirándulások nemcsak a természetrajz-, földrajz- és a tornatanárokra, hanem az anyanyelv tanárára nézve is nagy segítségek a nevelésben. Ezeknek a kirándulásoknak az érdekesebbé tételére nagy szolgálatot tesznek az osztály falaira, folyosókra kifüggesztett lokális természetű képek, térképek, esetleg domborítva, vagy legalább jól szinezve és hűen föltüntetve a vidéken, a közelben fekvő legszebb, legértékesebb kiránduló helyeket, hogy azokat a képeket a tanulók előre megnézve, a fölött eszmét cserélve, vitatkozva, esetleg azokról számításokat, méréseket téve, kellő érdekeltséget és vágyat érezzenek oda, a helyszinére kimenni. Visszatérés után újból megnézik a képeket s újból tárgyalják maguk között a kirándulást; vitatják, vajjon a képek megfelelnek-e a valóságnak, vagy nem. A magyar nyelv tanárának, az alsóbb osztályokban, az ilyen dolgokból is kijut a szerepe.

Nagy kár és rendkívül sajnálatos dolog, hogy olvasókönyveink jó része a magyar történelmi olvasmányokban — hihetően főkép a forrásokhoz való hűséges ragaszkodás miatt — nem találja el sem a nyelvezetet, sem a stilust, sem a formát, sem a szerkezetet a gyermekek lelkivilágához mérten. Anonymus, Thuróczy krónikája, vagy a bécsi krónika anyagot szolgáltat a történelmi olvasmányokhoz, de nyelvet, stílust, formát nem szolgáltathat; közvetlenséget, érdekességet, azt meg épen nem. Honnan is? Hiszen azok nem gyermekek számára készültek. Legokosabban, leghelyesebben tesz az olyan olvasókönyv-szerkesztő, a ki a történeti olvasmányokat a hűségnek megfelelően ugyan, de a lehető legközvetlenebb nyelven, érdekesen, elevenen, szóval, a gyermekek lelkivilágának megfelelő alakban tárja az olvasó tanulók elé. Hiszen ezeknek az olvasmányoknak a lehető legszebb szerepük van a nemzeti nevelésben, a jellemfejlesztésben s a történet megkedveltetésében. Már most hogy érjenek célt, ha szárazak, unalmasak? És, csodálatos dolog, a Magyar Könyvtár érdemes és derék irodalmi vállalatnak a könyvjegyzékében Anonymus krónikája ott szerepel pontosan beosztva az I. osztálynak szánt olvasmányok között. Érdekes kép volna. Képzeljünk 50 elsőosztályost 50 Anonymus mellett (fordítás mellett) görnyedve az I. osztály tantermében! A tanár lelkesen magyaráz, s az 50 gyermek merően rászegezett szemekkel néz és ásít. Ha az 50 kis tudós orrára 50 pápaszem kerülne, akár akadémiásdit is játszhatnak. Hanem a magyar történelmi érzék úgy ki fog fejlődni, s a tanulók úgy megszeretik a nemzeti történelmet, hogy mihelyt alkalmuk nyilik rá, azonnal sutba dobnak minden olyan művet, a mi csak közel is jár a történelemhez. De ez szerencsére nem történhetik meg, hiszen melyik tanár ugrik be annyira, hogy az I. osztályosok lelkét Anonymussal táplálja?! Ha megtörténnék, fohászkodva mondhatnák el a kis diákok: «Mit vétettünk, Uram, néked? Vedd el e keserűséget!» Lelket, lelket és harmadszor is lelket azokba az olvasmányokba mindenekelőtt! Bizony csak a lélek az, a mi megelevenít. Ne értsük félre és ne akarjuk túlságba vinni az új «Utasítások» eme szavait: «A nemzeti élet ama korának, melyre a hagyományok vonatkoznak, nehány részletes és *lehetőleg egykorú írók nyomán* adott rajza a történeti érdeklődés első alapjait vetheti meg.»

Általában az alsóbb osztályokban lehetőleg végezzünk osztálytanítást, az egésznek a belevonásával, s ne vesztegessük az időnket a kalkulusok rakosgatásával. Ha mesében, vagy ismeretterjesztő olvasmányban olyan helyről, személyről vagy tárgyról van szó, a mi egyes növendékeink lelkében, mint ismert fogalom már társulva él valamely, az ők életükben kedves történetkével, epizóddal, élménnyel, s

ha így beszélgető oktatás közben nekik arról mondanivalójuk volna: ne vonjuk meg a szót tőlük, sőt adjunk alkalmat rá, hadd mondják el, a mi lelkükön fekszik, hadd nyilatkozzék meg az őszinte szív tisztán és igazán — természetesen mindig bizonyos határok között — hiszen ezzel mi csak közelebb jutunk célunkhoz. Szeretniök kell a tanulóknak minden tárgyat, de szeretniök s várniok kell különösen a magyar órát. S különösen kell ügyelnie a magyar tanárnak, hogy nyerje meg tanítványai feltétlen bizalmát, ejtse foglyul azoknak szivét nem dédelgetéssel, hanem tárgyával és tanítási eljárásával; csatolja őket magához erősen, a szeretet aranyláncával.

A magán, vagy ú. n. kötelező olvasmányok ügye még mindig igen zavaros. Még az a mód látszik a legcélravezetőbbnek, hogy az illető osztály olvasmányaiul fölvett legkiválóbb munkákat lehetőleg ugyanannyi példányban szerezzük be, a hány tanulója van az osztálynak — vagy legalább minden két tanuló részére egy példányt — s azokat akkor behatóan tárgyalhatjuk benn az osztályban; időnként haza is vihetik a tanulók.

Az irásbeli dolgozatok javítása alkalmával a tanulótól ejtett s a tanártól aláhúzott hibák végleges kijavításánál csak a végső esetben megyünk a tanuló segítségére, ha ő t. i. a saját erejéből semmi módon sem képes rájönni az ejtett hiba mivoltára, s azt kijavítani nem tudja. Irásbeli gyakorlatokul célszerű néha röviden, határozottan formulázott kérdéseket adni föl a tanulóknak, hogy ők e kérdések alá irják oda a megfelelő épen oly röviden és határozottan formulázott feleleteket.

Most összefoglalom, egészen röviden a lényeget.

1. A középiskola alsóbb osztályaiban az egész oktatás gerincét legtermészetesebben a magyar nyelv tanítása képezi. Itt a magyar nyelv tanára, lehetőleg, mindig osztályvezető tanár legyen, a ki a többi tárgyakban végzett tananyagot is kisérje figyelemmel, ezt vegye tekintetbe az olvasmányok tárgyalása alkalmával s törekedjék, lehetőség szerint, az összes tárgyakban szerzett ismeretek felhasználására, kapcsolatos alkalmazására, érvényesítésére.

2. Az olvasókönyvekben különös gond fordítandó a történeti, ismeretterjesztő és elbeszélő (mese) olvasmányoknak egyszerű, vonzó nyelven és stilusban megirt, a gyermek lelkületének teljesen megfelelő földolgozására.

3. A nyelvtani oktatás az «Utasítások» szerint történik. A fősúly azonban az olvasmányok tárgyalására fordítandó, a hol osztálytanítást alkalmazunk, belevonva összes növendékeinket nyugodt diskurzus útján az olvasmányok tárgyalásába, melynél alkalmat nyújtunk növendékeinknek az olvasott tárgygyal, vagy történettel kapcsolatosan

a fogalomkörükben már tisztán élő dologról való megnyilatkozásra s általában szerzett ismereteik kapcsolatos alkalmazására.

4. A helyesirás gyakorlására minél több gyakorlatot tartunk a fekete táblán, a hol egyik tanuló ír, s az ejtett hibákat a tanulókkal nyilvánosan kijavíttatjuk.

5. Összefoglalások alkalmával a rendszerező, világos, átlátszó munkára nagy gondot fordítunk s ilyenkor a tanulók szabatos szabad előadóképességét minden úton-módon fejlesztjük.

A magyar nyelv tanításának ez a módszere gyümölcsöző és célravezető. Bebizonyította ezt már több iskola; bebizonyították a külföldi s különösen a németországi kitünő középiskolák is, a melyekben állandóan ezzel a módszerrel csodálatos szép eredményeket érnek el az anyanyelv tanításában, s mondhatnám, mesteri módon, biztos kezekkel és könnyen vezetik a tanulót anyanyelve s irodalma megértéséhez, az ismereti terület folytonos szélesbítéséhez, tágításához, egyénisége, jelleme fejlődéséhez.

Lehet, hogy ilyen tanítási eljárásmód mellett — kivált először, a hol szokatlan — maga a vizsgálatokon felmutatható eredmény a tananyagból talán csekélyebbnek tűnik föl, de ez határozottan *csak látszólagos* a régi recitativ, deklamáló módszer mellett. Amott nagyobb volt a külső látszat, itt összehasonlíthatlanul több az értelmi és lelki építés, sikeresebb és gyümölcsözőbb az eredmény; megnyugtatóbb a tiszta produktum, ha szabad e szót használnom. Lehet, hogy akadnak, a kik e cikkben foglaltakra — melyekben tulajdonkép semmi új nincs — készebbek rásütni a túlságos ideálizmus, jóhiszeműség, utópia vagy ilyesmi bélyegét inkább, mintsem megpróbálnák alaposan. Gondolom, hogy egyes vonakodók és gyanakodók szemében az osztályok zsufoltsága milyen erős indok lehet ez ilyesféle módszer ellen. A zsufoltságot tisztán gazdasági dolog, takarékoskodás idézi elő, meg a magyarországi különböző, többirányú iskolafajok elégtelensége, széthúzása, teljes jó polgári iskolák, jó és több ipari iskolák hiánya, a gimnáziumláz stb. A tanügy gazdasági viszonyai külső körülmények, a melyeken változtatni mindig lehet; a pædagogia folytonos haladása, az oktatási módszerek folytonos tökéletesedése pedig: lényeges, belső, életbevágó dolog. Már pedig tisztán *külső körülményektől lényeges, belső dolgokat függővé tennünk nem szabad,* mert akkor visszafelé haladunk. A zsufoltságot csak ideigóráig tartó, tűrhetetlen veszedelmes bajnak, akadálynak kell tekintenünk mindig s az ellen küzdenünk kell, a míg csak meg nem szünik; tehát ez irányító nem lehet a pædagogiában soha, semmi körülmények között, hanem épen ezt kell megszüntetnünk nemzetünk haladása érdekében.

Ravasz Árpád.

A TANÍTÓ- ÉS TANÍTÓNŐKÉPEZDÉK TANTERVI UTASÍTÁSA A SZOMSZÉD ROMÁNIÁBAN.

Haret Spiridon romániai közoktatásügyi miniszter nemcsak a középiskolák szervezetét és tantervét vette gyökeres átalakítás alá az 1898-ban életbeléptetett, de 1901-ben már lényegesen módosított középiskolai törvény rendelkezéseivel; hanem a tanítóképzést is gyökeresen reformálta. Geographiai szoros viszonyunk- és ethnographiai kapcsolatunknál fogva reánk kiváló érdekkel birhat, főleg az 1903. évi junius 2-ról 1935. számú királyi sanctio alapján 1903. évi julius 15-ről 214. kultuszministeri számú rendelettel kihirdetett s a f. 1903/4-ben először érvényesített tantervi utasítás, épen azért sietek azt bukaresti tanulmányi utam észleletei alapján lehető egészében a mellőzhetők kihagyásával itt bemutatni.

A «Programa analytica a scolelor normale de invĕţătorĭ şi invĕţătore», vagyis «Részletes tanterv a tanító- és tanítónőképzők részére» szóló utasítás óráról-órára megszabja a tanmenetet s csupán a kertészeti és mezei gyakorlatoknál, a kézimunkánál enged a tanfelügyelők tudtával némi szabad teret az egyes intézetek helyi kívánalmainak.

A hat évfolyamra szabott tanterv egyik fő előnye, hogy a zene, ének, sőt kertészeti gyakorlatok belefoglalása dacára osztályról osztályra 28 órán felül nem emelkedik a heti órák összege. Ezt a vallásóráknak, a hegedűgyakorlatoknak 1—1 órára redukálásával s a többi tárgyak óráinak itt-ott szinte aggodalmat kelthető apasztásával érte el a tanterv szerkesztője.

Így az elméleti gazdaságtan, a hegedű végig, a szabadkézi rajz I—III. és VI-ban, torna IV—V-ben, vallás II—VI-ban, könyvviteltan V—VI-ban, a testgyakorlat a IV—V-ben 1—1 heti órával érik be s a VI-ban a *mathematica*, sőt a román irodalom is ennyire szorul vissza. Csakis az óraszámnak eme túlfeszített mérséklésével vált lehetségessé 28 heti órával a 22, illetőleg 20 tantárgy tanítása, miután az alkotmánytan és nemzetgazdaságtan, valamint a tanítók jogai és kötelességei a tantárgyak közt ott szerepelnek ugyan, de a történelemmel, illetőleg a neveléstan történelmével kapcsolatosan, vagyis időszakonként és nem egész éven át foglalkoznak ezen tárgyakkal. A miniszteri utasításhoz csatolt óra- és tárgybeosztás külön táblázatban tűnteti fel az egész évi, de azért csakis az őszi és tavaszi időszakokra szóló, valamint a téli időszaki óratervet, úgy a mint következnek:

A tanító- és tanítónőképzők tárgy- és órabeosztása szept. 1-től novemberig, majd márczius 15-ig és junius 29-ig terjedő nyári időszakon át.

Sorszám	Tantárgy	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
		osztály					
1.	Vallás	2	1	1	1	1	—
2.	Román nyelv	3	3	3	3	3	1
3.	Pædagogia	—	—	—	2	3	—
4.	Pædagogia története	—	—	—	—	—	2
5.	Tanitók kötelességei	—	—	—	—	—	—
6.	Gyakorlati neveléstudomány. Tanitástan	—	—	—	—	2	12
7.	Világtörténelem s hazai történelem	2	2	2	2	2	—
8.	Mathematika	3	3	3	3	2	1
9.	Természetrajz	2	2	2	1	—	—
10.	Physika	—	—	—	2	2	—
11.	Kertészet és mezei gazdaságtan	—	1	1	—	—	—
12.	Hygienia és népszerű gyógyászat	—	—	—	—	1	2
13.	Alkotmánytan és nemzetgazdaságtan	—	—	—	—	—	—
14.	Geographia	2	2	2	2	—	—
15.	Könyvviteltan	—	—	—	—	1[1]	1
16.	Calligraphia	2	2	2	—	—	—
17.	Rajzolás	1	1	1	2	2	1
18.	Kézimunka	2	2	2	2	2	2
19.	Zene, ének[2]	2	2	2	2	1	1
20.	Hegedü	1	1	1	1	1	1
21.	Kerti- és gazdászati gyakorlat	4	4	4	4	4	4
22.	Testgyakorlat	2	2	2	1	1	—
	Összesen	28	28	28	28	28	28

A tantervi utasítások közt első helyen áll a vallás, melynek anyagát annyival bátrabban megszabhatta a román kultuszminiszter, mivel ott a tanítóképzést a sokféle felekezetiség épen nem befolyásolhatja s az államvallás jellegével biró gör. kel. felekezeten kívül a többi figyelembe már azért sem jöhet, mert ezen képzőkbe fel sem vesznek más vallásút. De azért a vallás sem halad végig s az utolsó, vagyis a VI. osztályban kimarad, s a képesítésnél szerepel. Lássuk most egyenkint eme tantervi utasítások lényegesebb pontjait.

Hit- és erkölcstan. Az I—V. osztályban szereplő vallás, az I. osztályban heti 2 órát kap s egész évre 64 órát szab ki a tanterv. Az első negyed a téremtéstől az ó-testamentomi történeteket Mózes haláláig, a zsidók visszatérteig, illetőleg Palesztina földosztásáig szabja meg. Második negyed Sámueltől Dávid, Salamon történetén a babyloniai fogságon át Ilyés, Izsaiás, Jeremiás, Dániel próféták fellépteig.

[1] A mathematika mellett tanítandó.

[2] Az első osztály kivételével még egy óra jár zenekari gyakorlatra.

Óra- és tárgybeosztás a téli időszakra november 1-től márczius 15-ig.

Sor-szám	Tantárgy	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
		osztály					
1.	Vallás	2	1	1	1	1	—
2.	Román nyelv	4	4	3	4	4	1
3.	Pædagogia	—	—	—	2	3	—
4.	Pædagogia története	—	—	—	—	—	2
5.	A tanítók kötelességei	—	—	—	—	—	2
6.	Gyakorlati pædagogia	—	—	—	—	3	12
7.	Világtörténelem s hazai történet	3	3	3	3	2	—
8.	Számtan	3	3	3	3	3	1
9.	Természetrajz	3	3	2	1	—	—
10.	Physica	2	2	2	1	—	—
11.	Gazdagságtan, kertészet	—	1	1	1	1	—
12.	Hygienia, népies gyógymód	—	—	—	—	1	2
13.	Alkotmánytan, nemzetgazdaságtan	—	—	—	—	1	—
14.	Földrajz	2	2	2	2	1	—
15.	Könyvviteltan	—	—	—	—	1[1]	1
16.	Szépirás	2	2	2	—	—	—
17.	Rajz	1	1	1	2	2	1
18.	Kézimunka	4	4	4	2	2	1
19.	Zene, ének[2]	2	2	2	2	1	1
20.	Hegedü	1	1	1	1	1	1
21.	Gyakorlati gazdaságtan. Kertészet	—	—	—	—	—	—
22.	Testgyakorlat és játékok	2	2	2	1	1	—
	Összesen	28	28	28	28	28	28

Harmadik negyed Jézus tanításáig. Negyedik negyed Jézus csodái, hegyi prédikátiói. Ismétlés. II. osztály heti 1 órával évi 32 óra. I. Az első osztály anyagának ismétlése után (4 óra) Jézus bevonulása Jeruzsálembe, elfogatása, megfeszíttetése. II. A keresztény vallás megalapítása, szervezete. Az első keresztények. Az üldöztetések kora. A kereszténység elterjedése Európában. IV. A hierarchia kialakulása, Oecumeniai synodus, a sizna. III. osztály heti 1 óra, évi 32. I. Az evangelisták olvastatása, magyarázatai. II. A hit- és erkölcstan megkezdése. A 12 parancsolat vonatkozással az új testamentum tanítására. III. Az egyház parancsai, hit, remény és szeretet. IV. A templomszolgálat. Istentisztelet. IV. osztály heti 1 óra, 32 óra. A II. osztályban az ó-kereszténységről előadottak rövid ismétlése. II. *A keresztyén egyház helyzete Dáciában* a bolgárok megkeresztelkedéseig. Cyrill és Method. Az egyház helyzete a román földön a fejedelemség kezdetétől a XVI. szá-

[1] A számtan mellett.

[2] Az első osztály kivételével minden osztály heti 1 órán énekkari gyakorlatot kap.

zadig. II. A romániai egyház viszonya a konstantinápolyi patriarchához. A pápaság törekvései a román katholikus vallás terjesztésével a románok közt. A reformátió hatása. A román egyház története *Erdélyben* és *Magyarországban*. A románok egy részének egyesülése. Az orthodox egyház *története Erdélyben* 1864-ig. A jassii synodus. A román nyelv az egyházban. III. Varlam Dosofteiu és Teodosius metropoliták. A román biblia. Grigore Beniam és *Siaguna* András metropoliták. A román királyság egyházi szerveteze. Az orthodox egyház *Bukovinában* és *Magyarországban*. Általános ismétlés. A IV. évszakban az evangelisták iratainak újból való olvasása megfelelő magyarázatokkal.

V. osztály heti 1 óra, 32 óra. Az evangelisták erkölcstana, a zsoltárok és az apostolok cselekedeteinek magyarázata. Ez osztály tagjai a hitoktató ellenőrzése mellett egyházi beszédeket is tartanak, úgy mint nálunk a protestáns felekezetűeknél, különösen a reformátusoknál s az erdélyi ág. ev. szász seminăriumokban is történik. A VI. osztályban nincs vallástanítás.

Román nyelv. I. osztály heti 3, évi 120 óra. Ebből 60 óra olvasás és fogalmazás. Az olvasmányok szóbeli átalakítása, írásbeli rövidítése, elemzése. Havonkint legalább 2 dolgozat. Versek emlézése, azok tartalmának beható értelmezésével. 40 lecke nyelvtan, szerkesztéstan s mondattan, alaktan főbb tana, orthographiai gyakorlatok; az interpunctió gyakorlása e czélra kiválasztott feladatokon. 12 óra általános ismétlés.

II. osztály évi 112 óra. Ebből 60 óra értelmes olvasás, fogalmazás, elemzés, reprodukálás. Lyrai és epikai termékek emlézése, 40 óra nyelvtan, szótan, szóképzés, 12 óra ismétlés.

III. osztály, 96 óra; ebből 50 óra a név szerint kijelölt írók (Eminescu), krónikások (Gr. Ureche, Miron, Costin) válogatott fejezeteinek olvasására, szó-, mondat- és irálytani értelmezésére, 36 leczke mondattan, mondatszerkesztés. Körmondat. Phraseologia. Havonkint legalább 3 írásbeli. 10 óra ismétlés.

IV. osztály. Évi 112 óra; *irály-* és *szerkesztéstan* és *rethorica*, válogatott népies és irodalmi példákon. A népballadákból *Manole mester* (Mesterul Manole a dévai várra vonatkozó *Kőműves* Kelemen széhely ballada román változata), Brancoveanu, Miorita, Mircæ Ciobânasul stb. A műballadából: *Alexandri Vazul* jeles költőjük (Petőfijök)-től (Dan kapitány), *Bolinteneanu* történelmi balladáiból stb. megfelelő irodalomtörténeti és stilistikai értelmezéssel, hogy a növendék maga vezesse le a tanuságokat és irodalmi törvényeket az olvasottakból. Így a verstan és szerkesztéstan alaptörvényeit kifejtvén, 30 órán a nyelvtan, mondatszerkesztéstan és pedig cyrilbetűs olvasmányokon is, de csak a *fitanítójelöltekkel* és 12 óra gyakorlati ügy-

irattan. Havonta legalább 3 írásbeli. Az olvasmányok előadása és értelmezése saját szavaikkal. 12 óra ismétlés.

V. osztály. 112 óra. *Irálytan, irodalomtörténet* 60 órán át. A rendszeres irodalomtörténet. A. *Őskor.* A szláv- görög befolyás a XVII. század egyházi irataiból (Simion Stefan, Cazaniadin Varlaam, a biblia és Serhan Voda, Cantacuzino más nyomtatványai) a nyelv sajátságai. Krónikások, históriku sok szemelvényei. (Gr Ureche, *Miron Costin*, Neculcea) Meld Cronica in Muntenia, Radu Greceanu stb. olvasmányaiból a tanító czéljaira megfelelő reproductiók. B. *Latinos iskola.* A románok eredetének problemái Micu, *Sinkai, Maior Péter* alapján. C. *Újkor*, 1815—1867. még pedig *a)* latin iskola képviselői a tudományban, iskolázásban: *Lázár, Eliad, Radulescu*, Beniam metropolita. Az etinologizálás győzelme *Cipariu*-val, Lauriannal. b) *franczia befolyás.* Az első hirlap és folyóirat Moldovában, Eliad, Bolentineanu, Vasilie Alexandri, Andrei Muresanu (brassói igazgató), Simion Barnutiu (szenvedélyes nationalista) stb. c) *népies* irány (Anton Pán, *Barac* Vasilie Áron.)

II. Jelenkor, 1867—1890. a) *tudományos irodalom* (Odobescu, Hasden Titu, Maiorescu) b) szépirodalom. Eminescu, Carmen Sylva (a királyné) művei alapján.

III. Levél és gyakorlati ügyiratok 20 órán. Nyelvtan, mondattan 20 óra mint a IV-ben, Cyrillbetűs olvasmányok csak fitanítóknál. 12 leczkén ismétlés. A román tudományos Akadémia orthographiája kötelező az írásbeli dolgozatokra is.

VI. osztály, 32 óra. Ebből 12 óra valamelyik író bekató tanulmányozására (Alexandri, Conit, Negruzzi) 20 óra szerkesztés, értelmezés, bírálat és az olvasásoknak pædagógiai szempontból való megvitatása.

Szándékosan részletezzük behatóbban az utasítások eme részét, mert ebből világlik ki az a határozott törekvés, melylyel a nemzeti öntudat izmosítását és a fajszeretetet fejleszteni igyekeznek. Eljárásukban az olvasmányok gyakorlati kiválogatását csak helyeselhetjük.

Nevelés- és oktatástan. *IV. osztály.* heti 2 óra. A *psychologia* alapelemei.

V. osztály heti 3 óra. *Általános neveléstudomány, a logika, didactica* és alkalmazott módszertan alapelvei.

Gyakorlati neveléstudomány; hetenkint 2 órán segédkeznek, a gyakorló iskola egyik osztályának előre megszabott tananyagrészletéből próbatanítás s a meghallgatott tanítás tanúságainak megbeszélése.

VI. osztály. A neveléstudomány története. heti 2 óra. 4 leczke az ó-kori népek neveléstudománya; 5 órán át a görögök (5 l.), a rómaiak iskoláztatása (4. l.), az első keresztyén iskolák, szerzetes isko-

lák (14 l.), a középkor iskoláztatása után a humanisták Luther, a jezsuiták, Bacon, Comenius, Locke, Fenelon, Franke, *Rousseau*, Pestalozzi neveléselvei (6. l.). Bell *Lankaster*, Frőbel, Herbart, Disterweg, H. Spenzer (10 l.), a népiskoláztatás Franczia- és Németországban, Svéd, Norvégia, Dánia, Belgium, Svájcz, Anglia, Amerikában. Elég sajátságosan épen *közvetlen* szomszédaikra, Oroszország, Ausztria-*Magyarország*, Itália és a balkán országokra nem kiváncsiak.

Románia oktatásügyének, pædagógiai irodalmának története. A román népoktatási törvény. Mindez 10 leczkén. Gyakorlati pædagógia 12 óra. Az iskolai rendtartás alkalmazási módjai.

A tanítók kötelességei november 1-től márczius 15-ig, heti 2 óra, összesen 32 órán. Vitatételek kidolgozása a tanító teendőiről az egyház, a társadalom irányában. Minden eshetőségre aprólékos kérdéseket is tartalmaz az utasítás. Pl. hogyan, mit képzel a falusi nép a népiskolai kötelezettségről a fiúknál? a lányoknál? Miért kell olvasni tudnia a lányoknak is? Hogyan gondolkozik a falusi biró az iskoláról? stb. vagy mit vár a falu előkelősége (biró, jegyző, pénztáros) az új tanítótól? Hogyan viselkedjék az új tanító politikailag? A falusiak rokonszenvének mellőzhetetlen előföltétele, a tanító fedhetetlensége s hasznos tevékenysége az iskolában és a községi életben.

A tanítónőkre külön is hangsúlyozza az utasítás, hogy az *úri* családokkal keressenek érintkezést, *tegyenek látogatásokat* s igyekezzenek a község becsülését minden irányban kiérdemelni. Hogy a tapasztalatlan ifjú tanítónak ilyen s ehhez hasonló kérdések és axiomák felett már jó eleve ajánlatos nálunk is elmélkedni s a gyakorlati neveléstan megbeszélései közé a társadalmi feladatokat is ajánlatos minél sűrűbben beszőni, az alig szorul bővebb indokolásra. Hisz az a népnevelő oldja meg igazában nemes hivatását, a ki az iskolán kívül a nép vallás-erkölcsi életének javítására, a háziipari, gazdasági ismeretek útján és jó példájával pedig a vagyonosodásra is irányítólag tud hatni s üdvös befolyását a családok körében s a közélet minden terén érvényesíteni képes.

Világtörténelem és hazai történelem. Valamint az anyanyelv tanításában a faji önérzet, nemzeti öntudat felkeltése képezi a főczélt: ép úgy igyekeznek ezt a fontos feladatot biztosítani a történelem tanításával, melyben a román állami élet kidomborítását, a románok faji, nyelvi ősiségére való állandó erős utalást ugyancsak kötelezővé tesz a miniszteri utasítás.

I. osztály, évi 80 óra. Ebből 6 óra bevezetésül. Általános ismétlés, hogy a népiskolában hallottak annál mélyebben nyomódjanak a növendékek lelkületébe s a románok történelmi és ethnicai multja összefüggő képpé kerekedjék ki.

Ó-kori történelem a Nilus völgyének legrégibb multjától a második triumviratusig. 18 óra általános ismétlésre, megbeszélésre. A tanmenet óráról órára ki van dolgozva s a mozgató politikai és állami irányelveket gondosan kiemeli az utasítás. Ilyen részletekbe azonban nem ereszkedhetünk ezen tájékoztató ismertetés keretében.

II. osztály évi 80 leczke. A császári uralom kialakulásától, *vagyis Augustustól* XIV. Lajosig, 18 leczke ismétlésre és az irányeszmék megvitatására. A római birodalom kettészakadtával a középkor rövid jellemzése után a népvándorlás tényezőit egyenkint ismertetve, a *germán, hunn* államalakulásokat, a Merovingek uralmát, az arab mozgalmakat a szlávok túlsúlyra emelkedését a Balkánon, a magyarok államalakulását, a keresztyénségbe történt felvételével *Szent István*-nal s a hűbéruralom kialakulását stb. tűzi ki az utasítás. Az így keletkezett középkori államok rövid ismertetésével *Magyarország* az Árpádház kihalása után az új kor kezdetéig kerül sorba. Tárgyalandók Károly Róbert és Basarab Sándor (ki a déli havasokban győzelmet is aratott), *Nagy* Lajos, *Zsigmond* és Mircse vajda, Hunyadi János és Dracula Vlád (kinek elpártolása okozta a rigómezei veszteséget).

Amerika felfedezésével és a könyvnyomtatás kezdetével az új kor. Itt a reformátio elterjedésével jő újból sorba *Magyarország*. Majd külön czím Törökország és Magyarország. Solimán, a török inváziók Magyarországban, a *mohácsi* veszedelem, Magyarország egy részének egyesülése a Habsburgházzal (itt Bécscsel). *Zápolya János* a Rares Péter vajda. A XVII. század első felétől Mihály vajdával (Mihaj Vitezul) *Basarab Máté*, Lupu (Vasilie)-val kialakult román államiság. 180 ismétlés és megbeszélés.

III. osztály, 80 leczke. XIV. Lajostól a jelenkorig. Befejezésül a socializmus, anarchizmus, a XIX. század irodalmi, művészeti, tudományos irányeszméi. 32 leczkével számítva. Ismétlésre 18 leczke.

IV. osztály, 80 óra. Hazai történelem vagy a mint az utasítás jelöli: a románok története. Még a többinél is behatóbban részletezi a tanítandókat, elkezdve az anyag felosztásától, a románok történelmi forrásaitól. Így az ó-kori Dacia. *A skyták, agathyrsek*, sigonok, *Buribesta*. 4 leczke, 10 leczke a legrégibb kortól a fejedelemségek kialakulásáig. A rómaiak előnyomulása a Balkánon, Pannóniában, a Dunáig, az őslakók s azok nyelve. Római városok, várak, utak. A rómaiak átterjeszkedése a Duna balpartjára. *A dákok és géták. A dák háború. Decebal* háborúi Domitianussal, Traianus expedítiója, hódítása. Dacia colonisatiója. A benszülöttek, a telepesek, a legionisták. A tartomány romanizálása.

A rómaiak Daciájának szervezete, felosztása, városai, utai, emlékei, bányászata. Dácia története a rómaiak alatt, a főbb esemé-

nyek az irodalom és a feliratok szerint *Aurelianusig. A román népelem folytonossága Dáciában.* A gótok, hunnok, gepidák, avarok, szlávok, bulgárok. A szláv liturgia uralomra emelkedése a románok közt. A magyarok, pecsenyegek, kúnok, tatárok. A magyarok megtelepedése, keresztyénné válása. A királyság kialakulása, a bulgár uralom vége. Erdély meghódítása, a *románok* akkori helyzete. A pecsenyegek és hunnok a Dunától északra. A tatárok betörése. A románok helyzete ezek idejében. A bolgár-román császárság. A románok hazája és Moldova a vajdaságok kialakulása előtt. Mindez 10 leczkében, vagyis novemberig. Az onnan kezdődő II. negyedben: A román fejedelemségek Mihály vajda megöletéseig. Részletek:

1. A román fejedelemségek kialakulása első ura, Mircseig.

2. Mircse (cel Batrân) viszonya Magyarországhoz, Lengyel-, Törökországhoz, háborúja a törökkel. A román föld határai a XIV. században.

3. A románok országa Mircsetől *Czepes* vajdáig.

4. Moldova a betelepítéstől Nagy Istvánig (Stefanu cel Mare.)

5. A román föld első szervezete. Az előkelők, a bojárság, a nép. Gazdasági, művelődési állapotok. A románok helyzete a havasokon túl (vagyis Erdélyben) a magyarok betelepedésétől egész a XVI. századig.

6. Nagy István kora a törökökkel viselt háborújától. A trón tekintélyének emelése. Háború *Baiánál*, Raduval (cel Frumos) a törökökkel, Rakovánál Valea albánál stb.

7. A román föld Basarabtól Mihály vajdáig. A görög befolyás kezdete.

8. *Moldova Nagy Istvántól* Lapusnenul Sándorig. A mohácsi vész következményei a fejedelemségre. Rares Péter betörése Erdélybe. Háborúja Lengyelországgal. Detronizáltatása. A török uralom emelkedése Moldovában.

9. Moldova Lapusnenu Sándortól a zsarnok *Aronig.* Utóbbi szövetsége az erdélyi fejedelemmel és *Mihály* vajdával.

10. Mihály vajda. *a)* háború a törökökkel egyenkint felsorolva; *b)* háború *Erdélyben* és Moldovában. Szövetsége Rudolffal s a schellemberki csata. A lengyelek bejövetele Moldovába, közös expeditiójuk Mihálylyal. Mihály uralma eme három ország (t. i. Erdély, Moldova és Lengyel) felett; *c)* Mihály bukása. A magyarok gyűlölete, a császár bizalmatlansága. Basta. A miriszló csata. A lengyelek Moldovában. Csata *Zamojskinál*, Mihály Rudolfnál. Betörése Erdélybe. Goroszlo. Mihály megöletése. III. időszak, Basarab Mátétól és Mihály vajda halálától a fanariotákig. Itt kiemelendő Basarab Máté és Lupu fejedelemsége. A görögökkel való harczok következményei. A törökhöz, Ausztriához, Oroszországhoz való viszonya. Az orosz befolyás kezdete.

A Brancovan ház. Cantemir futása. A román műveltség a XVII. század második felében. A görög műveltség terjedése. Görög nyelv az udvarban s előkelőségnél. IV. időszak, *a fanorioták korszaka*, 5 leczke. Itt a passarovaci, belgrádi, sistovai, jassii, bucuresti békekötések következményei a románokra. A boerok rokonszenvezése az orosz politikával stb. A román művelődési eredmények. A románság a havasokon túl (t. i, Erdélyben). Az erdélyi románság és a vallási unio. *Az első román nyelvű iskolák* (5 leczke). V. időszak. Vladimirescu Tódor lázadásától (a fanariota görög uralom ellen) a jelenkorig. Itt egy leczke az erdélyi románság 1848-iki lázadása. A balázsfalvi népgyűlés. Háborúskodás a magyarokkal. Az oroszok beavatkozása. Az osztrák abszolutizmus s a románság haladása azalatt. Befejezésül Cuza herczeg előzetése után Károly hohenzollerni herczeg fejedelemsége, a grivicai győzelem Plevnánál, a berlini kongresszus, a királyság proklamálása Romániában s az ország közgazdasági (vasutak, bankok), kulturális, harczászati újjáalakulása (20 leczke). Végül 18 óra ismétlés.

V. osztály. 64 leczke. Itt hazánkat még közelebbről érdeklik az utasítások, mert elő van írva: a *románok története Erdélyben*, tekintettel főleg ezen kérdésekre: *őslakói-e a románok* Erdélynek? A szlávok. A román nemesség magyarosítása. A vallásunió. Hora lázadása, annak következményei. Az 1848-iki lázadás. A dualizmus. A románság helyzete. Az osztrák-magyar monarchia románjainak művelődési viszonyai.

A maczedon-románok története. A bolgár-román császárság. A Balkán-félsziget román központjainak ismertetése ethnographiai szempontból.

Befejezésül a román történelem nevezetesebb szinhelyei Sucsava, Tirgu, Vesti, *Cimpu Lung, Curtêa d'Arges*, Jari, Bucurest egykori és jelen állapota. Ismertetendők ezen kívül a következő román emlékek: *Trajan hídja* (Turnu Severinnél), *Gradistea* (Sarmizegetusa a hunyadmegyei *Várhelynél), Ádám Klissi* (a Dobrudzsában Traian diadalemlékével), római castrumok, a *Traian sánczа*. A régi várakból *Cetatea Namtuluj* (Felső-Moldovában), Cetatea lui *Negru Voda*, Fehérvár (Alsófejér) Csicsó- és Küküllővár (ezt a két várat Mátyás király adományozta volt István vajdának, Stefanu cel Marenak), Bácu, Schellemberk (Szebenmegye) Miriszló, Abrudbánya, Balázsfalva, (Alsófejérm.), Goroszló (Szilágym.), Torda, Plevna, Rakova (a hol 1878-ban a román hadsereg a Dunán át az oroszok segítségére vonult, Viddin, Kósba. A román hadsereg diadalmenete T. Mogosellinél. A krónikákból válogatott szövegek olvastatása. A román történelem általános összefoglalása. Megjegyzésben a históriai térképek használata s a históriai olvasmányok külön is kötelezővé tétetnek.

Mindebből kitetszőleg a románok faji történetét írja elő az utasítás s a román királyságon messze túlterjed a kiszabott tananyag.

Számtan. *I. osztály,* heti 3 óra. Aritmetica. A különféle pénznemek, mértékek. A négy alapmívelet közönséges törtekkel.

II. oszt. heti 3 óra. *Aretmetika.* Egyszerű hármas szabály gyakorlati alkalmazása. 25 leczke.

Geometria. A planimetria elemei.

III. osztály, heti 3 óra. Gyakorlati számvetés fejben és táblán. Számok oszthatósága 2 és 5., 4 és 25-el. Primszámok. Legnagyobb közös osztó és legkisebb közös többes.

Mértan. Egyenes vonalra és szögre vonatkozó alaptörvények.

IV. osztály, heti 3 óra. A gyakorlati aritmetika folytatása. Közönséges törtek átváltoztatása tizedesekké. A négy alapmívelet közönséges törtekkel és tizedes törtekkel. Arányok, aránylatok s azok alkalmazása. Egyszerű és összetett hármasszabály gyakorlati alkalmazása egységre vezetéssel és százra számítással. Kamatszámítás. Négyzetgyökvonás.

Geometria. Az előbbi osztály anyagának ismétlése után stereometriai alaktan elemei gyakorlati példákkal.

V. osztály, télig 3 óra, tavasztól 2 óra. Egyenes vonalú sokszögű idomok szerkesztése, átalakítása s ezekre vonatkozó négy alapmívelet. Görbevonalú idomok, nevezetesen henger, kúp, kör, gömb s ezekre vonatkozó miveletek. Földmérési gyakorlatok. Mindezt künn a szabadban egyes példákon és rajzilag is megoldják.

A nivellirozás, a gazdasági csatornázás (drenagiu) főbb esetei gyakorlatilag, 6 leczke.

Physica és chemia. *IV. osztály,* heti 2 óra, 64 óra. Anyag, testek tulajdonságai. Erő, gyorsaság, tehetetlenség, egyensúly és mozgás. Elektriczitás és mágnesség.

Vegytan. A testek alkatelemei, vegybontás és összetétel. A főbb elemek (hydrogen, oxigen stb.). Víz, kénhydrogen, Acidum sulfuricum, levegő, phosphor, arzen, ammoniák.

V. osztály, heti 2 óra, 64 leczke. Hang- és fénytan. A meteorologia elemei.

Vegytan. Szénoxidok, földfémek, fémek. A szerves vegytan elemei. Világító gáz, aldehidek. Szénhidratok, lehetőleg kisérleti alapon.

Gazdasági ismeretek. *II. osztály,* heti 1 óra, 32 óra. A gazdaság eszközei. Csatornázás, rigolirozás. Gabonanemüek, hüvelyesek, kerti vetemények, len, kender, takarmányfélék.

III. osztály, heti 1 óra, 32 óra. Gyümölcstenyésztés, erdei növények fajai, tenyésztése. Erdőgazdaság, erdővédelem, fakereskedés. E czélra fa, gyümölcs, rügy, levélgyüjtemények szerzendők be.

IV. osztály. Könyvviteltan, évi 32 órán. A könyvviteltan elemei és gyakorlati alkalmazása. Értékpapirok, szelvények, cheque és giró-számla. Váltóféleségek s azok törvényei. Egyszerű és kettős könyvvitel.

VI. osztály. Mathematika, heti 1 óra. Ismétlés a vizsgálati követelmények szerint.

II. *Könyvviteltan*, heti 10 óra. Házi könyvvezetés. Társaságok, kereskedelmi, gazdasági, közkereseti vállalatok, segélyegyletek, kérvények, osztalék, felszámolás, mind gyakorlati példákon. Egy gazdasági és közkereseti társaság czímei szerint az előfordulható miveletek írásban is keresztülviendők.

Gazdasági könyvviteltan. Különféle bankok, azok ügyletei. Börzemiveletek. Állami költségvetés.

Természetrajz. *I. osztály*, heti 2 óra, 64 évi óra. Állattan 40 órán. A gerinczesek egyes osztályainak tipikus képviselői, kezdve a kutyával, lóval, mint legismertebb házi állatokkal. A czélzatosan kiemelt jellegek syntheticai összefoglalásából a rendek, osztályok és a tipus jellemzése.

Növénytan. Kiindulásul az elemi iskolában tanultak ismétlése. Majd a kerti, erdei, mezei termények képviselőinek ismertetésével a *virágos* növények tipusára vezetik a növendékeket. Hüvelyesek. Tulipánok. Cseresznye, csontos terméșüek, porzósvirágúak, ernyősek, mályvafélék, csalánfélék, barkások stb. Így kétszikűek, egyszikűek képviselőinek összefoglalása. Az utasitás lehetőleg élő növényeken, kitünő utánzatokon vagy jó képeken kivánja a szemléltetést.

II. osztály, heti 2 óra. A) *Állattan.* Az izeltlábúak képviselőitől le az ázalékokig. A tipikus példányok faji jellegeinek csoportosításával a rend- és osztályjellegek levezetése összehasonlító alapon. Majd a szervisme, az állatok lakóhelyei, haszna, kára és viszonya az emberhez. — B) *Növénytan* 40 órán. Az edényes virágtalanok képviselőitől a moszatokig s ezek összehasonlítása alapján a növényország általános, majd tipusi, osztályi, rendi különbségei. Az állat- és növényvilág különbségei. Szervisme. A növény szövettani alkatelemei. Transformatió.

III. osztály. heti 2 óra, 64 évi óra. Az első két időszakon át ásványtan 32 óra. A testek halmazállapota. A kristályalakok, a hat kristályrendszer. Ásványmódosulatok. Egyszerű ásványok. Szerves, nemes fémek. A III. és IV. időszakban geologia 32 órán. A föld kérgének alkotó elemei. Üledékes, eruptiv kőzetek, a módosító természeti okok. Kristályos kőzetek, geologiai formatiók. Azoicus kor. Secundaer, annak eruptiv és szerves képződményei. Ugyanígy a harmadkor, negyedkor. Az ember megjelenése. Palaeolith- és neolithkor.

IV. osztály, heti 1 óra, 32 óra. Az *állatboncz-* és *élettan* elemei vonatkozással az emberre.

Az utasítás megkívánja, hogy a természet mindhárom országára kapható hazai terményekből, állat-, növény-, ásvány- és kőzetekből gyüjteményt állítson össze minden iskola s azok példányait rövid, tömör magyarázattal szemléltesse. Így fagyüjtemény, rovargyüjtemény és herbarium is elengedhetetlen.

IV. osztály, heti 1 órán a téli időszakon át a falusi gazdaság és uradalmak rendszere, felszerelési kellékei.

Állattenyésztéstan. A ló tenyésztése, gyakoribb betegségei s azok gyógymódja. Baromtenyésztés. A tej mint kereskedelmi czikk, a tejtermények (sajt, túró, vaj) előállítása, értékesítése, konzerválása. Így a juhtenyésztés, akadályai, betegségek. Disznótenyésztés, terményei (zsír, hús, szalonna, serte), betegségei (trichina). Házi szárnyasok. Haltenyésztés, halastavak. Méhtenyésztés. Szőlőmívelés, a szőlő betegségei, gyógyítása.

Nőképzőkben a tanfelügyelőség hozzájárulásával módosítandó ezen anyag.

Egészségtan és népies gyógyászat. *V. osztály*, heti 1 óra. Hygienia. A légzés, levegőváltozás. Lakás, ruházat, táplálkozás, physikai edzés. A falu, város hygieniája. Iskolai egészségtan. A jó helyiség, szellőztetés, butorzatok. A gyermekek ruházatának, viselkedésének, étkezésének állandó megfigyelésével, irányításával használ a közegészségügynek legtöbbet a tanító.

VI. osztály, 60 leczke. Népies gyógyítás heti 2 óra. A sebészeti egyszerűbb módszerek. Házi gyógyszerek s azok előállítása. A főbb emberi és állati betegségek, főleg járványos betegségek ismertető jelei. Balesetekben rögtöni segélynyújtás. A massage és vízgyógyászat legegyszerűbb szabályai.

Alkotmánytani, közigazgatási és nemzetgazdaságtani alapismeretek. *V. osztály*, heti 1 óra, évi 32 óra. I. Magánjogi, alkotmánytani fogalmak. II. Községi, közigazgatási ismeretek. III. Nemzetgazdasági ismeretek stb.

Földrajz, honismertetés. *I. osztály*, heti 2 óra, évi 64 óra. Ebből 14 ismétlésre. A földrajz alapfogalmai. A föld alakja, nagysága, mozgása 20 órán. A világrészek leírása.

II. osztály, 64 évi óra. Ázsia, Afrika, Amerika physicai, politikai és gazdasági ismertetése.

III, osztály. Európa politikai. physicai földrajza, általában és részletesen az egyes államok ismertetésével. Majd 24 órán physicai geographia. Ismétlés 16 óra.

IV. osztály, 80 évi óra, ebből 14 ismétlésre. Románia és a

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

románoktól lakott föld ismertetése, orographiai, vízrajzi, égalji, természetrajzi és politikai szempontból, tekintettel a *históriai* nevezetességű helyekre. A politikai részben a románok által lakott földként az osztrák-magyar monarchia, Bessarábia néprajza, culturája, egyházi és iskolai élete, terményei az állat-, növény- és ásványországból, ipara, kereskedelme és Romániához való viszonya. Románia térképét a szélességi és hosszúsági körök segélyével vázolni kell.

Kosmographia, 20 óra elemileg.

V. osztály, 10 óra. Összefoglalata a földrajzi alapismereteknek, főleg a románoklakta földnek ethnographiai, közgazdasági, művelődési nevezetességeivel Vlahuta geografia pitoresca műve felhasználásával.

Szépírás és rajz. *I. osztály.* Kalligraphia heti 2 óra, 64 évi óra. A szépírás elemeinek gyakorlása mellett az írás hygienikus szabályaira is figyelmeztetik a növendékeket.

II. osztály, heti 2 óra, évi 64 óra. Írásgyakorlatok táblai előírás, minta és diktálás után. Fekete táblán a kurzivírás és arabszámírás 10 cm. nagyságig fokozva sebesen és idézetekkel gyakorlandó.

III. osztály, heti 2 óra, évi 64 óra. Ugyanazt gyakorolják, nagy gondot fordítván a táblán olvasható, tetszetős írásra.

Rajz. I. osztály, heti 1 óra, évi 32 óra. Szabadkézzel geometriai testeknek egyenként és csoportosan való rajzolása. Díszítményi rajzolás kevés domborítással minták után. Rajzolás emlékezetből.

II. osztály, heti 1 óra, évi 32 óra. Összetettebb díszítményi minták kevés árnyékolással. Central perspectiva elemei szabad kézzel gyakorolva. Emlékezetből való rajzolás. Természet után házi eszközök kés, szék, asztal rajzolása.

III osztály, heti 1 óra, évi 32 óra. Házi eszközök rajzolása kevés perspectiva alkalmazásával, Az emberi test részei. Emlékezetből való rajzolás.

IV. osztály, heti 2 óra, évi 64 óra. Gypsminták után emberi testrészek rajzolása. A vonalas perspectiva ismertetése. Topoghraphiai gyakorlatok kapcsolatosan ezen évfolyam geometriai tanításával. Térképrajzolás.

V. osztály, évi 64 óra. A heti 2 órából 1 szabadkézi rajzolás természet után. Gyps után emberi részek díszítményi és figurális rajzolása. A különféle építészeti stylek (görög, román, byzanti stb.) történeti fejlődése. Tájképek, metszetek után.

VI. osztály, heti 1 óra, évi 32 óra. Folytatása a természet után való rajzolásnak.

Megjegyzés. Női képzőkben a himzés és más női kézimunkák mintáit alkalmazzák a rajzban.

Kézimunka. A) *Tanitóképzőkben.* — *I. osztály*, évi 96 óra, ebből

heti 2 óra a nyári és heti 4 óra a téli időszakban. *a)* szalmafonás, gyakorlati czikkek különféle méretekben, *b)* czérna, kenderfonás.

II. osztály, évi 96 óra mint az I. osztályban. Papir- és vesszőfonás különféle méretekben.

III. osztály, 96 óra. *a)* az I. és II. osztály anyagának ismétlése, *b)* kártyapapir készítmények mértani idomok után, majd pontfokozattal a nehezebb feladatok változatait is.

IV. osztály, heti 2 óra, évi 64 óra. Famunka kissé terjedelmesebb s a falusi és városi ízlésnek megfelelőleg, az anyaghoz alkalmazkodó precizitással.

V. osztály, heti 2 óra, évi 64 óra. A IV. osztály anyagának folytatása geometriai egyszerűbb faragványokkal. Pædagogiai fejtegetések miként és mely kézimunkákat lehetne a városi és falusi iskolákban meghonosítani?

VI. osztály, télen 4, nyári időszakban 2 óra, évi 90 óra. A kézimunka meghonosításának iskolai feltételei. Az utóbbi években nyert különféle gyakorlati műfogásoknak és elméleti ismereteknek ismétlő összefoglalása. A kézimunka tanításnak szemlélése egyik magasabb osztályban. A kézimunka életbeléptetése tárgyában ezen tanárok által tartott értekezleteken hallgatóként való részvétel.

Az óráról-órára való tanmenetet az illető kézimunka tanító az időhöz és anyaghoz mért beosztással évenkint a következő tanévre elkészítve a tanfelügyelő helybenhagyása alá terjeszti.

B) *Nőképzőkben.* — *I. osztály*, óraszám mint a fiúké. Különféle varrások. tekintettel a falusi elemi iskolákból jött növendékek igényeire. Szegés, egyszerű, áttört munka, foltozás mind az egyenruházathoz előírt fehérneműek egy-egy részletén. Gyermekharisnyakötés. Harisnyafoltozás. Öt éven át kell ezt folytatni a külön gyakorló órákon.

II. osztály, óraszám mint a fiúké. Az előírt intézeti fehérneműek, valamint női ingek varrása. Vászon, flanell, posztószövetek foltozása. Nemzeti himzés, keresztöltés, fonálvetéssel és czímer.

Ez osztályban köteles minden növendék egy albumot rajzolni a népies himzésmintákból, arnikával kifestve.

III. osztály. A varrási ismeretek alkalmazása egy-egy darab fehérneműn. Női hálóingvarrás. Férfi ingvarrás népies díszítéssel. Különféle díszhimzés. Richelieu monogramm stb. Kis gyermekek részére kötött czikkek: mint papucs, takaró. állruha stb.

IV. osztály. Gépvarrás. Fehérruha szabás. Fehérnemű részleteknek egyszerű, gyakorlati rajzolása. Egy ing vagy alsószoknya, avagy ágyiruha részlet előállítása. Nemzeti és díszítményes himzés. Ez osztályban egy album állítandó elő a *nemzeties* női- és gyermekfehérnemű typusokból.

V. osztály, óraszám mint a fiúképzőben. Géppel vagy szabadkézzel az előírt egyenruha kellékei. *Egy kis gyermek kelengyéje a jótékony nőegylet számára.* Folytatása a himzéseknek és kivarrásoknak.

VI. osztály. Géppel és kézzel az uniformis darabjai kivarva. Egy kimenőruha elkészítése. A népies himzések tökéletesebb gyűjteménye.

A népies háziipar. Kender, len, gyapot, selyemfonás; kender, len, gyapot, selyemszövés. Lenfestés, zsölyefonás, gyékényfonás. Ezen munkákra heti 2 óra van szánva s ennyivel kevesebb gazdasági gyakorlatot végeznek a fiúk szept. 1-től nov. 1-ig és márcz. 15-től júniusig.

Zene, ének. Megjegyzés. Míg a zene és ének a középiskolában csak szórakoztató tárgy, addig a tanítóképzőkben a jövő tanítók egyik leghatékonyabb képzőeszköze, mert őket a dalárdák vezetésére is előkészíti. Ezért a felvételi feltételek közt is ott szerepel a zeneképesség, mert a leendő tanítónak önálló ének- és zenekar vezetésére is képesnek kell lennie s apránként minden tanítójelöltnek két vagy három szólamú karra vonatkozó repertoriumot kell összegyűjtenie.

Minden osztályban legalább tízenkint énekkart alkotnak.

Hegedű, osztályonkint 1 óra. A tanítójelöltnek annyira kell haladnia, hogy az iskolában a gyermekek imáit, az ünnepi hymnusokat és énekeket vezethesse.

Kerti és gazdasági gyakorlatok, heti 40 óra, szeptember 1-től novemberig és márczius 15-től junius 29-ig. A fiúnövendékek az iskola kertjében tervszerűleg beosztva munkálkodnak. A leánynövendékek konyha-, gyümölcs- és virágkertészetet gyakorolnak egy szakképzett kertésztanító vezetése s az igazgató ellenőrzése mellett. A VI. osztályosok az alsóbb osztályosok ellenőrzésére, sőt vezetésére is beoszthatók felelősség mellett. Minden növendéknek egy kijelölt területet saját erején kell időszakonkint megmunkálnia.

Testgyakorlat és játékgyakorlatok. *I. osztály*, heti 2 óra. Az osztályban felállás, kilépés, figyelő állás. Szabadgyakorlatok fej, törzs és végtagokkal. Tornateremben vagy szabadban. Rendgyakorlatok, szabad gyakorlatok.

Játékok. Vadász és nyul. Ki- és befutó. Macska és egér. Őrállás. Vak boszorkány. Jó a madár. Horajáték (körbeállás). A légy, veréb, ölyv és a vadász stb.

II. osztály, heti 2 óra. Rendgyakorlatok, szakaszképzés. Szabadgyakorlatok. Menetgyakorlatok. Futás előre, hátra, vegyesen. Ugrás, magas-, hosszugrás. Rúdugrás. Illeszkedés.

Játékok. Kergetősdi s a többnyire náluk otthonos népjátékok, melyeket a tanügy számára érdemes volna összehasonlítólag feldolgozni, de itt mellőzzük.

És így tovább a VI. osztályig. Az ismétli az előbbi osztályok nevezetesebb rend- és szabadgyakorlatait, valamint játékait is. Minden osztályban gyakorolják a nemzeti játékokat, tánczokat, mint a romanul, batuta (a mi csűrdöngölőnk); katonai menetgyakorlatok és pedig fegyverrel és fegyver nélkül is.

Ime a szomszéd román királyság tanítóképző utasítása. Feltűnő szerény mértéket szab meg a számtan, mértan, a physica, chemia, sőt a természetrajzzal szemben is, hol alig haladja túl az alsófokú középiskolai keretet. De annál szélesebb alapra helyezkedik a történelem és anyanyelv tanításánál s itt a nemzeti irányzat érvényesítését, a nemzeti érzés felkeltése és megerősítése érdekében hatékonyabban biztosítja a mi tantervünknél. A nemzeti irányt még a vallástanítással is biztosítani tudják; különösebben pedig a rajznál, a kézimunkánál, a háziipari gyakorlatoknál s az iskolai játékoknál válik az irányadóvá és ezt a fontos, az állami és faji életre oly megbecsülhetetlen követelményt az utasítás az énektanításnál is fel tudja használni s ezt a nemzeti öntudat hatékony rugójává, ébresztőjévé és állandó fokozójává avatja. Nagy előnye, hogy idegen nyelvekkel nem kell vesződnie, legalább ezek nem súlyosbítják a sokféleképen terhelt tanítóképzés feladatát s az óraszám 28-nál maradhat. Kiváló előnye, hogy az egészségtant nemcsak tanítja, de a rögtön támadt baleseteknél segélynyújtásra is képesíti a tanítót.

Az utasítás kevés tért enged ugyan az egyes intézetek tanári testületeinek helyi kívánalmaira, katonás pontossággal beosztja az elméleti foglalkozás, ismétlések, írásbeli recapitulatiók óraszámát s mondhatni óráról-órára haladólag előírja a foglalkozás módját és mikéntjét. A nálunk szokásos írásbeli dolgozaton felül ott ugyanis rögtönzött megbeszélésekkel kapcsolják össze az ismétléseket. Az eltanultak alaptételeiről hevenyészve köteles 5—10 percz alatt a kérdezett növendék beszámolni s a nemzeties díszítményekről, jellemző háziipari készítményekről a rajz- és kézimunka tanfolyamokon önálló megfigyelések alapján albumokat állítnak össze a növendékek.

Romániában a tanítóképzés tulajdonképen ezzel nyerte rendezését, mert korábban négy osztálylyal működtek kevés számú tanítóképzői. Most a tanfolyam 6 évre szól s a VI. osztály a folyó 1903/4. évvel lépett először életbe. Ezen osztályszaporítást főleg az teszi indokolttá, hogy a növendékek csakis elemi iskolai képzettséggel lépnek be,

A képezdék belső életéről talán más alkalommal mondom el észleleteimet.

Téglás Gábor.

ERASMUS ISKOLAI KÖNYVEI.

I.

A középkor scolasticizmusa mint minden nagyon sokáig uralkodó szellemi irányzat a XIV. és XV. században már túlélte önmagát. Helyét először Olaszországban, azután a többi előhaladottabb nemzeteknél is a humanizmus foglalta el, mely az iskolákba is hamar benyomult. A középkori latinság helyét a klasszikus kor legjobb íróinak emlőjén táplált latin nyelv foglalja el, melynek tanítását és terjesztését vallják főfeladatuknak a kor pædagogusai. Sőt a renaissance kitörülhetetlen befolyásának tulajdoníthatjuk, hogy a műveltségnek mind maig oly kíváló tényezői a latin és a görög nyelvek.

Ennek az új szellemi iránynak az életbelépésénél azt tapasztaljuk, hogy hatása és nyilvánulása egészen más az olasz népre és más a germán népekre. Németországban a humanismus a népet vagy csak a műveltek egész tömegét is nem érdekli annyira, mint Olaszországban, hanem a tudósok és iskolák ügyévé válik s kivált a pædagogiai eszmék fejlődése szempontjából lesz érdekessé.

Azok között, akik a tudós világ figyelmét Németországban erősebben ráirányítják a klasszikus ó-korra, egy sincs nagyobb hatású *Rotterdami Erasmusnál.* Az ő pædagogiai értekezései és hatalmas írói működése döntő hatással voltak arra, hogy a klasszikus nyelvek az egész újkoron át a műveltség alapkövei maradjanak. Nincs szándékomban, hogy ezen sorokban pædagogiai eszméit rajzoljam, csupán azon műveit akarom röviden méltatni, melyek azon kor iskoláival közelebbi viszonyban voltak és iskolai könyvekké is váltak. A pædagogia történelméhez akarok némi adalékokkal járulni s mintegy ki akarom azon közlést egészíteni, amely a Magyar Tanügynek 1879. évi folyamában «Iskolai élet a XVI. században» címmel Massebican «Les Colloques scolaires»-ének ismertetéseképen jelent meg.

Némi bevezetésül és Erasmus e nemű munkásságának igazibb megértése végett egyről-másról meg kell emlékeznünk, ami e téren az ő működését megelőzi. Meg kell említenünk kivált azt, hogy a humanista irányzat Németországban *Agricola Rudolfnak,* az első igazi német humanistának befolyására először a «közös élet testvéreinél» hatolt be az iskolákba. Ezen szerzetnek nagy befolyása volt az iskolai nevelés irányítására, mivel Hollandiában és Németországban sok iskolája volt. A deventeri iskolában, amelyet *Agricola* tanítványa, *Hegius Sándor,* vezetett (1478—1498.), *Agricola* eljárásmódja szerint tanítottak. *Hegius* a középkornak nagyon kedvelt iskolai könyvét a *Doc-*

trinalét[1] megtartotta ugyan még, de a régitől mindamellett egészen elütő szellemben tanított; iskolája nem a scholasticus latinsággal ismertette meg az ifjúságot, hanem a klasszikus kor latinságával. Módszerét és szellemét tanítványai, mint tanítók, mindenüvé magokkal vitték és terjesztették.

Hegius tanítványai közül a legnevezetesebb *Murmellius János*, aki a száraz és lelketlen *Doctrinalet* a münsteri iskolából teljesen kiszorította s helyette a maga könnyebb és észszerűbb módszerében szerkesztett iskolai könyveket használt. Ezek közül a «Pappa puerorum» harminchat kiadást ért. Ezen könyvével *Murmellius* kettős célt akart elérni: a tanulókat jó latinokká és egyúttal derék emberekké akarta tenni. A «Pappa» szótárt, beszélgetéseket, illemszabályokat és közmondásokat foglalt magában. Murmellius *Scoparius in barbariei propugnatores et osores humanitatis* című vitairatában egyebek közt a *Doctrinalet* is erősen támadta.[2]

Murmellius után mind általánosabbá válik az a meggyőződés, hogy a klasszikus latinságot leghamarabb és legkönnyebben a beszélgetések által lehet elsajátítani. A beszélgetesek anyagát pedig a latin írók műveiből, főképen *Plautus* és *Terentius* vígjátékaiból, *Horatius* szatiráiból és *Cicero* családi leveleiből vették. A tanító elleste a római írók beszédjét, szófordulatait s igyekezett, hogy lehetőleg ezek szóanyagából állítsa össze az ő colloquiumait. A colloquiumok közül a legelső Ulmban jelent meg 1480-ban, de ez még a scholasticizmus észjárását mutatja. A következő beszélgetések írói már a renaissance világához tartoznak. A sort *Mosellanus* nyitja meg (*Pedologia*, 1537.), utána következnek *Hegendorf* (*Dialogusok*, 1521.), *Erasmus* (*Colloquia*, 1522.), *Schottenius* (1524.), *Barland* (1524.), *Vivés* (1539.), *Cordier* (1564.) és *Sturm* (1564.)

Mosellanus a tudósok osztályába tartozik; a hitbeli dolgokban óhajtja a javítást, de a felforgató eszméknek nem barátja. *Beszélgetései*-ben nem is nyúl bele mélyebben a kor kérdéseibe. A tanulók élete, vallásos gondolkodásuk és tanulmányaik részletezése, ezek az ő tárgyai.

[1] A Doctrinale *de Villa dei* Sándor középkori író iskolai könyve volt, mely a latin alaktant, mondattant és prosodiát foglalta magában. 1199 leoninus hexameterben írt könyv, noha a kellő anyagot sem ölelte fel teljesen, nagy terjedelme és érthetetlensége miatt sok gúnyolódás tárgya volt a humanistáknál. A középkorban mintegy 300 évig használták és sokszorosan átdolgozták. (Lásd Ziegler: Geschichte der Pädagogik. 27. lap.)

[2] Hegiusról és Murmelliusról l. Ziegler Geschichte der Pädagogik. 51. lapjait.

Schotten dialogusai sok érdekes adatot tárnak föl az akkori iskolai életből, de egyéb tekintetben kevés becsűek. A nem nagyon érdekgerjesztő tartalmat még a nyelv sem teszi élvezhetőbbé, mivel az ő latinsága durva és száraz.

Schottennel egyszerre írta *Barland* is *Iskolai Párbeszédeit.* A löweni egyetem újjáalakítása alkalmával a három nyelvű kollégiumban a latin nyelv tanára lett. A kor eszméi útat találnak az ő *Beszélgetéseibe* is. A természet szépségei iránt élénk érzéke van s nagy élvezetet talál abban, ha szülőföldje rétjein, lankásain és erdeiben barátjaival csevegve sétálhat. Párbeszédeiben a demokratikus eszmék híve; általában *gyűlöli az előkelőket, akik különösen a tanítók szolgálatait nem méltányolják.* A hitújításnak határozott ellensége s fél a «sok, szász dögvésztől megmételyezett tudóstól.» Mindamellett Rómát sem szereti, noha magának a római egyháznak őszinte híve. «Rómában sem a tudománynak, sem az erénynek nincs helye; a hány ember az uccákon, annyi tolvaj, uzsorás meg szentségtörő.»*

Mellőzve a későbbi írókat ú. m. *Vivēst, Cordiert* és *Sturmot,* bővebben akarok megemlékezni *Erasmus* colloquiumairól. Ezeknek keletkezéséről maga *Erasmus* világosít fel bennünket. Az ő jegyzeteiből meg családi beszélgetéseiből valaki egy *Colloquiorum libellus*-t toldozott össze, amelyet a közönség nagy tetszéssel fogadott. Ez arra indította *Erasmust,* hogy gyűjteményét kibővítve könyvalakban bocsássa ki. A művet kiadója fiának, *Froben Erasmusnak,* aki abban az időben csak hat éves volt, ajánlva, 1522-ben kinyomatta. A *Beszélgetések* ettől az időtől fogva már *Erasmus* életében több kiadást értek s minden kiadás némi bővítéssel látott napvilágot.

Erasmus célja ezen beszélgetésekkel, amint az 1527-iki kiadás előljáró beszédjében kifejti, az volt, hogy az élvezet, amelyet az élénk párbeszédek nyújtottak és a nyelvérzéket fejlesztő formájukon kívül legyen bennük olyasvalami is, *ami a gyermekek erkölcsi kialakulására jótékonyan hathat.* A gyermek szívébe ugyanis a kellemes csevegések alakját magukra öltő igazságok könnyebben férkőznek, mint a komoly és egyenesen kimondott elvek. Ha valaki szemére vetné, hogy öreg emberhez illetlen játékokat kohol, eltűri a vádat: legyen bár előadásmódja gyermekes, csak legyen egyúttal hasznos is. A tömeg balgatag vágyait s ingatag véleményét könyvéből jobban megismerhetni, mint a tapasztalásból, a dőre emberek eme tanítójától. Nagy fontosságú eredmény, ha a nemes dolgok iránti helyes érzéket a gyermek mingyárt magába szívja. «*Nem hiszem, hogy bármit is jobb eredménnyel tanulnánk meg, mint amit a játék közben sajátítunk*

* Colloquia, 1664. kiad. 769. l.

el. A csalásnak a legszentebb német gyakoroljuk, amikor a rászedésnek jótétemény az eredménye.»[1]

Hogy a Colloquiumok mily kedveltségnek örvendettek, s hogy milyen nagy feltünést keltettek, ennek bizonyságául egyebek közt felemlíthető az az érdekes adat is, amely magánál *Erasmusnál* olvasható.[2] Egy Colineus nevű kiadó a *Beszélgetések*-et 24.000 példányban nyomatta ki és azon hírt terjesztette róluk, hogy egyházi átok alá fognak vettetni. Erre mindenki *Erasmus* Beszélgetéseit kívánta, amelyek így ezer meg ezer példányban forogtak. *Erasmus* maga is többször elpanaszolja, hogy míg a *Beszélgetések*, melyek csupán kellemesen szórakoztató csevegéseket, «merő haszontalanságokat» tartalmaztak, rendkívüli kedveltségnek örvendettek, addig a későbbi kiadások, melyekbe mind több-több, a kor kérdéseire vonatkozó észrevételt és biráló megjegyzést toldott be, bizonyos körökben, kivált a szerzetesekéiben, élénk visszatetszést keltettek.

Lássuk, minő eszközökkel dolgozik korának ez az első írója s minő módon akarja az ifjúság nevelésére fenn jelzett céljait meg-valósítani.

Mindenekelőtt az tűnik szemünkbe, hogy Erasmus legelső sorban a latin nyelv elsajátítását akarja minél könnyebbé tenni; ezért a kifejezéseknek rendkívüli bőségével árasztja el az olvasót, hogy a szófordulatokból beszéd közben minél több álljon rendelkezésére. Így pl. annak a kifejezésére, hogy valaki szakadatlanul a tanulással van elfoglalva, eme fordulatokat találjuk: 1. *Tu nihil aliud, quam studes.* 2. *Perpetuo studes.* 3. *Continenter incumbis literis.* 4. *Indesinenter inhaeres chartis.* 5. *Studes noctes ac dies.* 6. *Nunquam non studes.* 7. *Assiduus es in studio.* 8. *Jugiter intentus es libris.* 9. *Nullum facis studendi finem, neque modum.* 10. *Nullam studiis tuis requiem intermisces.* 11. *Nunquam studendi laborem nec intermittis, nec remittis.*[3] Ilyen formulák a könyvnek első részében több helyt fordulnak elő. (Igy a 23., 34., 70—83., 105—110. ll.) Már ezek a szólásmódok és beszédfordulatok is rámutatnak arra, hogy *Erasmus* minél változatosabbá és könnyebbé akarja tenni a nyelvbeli kifejezést. Még inkább emellett a vezérlő elv mellett tanuskodnak ama beszélgetések, melyeknek nemcsak a társas érintkezésben szokásos kérdezősködések a tárgyai, hanem a kornak felszínén forgó, az elméket izgató kérdései. Mindezekről bámulatosan könnyed, fordulatos és finom beszédben és mindig szellemesen értekezik *Erasmus*. Itt-ott megcsillannak *Terentiusnak*, az ő kedvelt írójának, szólásmódjai; másutt belevegyül-

[1] U. o.

[2] Epistolarum Opus, Basilieæ. 1558. kiad. 769. l.

[3] Colloqu. 22. l.

nek a római élet jeleneteire célzó vonatkozások. *Erasmusra* magára a latin írók méltatásában is különösen nagy hatással van a beszéd választékosságában és a kifejezések bőségében mutatott kitünőség. Maga is nem kis becsvágygyal dolgozik azon, hogy iratai a stílusnak ezen sajátságaival jeleskedjenek. Erre nézve tanulságos egyik beszélgetéséből a következő részlet:

— *Christianus.* Én egy időben Pollio előadásmódjában sok egyében kívül különösen azt bámultam, hogy oly könnyen, oly gyakran és oly kellemmel változtatja beszédjét. Ez a tulajdonsága nemcsak kitünő elméjére mutat, hanem nagy gyakorlatra is.

— *Augustinus.* Nem alap nélkül bámultad meg Polliót, neki ugyanis bizonyos isteni ereje van a stílusnak kezelésében, melyet szerintem egyrészt kitünő tehetségének, de másrészt leginkább a beszédben, olvasásban és írásban való gyakorlottságának köszönhet, sem mint bármi más oknak vagy szabálynak.

Már most az a kérdés, hogy miképen lehet a kezdőnek szert tennie a stílusban ezen sajátságokra.

Először is a tárgyalásra felvett tárgyat tiszta és választékos latin szavakkal kell kifejeznie, ami magában véve nem épen jelentéktelen feladat. Sokan ugyanis nagyra tartják beszédjük választékosságát, noha tárgyukat eléggé találó szavakkal ki sem tudják fejteni. Ferde szavaikat a szóbőség fitogtatásával még ferdébbekké teszik s mintegy harcra kelnek magukkal, hogy minél helytelenebbül fejezzék ki gondolataikat. Majd synonymákat halmoznak össze, de úgy, hogy ezek maguk is bámulnak azon, miképen kerültek egymás mellé. Annak, aki stílusának ékességére valamit ad, másképen kell a beszéd eszközeit alkalmaznia. Mikor ugyanis a tárgy tisztán és választékosan ki van fejezve, alkalmazzunk más szavakat, ha tudunk olyanokat találni, amelyek ugyanazon jelentésben használhatók. Máskor be kell érnünk az átvitt értelemben vett szavakkal, ha az átvitel találó. Néha a cselekvő szerkezetből szenvedőt csinálunk, az állítást kérdés alakjába öltöztetjük vagy tagadólagosan mondjuk ki.

De ha a szavak megválogatásában sürgeti is a tisztaságot, azért épen nem állítható, hogy szókincsében egyik vagy másik klasszikus író szolgai követőjévé válnék. Sőt ellenkezésbe helyezkedik a renaissance íróinak Cicero bálványozásával és azt hirdeti, hogy az utánzás ne szorítkozzék egy íróra, ne legyen felületes, ne a külsőt tartsa szem előtt, hanem a szellem átértése legyen a fő cél.

Erasmus Beszélgetései nemcsak a stílus szempontjából tekintve nevezhetők érdekes gyűjteménynek. Tartalmuknál fogva is rendkívüli figyelemre méltók, *korjellemző tekintetben pedig a mai olvasóra nézve páratlanok.* Megtaláljuk bennük a természet szépségei iránt való

élénk érzéket, mely a humanista íróknak egyik jellemző sajátsága. *Erasmus Beszélgetéseinek* személyeit a zöldelő mezők a füstös poros városból a szabadba vonzzák, mert a természet nem marad némán az érdeklődő előtt, hanem a tanulékony és figyelmes elmét sok mindenre rávezeti. De megtaláljuk különösen a korkérdéseket; ezek felfogásában *Erasmusnak* nemcsak a kath. egyház tanításaival szemben elfoglalt álláspontját látjuk feltüntetve, hanem azt a nagy szakadást is, mely *Erasmust* nem a hittételek magyarázatában, hanem a vallásos gyakorlatok végzésében és értelmezésében az egyháztól elválasztja. A képzelt vagy valódi visszaéléseknek nincs nálánál esküdtebb ellenségük.

A búcsújárásban kikel azok ellen, akik ott hagyva családjukat idegen helyekre vándorolnak, mialatt övéik tönkre mennek. *Szent Pálra* hivatkozik, aki *Levelei*-ben érinti ezen dolgot. (Tim. II.)

A szerzetesi életben lábrakapott visszaéléseket korholja s kifogyhatatlan a szerzetesek elleni támadásokban. Komoly szavakkal inti a fiatal korban levőket, hogy mielőtt a szerzetesi fogadalom letevésére szánják magukat, erősen fontolják meg, hogy nem elmuló vágy, a szerzetesek részéről eredő hivogatás bírja-e rá erre a komoly lépésre. De azért, noha a visszaélést, a hivatlanok túlkapásait, az elpuhító, sőt néha kicsapongó életet, a földi javak túlságos szeretetét többszörösen kirívó színekkel festi, mindazonáltal ismeri és méltányolja ezen pályának jó oldalait is. A visszavonultságot, a világtól elvonuló magába mélyedést a pogány bölcsek is szerették; a szerzeteseknél a társak közötti baráti érintkezés el is veszi a magány hidegségét; ott van az evangelium enyhítő, vigasztaló igéivel. Minő bizodalommal tekinthet az Krisztusra, aki megőrízte lelke tisztaságát! (Colloqu. militis et carthusiani. 225. l.)

A bőjtöt, gyónást, a szentek tiszteletét s a kath. vallásnak más lényeges tanításait nem veti el, hanem mindenben a józan mértéket hirdeti s meggyőzőleg köti szivére az olvasónak, hogy külsőségekkel, pusztán szertartásokkal, a szív megindulása nélkül nem lehet megnyerni Isten irgalmát.

A szerzeteseket, apátokat figyelmezteti, hogy a jó könyvek olvasása töltse be életüket a fényűzés, tétlenség, vadászás és szerencsejátékok helyett. Hogy mily romboló hatásuak lehettek a hitéletre ezek a hibák nemcsak Németországban, hanem egyebütt is, arra nézve felhozható a magyar irodalom emlékei közül *Apáti Ferenc* feddő éneke, aki a satira ostorát egyebek közt az elvilágiasodott papság fölött is megsuhogtatta. *Erasmus* célja azonban nem a rombolás, hanem a kiegyeztetés. «Egy osztályt sem gyaláztam, ha nem gyalázta meg az olyan az egész keresztyénséget, aki a keresztyén erkölcsök javítása végett egy néhány intelmet hangoztat.» (778. l.)

Kétségtelen, hogy ezekre a tételekre nézve *Erasmus Beszélgetései*-ben sok ellentétes dolgot találunk s nem ok nélkül hivatkoznak ezen művére, akik vallási elveiben homlokegyenest ellenkező állításokat találnak. De hiszen *Erasmus* kijelenti, hogy minden személy állításaiban az ő meggyőződését keresni nem szabad. Más kérdés aztán az, hogy szabad volt-e a kornak teljes forrongásban vajudó kérdéseit egy oly könyvbe belevinni, amely az ifjúság használatára volt szánva. A pædagogia mai álláspontjáról itélve, ez eljárást határozottan helytelenítenünk kellene.

A kor igaz problemáinak kritikai fejtegetésén kívül van *Erasmus Beszélgetéseinek* még egy feltünő különlegessége, mondhatnók árnyékoldala: a nemi kérdéseknek eléggé leplezetlen szóvátétele. *A kérő és a leány* beszélgetésében a szűzesség és a szüzesség a házas életben kerül szóba; az *adolescentis et scorti* című párbeszédben a jó útra tért ifjú a leányt akarja megmenteni a lelki és testi vésztől.

Erasmus maga *A kérő és leány* című beszélgetését a sikamlósságtól mentnek, sőt szüziesnek tartotta. «Vajha minden kérő ilyen volna s ne másféle beszélgetések által jönnének létre a házasságok... Ez a leány vonakodik a távozó kérőt megcsókolni, hogy szüzességét érintetlenül őrizze meg számára. De mit nem engednek meg kérőjüknek a mostani leányok! Azután a gáncsoskodók nem látják, mennyi bölcseleti eszme van belevegyítve a tréfákba; így szó van arról, hogy a házasságot nem szabad elsietni, hogy miben áll a házasság szilárdsága; nem a testi, hanem a lelki szépségre kell nézni a választásnál, a szülők beleegyezése nélkül nem kell házasságot kötni, a házasságban is szüziesnek kell lenni és a gyermekeket erkölcsösen kell nevelni.» (Colloquia. 773. l.)

Mindezek hasznos ismeretek lehetnek felnőttek számára, akik már a családalapítás gondolatával foglalkozhatnak, de a fejlődő ifjak érzékenységét ily kényes kérdésektől meg kell kimélnünk. Attól meg épen erősen kell óvakodni, hogy említés ne essék az iskolában magukat a bűn karjaiba dobó leányokról és a bűnbarlangokról, amint *Erasmus* teszi a *Colloquium adolescentis et scorti* című beszélgetésében. Az a kor, a XVI. század nem volt annyira finom és tartózkodó a nemi kérdésekben, mint mi; hiszen az iskola *Plautus* vígjátékait és *Poggio Facetiae*-it is megbirta. *Erasmus* Colloquiumait ama kor nem is ezekért itélte el. Egy egyházi részről rendezett kiadás csak a vallási tekintetből aggodalmat keltő részleteket hagyta el. Ha Erasmus ebben a tekintetben hibát követett el, hibája korának tulajdonítandó.*

* *Tögel:* Die pädag. Anschauungen des Erasmus. Dresden. 1896. 68 l.

Ezen a nevelés szempontjából helytelenül megválasztott párbeszédek mellett meg kell emlékeznünk a *Colloquiumok*-nak azon szakaszairól is, melyek egészen a gyermek életköréből merítik tárgyukat, a gyermeki lélek beható ismeretével készültek, s bizonyára minden kor gyermekeit nagy mértékben vonzották és ma is vonzhatják. Egyik ilyen ártatlan tréfálkozás tárgya az orr.* A «*Vadászat*» című párbeszédben a fiúk vadászatra készülnek. A társak egyike, Pál, a házi nyulakra indul, Vince a sáskáknak meg a tücsköknek fog tört vetni, Barta a pillangóknak izen hadat, Lőrinc halászni indul, mivel jó horga van, melyre hernyót tűz csalétekül. Később Barta a békákkal köt ki, melyekre íjjal kezd lövöldözni. Majd dióba játszanak; végül egyik ujjait feltartja, a másiknak pedig el kell találnia, hogy játszótársa hány ujját tartotta fel. (Coll. 67. l.) A *Convivium profanum*-ban is sok tréfa és szellemeskedés van, így többek között a borról, a vadhúsról, a medve hízásáról téli álma alatt. (94. l.)

A *De lusu* című párbeszédben a fiúk a mezőre készülnek és a játékra engedelmet akarnak kieszközölni a tanítójuktól, aki «ad verbera facillimus est et liberális; hic parcissimus, idemque difficillimus.» (Rájár a keze a verésre, de nehezen lehet tőle kicsikarni egy kis időt a játékra. Colloqu. 44. l.) Végre a tanító beleegyezik, hogy a mezőn csoportokban játszodjanak, de figyelmezteti őket, nehogy elszéledjenek kocsmázni vagy még ennél is rosszabb dolgokat elkövetni; aztán naplenyugta előtt térjenek haza. Egy fali róta-féle játékot játszanak; amelyik párt hamarább megnyer három játékot, azé lesz a győzelem s dijul $^1/_6$ drachma jutalmat nyer. Egy másik játékban a vesztesnek distichont kell mondania. Máskor az ugrás, futás, úszás vannak napirenden. (Colloqu. 52—53. l.) A győztesnek elég nagy dicsőség a győzelem elnyerése, a legyőzött bojtorjánnal koszorúzva tér vissza a városba.

A *Monitoria paedagogicá*-ban a nevelő a fiút jó magaviseletre figyelmezteti. Tisztes szülők gyermekéhez jó viselet illik. Mikor valamelyik feljebbvaló megszólítja, mindjárt álljon egyenesen, a kalapját vegye le. Tekintete ne legyen se mogorva, se durcás, se kihivó, hanem derült és mindig arra legyen irányozva, akivel beszél. Ne ugráljon ide-oda, a kezét ne jártassa, ajkát ne harapdálja, se a fülét ne piszkálja. A ruháját szedje rendbe, hogy így öltözete, arca, taglejtése illendő szerénységet fejezzen ki. (Colloqu. 42. l.) A beszédben ne siessen, ne hebegjen, ne nyelje el a szót, hanem tisztán, világosan, érthetőleg beszéljen.

A *Pietas puerilis* (gyermekek jámborsága) című párbeszéd azzal

* Colloqu. 31—32. l.

foglalkozik, hogy mit tesz a jó gyermek vallásos dolgokban. Gáspár (a párbeszéd egyik személye) ha ideje engedi, naponként elmegy a templomba. Itt az oltár közelében áll; a mise részeiből kivált a leckére és az evangeliumi szakaszra figyel, a melyből egyet-mást lelkébe vés. Imádkozik is, még pedig leginkább belsőleg, gondolatban s nem ajkai jártatásával. Imádkozását a mise szakaszaihoz alkalmazza. Kivált ez gondolkozásának tárgya: «Hálát adok Jézus Krisztusnak kimondhatatlan kegyességéért, hogy a világot halálával megváltotta és kérem, ne engedje, hogy szent vére hullása érettem hiába legyen... stb.» Ha észreveszi, hogy gondolatai máshová tévedtek, nehány zsoltárt, vagy más ilyen jámbor dolgot olvas, hogy elméjét a szórakozottságtól elvonja. A tétlenségtől, a bűnök szülőanyjától irtózik. Társai közül csak a jókkal társalog. Még a költők közül is csak az erkölcsileg kifogástalanokat olvassa. Sokan óvakodnak a theologiától, mert attól tartanak, hogy meginganak a kath. hitben, melynek kérdései rendszerint vitatkozás tárgyaivá válnak. (65. l.) A mi Gáspárunk élő hittel hiszi, amit a Szentírásban és az apostoli hitvallásban olvas; azontúl nem feszegeti a vallási kérdéseket.

A gyermeki lélekre nem téveszthette el a hatását különösen az a nemes rajongás, amely Erasmusnak egész könyvéből is, de különösen egyes beszélgetéseiből a tudományok iránt kiérezhető. A legszebben, talán némi túlzással is, megnyilatkozik ez a Reuchlin megdicsőüléséről írt párbeszédben. Reuchlin a három nyelvben (latin, görög és zsidó) szerzett rendkívüli jártasságáért az égbe jut, hol Sz. Jeromos fogadja. Szobra diszíteni fogja mindazok termeit, akik a tudományoknak hódolnak.

Erasmus Colloquiumait már kortársai nem gyermek kezébe való könyvnek itélték a maga egészében. Az újabbak közül Raumer és Schmidt frivol könyvnek tartják. Említettem már, hogy a frivolság vádjával a XVI. század szempontjából nem illethető. Ellenben igazat adhatunk Tögelnek, aki úgy itél Erasmusról, hogy a «természetes» körébe eső kérdések tárgyalásánál *Erasmust* a pædagogiai érzék cserben hagyta. Sokkal nagyobb hibát követett el *Erasmus* azzal, hogy a vallási kérdéseket is belevegyítette könyveibe, mégpedig olyan forma tárgyalással, a milyennel az *Encomion Morias*-ban találkozunk. Az anyag nagy részben nem való gyermekeknek szánt könyvbe, mivel a keresztyén vallási elvek tekintélyét a gyermeki lélekben megingatja. Néhol meg igen elvont, a gyermeki elme fölfogását meghaladó tárgyalással találkozunk.*

* *Tögel:* Die pädag. Anschauungen des Erasmus, 68. és 69. ll.

II.

Foglalkozzunk most *Erasmus*nak egy másik művével, mely szintén az iskolák számára készült. Ez az *Opus de conscribendis epistolis* (A levélírás művészete). Ezzel a művével is úgy járt *Erasmus*, mint a Colloquiumaival. Ifjú korában még párisi tartózkodása idejében írta Montjoie lord számára, aki tanítványa volt. Kidolgozására alig fordított több időt húsz napnál. Akkor nem is volt célja a művet befejezni, az eredeti kéziratot is odaadta egyik elutazni készülő barátjának. Később egy ideig még barátjainak ösztönzései sem vehették rá, hogy művét befejezze és kiadja. Azonban egy könyvnyomtató a töredékes kéziratot megkerítvén, *Erasmus* akarata ellenére közrebocsátotta. Ekkor *Erasmus* mintegy kényszerüségből átnézte a már megjelent munkát és Frobennél Baselben 1522-ben maga is kiadta. Nagy jelentőséget nem akart tulajdonítani e művének; az előljáró beszédben arra figyelmezteti a tanulni vágyó ifjúságot, hogy az efféle haszontalanságra minél kevesebb fáradtságot fordítson.[1]

A levél mint a prózai műfajoknak egyik alárendelt alakja a mai tanításban meglehetősen háttérbe szorult. Nem így volt ez a XVI. században, mikor a levél a mai ujságok, folyóiratok szerepét töltötte be, s a tudósok osztályának érintkezését, eszmecseréit egyedül közvetítette. Így érthetjük meg, hogy *Erasmus* egy egész terjedelmes kötetben foglalkozik a levélírás sok csínja-binjával. A mai nemzedéket e mű annyiban érdekelheti, hogy itt-ott elszórva nagyon fontos és helyes pædagogiai észrevételek találkoznak benne, melyek kivált a tanítás módszerében *Erasmusnak* mély belátására vallanak.

A levélről, mint irodalmi műfajról, *Cicero, Plinius, Seneca* és *Sz. Jeromos* leveleire hivatkozva azt tanítja Erasmus, hogy tévednek azok, akik a levélírást szük keretek közé akarják szorítani; épen a levélírás mutat a végtelenségig menő változatosságot. Tévedés azt állítani, hogy a levélnek csak úgy van meg a jellemző tulajdonsága, ha sovány tartalommal, gondozatlan külső alakkal jelenik meg s minél közelebb áll az élő beszédhez; végül, ha nem terjedelmes. *Erasmusnak* egészen más nézete van a levélirásról. A tárgyak száma végtelen, de a levél majdnem minden tárgy befogadására alkalmas műfaj. Az előadás külső alakjának mindig meg kell egyeznie a tárgy mineműségével. De hogyan alkalmazható a tárgyak végtelen különfélesége mellett a kifejezés egyszerűsége?[2] Legjobb az előadásnak azon alakja, mely mindig alkalmazkodik a tárgy mineműségéhez.

[1] Opus de conscrib. epistolis 1522. évi kiadás 4. lap.

[2] Opus de conscrib. epist. 6. l.

Egyébként így gondolkozik minden művelt ember. Az útmutatásra épen a kevésbé tanultak szempontjából van szükség; de a gyermekeknek is fontos a kellő felvilágosítás, nehogy a tanítók tekintélyétől félrevezetve olyan ismereteket sajátítsanak el, amelyeket felnőtt korukban el kell feledniök, ha szégyent vallani nem akarnak. «Már pedig a tudósoknak kiváltképen ez a tanulatlan csapata, a tanultaknak ez a tanulatlan raja uralkodik manapság az iskolában.»[1] Mihelyt egy ilyen kezébe veszi a biráló tollat, nagy erősséggel hirdeti, hogy a levél tizenkét versiculusnál többől ne álljon. De hiszen az ilyennek a nézete szerint Cicero, Plinius, Seneca, Sz. Jeromos leveleit el kellene dobni, mivel azok néhol egész kötetté bővülnek. Hát ha a tartalom bő és változatos, akkor is ily szűk keretek között forogjon az író? Amily hiba a bő anyagot összeszorítani, ép oly nagy tévedés a keveset bő lére ereszteni föl. Akiknek minden levél hosszú, azoknak nincs semmi írni valójuk. Ezt azonban nem az olyanok védelmére írja, akik lopott-kopott holmiból állítják össze levelüket, s noha a tollforgatásra nincs hivatásuk, mégsem tudnak betelni az írással. De épen ezzel vág össze azok szemrehányása is, akik rövid eszüket a rövidséggel takargatják. *Röviden és jól csak az írhat, aki a legbővebben is tud írni,* hiszen a rövidség nem egyéb, mint a bő tartalomnak kevésre összeszorítása. Egyébiránt minden levél rövid, a melyből semmit sem lehet elvenni, s a melyhez ismételten visszatérünk. Ha valaki épen szereti a rövidséget, de nem azért, mintha a levél ennyi meg ennyi sornál többre nem terjedhetne, — hát szeresse; de *levele úgy legyen írva, mint mikor egy nagy halomból a legjavát kiválogatjuk.*

Azt sem kell feledni, hogy a levél különbözik a kötettől. A levelet t. i. a jelen viszonyokhoz, személyekhez kell alkalmazni; ellenben a kötet mindenkihez szól és úgy kell írni, hogy a legderekabb és a legtudósabb embereknek tessék.

Erasmus nem szereti a kidolgozatlan levelet; *Cicero* és *Plinius* példájára hivatkozva követeli a levélírótól a csínt és ékességet.[2] A levél gyakran elhagyja a köznapias hangot. A háboruról meg a békéről nem is beszélhet úgy az ember a tudósoknak, főrendűeknek, mint mikor inasának az ebéd elkészítésére adja ki a rendeletet. Azonban a csekélyebb fontosságú tárgyakban természetesen nem lehet azt a súlyos előadásmódot alkalmazni; ilyenekben a beszéd inkább a patak csörgedezéséhez hasonlítson.

A stilusnak a tárgy természetéhez szabott változatosságán kívül

[1] Idézett mű 7. l.
[2] Idézett mű 11. l.

főkép az érthetőségre törekedjék a levélíró. A köznapi kifejezések helyén vannak a levélben; csakhogy honnan vegye ezeket a közkeletű beszédfordulatokat a XVI. század írója? A régi írók műveiből kell összeszedni; ha azután az olvasó *Cicero, Horatius* kifejezéseit nem érti, vessen magára. Mert hiszen sokan *Terentiust, Cicerot, Quintilianust* még magyarázattal a kezökben sem értik meg. Sokkal jobb, ha a tudós egy hibátlan beszédmódot megtanul, mintha a *Holcotnál, Bricotnál, Gorránál* előforduló barbárságokat követi, amelyek különben is napról-napra gyarapodnak. A beszéd tudatos egyszerűségét nem veti meg, mivel ez gyakorta nagyobb művészetre vall, mint a fárasztóan bonyolódott kifejezésmód.

Az ifjaknak, akik csak a stilus iránti érzéküket akarják fejleszteni, igen ajánlatos, hogy a levél szerkezetét egy ideig előre dolgozzák ki. A választékos gondolatok és találó kifejezések mellett kivált azt tartsák szem előtt, hogy a levél stilusában a tárgyhoz, helyhez, időhöz és a személyhez kell alkalmazkodni. Máskép kell beszélni az öregekkel, mint az ifjakkal, máskép a komoly természetűekkel, mint a vígakkal, máskép az udvari emberekkel, mint a bölcselőkkel. Minden változatosság mellett is mindig legyen meg a levélben ez a három kellék: *csinosság, tartalmasság és a hibátlanság.* Ha ezek feltalálhatók, kisebb hibákat, így bőbeszédüséget, rövidséget, régieskedést, csiszolatlanságot stb. könnyebben elnézünk. A kifejezés egyenetlensége is könnyen megbocsátható. Kivált a baráti levél enged mindezekben nagyobb szabadságot.

A kezdőnek nagy gondot kell fordítani a stilus ékességére. Ezt azonban sokkal könnyebb megkövetelni, mint megvalósítani; sehol nagyobb hibák nem tűnnek az észlelő szemébe, mint épen ebben a tekintetben. Csak sok tanulással, az írók olvasásával, gyakori írással tehetünk szert a beszédbeli csinosságra.

Ezen általános tudnivalók után figyelmünkre teljesen méltó észrevételek következnek a tanító módszeres eljárására. A tanító leginkább olyan tételeket jelöljön ki, a melyek a tanulóknak kellemességüknél fogva leginkább tetszenek. Első sorban a költőket és történetírókat kell ebből a szempontból figyelemre méltatni. Még *Ovidius* is segítségül vehető, mert az általa feldolgozott anyagot is lehet erkölcsileg helyesen felfogni. Az ilyesmikből azt kell kiválasztani, ami nem egészen henye, és az életben is használható elemeket tartalmaz. Egyes tételeket a komikusok műveiből is lehet kiszemelni. Az élethez közelebb járnak a történetírókból vett tárgyak. Ilyeneket *Valerius Maximus* könyve és azon írók művei nyujtanak, akik a történetírók műveit kivonatolták. Sok tételt lehet venni egyetlen történeti személynek pl. *Cato*nak, *Antonius*nak vagy *J. Caesar*nak életéből is.

Ebben a nemben az ifjúságot a stilisztikai szemponton kívül már csak azért is szorgalmasan kell gyakorolni, mivel a régi emlékezetes események a velük való foglalkozással észrevétlenül bevéső dnek az ifjak elméjébe. (De consrib. epist. 31. l.) Evégből a tanító, mielőtt a levél alakját megbeszéli növendékeivel, ismételje el a történeti eseményt. Figyelmeztesse őket, mely íróknál s hol lehet olvasni a tételben megjelölt eseményről, hogy legyen hová fordulniok gondolatokért és kifejezésekért.

Ezen kívül lehet feladni költött eseteket is, közmondásokat, apophthegmákat, költőkből vett tételeket. A kisebb fiúknak ezek a kellemesebbek és könnyebbek, a nagyobbak már járjanak közelebb az élethez s ezek számára a feladatot a tanító vagy maga gondolja ki, vagy a feljebb említett forrásokból merítse.

Azonban a kidolgozásra szánt tételt a tanító se teljesen kifejtve, sem pedig egészen szárazan minden utasítás nélkül ne tárja az ifjú elé, hanem emeljen ki nehány körülményt, hogy növendékei szokják meg munkájuknak bizonyos cél felé való irányítását. Ezekből a megadott részletekből fejtse ki a tanuló a bizonyítékokat és az egész tárgyalást. Néha, de csak ritkán, pusztán a tételt kell feladni, mert jobban esik, amit az idegen segítség nélkül csak a magunk erejével hoztunk létre.

A minő gondot fordított a tanító a tétel kijelölésére és növendékeinek útbaigazítására, olyan gonddal kell eljárnia a javításnál is. A tanulók hibáinak felsorolása után olvasson fel egy önmagától gondosan kidolgozott példát, hogy lássák a tanulók, miben hibáztak. Hogy a tanító így vezethesse növendékeit, magának is sokat kell tanulnia, mert *csak azt taníthatja az ember, amiben teljes jártassága van.* Mesterei legyenek *T. Cicero, Plinius, Politianus,* akiket *Erasmus* e nemben mintaszerű íróknak tart. (De conscrib. epist. 62. l.)

Ezen észrevételek és utasítások után *Erasmus* könyvében a levélnek a megszólítástól kezdve a névaláírásig minden részecskéjére részletes útbaigazítást találunk; közbe-közbe finom megjegyzések és fejtegetések találhatók a latin nyelv sajátságairól. Mikor a levél fajtáit felsorolja, számos levélmintáival érteti meg elméleti fejtegetéseit; azután a «silva»-ban utal a kitünő levélírók hasonló tartalmú leveleire, s ezeknek főbb eszméire. PÉTER JÁNOS.

(Vége következik.)

AZ ELSŐ NEMZETKÖZI ISKOLA-EGÉSZSÉGÜGYI KONGRESSZUS NÜRNBERGBEN.

Midőn mult évben mindenfelé szétmentek a felhivások az első nemzetközi iskola-egészségügyi kongresszusra, senki sem hitte, hogy annak ily fényes sikere lesz. Maguk a kongresszusnak vezetői sem gondolhattak arra, pedig úgy *Friesbach*, az előkészítő bizottság elnöke, a német iskola-egészségügyi egyesület elnöke, mint *Schubert*, az előkészítő bizottság főtitkára ismerve a német művelt közönség szokását, hogy a husvéti egyhónapos szünidőt utazásra és vele együtt tanulásra — utile cum dulci — szereti fordítani, közvetlen a husvét utáni hétre tették a kongresszus időpontját és tekintve az idegeneknek s nevezetesen első sorban a franciáknak érzékenységét, a kongresszus székhelyéül a bajor Nürnberg városát szemelték ki, mely történeti emlékei és építkezései, úgyszintén hírneves muzeuma által németre, idegenre egyaránt, nagy vonzerőt gyakorol. Minden kormány küldött képviselőket, mindenfelől jöttek pædagogusok és orvosok, hogy e határ megyén, mely mindkettőjüket érdekli, tapasztalataikat, véleményeiket kicseréljék. Nem kevesebb mint 1500 résztvevője volt e kongresszusnak és a Nürnberg városa által felajánlott díszkötet, mely e város iskoláit ismerteti, olyannyira elfogyott, hogy az odavalóknak belőle nem is jutott. Óriási volt az előadásoknak száma: a közös üléseken nyolc különböző országbeli előkelő tudós tartott előadást egy-egy témáról. Magyarországból Liebermann Leó dr. egyetemi tanár, aki egyúttal képviselője volt a miniszteriumnak. A hét osztályban 153 előadás került szőnyegre, köztük 32 referatum. Magyarországból nekem kellett az internátusok higiénéjéről referálnom.

Azért volt hibája is ennek a kongresszusnak, melyek értékét csökkenteni képesek voltak. Igy a hivatalos képviselőkön kívül a megnyitó üléseken szóhoz jutott még a macedónok képviselője is, aki senkitől sem kapott megbizást, míg Szerbia képviselője — Magyarországon született szerb orvos — arra hivatkozott, hogy az összes szerbek nevében beszél és hogy náluk az iskolaegészségügy előbbre haladott, mint Magyarországon. Legnagyobb hibája azonban ezen kongresszusnak, nézetem szerint, a sokat markolás volt, amely feltétlenül fölületességhez vezetett. Igaz, a 20 perc alatt, mennyi idő egy felolvasónak, 30 perc alatt, amennyi egy referensnek jutott sokat lehet elmondani, főleg ha az illető kérésével az idő meghosszabbítását ki tudja vívni, mégis a legtöbb esetben kevésnek bizonyult, mert a legtöbb referens, akiket hallgattam, kénytelen volt referátumát félbeszakítani. Sokkal helyesebb lett volna, ha minden osz-

tály néhány tárggyal foglalkozott volna, melyekről az egyes nemzeti bizottságok odahaza az adatokat s véleményeket előzetesen egybegyűjtötték volna, s melyekre vonatkozó nézeteket a kongresszuson előadtak volna, míg az egyes résztvevőknek jogukban lett volna a vitában a kérdéshez hozzászólani. Így a legközelebbi három év mulva Londonban tartandó kongresszuson ugyanazon tárgyak fognak előkerülni és a későbbieken szintúgy, miáltal a tájékozódás, véleményalkotás még a szakemberre nézve is rendkívül meg lesz nehezítve.

Részemről az általános üléseken kívül a *B.* csoport munkálataiban vettem részt, mint amely az iskola higiéne legnehezebb részével, a pedagogiaival foglalkozott. Amellett tanulmányoztam a kiállítást, mely ugyanzon épületben volt elhelyezve, mint a kongresszus, a königliche Gewerbeschule óriási épületében és nézegettem egynéhány újabb iskolát, melyek megtekintését a város ügyes kalauzok vezetése által lehetővé tette. Bár már sok, főleg igen sok német iskolát láttam, még mindig sikerült újat látnom.

A megnyitó ülésen, április hó 4-én, csupán egy előadó, *Cohn Hermann* Breslauból jutott szóhoz, aki az iskola-higiénével való behatható foglalkozásra a közellátás kérdésének vizsgálatával az első lökést megadta. Az ő kezdeményezése alapján a szemorvosok követelték a jó iskolapadokat, szerkesztettek egyenestartókat, foglalkoztak az állóírással, megvizsgálták a könyvek nyomását, és főleg a tantermek megmegvilágítását, sőt a szem túlterhelése szempontjából kiterjeszkedtek a tulterhelés kérdésére is. Ő egyébként 40 év óta folyton követeli az iskolaorvosok alkalmazását és habár nem jutott Németország oly messzire, mint Magyarország, ahol minden iskolának van iskolaorvosa, mégis 234 városban már 676 iskolaorvos van alkalmazva.* S mégis a közellátók száma nem csökkent a diákság között, Breslauban 60% volt 1867-ben, 1881-ben és 1902-ben. Tehát még igen sok a teendő! Nevezetesen szükséges a tantermek világosságának állandó ellenőrzése, a rosszul látó tanulók megvizsgálása szakértő szemorvos által, aki megfelelő szemüvegeket rendelne. A feljegyzések pedig értékes adatokat szolgáltatnak az örökösödés kérdésének tanulmányozására. Közellátók között a házasság nincs helyén, de a szerelmesek mindig «vakok» voltak. Sok mindenféle kérdésekben a szülőket kellene a szülői értekezleteken fölvilágosítani. Az idők folyamán megváltozott nézeteket leghívebben tükrözteti vissza jósszava. Míg azelőtt mindig az iskolát

* Ezen nyilvánvaló tévedés talán onnét eredhetett, hogy a magyar viszonyainkat ismertetők mindig hangoztatták, miszerint minden középiskolának van iskolaorvosa, vagy legalább tervezve van. A német Mittelschule azonban a polgári és reáliskola.

vádolták a közellátás kifejlődése miatt, addig most Cohn közös munkára, közös terv alapján hiv fel a közellátás profilakszisára «az iskoláztatás ideje» alatt. Én magam közel 20 év előtt végzett vizsgálataim alapján azon meggyőződésemnek adtam kifejezést, hogy a közellátás kifejlődésébe felette fontos szerepe van az öröklésnek és az általános higienikus viszonyoknak.

A második általános ülésen *Axel Johansen* tanár a norvég iskolaegészségügyi viszonyokat ismertette, melyek az összehasonlítást a többi művelt nemzetekkel kiállják. A torna mindkét nemre kötelező. Iskolaorvos mindenütt van, iskolaszünidő Krisztiania minden elemi iskolájában. Ugyanitt minden szegény gyermek ingyen, jómódu 14 fillérért kap ebédet. A költség 160.000 (norvég) korona (közel 240.000 korona) és ezért az elemi iskolások közel 29%-a kap ebédet. A leányok részére háztartási tanfolyamokat rendeztek be. A középiskolákban a a sport, nevezetesen a skisport jelentékeny helyet foglal el. A tanítójelöltek és a középiskolák tanulói tanulják az emberi test élettanát és az egészségtant, a tanítók pedig különösen az iskolaegészségügyet.

Le Gendre, a párisi «Ligue des mèdicins et des familles» elnöke azon «kölcsönhatásról» beszélt, mely a «tanító és tanulók között fennáll.» Az iskola, az osztály egy szervezet, melynek minden tagja egymásra hat, nem csupán erkölcsileg, jellemileg, de egészségileg is A tanító terjeszthet fertőző bajt, de tanulói útján kaphat is, nevezetesen gümőkórságot, ami ellen a tanulók számának csökkentése, jobb szellőzés elrendelése, száraz söprés eltiltása által lehet küzdeni. Továbbá kerülendő a gümőkóros tanítók alkalmazása, betegek szanatóriumba helyezendők, a tanítók munkáját csökkenteni kell. Előadó továbbá foglalkozik a különböző ideges bajokkal, vitustánccal, nyavalyatörésssel, ideggyengeséggel, melyek hol a betegnek eltávolítását, hol észlelését követelik. Végül a tanítónak különböző elmebántalmai szintén megbillenthetik az egyensúlyt az osztályban. Mindezek ellen küzdendő a seminariumokba való fölvételkor szigoru vizsgálatot kiván, rendszeres testgyakorlatot, a hivatásos tulterhelés csökkentését a tantervek egyszerűsítése által, az igazgatók ellenőrző működését túlbuzgó tanítókkal és tanulókkal szemben. Ezen káros kölcsönhatások felfedezése és megszüntetése, az idegek egyensúlyának helyreállítása tanító és tanulók között szintén egyik fontos feladata az iskolaorvosnak. Nézetét mindenki csak helyeselheti annál is inkább, mivel az iskolaegészségügy a tanító személyzet egészségével eddigelé nem igen törődött.

Pedagógiai szempontból felette érdekes volt *Sickinger* dr., mannheimi tanügyi tanácsosnak előadása «az elemi iskolák szervezetéről a gyermekek természetes munkaképessége alapján.» Míg a magasabb iskolák (gimn., reálgimn. és reál) kétféle módon választják külön a tanulókat:

tehetség szerint, amennyiben a gimnáziumok a legjobb anyagot kapják sat. és tantárgyak szerint, addig az elemi iskolában ez eddig nem történt meg, pedig a különbség a tehetségek között a legváltozatosabb. 44 legnagyobb német város statisztikája szerint a tanulóknak legalább a fele szenved 1., 2., 3-szor, sőt többször is hajótörést és így tankötelezettsége befejeztével hézagos, be nem fejezett ismeretekkel lép az életbe. Berlinben az elemi iskolai tanulóknak éppenséggel csak 10%-a éri el a kitüzött tancélt. Előnyös, hogy a városok a legjobb tanítókkal rendelkeznek, de kivánatos volna még a tananyagnak csökkentése, hogy teljesen megfeleljen a népiskolába járó tanulók igényeinek, úgyszintén a tanulók számának csökkentése is. Gyökeres javítás azonban csak akkor várható, ha a tanulóknak szellemi képessége szerint történik a különválasztás, míg eddigelé az osztályokba való osztás kizárólag csak a kor szerint történt. A számos párhuzamos osztály a városokban lehetővé teszi ezen külön választást, amelyre nézve S. háromféle csoportot tart kivánatosnak. Az elsőbe tartoznának a közepes és jó tehetségüek, a másodikban a mérsékelten gyengék, míg a harmadikban a gyengetehetségüek és betegesek. Utóbbiakról 200 német városban már gondoskodnak a kisegítő iskolák és osztályok létesítése által, míg a második csoportbeliekről eddig gondoskodás nem történt. Eddig, mivel buktak, visszamaradtak, ami az ismétlésnek észtölő, erkölcsöt veszélyeztető következményeivel járt. Ezeket külön osztályokban kellene összegyüjteni, különösen képzett tanítókra bízni, az iskola emberbaráti intézményeiben különösen részesíteni, hogy egyéniségüknek megfelelő kiképzésben részesüljenek. Mannheimban ezen rendszert *minden több költség nélkül* sikerült keresztül vinni. Két körülmény segíti elő ezen reformot: az iskolaorvosoknak alkalmazása, kik higiénikus szempontból pártolják ezen követelést és a tanítóknak növekedő belátása, hogy a mai sablonos tanítás nem felel meg a pszikologia törvényeinek. Csak akkor ha a suum cuique jelszó értelmében a tömeges tanításból egyéni tanítás lesz, fog a népiskola mai dermedtségéből életre ébredni.» A kiállításon egy táblán föl is volt tüntetve ezen tanítási rendszer. Míg a legalsó osztály valamennyire nézve közös, addig lassanként különválnak s pedig először a gyenge tehetségüek, kik aztán külön uton tovább haladnak, aztán a bukottak, akiknek egy része ismét visszakerül, nagyobbik része azonban külön, öntehetségükhöz és a fenmaradt évekhez alkalmazott tanterv szerint halad. Nyilvánvaló, hogy a mannheimi rendszer csak városokban léptethető életbe, amit az előadás német címe: «Die Organisation grosser Volksschulkörper» eléggé jelez.

Stüepe, prágai tanár előadása «a fertőző betegségeknek megelőzéséről az iskolákban» tisztán orvosi érdekkel bir és azért nem

foglalkozom vele bővebben, csupán a gümőkórra vonatkozó véleményét óhajtom közölni. Rendszerint túlbecsülik a beteg tanulók veszedelmességét; egy beteg tanító sokkal veszedelmesebb. Itt is, mint a hevenyfertőző bajoknál általában, a tisztaság a legfőbb fegyverünk, amellett felette fontosak a szünidei gyermektelepek, amik által az egész néptömeg egészségesedése elérhető. A harmadik közös ülésen *Liebermann Leó* tanár «az iskolaorvosok feladatairól és kiképzéséről» tartott előadást, ismertetve egyuttal az iskolaorvosok kiképeztetésének módját Budapesten, amint azt elődje Fodor életbe léptette és ő folytatja. Szerinte az iskolaorvos specifikus orvosi ténykedése nem a főfeladat, sőt ezen irányú működését helyes mértékre kell visszaszorítani, hogy tulajdonképeni hivatásának mint higiénikus szakértő, mint az iskola vezetőségének és tanító karának tanácsadója megfelelhessen. Erre kell a fősulyt fektetni, mert az iskola nem egészségügyi berendezés és így nem feladata a tanuló egészségét még akkor is szemmel kisérni, ha az nem okoz bajt az összességnek. Az iskola feladata gondoskodni, hogy a tanítás folyamata ne hasson károsan a tanuló egészségére. Az egészségtan tanítása egyike a legfontosabb eszközöknek a higiénikus ismereteknek terjesztésére a legszélesebb körökben: úgy a nép, mint a középiskolákban tanítva, nagyban előmozdíthatja a nép egészségét. Az iskolaorvosnak befolyással kell birnia a tantervre és a tanítási módra, mert a középiskolai és nevezetesen a gimnáziumi tanulók túlterhelése, annak minden káros befolyásával a tanulók egészségére, immár kétségtelen. Előadó itt kitér a középiskolák különböző nemeire, szerinte különösen küzdeni kell a filologiai irány túlburjánzása ellen a klasszikus nyelvekben, amin a reáliskolák és reálgimnáziumok, ezen elhibázott intézmények, sem segítettek. Kétségtelen, hogy mindenfelé nagy az elégületlenség, mely sokszor egész gyülöletté válik a filologusok iránt. Összehasonlítva a porosz gimnáziumok tantervét 1812-ből és 1892-ből kiderül, hogy dacára a természeti tudományok és a teknika óriási haladásának, az ezen tantárgyakra fordított óraszám csökkent. (A 10 éves gimnáziumi tanfolyamban volt latin 76, görög 50, német 44, mathematika 60, természettudományok 20, történelem és földrajz 30, hittan 20, rajz 10, szépírás 8 és francia 0 óra; a mostani 9 éves tanfolyamban van latin 62, görög 36, német 26, mathematika 34, természettudományok 18, történelem és földrajz 26, hittan 19, rajz 8, szépírás 3, francia 19.) És mégis jogosítottak a gimnazisták a műegyetemi pályákra, míg a reciprocitas nem áll a reáliskolát és reálgimnáziumot végzettekre. Ezen egyenlőtlenségnek meg kell szünnie. A szülők az utóbbi iskolákat nem akarják, mert azt tartják, hogy többet ér a gimnázium. Azelőtt itt legalább megtanulták a latin nyelvet, úgy hogy beszélni is tudtak, de a filologiai irány

mellett még ez sem lehetséges és megcsömörlik a tanuló gyomra, mielőtt evéshez jutna. Higiénikus szempontból az egységes középiskola követelendő, melynek tanterve a modern életnek megfeleljen, mely a tanuló összhangzatos testi és szellemi kiképzését lehetővé tegye. Visszatérve az iskolaorvos hármas feladatára, ennek megfelelően a kiképzésnek a specifikus orvosin kívül, amely amúgy is megtörténik (?), a tudományos higiénére és a pedagógiára kell kiterjeszkednie, mert az orvosnak tanítania és pedig egészségtant kell tanítania. Ezzel áttér az iskolaorvosi tanfolyam ismertetésére, amely a budapesti egyetemen 19 év óta fennáll és amelyben fenti irányban nyernek az iskolaorvosok kiképzést, de a különböző iskolabajokról is kapnak részletes előadásokat. Tudós tanárunk nézetei az egységes középiskoláról nem felelnek meg a németek véleményének, mi sokkal rokonszenvesebbeknek tartjuk. A jövő fejlődése fogja bebizonyítani, vajjon az iskolaorvos mi inkább: orvos vagy higiénikus. Németországban az egyén egészséges fejlődésének ellenőrzése képezi az iskolaorvos legelső feladatát akár az iskola, akár az iskolán kívül álló tényezők veszélyeztetik azt. Az állam, a város, szóval a közönség, csakis az iskolaorvos útján ellenőrizheti a gyermekek rendes fejlődését, amelyet a szülők sokszor elhanyagolnak.

James Kerr, a londoni school board office orvosa az angol és amerikai iskolák szellőztetési módját ismertette, míg *Skvortzow*, charkowi tanár, a nevelésnek és képzésnek elveiről higiénikus szempontból értekezett. Előadó az idő előhaladottsága miatt csak egyes részleteket közölhetett, aminek következtében ismertetésére ki nem terjeszkedhetünk.

A *B* osztályban, mely a tanítás higiénéjével foglalkozott, először *Benda* berlini idegorvos jutott szóhoz, «a tanítási anyag és cél mértékéről a magasabb iskolákban» referálva. Követelményei egyelőre mindenesetre túlhajtottak, amennyiben nemzetközi megállapodást kiván a tancél tekintetében, továbbá statisztikai vizsgálatokat a tanulók képességének nagysága és miként je felől, miáltal az «átlagos tanuló» fogalma tudományos alapot nyerne, és megállapítható volna, hogy milyen tantárgy tanítandó. A jelenlegi magasabb iskolák (gimnáziumok) módosításaikkal (Frankfurt, Altona) még mindig túlsokat követelnek. Az érettségi vizsgálat higiénikus, pedagógiai és pszikologiai okokból törlendő. Míg a társadalmi nézetek a gimnáziumból való távoltartását a tanulóknak lefokozásnak tekintik, addig «kisegítő» osztályok létesítendők csekély tanulószámmal és szigoru egyéni oktatással. A testi *kiképzés egyenrangú legyen a szellemivel*; több délután erre szabadon maradjon, amikor házi feladatokkal meg nem terhelhetők. A játékdélutánaink eszméje tehát hódít. Vasárnap ne legyen

semmi tanulni való, különös munkákra pl. előadásra, értekezésre stb. szabad nap adandó, mint egyéb országokban. A szigorú tanítás az unterszekundáig (6. osztály) tartson, azontúl a tudományos pályákra szándékozók szabadon választhassanak a tárgyak között.

A korreferens dr. *Schwend* stuttgarti tanár hasonlóan követeli a haszontalan tananyag elhagyását, azonkívül a vizsgák számának lehető csökkentését. A történelemben a bizonytalan, a tanulóra nézve értéktelen, a jelen megértésére szükségtelen és mindaz, ami az emlékezet által meg nem tartható, törlendő. A nyelvtan se hatoljon mélyebb nézetekre, a mathematikából mindaz elhagyandó, ami a tanítás rendszerével csak lazán függ össze így pl. majdnem az egész trigonometria. A vallástan rendszeres tanítása a felsőbb osztályokon elhagyandó, történeti része a történelembe való.

A megindult vitában megtámadták Benda követeléseinek gyönge pontjait, nevezetesen utaltak a nemzetközi megállapodások lehetetlenségére, ellenben kedvezően fogadták Schwendnek kívánságait a tananyag csökkentése érdekében. Hogy hiábavaló a fejedelmek sorozatának és uralkodási tartamának megtanulása, kétségtelen. Érdekes, hogy a mathematikának azon csökkentése, amit Schwend kíván, gimnáziumi tantervünkben úgyszólván teljesen megvan.

A régóta vitás kérdésről, vajjon *az iskola idegbajokat* okoz-e, a stuttgarti idegorvos *Wildermuth* tartott előadást, 360 fiatalkorú (6—18) idegbetegen gyüjtött tapasztalatai alapján. Szerinte a *túlterhelés a legritkább esetekben okoz idegbajt.* Az ő anyagában 8-szor vezethette erre vissza az idegesség kifejlődését, míg a hiszteriáét csak egy fiúnál találta, ellenben 4-szer a nyers bánásmód idézte elő. A 111 elmezavar esetében az örökös terheltség 80%-ot tett ki. Feltünő és ez adott okot az iskola megtámadására, hogy az ilyen tanulók a betegség kitörése előtt 1—2 évvel hirtelen letörnek pl. a vizsgára való készülés alkalmával, amikor gyenge erejüket összeszedik. A fiatalok idegbajának okát felolvasó az *örökös terheltségben és az egész szervezet, vagy az idegrendszer hajlamos gyengeségében* találja. Az alkohol, a fertőző bajok nagyban elősegítik. A fiatal ideg- és elmebajosok *rettenetes* megszaporodása épp oly kevéssé van bebizonyítva, mint a felnőtteké. Mindazonáltal kívánatos, hogy kifejezetten ideges gyermekek ne kerüljenek oly hamar az iskolába, egyrészük számára a kisegítő iskola mellett külön tanítás kellene. Számos ideges, de jól tanuló gyermeknek a mostani iskola, mely nem egyénit, nem árt, ellenkezőleg pszihikailag edzi. — Szóval itt is azt a nézetváltozást találjuk, mint a közellátás kérdésénél, amiért nemrég szintén az iskolát okolták.

Egy délelőtt az *internátusok higiénéjének* volt szánva. Azon

vizsgálataim alapján, melyeket ez irányban eszközöltem, azon meggyőződésre jutottam, hogy kivévén ha rokonoknál sikerül a tanulót elhelyezni, az internátus jobb a kosztos háznál. Szükséges azonban mindkettőnek ellenőrzése és mentől több városban nézem az internátusokat, annál szükségesebbnek tartom azok hathatós ellenőrzését; jelenleg kivéve az iskolaorvosok utasításait, semmiféle rendelet e kérdést nem szabályozza. Részletekbe menni nem óhajtok, mert remélem, hogy terjedelmes referátumom magyar nyelven is meg fog jelenni. Rendkívül meglepett, hogy a párisi lycée Lakonalt, amely a várostól távol nagy park közepette fekszik, a szülők kerülik, annál is inkább, mivel a budapesti hadapródiskolában a betegségek száma, amióta az új épületből kihelyezték, fokozatosan és rohamosan csökkent. A Szt pölteni tanítóképző életének ismertetése után (Dr. Klaus), a vitának kellett volna tételeim felett megindulnia, de senki sem szólalt fel, oly természetesnek találta mindenki az internatusok ellenőrzésének szükségét az iskolaorvosok által, aminek elérése végett az internisták testi fejlődésének rendszeres megfigyelését mondottam leghelyesebbnek. Szavazás úgy itt, valamint egyéb alkalmakkor sem volt, mert a kongresszus szabályzata egyszerüen tiltotta.

Nagy érdeklődést keltett a *koedukáció* kérdése s pedig nem annyira *Axel Hertel* kopenhágai professzor referátuma alapján, aki a fiúknak gyorsabb fejlődése és a leányoknak vérszegénység és ideges bajok okozta nagyobb betegségi százaléka miatt a gyengébb szervezetű leányokat néhány tantárgy alól fölmenteni vagy pedig ugyanazon szigorlatokra egy évvel hosszabb előkészületet kíván és aki kiképzett iskolaorvosokat követel tanácskozási és szavazati joggal minden vegyes magas iskolába, mint a távollevő *Palmberg*, helsingsforsi tanár felolvasott referátuma alapján. Szerinte 22 magasabb iskolában évente 2000 leány és 1600 fiú tanul együtt. Míg 1890 előtt 19 leányból 13=68% elvégezte az egyetemet, addig most csak 12%, hasonlóképen csökken az eredmény (ritkább a laudatus és gyakoribb az approbatus). Több mint a fele az érettségi után befejezi a tanulást, másik fele az egyetem alatt, kivéve a fenti 12%-ot. Ne legyen az egyetemi tanulás divat, mert egészséges anyák kellenek első sorban. A finn leányok 85%-a férjhez megy, a megmaradó 15% miatt nem kell valamennyit elvont tudományokkal foglalkoztatni. Szebb volna az egyetemen kart létesíteni, amelyen a nőnek megfelelő tárgyakat (egészségtan, gyermekbetegápolás stb.) tanítanának.

Vele szemben egy helsingsforsi tanár, aki kezdettől fogva a vizsgálóbizottság tagja, személyes benyomása alapján a leányok által felmutatott eredményeket nem látja csökkenteknek, az erkölcsök finomodtak. *Kotelman* szerint a kœdukáció ellen küzdeni kell erkölcsi

szempontból, mire vonatkozólag több adatot fölhoz, amiket csak orvos tud meg, továbbá pedagogiaiból, mert nőnek másképen kell az egyes tárgyakat előadni pl. történelemből az egyes híres nők életrajzát, végül higiénikus szempontból, mert többet betegeskednek, vizsgáknál összetörnek. *Trüper* 12½ éves tapasztalatai szerint a kœdukáció az abnormis gyermekeknél bevált. A két nem együtt van a családban, együtt lehet az iskolában is. A közös nevelés esetén a nő megtanulja a fiú fejlődését, aminek mint anya nagy hasznát veheti. A fiúknak nem árt, ha a híres nők életét megismerni tanulják és fordítva. Egy amerikai tanárképző igazgatójával beszélt, aki öt év alatt semmi bajt sem látott, pedig az épület egyik szárnyában a fiúk voltak, másikában a leányok. Amióta a kœdukáczió terjed, 20 év óta, változás észlelhető, különösen az amerikaiaknál, a nőben nem a másik nemet látják, hanem a társat. *Forsterné* a finn nők tiltakozását Palmberg előadása ellen olvasta föl. Sok szülő megelégszik, ha leánya az érettségit letette és nem kívánja az egyetemi tanulást. Egyébként 624 nő közül, kik finn vegyes iskolából kerültek ki, 38 tette le a candidatus philosophiæ vizsgát, 565 fiú közül 35, tehát a nők százaléka nem csekélyebb. Azon támadást, hogy a tanult nők betegesebbek és így anyáknak kevésbbé valók, semmiféle statisztikai adatokkal nem bizonyítják. Az egyetemen kiképzett nők tudományukkal a háztartás költségeihez hozzájárulnak, ami többet ér, mint a tőke, ha a nő özveggyé lesz vagy ha a pénz elvész. A külön kar létesítése felesleges, mert a nők már most is hallgathatják a nekik megfelelő tárgyakat és jó háztartási iskolák a célnak, mit Palmberg kitűz, jobban megfelelnének. Előnyös végül a vegyes iskola, mert nélküle a két nyelvű (finn és svéd) ország kis városaiban négyféle magasabb iskola kellene, míg így beérik a felével. A 20 év egyébként még nem elég végleges itélet alkotására.

Minekutána *Hertel*, Bechernek tévedését, aki a két nembeli gyermekek együttlétét a Kindererholungstätteban veszélytelennek tartotta, helyreigazította volna, hogy csak 14 évnél idősebbekről van szó, *Törn* hivatkozik azon jó tapasztalatokra, miket kœdukációval Svédországban tettek, Badenben is bevált. Erkölcsi tévelygés mindig lesz, de több a két nem különválasztása esetén. Szükséges azonban a nők bizonyos korában könnyítésekről gondoskodni. Az esztelen vizsgák mindakét nemet gyötrik egyaránt. Egyesítés, ahol előnyös és külön választás, ahol szükséges. *Schwend* (Stuttgart) a neje által vezetett reáliskolai tanfolyamról szól, amelyet a leányok öt év alatt végeztek (fiúk 6.) És tehetség tekintetében a két nem között csak eleinte volt különbség észlelhető, míg a nők legjava tanult, most azonban semmi. A leányok az egész tanfolyam alatt egészségesek vol-

tak, 20 bál többet árt nekik, mint a tanulás. Kisebb würtembergi városok gimnázium- és reáljaiban eddig 500 leány tanult minden baj nélkül. *Axel Hertel* zárszavával élve kétségtelennek mondja, hogy a női szervezet gyengébb és hogy következésképp tekintetbe veendő. Orvosi vizsgálat nélkül az egyes esetekben dönteni nem lehet. Tételeit, melyek — mint láttuk — mérsékeltek, azért fentartja.

Nagy hallgatói közönséget gyüjtött egybe az *osztatlan tanítás* kérdésének megvitatása, melyet *Hintzmann* elberfeldi igazgató referátuma vezetett be. Azon tételből, hogy a középiskolák (gimn., reálgimn. és reál) úgy a tanítók, mint a tanulók túlterhelését előidézik, kiindulva, a segítségnek három módja lehetséges: a tantárgyak számának, a tanórák számának csökkentése és más időbeosztás. Első nem lehetséges, sőt még új tárgyat a biologiát kellene bevezetni; órák számának csökkentésébe egy tanár sem megy. Innét van hogy az 1901-iki porosz tanterv szerint a magasabb osztályokban 30, sőt 31 az óraszám, a 3 torna óra és a választott tárgyak nélkül, ezekkel együtt 36—38 órán át foglalja el az iskola a tanulót, amihez otthoni tanulás címén 16—18 órát kell számítani, azaz naponta 9 órát, míg a wissenschaftliche Deputation szerint 8 óra a maximum. Nem marad tehát egyéb hátra, mint a tanórák hosszát csökkenteni, úgy hogy $^3/_4$ óránál tovább ne tartson, és összetenni, nehogy osztott tanításkor a déli szünetben és este tanulni legyen kénytelen. Egy délelőttre 6 tanórát számítva (per 45 perc) és minden órához 10 perc szünet, $5^1/_2$ óra kell, de a szüneteket nem egyformán adja; tapasztalat szerint jobb, egyes nagyobb szüneteket létesíteni, tehát $5+15+5+20+15=60$ perc. Ilyen módon a VI. és V.-ben az egész tanítás $4^1/_2$ óra alatt, a torna és játék nélkül, a IV.-ben $4^1/_2$, III. és II.-ban 5 napon $4^1/_2$ és 1 napon $5^1/_2$ óra, a II.—I.-ben 4—5 napra $4^1/_2$, 2 (1) napra $5^1/_2$ óra alatt elvégezhető. A rendkivüli tantárgyakat tekinteten kivül hagyta. Ezen módot 4 év alatt kipróbálta és meggyőződött, hogy a tanulók a tanítás alatt élénkebbek, frissebbek, hogy házi munkájukat jobban végezték, sőt hogy önkéntes munkát is teljesítettek.

Vele kapcsolatban *Schuyten* antverpeni tanár beszélt ugyanezen kérdésről, a kérdés eldöntésében a vizsgálás nehézségeit hozza fel. A Griesbach-féle eljáráshoz egyezség kell, vele kisérletezve kitünik, hogy a délutáni elfáradás mindig nagyobb a délelőttinél. A pszihikai vizsgálatokhoz begyakorlás és szigoru fegyelem kell; bajos, hogy nem terjed ki valamennyi képességre. Az ergografot csak egyesekkel lehet használtatni. Ő öt percen át levélirást végeztet és hogy jobb betekintést nyerjen, egyszer délelőtt és délután végezte, máskor délután és másnap reggel. Ilyen módon hitt jobb betekintést kapni. Annyi kétségtelen, hogy a délutáni tanítás rosszabb a délelőttinél (osztottnál), de

az egész délelőttöt kell tekintetbe venni (osztatlan tanítás esetében). Ezért az eddigi eredményekben, melyek szerint a délutáni tanítás rosszabb, nem bízik és új kisérletek végezendők.

A vitában *Baginsky*, berlini gyermekorvos, örömének adott kifejezést, hogy ezen kérdést pedagógus pendítette meg, amiért öt év előtt orvost még elitéltek volna. Igen jellemzőnek találja, hogy ugyanazon eljárást, a túlterhelésen segítendő, Berlinben és Kollmann Leipzigba is ajánlották; az órák megrövidítését és a szünetek megnyujtását. Kisebb városokban megmaradhatna a régi rend, mert a torna miatt amúgy is be kell jönniök délután. Ő a maga részéről gyökeresebben járna el. Különösen hangsúlyozza, hogy a tornatanítás nagyon sablonossá vált. Scheuner *Mathias* védelmébe vette a porosz tanügyi hatóságot előadóval szemben, aki korszakunk főhibájába gyors feltevésekbe és általánosításokba esett. Szerinte túlterhelés nincsen mindenütt, nevezetesen kisebb városokban nincsen, tehát az iskolán kívül álló körülmények hozzák létre. A tanórák számának csökkentése lehetetlen, mert a tanácskozások alkalmával minden szaktanár védi az óráit. Azt elismeri, hogy a tornaoktatás nagyon módszeressé vált, mintha dróton húznának bábukat. E tekintetben is javulás mutatkozik, mert 30.000 márkát szánnak evezési sportra. A szünetek már jelenleg is 10 percet tesznek (egész délelőtt 6 óra tanulás alatt $5 \times 10 = 50$ perc). Nézete szerint minden iskola tegyen javaslatokat a tanítási idő beosztása végett. Egy *darmstadti* főtanító szerint Hesszenben is meg van a túlterhelés. Tanítás délelőtt 5 óra és délutánon 2—3 óra. Ő a kizárólagos délelőtti oktatás mellett van, amelybe a tornaoktatás is beleveendő volna. *Kain* (Troppau) a tanítóképzőben észlelt túlterhelést; egyes napokon 13 órán át voltak a jelöltek elfoglalva. Midőn a viszonyokat mint orvos kitanulmányozta, az igazgatóval együttesen javaslatokat tett a tanári karnak és annak eredményekép mindenki engedett a házi feladatokból, így a mathematikus 4 példa helyett csak 3—3-at adott fel, a nyelvész megelégedett a vázlattal és a kidolgozás egy részével stb. (Az hiszem ezen eljárás különös figyelmet érdemel.) Egy amsterdami magániskola tulajdonosa 20 évi tapasztalata alapján kijelenti, hogy $^3/_4$ óra alatt ugyanannyit lehet végezni mint $^4/_4$ óra alatt. Egyes tanítóknak nincs soha sem elég idejük. Sokat tesz, hogy a rossz fizetés miatt a tanítók nem tanítanak elég jó kedvvel. *Braun* hageni tanár a westphaleni viszonyokat ecseteli, ahol az ipar miatt délelőttre kell a tanítást tenni, de a 6 óra nagyon keveset ér daczára a $^1/_4$ órai szüneteknek. A katolikus gyermekeknek hetenként kétszer templomba kell menniök, nem kevesebb mint 3000 tanuló vasuton jár ki-be. Nehézséget csinál a középeurópai idő és hogy egyik-másik tanító a 4. órában nem akar

tanítani. — *Hageni* szemorvos a népiskolákban való tanítást is szóvá akarja tenni, amihez a gyűlés az engedélyt megadja. Szerinte itt is kevés történik a testi fejlődés érdekében és jobb lenne az osztatlan tanítás. Hasonlóképen nyilatkozik *Semerád* dr. (Jung-Bunzlau), aki a cseh viszonyokról beszél. Szerinte népiskolában 5 óra tanítás a maximum, bár az 5. óra alig ér valamit, de még a 6. is jobb, mint a délutáni tanítás. A tanítás 7 órakor kezdődjék. Délután szabad, jobb módúak testi nevelésre, szegényebbek inkább munkára fordítsák. Ezt a jelenlegi rendszer tarthatatlansága, a rossz, vérszegény kinézése, hitvány fejlődése a tanulóknak teszi kivánatossá. — Dr. *Leim* szemináriumi tanár szerint kétségtelen a túlterhelés úgy az elemi, mint a felső oktatásban, de az osztatlan tanítás sem segít ezen, mert ennek is vannak hátrányai. Ő vizsgálatokat végzett a napi munkaképesség lefolyásáról és azt találta, hogy délelőtt 10—11-ig nő, aztán tanítóknál-tanulóknál egyaránt csökken, függetlenül az étkezéstől ismét emelkedik 2 órakor és ismét esik később. Tehát a 10—1-ig tanulás értéke kisebb. Az eredmények 10—12 között egyformák a 2—4-vel, de utóbbiak jobbak, mint 11—1. *Egy frankfurti* reáliskolai igazgató szerint a tanítás beosztása annál nehezebb, mentől nagyobb a város. Általánosítani nem szabad. Elemi iskolákban még a $^3/_4$ órai tanítás is sok; ő, aki modern nyelvet tanít. azzal csak az 5. iskolaévben kezdené, amint az déli Németországban már megvan. *Wagner* (Grossbeeren) szerint a beosztás az ipartól függ. A túlterhelés kérdését mesterségesen csinálták; sok függ a tanítás módjától, fontos a változatosság és a tanítónak minden órája művészet legyen. Így 12—1-ig is lehet tanítani. A tanító ügyességének befolyását még több szónok hangoztatta. Érdekes volt, hogy egy tanító 500 gyermeket kérdeztetett, miért rossz a délutáni tanítás: feleletül kapta, hogy azért, mert nem jut semmi az eszébe, mert délután a tanító kevésbé barátságos, több a büntetés. Egyik gyermek sem szólott a délutáni tanítás mellett. *Dr. Stanger* szerint a népiskolában a délutáni oktatás maradjon, mert a szülők örülnek, ha a gyermekek sokáig az iskolában maradnak.

Minekutána még egy szónok hangoztatta volna, hogy míg az osztrák gimnáziumokban nincs túlterhelés (saját fián észlelte), addig reáliskolákban az tetemes, mert heti óraszám 32—33, szünetek 10 perc. — *Hintzman* zárszavában fölhozza, hogy nincsen mindenütt csupa kitünő tanító. Ő nem általánosított, hanem egyes *iskolafajokról* beszélt. Javaslatával nem is azért állott elő, hogy a tanulóifjuságot lustaságra szoktassa, ellenkezőleg a munkálkodásba bele akarja őket vinni, míg jelenleg rettenetes sokat svindliznek. Saját ifjú korában mindig maradt idő, hogy még másféle munkával foglalkoztassa. Nézete szerint

egy nemzedéket kellene javaslata szerint így a munkához előkészíteni és az eredmény kétségtelen lesz.

Az utolsó fontos kérdés, mely ezen osztályt foglalkoztatta, a *kisérleti vizsgálatok értékességé*-é volt, amely tekintetben a referens *Altschul* kritizáló álláspontot foglalt el. Szerinte a kisérlet szükséges, mert nélküle az iskolahigiene exakt tudomány nem lehet. Sorra véve az eddigi kisérleti eljárásokat, egyiket sem tartja megbízhatónak. Különösen sok a kifogása Griesbach ellen, mert a bőr vérbősége vagy vérhiánya szerint az eredmény más. A megbízhatlanság oka, hogy az adatok hiányos érdeklődésből, idegességből, suggestióból is eredhetnek. Másik hiba, hogy statisztikát állítanak össze, mely az átlagos értéket megadná. Az ilyen kisérletek csak akkor adhatnak helyes eredményt, ha rendes tanításokat végeztetnek és ha a tanulók arról, hogy kisérlet tárgyát képezik, tudomással nem birnak. Hogy az egyéni befolyás kizárassék, bizottságnak kell azt végezni, az itélet alapját a tanulók rendes iskolafeladványai képezhetik, melyeknek nehéz volta, a megelőzött órák minősége és mennyisége jönnek számításba. Nem kell valamennyi tanulón végezni, hanem egyes csoportokat kell alkotni és ezeket sokat, sokszor vizsgálni, *Pacak* például kilenc tanulót választott ki e célra. Javaslatát nem tartja az egyedüli képzelhetőnek, de mint természetes kisérletet jelenleg legjobbnak. Megjegyzem, hogy Altschul semmiféle kisérleti vizsgálatokat nem végzett.

Sokkal határozottabban beszélt *Vannod*, berni francia tanár. Tételei szerint a szellemi kifáradás a bőrérzékenységet észrevehetően csökkenti. Griesbach eljárása leányokon végzett kisérletei szerint gyors és biztos felvilágosítást ad a bőr érzékenységében beállot elváltozásokról, bár egyes más tényezők is befolyásolják az eredményt, így a külső hőmérsék, a tanuló állapota (idegesség, ideggyengeség, ki nem elégítő alvás), a tanuló hajlama egyik-másik tantárgy iránt stb. Nagymennyiségű vizsgálatokat kíván.

Utána *Sakaki*, japán tanár, elemi, gimnáziumi és felső leányiskolába járó tanulókon Griesbach eljárása szerint végzett vizsgálatait ismerteti és kimutatja a szülők foglalkozásának, a lakóhely távolságának, az alvás tartamának, a tantárgyaknak stb. befolyását az eredményekre. A megindult vitában mindenekelőtt *Axel Hertel* hangsúlyozza a bőr érzékenységének ingadozását napközben, amiről két hónapon át önmagán végzett több mint 700 mérésből meggyőződött. Legnagyobb az érzékenység reggel, legkisebb délben, ennél nagyobb este. Ő azt találja, hogy az ingadozás ellenkezője a testhőmérsék napi menetének. *Griesbach* szerint a vizsgálat pontos kivitelétől sok függ. Már az sem mindegy, vajjon a két körzővég egymáshoz közel vagy távol van és aztán távolítjuk a két csúcsot egymástól vagy pedig

közelítjük, vagy épenséggel egyszer messze, utána megint nagyon közel hozzuk egymáshoz és így keressük az értéket. Továbbá sok mellékkörülménynek is van reá befolyása, ahogy azt Vannod említette. A korral is csökken, úgy hogy presbyæsthesiáról lehet beszélni (hasonlóan a presbyopiához). De hogy az eljárásnak értéke van és hogy a szellemi kifáradást vele meglehet állapítani, újabb vizsgálataiból is meggyőződött, melyeket nem tanulókon, hanem legkülönbözőbb foglalkozású felnőtteken, egyetemi hallgatókon, birákon, lelkészeken végzett és melyekre vonatkozó táblázatok az egész falat betöltötték. Az érzékenység csökkenése mindig összevágott azok szellemi kifáradásával, amiről azok maguk nyilatkoztak. Egy papnál pl. prédikálás után nem talált csökkenést és tényleg az ki is jelentette, hogy neki öröm a szószékre állani és nem munka, nem teher.

Kotelmann első sorban kifogásolja ezen eljárás elnevezését Griesbach után, holott azt *Weber* fedezte föl, továbbá úgy látja, hogy még nem egész biztos a következtetés. Sok mindenféle befolyás, így a légzés is módosítja. Máskor meg ellentmondók az eredmények, így torna után hol kisebbek, hol nagyobbak, séta után is. Feltétlenül szükségesnek tartja a felnőtteken való további vizsgálódást, de nem jogászokon, hanem orvosokon. *Griesbach* sértve érezvén magát, kijelenti, hogy ő sohasem tagadta Weber érdemeit és mindig hangsúlyozta, hogy ez fedezte föl. De a kapcsolatnak fölfedezése a szellemi kifáradás és az érzékenység között az ő érdeme. Azonfelül nem elég teoritikus ellenvetéseket tenni, hanem ki kell azt próbálni. Végül *Altschul* zárszavában folytatandóknak tartja a különböző módszereket még a pszikologiaikat is, de a legszigorúbb mértéknek szemmeltartásával. Javaslatot is tesz, hogy az iskolában a vizsgálatok bizonyos schéma szerint történjenek. Habár sajnálni lehet, hogy a többi vizsgálati eljárásokra a bírálók nem terjeszkedtek ki, hanem egyoldalúan csupán Griesbach-éval foglalkoztak, mely ugyan a legkönnyebb és leggyorsabban végezhető, még így is rendkívül érdekes volt ezen fejtegetéseket meghallgatni.

A *C* osztályban egy kérdés érdekelt, a fejlődő *ifjúságnak felvilágosítása a nemi élet* felől, mivel nem kevesebb mint négy felolvasó foglalkozott, köztük *Schuschny* is. Ő ismertette a törekvéseket ez irányban minálunk, felhozta saját eljárását (érettségit tett ifjaknak előadást tart), egyébként azt tartja, hogy főleg a természetrajz-tanár foglalkozhatik vele. *Epstein*, nürnbergi orvos, azt tartja, hogy az iskolaorvos volna erre hivatva, mivel a szülők nem teszik, a tanító hozzávaló készültséggel nem bir. Óva int oly előadásoktól, melyek a nemi bajok kórtanára és gyógyítására kiterjednek, de szükséges figyelmeztetni az önmegtartás kártalan és az önfertőzés káros voltára.

A kor 16 év, gimn. 7—8. osztálya (o II—u I) vagy a vasárnapi tanítás. Ez irányban különösen *Fournier* és *Nuchles* működtek. A felvilágosítás híve egyébként *Stanger* is (Ttrautenau). A vita meglehetős széles mederben folyt és egyesek végletekig mentek, amennyiben még a kisebb gyermekek felvilágosítását is szükségesnek mondották. Magam — anélkül, hogy Epstein előadását hallottam volna — már évek óta a felvilágosítás irányában működöm, leghelyesebbnek tartván az egészségtan tanításában a fertőző betegségek előadásakor ezekre is kitérni oly szellemben, mint Epstein előadta. Későbbre nem lehet hagyni, mert haszna elveszett.

Végül egy szónok, *Wagner*, egy 15 tagú bizottság kiküldését hozta javaslatba, melyben résztvennének az előadók és felszólalók. Feladatuk lenne a legközelebbi kongresszusig a kérdéssel behatóan foglalkozni és arról jelentést tenni. Az ügyvezető bizottság ezen javaslatot áttette az angol bizottság kezébe, amelynek feladata leend a három év mulva Londonban tartandó iskolaegészségügyi kongresszust előkészíteni. JUBA ADOLF.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

— **A népoktatás reformja.** Nagyjelentőségű és bátor cselekedettel vezeti be *Berzeviczy Albert* miniszter kormányzati működését. A népoktatási alaptörvény s ezzel együtt az 1879. XVIII. és az 1893. XXVI. t.-cikkek revíziójának tervezetét készítette el s a tervezetet közzétéve alkalmat adott, hogy a közvélemény még egyszer megnyilatkozhassék. A tervezet most szaktanácskozmányok megvitatása alatt áll, az érdemleges hozzászólást fenntartjuk akkorra, amikor ezen előzetes megbeszéléseken átment az ügy. Most a reform tárgyáról és irányáról adunk röviden számot.

A törvényjavaslat tervezete öt fejezetre oszlik. Az első a *tankötelezettséget* írja szabatosabban körül s egyúttal az ennek biztosítására irányuló rendelkezéseket büntető sanctióval látja el. Belekerült ebbe a fejezetbe egy olyan szakasz is, amelyik az iskolát és a tanító védelmezi az illetéktelen betolakodóktól, aminek felvételére a tapasztalatnak több szomorú esete adott impulzust. — A második fejezet címe «*Az elemi iskola két tagozata*». Főkép az ismétlő oktatás általánosítására és biztosítására célzó intézkedéseket tartalmaz; törvényesíti az utóbbi évek azon alakulását, hogy az ismétlő oktatás szakirányba tereltessék. Ugyanez a fejezet a nemzeti nevelés erősítésére is tartalmaz intézkedéseket. Meghagyja ugyan az iskolafenntartóknak azt a jogot, hogy iskoláik tannyelvét maguk állapítsák meg, de meg-

szorítja annyiban, hogy ahol a magyar anyanyelvű tanulók száma eléri a 20%-ot, ott a magyar is használandó tannyelvül. Különben pedig célul rendeli, hogy minden iskolában a magyar nyelv tudása már a mindennapi tanfolyamon elérendő s e végett a magyar nyelv tanításának tantervét minden iskolára nézve a miniszter állapítja meg. A használandó tankönyveket és taneszközöket a miniszter minden iskolától bekövetteli és használatukat esetleg eltilthatja. — A harmadik fejezet címe: «*A községi és felekezeti tanítók javadalmazása és az állam által gyakorlandó fegyelmi jog.*» A fizetés minimumát 800 koronában állapítja meg, amely államsegéllyel 1000 koronára egészíthető ki. Igaz, hogy ez el nem éri sem a XI. oszt. tisztviselő kezdő fizetését, sem az állami tanítók javadalmazását, de az 1893-ban megállapított 600, ill. 800 koronánál 25, ill. 20%-kal magasabb s a mellett az akkori öt quinquennium helyett az új tervezet hatot ad. Nemzeti irányú intézkedései e fejezetnek, hogy a segélyezett iskolában csak magyarul tudó tanító alkalmazható; hogy minden jellegű iskola tanítóját a közigazgatási bizottság fegyelmi kereset alá vonhatja, ha a magyar nyelvet nem tanítja kellő sikerrel, vagy államellenes irányt követ; ez utóbbi esetekben az itélet hivatalvesztésre is szólhat és akkor az új tanítót a kormány nevezi ki. Minden tanító végleges alkalmazásakor esküt tesz az alkotmányra. — A IV. fejezet szól a *tanítóképzésről és képesítésről.* Míg az 1868. XXXVIII. t.-c. inkább csak az akkor alapított állami tanítóképzőkről rendelkezett, addig ez a mostani az egész magyarországi tanítóképzés organikus rendezésének tekinthető. Elvi jelentőségű benne a tanítóképesítés államivá tétele, a képzőintézeti tanárok kvalifikációjának megállapítása, nem állami képzők államsegélyének s az ebből eredő viszonylatoknak rendezése. Az állami képesítő vizsgálatot 1—2 évi gyakorlat előzi meg, miután a jelölt az intézet végzésekor alapvizsgálatot tett kormánybiztos jelenlétében. A kormánybiztos joga az alapvizsgálaton azonos az érettségi biztosok hatáskörével s már az alapvizsgálaton ellenőrzi, hogy a jelölt tudja e a magyar nyelvet oktató képességgel? A képesítő vizsgálat nyelve elvileg a magyar, de meg van engedve némely tárgyakban más nyelv is, ami méltán meglepheti az állami képesítés minden hívét. Az V. fejezet az «*Állami tanfelügyeletről*» két új intézkedést tartalmaz. Egyik a tanfelügyelők segítségére rendelt iskolafelügyelők intézménye, mely főkép az iskolalátogatást fejleszti, a másik a tanfelügyelőnek 10 koronáig terjedő bírságolási joga.

*

— **Ujabb főiskolai internátusok Budapesten és Kolozsvárt.** Az «Állami Tisztviselők Országos Egyesületének» f. évi január havi

közgyűlésén Halász Ferencz egyes. alelnök azon megokolt indítványát terjesztette elő, hogy az állami és törvényhatósági tisztviselőknek főiskolákban tanuló fiai számára Budapesten és Kolozsvárt internátus állíttassék.

A közgyűlés az indítványt lelkesült helyesléssel fogadta és felkérte az indítványozó alelnököt, hogy a tervbe vett internátusoknak mielőbbi megvalósítása érdekében a kiviteli tervezeteket az egyesület választmánya elé terjessze.

A M. Pæd. Társ. elnöke, dr. Fináczy Ernő egyetemi nyilvános rendes tanár, Halász Ferencz alelnök kérelmére, a tervbe vett internátusoknak pædagogiai tervezetét elkészítette. A tervezet következő:

Az állami és törvényhatósági tisztviselők fiai számára Budapesten és Kolozsvárt főiskolai jellegű állami internátusok berendezésére vonatkozó pædagógiai kívánalmakat, van szerencsém illetékes helyről vett felszólítás folytán a következőkben igen röviden körvonalozni.

A fent említett internátusok felállítása (Budapesten 300, Kolozsvárott 200 hallgatóval) rég érzett szükségletet fog kielégíteni. A viszonyok ismerői jól tudják, hogy a vidékről az egyetemek székhelyeire, főként Budapestre kerülő ifjakat mily veszedelmek környékezik; a szülői ház nevelő hatásától megfosztva ép akkor vannak egészen magukra hagyatva, amikor gondos támogatásra erkölcsi tekintetben legnagyobb szükségük volna. Bármily lelkiismeretesen teljesítette is a középiskola feladatát, a 18—19 éves ifjú jellemessége még nem nyugodhatik oly szilárd alapon, mely minden kisértéstől, rossz példa követésétől megóvná. A jellem alakulása még mindig folyamatban van, a nagyvárosi életből kinálkozó alkalmak bármelyike is elégséges lehet annak lerontására, a mit a szülői szeretet és az iskola tervszerű nevelése éveken át türelmes gonddal megépítettek.

Részemről tehát az ilyen főiskolai internátusokat első sorban erkölcsi tekintetben tartom fontosaknak, amiből következik, hogy nem puszta szállást és ellátást adó kosztházaknak, hanem érett fiatal emberek közös művelőhelyének tekintem; oly közösségnek, mely a maga jótékony szellemével, kényszereszközök alkalmazása nélkül megtartja az illetőt a jó úton, a becsületes, tisztességes, jellemes életet lelki szükségletévé teszi s szilárd, férfias elvek meggyökereztetésével minden kisértés ellen felfegyverzi. Kétszeresen áll ez az állami tisztviselők fiairól, kiknek szülői az értelmiséghez tartozván, nagy lelki küzdelmek és aggodalmak közt bocsátják szeretett gyermeköket az önálló élet sikamlós talajára s akikre nézve ép magasabb műveltségöknél fogva, kétszeresen fájdalmas lehet egy-egy ifjúnak eltévelyedése a helyes útról, testi és lelki megromlása az élet legszebb és legjelentősebb szakában.

Hogy ez az erkölcsi cél, mely egyúttal biztosítéka a fiatal emberek tanulmányi haladásának is, valóban elérhető legyen, az internátusokat úgy kell berendezni, hogy a fiatal ember jól érezze magát bennök, kedves otthont találjon együtt érző kortársai közt; megtalálja ez otthonban a komoly tanulmányokhoz és nemesebb szellemi élvezetekhez szükséges időt és alkalmat ép úgy, mint a kedélyképző szórakozást, melyek együttvéve felszínre se engedik jutni netán rosszra irányuló valamely hajlamát.

Ha sikerül a fiatal emberek számára ily otthont teremteni, mely némileg pótolhatja a nemrég elhagyott családi kört és szülői házat, nemcsak a szabály megszegésével járó következmények félelme, hanem a jónak és helyesnek önkéntes szeretete lesz az a nagy erő, mely őket erkölcsi eltévelyedésektől visszatarthatja.

Mit kell tehát tenni, hogy ily kedves otthont találjanak az ifjak az internátusban? E kérdésre általában az a felelet, hogy sem kaszárnyaszerűen, sem klastromszerűen nem szabad berendezni az intézetet; sem oly szigorú fegyelmet nem kell benne meghonosítani, mely a jóravaló és önérzetes fiatal embereket lenyűgözze, sem oly korlátlan szabadságot nem kell engedni nekik, mellyel — testi és lelki ártalmukra — visszaélhetnének. Józan, korlátok közé szorított személyes szabadság, vagyis kevés számú elvek szerint szabályozott tisztes együttélés nemesítő és jellemesítő hatása legyen ezen internátusok tervezésének kiinduló pontja.

Felmerülhet az az általános elvi kérdés is, vajjon mennyiben segíthetné elő ily internátus a benne lakó fiatal emberek tudományos és tanulmányi munkásságát? Kétségkívül szép és méltó feladat volna arról gondoskodni, hogy az ifjak ne csak kötelességszerű főiskolai colloquiumaikat és vizsgálataikat a kellő időben letegyék, hanem hogy főiskolai tanulmányaik kiegészítésére vagy mélyebb feldolgozására szolgáló szakszerű vezetésben is részesülhessenek az internátusban. Példa erre a középiskolai tanárképzés céljaira szolgáló báró Eötvös Collegium, melynek külön szaktanárai az egyetemi előadások anyagát a benlakó növendékekkel részletesebben feldolgozzák, a jelöltek szaktanulmányait irányítják, őket némi önálló tudományos munkásságra ösztönzik, velök kibővítő olvasmányokat végeznek.

Azonban ama nagy arányoknál fogva, melyekben a főiskolai állami internátusok értesülésem szerint terveztetnek, nem tartom lehetségesnek, hogy ily természetű tanulmányi gyakorlatokat lehessen bennök szervezni. Ily szakszerű tanítás csak korlátolt számú tanulókkal végezhető sikeresen, holott a tervezett internátusok növendékeinek létszáma 200, illetőleg 300 volna. Ezenkívül a tanulóknak e létszáma oly rendkívül sok tanulmányszakma és évfolyam között oszla-

nék meg, hogy a technikai kivitel majdnem legyőzhetetlen akadályokba ütköznék. Képviselve volna ugyanis pl. Budapesten a jogi, orvosi, bölcsészeti kar és a műegyetem; a jogi karból 4 évfolyam a legkülönbözőbb jogi studiumokkal; az orvosi karból 5 évfolyam, a bölcsészeti karból 4 évfolyam és körülbelül 10 szakcsoport; a műegyetemből 5 évfolyam szintén nagyon elágazó tanulmányi irányokkal. Keveset számítva körülbelül 35—40-félekép combinálva vennének tehát részt a tanulók a szakszerű gyakorlati órákban, aminek végrehajtása majdnem lehetetlen. Az egyetemi seminariumok és gyakorlatok intézménye egyébiránt ma már annyira fejlett, hogy a főiskolai tanulók, kellő igyekezet kifejtése mellett, már magán az egyetemen is megtalálhatják, ha nem is teljesen azonos alakban és célzattal azon fajtáját a tudományos képzésnek, amelyről itt szó van.

A rendes colloquiumokra és vizsgálatokra való tanulásban, vagyis vizsgálati célokra való készülésben repetitorokat és instructorokat adni az ifjak mellé se szükségesnek, se helyesnek nem látszik. Az ifjaknak végre meg kell tanulniok, miként kell tanulmányi kötelességeiket gyámkodás nélkül önmaguknak elvégezniök; s ha pontosan látogatják a főiskolai előadásokat és gyakorlatokat, aminek ellenőrzése az internátus elöljáróságának feladata, a naponkint bizonyos meghatározott órákban kötelezően elrendelt házi studium, külön instructorok nélkül is teljesen elegendő lehet a köteles colloquiumok és vizsgálatok letételéhez szükséges ismeretek elsajátítására. Legcélszerűbb volna a délutáni vagy estéli órákat a kötelező tanulásra felhasználni: pl. 6-tól 8-ig (amikor főiskolai előadások már rendszerint nem tartatnak).

Ámde, ha a jelzett irányokban külön tanulmányi intézkedéseknek nem lehet is helyök, nagyon kívánatos más módon gondoskodni az ifjak művelődési szükségleteinek kielégítéséről. Első sorban kötelezendő volna minden tagja az internátusnak arra, hogy valamely idegen kulturnyelvet (német, francia, angol, olasz) tanuljon az intézetben, mely erre külön költségek nélkül módot nyujtana nyelvmesterek alkalmazásával. Másodszor: ápolandó volna a zene és ének. Harmadszor: nagy mértékben fellendíthetné az intézet szellemi életét, ha az elöljáróság tanévenkint más-más előadási cyklusokat tartatna oly tárgyakból, melyek az összes növendékek tudományos művelődésének keretébe beillenek. Például: egy-egy ily közös előadási cyklus (az intézet dísztermében gyülekező összes ifjúság számára) lehetne filozófiai tárgyú (a filozófia alapproblemáiról, egyes nagy filozófusokról, a pszichologia, eszthetika és ethika fontosabb kérdéseiről), a társadalmi és történeti tudományok, a modern irodalmak, a művészet-történelem köréből, esetleg a természettudományok gyakorlati problemáiról.

Ezen előadások ideje és részletes anyaga évről-évre a körülmények szerint változhatnék; céljok az volna, hogy a növendékek magában az intézetben találjanak alkalmat általánosabb művelődésre.

Feltétlenül szükséges volna az intézetet oly könyvtárral is ellátni, melyben a növendékek nemcsak a szépirodalom legjelesebb termékeit, hanem a szaktanulmányaikhoz szükséges legfontosabb standard-workokat megtalálhassák, hogy amennyiben egyik-másik bővebb tanulmányt kívánna tenni valamely tárgyban, (amire mindenképen buzdítandók volnának) meglelje az intézetben a legszükségesebb segédeszközöket. Pl. az első éves joghallgató találja meg a római jognak legfontosabb forrásgyűjteményeit és a külföldi alapvető munkáit; későbbi tanulmányai folyamán a magyar jogforrásokat is (Corpus Juris, Werbőczy, Törvénytárak stb.); az orvostanhallgató a német és francia szakirodalomban megjelent nagy, összefoglaló, rendszeres műveket; a nyelvész a szükséges kimerítő szótárakat, klasszikus kiadásokat. Szóval nem speciálitások könyvtárát értem, hanem olyat, mely a főiskolai tanulást a maga alaptanaiban mélyebbé és bővebbé tehetné. Végül az intézeteket el kellene látni tágas tornacsarnokkal, játéktérrel (mely télen korcsolyapályává alakítható át) s az ifjaknak alkalmat kellene adni a testedző gyakorlatokra, tornára, játékra, korcsolyázásra stb.

Mondottam fennebb, hogy a fődolog a hallgatóknak kedves otthonává tenni az internátust. Már az előbb említett foglalkozásokban is rejlenek nemesen szórakoztató mozzanatok. Megteremtésökről más úton is gondoskodni lehetne. Az intézet kebelében alakulhatna olvasó- és társaskör, megfelelő helyiségekkel, hol a napilapok és folyóiratok olvasásra rendelkezésre állanának. A kör felolvasásokat, hangversenyeket stb. rendezhetne. Mindennek célja főképp az volna, hogy az intézet tagjai ne kívánkozzanak az intézeten kívüli, minden ellenőrzés elől elzárkózó, nem ritkán ártalmas szórakozások után.

Mindent el kell követni, hogy a növendék lelki élete nemesbüljön, hogy valóban szilárd erkölcsös alapja legyen jellemének. Ezért, habár az intézetekbe felekezeti különbség nélkül vétetnének fel a hallgatók, az előljáróságnak minden kényszer alkalmazása nélkűl oda kellene hatnia, hogy a növendékek, kiki a maga körében, vallásos kötelmeik teljesítése iránt is őrizzék meg a középiskolától nyert fogékonyságukat.

Az erkölcsi és tanulmányi tekinteteken kívül van még egy szempont, mely nagy figyelmet érdemel a tervezett internátusok szervezésében. Ez a magyar, hazafias szempont. Minden alkalom felhasználandó, hogy azt a szellemi közösséget, melyben a tagok élnek, legigazabb magyar hazaszeretet ihlesse meg. A főiskolai internátus e rész-

ben is nagy és magasztos hivatást teljesíthet. Van elég példa rá, hogy a középiskola által elhintett jó magvak a főiskolai tanulmányok ideje alatt megromlottak, bizonyos szeparatisztikus törekvések hatása alatt elfajultak. Az internátusokban gondosan ápolandó hazafias szellem az egész életre kiható mély nyomokat hagyna az ifjúság lelkületében. Ez irányban az intézet falai közt lefolyó s az intézet előljáróságától rendezett hazafias ünnepek nagy szolgálatot tehetnének; ez ünnepeken kiváló szerepe jutna az egész ifjúságot magában foglaló daloskörnek, a hazafias érzések egyik leghathatósabb tényezőjének.

Nagy nehézséget okoz ily rendkívül népes főiskolai internátusokban a fegyelemben és rendben tartás módja. A személyes szabadságtól, mint említettem, felnőtt fiatal embereket megfosztani nem lehet; viszont e szabadsággal ott, a hol 200—300 fiatal ember lakik együtt, nagyon könnyen visszaélések történhetnek. Ezért egy nagy körültekintéssel megállapított józan házirend elkészítésén kívül fontos itt az elhelyezés kérdése. Négyszáz felnőtt embert egyetlen épületben elhelyezni és rendben tartani csak katonai fegyelem mellett lehetne, de a fegyelem ezen módját ép kerülni akarjuk. Nem marad más hátra, mint az épületet pavillon rendszer szerint megépíteni oly módon, hogy az egyes pavillonok fedett folyosókkal volnának összekötve a törzsépülettel, melyben közös helyiségek, vagyis a közös ebédlő, a közös társalgó, a közös tornacsarnok, a közös díszterem volnának elhelyezve. Pavillont négyet lehetne építeni, egyet-egyet a joghallgatók, orvostanhallgatók, bölcsészethallgatók és műegyetemi hallgatók számára, előre megállapított (s esetleg különböző nagyságú) létszámokkal, melyeket a felvétel alkalmával szigorúan meg kellene tartani. Minden pavillonnak egy-egy benlakó felügyelője volna s a felügyelők az intézet igazgatójának volnának alárendelve. Az egyes pavillonokban való elhelyezés részleteire nézve csak annyit említek, hogy a növendékek életkorát tartva szem előtt, leghelyesebbnek tartom az úgynevezett család-rendszert, vagyis: a nagy kaszárnyaszerű háló- és lakótermek helyett olynemű berendezést, hogy 4—4 hallgató hál és lakik együtt egy szobában, egy családot alkotva, melynek feje a legidősebb. Ily módon bensőbb és kedélyesebb viszony fejlődik a fiatal emberek közt, mint a tömeges elhelyezés mellett; megtanulják, miként lehet egymásra utalt és állandóan érintkező művelt egyéneknek egymással ildomosan megférniök; közlékenyebbé válik ekként a zárkózott is, figyelmesebb embertársa iránt az érdesebb természetű is; a mindennapi egymásra utaltság viszonyaiból megtanulja mindenki az életben oly szükséges társas erényeket. Viszont ily elosztása a növendékeknek kevesbíti a nagy tömegek állandó érintkezéséből eredhető azon veszedelmeket, melyek esetleg a rend megbontására irányulhatnak.

A lakó- és hálószobák egyszerűen, minden fényűzés mellőzésével rendezendők be. A szóban levő intézeteknek nem lehet céljok kényeztetni vagy oly élethez szoktatni, mely a rendszerint vagyontalan állami tisztviselők fiainak nem való s melyet legtöbbször később sem fognak folytathatni.

A házirend és fegyelem fentartásában elvül kitűzendő, hogy amennyire lehetséges, az önkormányzat érvényesüljön. Érett fiatal emberek a legfőbb felügyelet határain belül önmagukat is kormányozhatják sok tekintetben, sőt szándékosan oda kell irányulni a törekvésnek, hogy erre mentől több alkalom adassék.

De mindezeknek a felsorolt intézkedéseknek sikere első sorban attól függ, hogy kicsoda áll az intézet élén? A tervbe vett internátusokhoz fűzött összes remények teljesedése végső elemzésben ezen fordul meg. Nem közönséges adminisztrativ képességnek, széleskörű műveltségnek, az ifjúság iránt való meleg szeretetnek, tapintatnak és erélynek kell az igazgatóban egyesülnie. Nem lehet közönséges stílű ember; kiváló egyéniségnek kell lennie, mely címbeli vagy rangbeli megkülönböztetés nélkül is saját súlyával és tartalmával képes legyen hatni.

*

— **VI. Egyetemes Tanítógyűlés.** Az V. gyűlés ezelőtt nyolc évvel, a millenniumi tanügyi kongresszussal kapcsolatban tartatott. Most, hogy a tanítók életbevágó fontos ügyei forognak a döntés küszöbén, a Tanítók Országos Bizottsága elhatározta a VI. egyetemes gyűlés megtartását, amihez a tanítóegyesületek többsége hozzájárulván, az Orsz. Biz. összehívta a gyűlést f. évi julius 3—6. napjaira Budapestre. A gyűlés programmja a következő: Jul. 3-án előértekezlet; 4-én a közgyűlés első napja, melynek tárgyai: 1. Az ország összes tanítóinak fizetésrendezése (előadó Gábel Jakab); 2. A nyugdíjtörvény módosítása (Sárkány Gábor). Jul. 6-án a közgyűlés folytatása; tárgyak: 3. A népoktatási törvény reviziója; kapcsolatban a szolgálati pragmatika, a magyar népoktatás kérdésével és a nevelés nemzeti jellegével (Simon Károly); 4. Népnevelési egyesületek (Kovács Vince). A közbeeső napokon a szakosztályok üléseznek. Lesz: kézügyességi, árva- és szeretetházi, kisdednevelési, gyógypædagogiai, pædagogiai (tárgyai: A nép- és középiskola kapcsolata, A család és iskola kapcsolata, A leányok házias nevelése és a leányifjúsági egyesületek), szociálpædagogiai (tárgyai: A gyermekvédelem, A kivándorlás és a tanítóság), közegészségügyi és tanítóképzési szakosztály. Külön előadásokat tartanak még: Dr. Ranschburg Pál A gyermektanulmányozás módszeréről és dr. Göőz József Egyesítő új tanításmódjáról. A közgyűlés elnöke Somlyay József, a rendező bizottságé Nagy László. —

A gyűléssel kapcsolatban *tanszerkiállítást* rendeznek a vallás- és közoktatásügyi és a kereskedelmi miniszterek védnöksége alatt, a népoktatási intézetek fölszerelési tárgyaiból. A kiállítás rendezőbizottságának elnöke dr. Verédy Károly. Az egyetemes gyűlés tagjául jelentkezni lehet Barna Albin igazgatónál (Budapest, VIII., József-körút 8) 4 kor. tagsági díj beküldése mellett.

*

— **Japán közoktatásügye.** Az Annuaire de l'enseignement primaire 1903. évfolyamának Jost-tól szerkesztett külföldi krónikája nyomán adjuk itt a japán közoktatásügy, különösen népiskolai részének rövid ismertetését.

A japán kormányt a közoktatásügy szervezésében az az elv vezeti, hogy a tudomány mindenki részére szükséges az erkölcsi és anyagi tökéletesedés és az önfentartás feltételeinek javítása céljából, mert a tudatlanság minden bajnak forrása, mely a társadalmat pusztítja. S így a japán kormány már 30 évvel ezelőtt elhatározta a kötelező oktatás behozatalát minden gyermek részére 6-ik évétől a 14-ikig. Ezt állította oda elérendő végcélnak, de tényleg csak azt a kötelezettséget rótta a községekre, hogy teremtsenek mindenütt elemi, vagyis csak a 6—10 éves gyermekek részére való iskolákat. A népoktatás nem ingyenes, de a községek megszüntethetik a tandíj szedését, ha pénzügyi állapotuk megengedi.

A közoktatás kiterjesztésére irányuló törekvés ez országban minden dicséretre méltó és az elért eredmények bámulatot kelthetnek, de azért még mindig sok a teendő a végre, hogy az elemi oktatás az ország minden gyermeke részére biztosíttassék. Az iskolás gyermekek száma 1874-ben 1.700,000 volt; ma már meghaladja a 4 milliót. De nem szabad elfelejteni, hogy a japán népesség is emelkedett ez idő alatt 33 milliótól 45 millióra.

A tanulók száma osztályonként túlságos nagy: 70, 80 sőt 100 is esik egy tanítóra. A tanítókat rosszul fizetik és rossz az előképzésük is; csak igen kis részük jön tanítóképzőintézetekből, és ez a főoka annak, hogy a népoktatás még gyönge. Az elemi oktatástól megkövetelik, hogy erkölcsös és hazafias jellegű legyen, hogy az életben hasznos ismereteket közölje és hogy gondosan őrködjék a gyermekek testi fejlődése felett. De milyen is ez az erkölcsösség? Vallásos vagy világi jellegű?

Az 1899. aug. 3-ikáról kelt miniszteri utasítás határozottan kimondta, hogy világi jellegű legyen: «Mivel a közoktatásügy administratiója szempontjából fontos, hogy a köznevelés független legyen a vallástól, tilos a vallásoktatás vagy bármely vallásos szertartás az

állami és egyéb nyilvános iskolákban, sőt minden oly iskolában is, melynek tanterve nyilvános felügyelet alatt áll, — még rendkívüli órákon sincs helye.»

Így a vallásoktatás teljesen ki van zárva még oly magániskolákból is, melyek a törvény által el vannak ismerve, amennyiben joguk van hozzá, hogy növendékeik vizsga nélkül bocsáttassanak a középiskolákba és 28 éves korukig ki legyenek véve a katonakötelezettség alól.

A japán nem vallásos nép. S azért egészen magától érthető dolognak vette a világi jelleg köteles voltát. Sőt kérdezhetni, hogy tulajdonképen ki ellen irányult a miniszteri utasítás. A buddhismus hatása a népre már régóta majdnem semmi, és a buddhista papok már 1867 óta ki vannak zárva az oktatásból. A confucianismus pedig sohasem volt népszerű. S így csak a kereszténység ellen fordulhatott a rendelet éle, s csakugyan ellene fordult is, mivel idegen vallás, illetőleg az idegeneknek vallása.

Ami a hazafias morált illeti, egy 1890-ből való császári rendelet így határozza meg: «Tisztelet az ősök iránt; nagy becsületesség és gyermeki szeretet; tisztelet a nemzet alkotmánya iránt; engedelmesség az országos törvények iránt; teljes odaadás a császári dynastiának, mely örökkévaló, miként az universum.»

Egy angol pædagogiai folyóirat adatai szerint 398 idegen tanár van Japánban, ki anyanyelvén tanít: 158 amerikai, 122 angol, 60 francia, 24 német. Az angol nyelvé tehát az elsőség a többi idegen nyelvek felett. Így terjed az angol szellem Japánban és az új angol-japán szövetség — jegyzi meg végül forrásunk — több mint pusztán politikai közeledés.

Kíváncsiak lehetünk rá, mit fog majd a francia krónikaíró a jövő évben mondani Japán közoktatásügyéről. Talán Japánban is készül már ismeretes mintára a szállóige: «A japán iskolamesterek megverték az orosz hadsereget». *w. j.*

*

— **A st.-louisi világkiállítás közoktatásügyi csoportja.** Ki hitte volna a legnagyobb gyakorlatiasság és élelmesség hírében álló amerikaiakról, hogy a szellemi kulturának is a legnagyobb hódolattal adózzanak! Pedig így van, s a küszöbön álló kiállításnak *legelső* csoportja a *department of education*, a közoktatásügy, s «ez a tiszteletbeli hely — írja a hivatalos körlevél — megfelel a kiállítás osztályozásában megnyilatkozó azon elméletnek, mely szerint a nevelő-oktatás forrása minden haladásnak». Ez a kiállítás kettős célt tűzött maga elé: 1. rendszeresen akarja bemutatni az Egyesült-Államok közoktatásügyének minden ágazatát, 2. összehasonlító alapon a külföldi államoknak közoktatásügyét. Mindkét cél biztosítva van egyrészt a belföldi

hatalmas intézményeknek, másrészt az idegen országok túlnyomó részének képviseletével.

A külön erre a célra, modern-klasszikus stilusban épült és a programm egyik oldalán bemutatott hatalmas csarnok a kiállítási terület középpontjában és legszebb részén már készen áll. Első és hátsó homlokzata 750 ill. 450, két oldala egyenként 525 láb hosszú és 350,000 dollárba került. A közoktatási csoport élén H. J. Rogers áll, a bizottság elnöke pedig W. T. Harris, az Egyesült-Államok közoktatásügyének európaszerte is ismert feje.

Ennek a főcsoportnak rendszeres voltát és gazdagságát a következő felosztás szemlélteti. Van 8 csoport és 26 osztály; mindegyik csoport külön programmot is adott ki:

I. csoport: *elemi oktatás.* 1. osztály gyermekkertek, 2. osztály elemi iskolák, 3. osztály tanítóképzés, 4. osztály továbbképző iskolák, esti, szünidei és szakiskolák. — II. csoport: *középoktatás* * (két osztály), 5. felső iskolák és akadémiák; felső kézimunka és kereskedelmi iskolák, 6. tanárképzés. — III. csoport: *felső oktatás* (öt osztály), 7. középiskolák és egyetemek, 8. tudományos, műszaki és mérnöki iskolák, 10. könyvtárak, 11. muzeumok (gyűjtemények). — IV. csoport: *szépművészeti iskolák* (rajz, festés, zene), 12. művészeti iskolák és intézetek, 13. zeneiskolák, konzervatóriumok. — V. csoport: *mezőgazdasági oktatás,* 14. iskolák, intézmények, kisérleti állomások, erdészeti oktatás. VI. csoport: *kereskedelmi és ipari oktatás* (négy osztály), 15. alsó kereskedelmi és ipariskolák, 16. felső kereskedelmi iskolák, 17. az indiánusok oktatása, 18. a négerek oktatása. — VII. csoport: *gyógypedagógia* (három osztály), 19. vakok oktatása, 20. süketek és némák oktatása, 21. intézmények a gyengeelméjűek számára. — VIII. csoport: *különleges tanfolyamok, tankönyvek, iskolai felszerelés és tanszerek,* 22. nyári iskolák, 23. extension-tanfolyamok, népszerű felolvasások, felnőttek oktatása, levelezési iskolák, 24. tudományos társulatok, vállalatok és kutatások, 25. pedagógiai irodalom, tankönyvek stb., 26. iskolai felszerelés és tanszerek.

Ezen nyolc csoport mindegyikében a kiállítandó tárgyak a következő nyolc tárgyi keretbe sorolandók: 1. törvényhozás, szervezés és statisztika, 2. iskolai építkezés (elhelyezés, tervek), fűtő-, világító-, szellőztető- és egészségi berendezések; bútorzat és felszerelés, 3. tanerők képzése, 4. tanszerek, 5. tankönyvek, 6. szabályzatok, tanfolya-

* Az Egyesült-Államokban, amint ezen felsorolásból is látható, az iskolanemeknek csoportosítása eltér a nálunk dívótól; ott pl. a gymnasiumokat *(colleges)* már a felső oktatás keretébe sorozzák, az elemi oktatás pedig nyolcz évfolyamra terjed.

mok, módszer, 7. növendékmunkák (irodalmi, művészeti, tudományos és műszaki), 8. eredeti kutatások eredményei. Nagyon helyesen jegyzi meg a szabályzat egy másik helyen, hogy csak valódi iskolai dolgozatok állítandók ki: *Only regular class worck is desired.*

Kiváló s az eddiginél nagyobb szerep jutott ezúttal a fotografiáknak, melyekről Harris már 1898-ban így nyilatkozott: «A fotografiáknak értékesítése mind nagyobb tért hódít. Első pillanatra feltüntetik az iskola épületét, a tanítói személyzetet és a növendékeket; úgyszintén a belső helyiségeket, berendezésüket és a felszerelést. Egy az államnak összes iskolaépületeit, előttük a tanítókkal és tanulókkal bemutató fényképgyűjtemény, bármely nemzetközi kiállításnak páratlan vonzerőt adna, mert bemutatná a tanítók és a tanulók tartását, külsejét és öltözetét, és az épületek csinjával és a berendezések tökéletességével egyúttal azt a fontosságot, melyet a hatóságok az iskolának tulajdonítanak.»

A szabályzat ezután részletes utasításokat közöl a kiállítandó tárgyak megválasztását, méreteit, elrendezését illetőleg, s utalva arra, hogy a chikagói és párisi világkiállítások mennyire megérlelték a kiállítás technikáját *(exhibit idea)*, azzal az okos intéssel végzi: Nem az anyagnak nagy tömege kelt hatást, hanem a kiválasztásban megnyilatkozó gondosság és az elrendezésben nyilvánuló rendszer. — Hogy ebből a sok szép tervből és helyes eszméből mennyit és hogyan sikerült megvalósítani, arról a kiállításnak a helyszinén való tanulmányozása után annak idejében e helyen szintén be fogok számolni.

A világkiállítással párhuzamosan tartandó *kongresszusokról* külön szabályzat intézkedik, melyből közlöm az alábbiakat. E tekintetben is eredetit akarnak nyújtani az amerikaiak: az eddig szokásos, egymástól független s egymással össze nem függő tudományos értekezletek helyett egy előre megállapított terv szerint egyetlen nagy, de sokfelé elágazó kongresszust terveztek, melynek célja a különböző tudományoknak és művészeteknek egységét és kölcsönös viszonyait feltüntetni, történelmi fejlődésüket bemutatni, alapvető elveiket kifejteni, továbbá a különböző tereken működő szakférfiaknak ismerkedését és közös munkálkodását előmozdítani. Az összes anyagot két nagy csoportba és hét osztályba sorozták. I. Elméleti tudományok: 1. alapvető, 2. történeti, 3. physikai, 4. lelki tudományok. II. Gyakorlati tudományok: 5. gyakorlati (utilitarisztikus), 6. szabályozó, 7. közmívelődési tudományok. Ez a hét osztály 24 alcsoportra és 129 alosztályra oszlik. Első helyen áll a filozófia alcsoportja hét osztállyal (metafizika, vallásbölcselet, logika, módszertan, ethika, jogbölcselet, esztetika). A pedagógia a 7. közmívelődési tudomány keretébe tartozik és öt alosztályt foglal magában: nevelés elmélete, elemi iskola, középiskola, egyetem, könyv-

tár. (Megjegyzem, hogy a vallásos nevelés a «vallás» alcsoportjának egyik osztályát teszi).

A kongresszust szept. 19-én d. e. nyitják meg elnöki beszéddel, mely után a hét osztály mindegyikében egy-egy általánosan tájékoztató előadást tartanak. Szept. 20-án d. e. és d. u. a 24 alcsoport ülésezik, mindegyikben két-két előadás lesz: egyik az utolsó évszakban létesített haladásról, a másik az alapvető fogalmakkal és módszerekkel foglalkozik. A következő napokon 129 alosztály dolgozik; itt is két-két felolvasás lesz: egyik a többi tudományokkal való összefüggésnek, a másik a napirenden levő problémáknak szentelve. Szept. 26-tól kezdve a tanácskozás szabadabb mederben folyhat és más önálló kongresszusok is tarthatók. Az előadásoknak és felolvasásoknak teljes sorozatát (314) állandó emlékéül a kiállítás igazgatósága fogja kiadni. Annak idejében erről is tájékoztatni fogjuk olvasóinkat.

A körlevél helyesen jegyzi meg végül, hogy ennek a hatalmas és eredeti tervnek, mely hivatva van a tudományos irodalmat egy páratlan művel gazdagítani, teljes sikere az összes hivatott tényezőknek lankadatlan közreműködését feltételezi. *kf.*

KÜLFÖLDI IRODALOM.

Georges Demeny: Mécanisme et education des mouvements. Paris, 1904. 518. l. Biblioth. scientif. internat. F. Alcan.

Bár az előttünk fekvő munka elsősorban a physiologiai nevelés vezetőinek szól, kell, hogy minden pædagogust érdekeljen. Ma már nyitott ajtók döngetését jelentené, ha ez állításunk igazolására akár a «testi nevelés» általános fontosságát akarnók vitatni, akár pedig azt, hogy e név alatt összefoglalt pædagogiai behatások összesége csak az emberi szervezet functióinak minden irányban való ismeretére építhető. Hanem arra gondolunk, hogy könyvünk szerzője amellett, hogy elösmert elsőrendű szaktekintély a testi nevelés kérdéseiben, ritka helyes pædagogiai érzékkel bir, kinek fejtegetései mindig mély perspektivában jelennek meg. Annál becsesebb tulajdonság, mert a módszeres physiologiai gondolkodás és a nevelési problémák magasabb szempontból való conceptiójának kapcsolata még ma is inkább kivétel, mint szabály a pædagogusok között. Művünk sok önálló vizsgálatokon alapuló és nem ritkán a legelterjedtebb előítéleteket lerontó fejtegetéseit természetesen ép csak jelezhetjük e folyóirat hasábjain. Miután szerző a mozgás anatomiai mechanismusát ismertette, áttér a különböző helyzetek (attitudes) és mozgások általános és egyes sajátos nyilvánulataikban (járás, ugrás, futás, úszás, evezés stb.) való elemzésére. Rámutat arra (153. l.), hogy a mozgásokat nem lehet másképen osztályozni,

mint physiologiai hatásuk szempontjából. Tehát sem geometriai sajátságaik szerint, sem pedig annak alapján, hogy «szabadgyakorlatok»-e vagy «szergyakorlatok» nem lehet őket helyesen osztályozni. Ez utóbbi eljárást avval hasonlítja össze, mintha a gyógyszereket az őket tartalmazó üvegek formája szerint csoportosítanók, nem pedig orvosi hatásuk szempontjából. Ily fonák és tisztán külső kriteriumokra támaszkodó eljárásból fakadnak az olyan káros tévedések, hogy a mozgásokat «minden irányban» kell végrehajtani, tekintet nélkül arra, van-e ebből haszna a szervezetnek, sőt talán nem válik-e kárára? Szerző számos ily szempontoktól inspirált gyakorlatokra mutat rá, melyeket ma túlbecsülnek, pl. a mászási gyakorlatokat, sőt akad olyan is, mely határozottan káros a szervezetre, mint pl. bizonyos függési gyakorlatok a gyűrűn. Épen ilyen előítélet uralkodik arra nézve, hogy mily ütemben történjenek a tornászati mozgások ; sokan az élénk ütemben végzett gyakorlatoknak előnyt adnak, miközben a kezeket súlyokkal terhelik meg, összezavarván a mechanikus úton pillanatnyilag fokozott vérkeringést és légzést e functiók spontán fejlesztésével, ami pedig a valódi célt képezi. Általában könyvünk is küzd a tornaszerek túlbecsülése ellen, mintha csak alkalmazásukkal kezdődnék a testgyakorlat, holott helyes csak a svéd gymnastika alapelve, mely szerint legjobb tornaszer maga az emberi test. Ehhez kell szereinket alkalmazni, nem pedig ez utóbbihoz nyomorítani a gyermek szervezetét. Így az egyszerű járás is többet ér pl. a kerékpározásnál.

Magukra az egyes gyakorlatokra nézve szerző nem egy széltében elterjedt tévedést igazít ki, midőn pl. kimutatja, hogy a támaszkodás korántsem ellentéte a függésnek. Tágabbkörű érdeklődésre számíthatnak azon fejtegetései, midőn a futás gondos elemzésével kimutatja, hogy annak conventionalis művészi ábrázolása mily képtelen s a valóság teljes ignorálásán alapszik. Legnagyobb tanulsága azonban e szép könyvnek, hogy módszertani mintát nyujt a mozgások beható és tudományos vizsgálatára, mely még korántsem találkozik a pædagogusok részéről azon érdeklődéssel, melyre pedig méltán számíthat. De csak azokéra, kik át vannak hatva attól a tudattól, hogy az ember egységes lény s így valódi nevelése is csak úgy lehetséges, ha *egészen* ismerjük. Akik e belátástól messze vannak, vagy általában kicsinyelni fogják e sokszor pedáns látszatú vizsgálatokat, vagy legjobb esetben kizárólag a tornatanító és orvos tanulmányainak körébe utasítják. Jól tudja azt szerzőnk is, midőn művét, úgyszólván, avval kezdi, hogy a mozgásokról való vizsgálatok nem számíthatnak arra, hogy a felületes elméket lebilincseljék. Tegyük hozzá: hiszszük és reméljük, hogy annál inkább találnak majd nálunk is méltánylásra a tudományos pædagogusok részéről. *Pauler Ákos.*

Die Prüfungsbestimmungen für die Lehrer der Muttersprache an den höheren Lehranstalten, von Prof. Dr. *Heinrich Weber* (München, Th. Ackermann 1904, 60 lap).

A középiskola problémája s vele együtt a tanárképzésé állandóan napirenden van. Mindkettőben, igen helyesen, az az okos nemzetközi elv érvényesül, hogy a jót onnan vegyük, ahol megvan. Mlle *Dugard* műve után (*M. P.* 140 l. f.) csak örülhetünk annak, hogy vele csaknem egyidejűleg, de tőle teljesen függetlenül egy német szerző is összehasonlító alapon tanulmányozta ezt a fontos kérdést. Jóllehet az utóbbi előtt más cél lebegett: a bajor szabályzatok fogyatkozásainak kiderítése, s ő szűkebb keretben az anyanyelv tanárainak képesítési módját vizsgálja a főbb kulturállamokban, ez az összehasonlítás hazánkra nézve ép oly hizelgő végeredménnyel jár, mint a francia szerző tanulmánya.

Anyanyelvében becsüli meg magát minden nép, ezzel az örök igazsággal vezeti be Weber tanulmányát, mely két részre oszlik: az elsőben (1—27. l.) a német államoknak, a másodikban a külföldieknek idevágó tanárvizsgálati szabályzatait elemezi. Tíz pontban foglalja össze azokat a követeléseket, melyeket az anyanyelv tanáraival szemben támasztani kell, s nyomban részleteiben kimutatja, hogy a különböző német szabályzatok mennyiben felelnek meg azoknak. Ennek az összehasonlításnak eredményei (még az idegenre is) felette meglepőek és tanulságosak, amennyiben a szerző, számos stílusbeli fogyatkozáson és fogalombeli határozatlanságon kívül, kimutatja, hogy Württembergben, de még inkább saját szűkebb hazájában, Bajorországban a képesítés követelményei felette hiányosak és szerények. «Diese bayerische Prüfungsordnung, írja megbotránkozással a 20. lapon, steht einzig in ganz Deutschland, ja fast in ganz Europa da!» A külfölddel szemben pedig, mely még a német nyelv tanáraitól is jóval különb képesítést követel, mint maga Bajorország, «versänke die bayerische Prüfungsordnung für Deutschlehrer an technischen Mittelschulen in das reine Nichts!» (58. l.). Ha ezek a fejtegetések intő például szolgálhatnak a hivatott tényezőknek arra, hogy hivatalos szabályzatokat mekkora lelkiismeretességgel kell vagy kellene megszerkeszteni, a dolgozat 2-dik fele positiv értelemben gazdag tanulságos adatokban és megtermékenyítő eszmékben. Itt a szerző a következő államokat öleli fel, még pedig egyenként megnevezett és megbizható tudósítók alapján: Ausztria, *Magyarország*, Svájc, Dánia, Norvég-, Svéd-, Finn-, Görög-, Francia-, Olasz-, Oroszország, Belgium és Németalföld. Hazánkról, melyről mindvégig 2-dik helyen történik említés (első helyen a szerző Ausztriát említi), ezen ismertetésnek írója küldte be az adatokat, miután az arra jóval hivatottabb egyénnek a külföldi kartárs, szeren-

csére félreértésből, halálát költötte (27. l.). Fölösleges mondanom, hogy a különböző országok tanárvizsgálati követelményeinek egységes tárgyi szempontok szerint való csoportosítása és kölcsönös mérlegelése számos okulással és — tegyük mindjárt hozzá — részünkre jóleső elismeréssel is jár, aminek a sok közül itt csak két példáját adom. A valamennyi magyar tanárjelöltre érvényes magyar nyelv- és irodalombeli követelmények felsorolása után, így kiált fel a szerző: Wie beschämend nehmen sich dagegen die Forderungen Bayerns nicht an *jeden* Kandidaten, sondern an den Lehrer der Muttersprache aus! (29. l.).

Amikor pedig végigment az anyanyelv tanárainak képesítésén, összefoglalásában hangsúlyozza, hogy az önmaga felállította elméleti követelményeknek legjobban felelnek meg Magyarország, Dánia, Orosz-, Svéd- és Norvégország, sőt a három első még meg is haladja azokat a követelményeket.

A kis füzet mindenesetre nagyban fog hozzájárulni ahhoz, hogy a művelt Nyugaton s első sorban magában Németországban kellő tisztelettel és elismeréssel vegyenek tudomást a magyar tanárképzés módjáról és magas színtájáról. S azért csak örömmel üdvözölhetjük a szerzőnek abbeli törekvését, hogy a «*Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen*» hasábjain a tanárvizsgálati szabályzatoknak ily eredményesen megkezdett összehasonlító tanulmányozását folytatni és a többi szaktárgyakra is kiterjeszteni fogja. *kf.*

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1904 május hó 21-én.

Jelen vannak: *Fináczy Ernő* elnöklése alatt Alexander Bernát, Böngérfi János, Czike Imre, Czike Imréné, Gyulai Ágost, Gyulay Béla, Havas Gyula, Hegedüs István, Himpfner Béla, Léderer Ábrahám, Perényi, Waldapfel János, Zsengeri Mór, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül vendégek.

I. *Elnök* megnyítja az ülést. Jelenti, hogy Kármán Mór megbetegedett s ez okból előadását sem tarthatja meg. Felhivja Himpfner Béla igazgató urat előadásának magtartására.

II. *Himpfner Béla* előadást tart: «*A berlini középiskolákról.*» (Közölni fogjuk.)

Elnök a Társaság nevében köszönetet mondott az előadónak.

Az ülés véget ért.

A NÉPOKTATÁS REFORMJA.

Berzeviczy miniszternek nagyjelentőségü tervezete, melynek fő elveit már ismertettük,[1] át van már ültetve az ország közvéleményébe. Egy szerencsésen összeállított nagy szaktanácskozmány nyilvános tárgyalásai s a sajtónak nagy arányu érdeklődése segitettek azt a köztudatba átvinni. A szaktanácskozmányra a reformban érdekelt egyházi, politikai és társadalmi körök legkiválóbb egyéniségei hivattak meg. Nem úgy, mint ama körök és testületek képviselői, hanem egyéni súlyuknál fogva. Nyilatkozataikban így nem lehettek megszabott utasításokhoz kötve, a mi e nyilatkozatok közvetlenségét csak fokozhatta s tisztábban kidomboríthatta a vélemények valóságos képét.[2] Egy másik, szükebbkörü tanácskozáson a közvetlenül érdekelt tanítóság nézeteiről informálta magát a miniszter.

E tanácskozások után még tisztábban és határozottabban áll előttünk az, a miről eleve is meg lehettünk győződve, hogy a reform vezető gondolata az ország közvéleményével teljes összhangzásban van. A nemzeti műveltséget általánosabbá és mélyebbé tenni, ennek akadályait elhárítani, ez volt mindig a legjobb hazafiak törekvése, erre irányultak eddigi törvényeink is. És ha az erre való törekvés közben új akadályok merültek föl, vagy a meglevő intézkedések nem bizonyultak eléggé hathatósaknak a régi akadályok leküzdésére, akkor joggal követelheti meg a nemzet, hogy azok, a kikre a saját hatalmának kezelését átruházta, ezt a legfőbb nemzeti szükségletet hathatósan szolgáló intézkedéseket teremtsenek. Az a törpe kisebbség, a melyik ellenséges állást fog-

[1] M. Paed. 1904. évf. 433. lap.

[2] A szaktanácskozmány naplója 272 lapnyi terjedelemben julius hó folyamán jelent meg.

lalt el ez annyira természetes nemzeti követelménnyel szemben, ezzel az ellenzéssel csak megerősítheti a reform szükségességéről való meggyőződést.

A nemzetek nagy versenyében mindenik versenyző félnek a legnagyobb ereje a maga nemzeti műveltségében van. Ezt fejleszti teljes tudatossággal és minden erejével minden kulturnemzet. A melyik nemzet nem érvényesíti erre a célra minden erejét, az előre lemondott a versenyképességről. A szervezett nemzetnek: az államnak joga és kötelessége a saját fenmaradása érdekében az erőknek erre a célra való egyesítését biztosítani. A nemzetnek minden egyes tagját kell, hogy részesévé s ezzel tényezőjévé tegye a nemzeti műveltségnek; nem tűrheti, hogy ebből valaki kivonja magát, s még kevésbbé azt, hogy ellene szegüljön ennek a fejlődésnek. A magyar nemzet elég hatalmas arra, hogy a mint a maga politikai uralmát ezer éven át biztosítani tudta ezen a gondviseléstől számára kijelölt helyen, ugyanezt egy versenyre képes erejű nemzeti kulturával is be tudja tölteni. De sem a magyar, sem más nemzet nem állhatja meg a mai kor versenyét, ha részvétleneket vagy épen ellenségeket tür meg a maga kebelében. Legkevésbbé állhatna meg azonban valamely történeti multtal nem biró, politikailag önállótlan és szervezetlen néptörzs. Hazai nemzetiségeink kulturalis érvényesülésüket is csak mint az egységes magyar nemzeti kultura részesei találhatják meg, ép úgy, a mint politikai érvényesülésükhöz is mint a politikai magyar nemzet tagjai jutottak el. Magyarországon csupán az egységes magyar nemzeti kultura lehet életre képes.

Hogy valaki ennek a kulturának részese lehessen, annak alapfeltétele, hogy a nemzet nyelvét birja. Ez a követelmény volt már régibb törvényeinkben is kifejezve s elég szomoru, az egyik fél tulzó elnézésére s a másik fél makacs elvakultságára való fejlemény az, hogy ezen kimondás nélkül is természetes követelmény biztosítására most újabb törvényes intézkedéseket kell hozni. Hogy miben áll ez az elvakultság, arra legjobban rámutatnak a miniszter megnyitó beszédének azon szavai,* hogy a rendelkezések célja az is, «hogy a polgári egyenjoguságot — mely nélkül a nemzetiségek egyenjogusága sem állhat meg — valóban érvényre emelje, mert az állam nyelvének ismerete nélkül

* A szaktanácskozmány naplójának 8-ik lapján.

az állam polgára képtelen magát minden életviszonyában valóban egyenlő joggal és egyenlő erővel érvényesíteni.» Ennek az igazságnak legalább a sejtelme él a nem magyar ajku népben is, de egészen tisztán látják ez igazságot maguk a nagyobb műveltségű izgatók, a kiknek az existentiájuk függ attól, hogy a nép szemét befogva tartsák. Ezeknek az önző lármája nem tévesztheti meg az elfogulatlan itélőt, hogy ez a törvénytervezet az éltető világosságnak akar utat nyitni a magyar nemzet minden rétegébe.

A magyar nyelv megtanulására vonatkozó biztosítékait a tervezetnek már e folyóirat előbbi száma ismertette. A főbiztosíték a magyarul tudó tanító, ezt pedig a magyarul leteendő állami képesítő vizsgálat biztosítja. Erre nézve a törvénytervezet egy engedményt tartalmazott, a mely méltán aggodalmasnak tünhetett föl, a midőn az állami vizsgálat némely tárgyaiban elfogadta volna a nem magyar nyelvü feleletet is. A szaktanácskozmány nagyon határozottan ellene fordult ennek az engedménynek, és — bizonyára akaratlanul — jelentékenyen hozzájárult a remélhető törléséhez a magyar nyelvnek legerősebb ellenzője, a midőn pædagogiai alapon bizonyitgatta, hogy mennyire nehéz más nyelven vizsgázni, mint a melyiken a tanuló az illető tárgyat tanulta. Ezt a nehézséget remélhetőleg ki fogja küszöbölni a hozandó törvény. Erre a reményre jogosítanak a miniszternek az általános vitát bezáró beszédének ama szavai:[1] «Belátom és elismerem, hogy maga az a rendelkezés, hogy a képesítő vizsgánál a tantárgyak nagyobb része magyarul kérdeztetik, par la force des choses szükségessé fogja tenni, hogy a képezdében már magánál e tantárgyak tanításánál érvényesüljön a magyar tannyelv... megfontolás tárgyává teszem, hogy ezt a két követelményt: a képezdék tannyelvét s a képesítő vizsgálatnál alkalmazandó nyelv kérdését mikép hozzuk teljes összhangba».

A nemzeti cél biztosítása mellett a tervezet nagy kimélettel van az iskolafentartó felekezetek iránt, a mire azok kulturalis érdemeiknél fogva méltán számot is tarthatnak. A miniszter szavai szerint[2] «mindazt, a mit a magyar nyelvnek, mint államnyelvnek joga magával hoz és követel, mindazt, a mit a magyar

[1] Id. napló 134—135 l.
[2] Id. napló 135. l.

állami egység érdekei elutasíthatatlanul megkívánnak, érvényesíteni kell. De vonjuk meg gondosan ennek a határát s ne menjünk ezen tul.» E bölcs mérséklet kedvező eredménye már is mutatkozott a szaktanácskozmányban, a hol a törvénytervezet támadásban csupán arról az oldalról részesült, a honnan a támadás — ismételjük — csak siettetheti a tervezet elfogadását.

A részletekben merültek föl egyes hangok némely intézkedéseknek szigorusága ellen, de ezek az intézkedések olyan természetüek, hogy önmaguk fogják magukat idővel hatályon kivül helyezni, mert a műveltség terjedésével a művelődés elleni közöny vagy ellenszenv önkéntes művelődési törekvéssé fog átalakulni. Hasonló eredménye lesz a nemzeti érzület terjedésének is.

Pædagogus körökben aggodalmak nyilvánultak a tanítók képesítő vizsgálata elé beiktatott 1—2 évi gyakorlattal szemben. Nagy nehézségeket látnak ennek kivihetőségében. Nehézségek kétségtelenül lesznek, de valószinüleg kisebbek, mint a hogy a képzelet festi őket. Hiszen eddig Magyarország úgyszólván kivétel volt a művelt nemzetek közt divó azon általános szabály alól, hogy a végleges képesítő oklevelet nem adják ki mindjárt az iskolát elvégzett jelöltnek, hanem egy vagy több évi gyakorlat után leteendő vizsgálathoz kötik. Ha mindenütt megy ez a dolog, menni fog nálunk is. A priori inkább hasznosnak lehet látni ez intézkedést. A végrehajtást arra kell ennek utalnia, hogy gondoskodjék a kezdő tanító gyakorlatának szervezéséről. Ez a szervezés nehézségekkel fog járni, de a nehézségekre el kell készülve lennie annak, a ki javító ujításokba fog. A szervezésnek többféle módja lehet. A legrosszabb eset a mai szervezetlenség esete.

Pædagogiai szempontból a legfontosabb intézkedése a tervezetnek az ismétlő oktatásnak új szervezete, a melyben a gyakorlati irány érvényesül a fő foglalkozási ágaknak megfelelő szakszerüséggel. A gyakorlatban nem új ez a dolog, mert már *Wlassics* miniszter életbe léptette a *Halász Ferencz* kezdeményezésére, de törvényesen rendszeresítve most lesz. A magyar nép főfoglalkozásának megfelelőleg természetesen a gazdasági irány fog dominálni. Az ismétlő oktatásnak ez a rendje nagy és komoly feladatot ró a végrehajtókra. Nem lehet gyakorlati irányú gazdasági oktatást adni a gyakorlatra való gazdaság nélkül és a gazdaságtani tudást nélkülöző tanítókkal. Máskülönben kompromittálva

lesz ez az üdvös terv s maga a benne levő bölcs gondolat is. Az illető tanítók gazdasági képzéséről s fáradtságuk kellő jutalmazásáról kell majd gondoskodni.

Az enquéten fölmerült az az indítvány, hogy a novelláris törvény helyett célszerűbb volna a régi törvényeknek érvényben maradó szakaszait is fölvenni ebbe a törvénybe, s így azokat hatályon kivül helyezve, az új törvény lenne az egyetlen népoktatási törvény: codexe a népoktatásnak. A miniszter ezt az eszmét csak részben tette magáévá, de meghagyandónak véli az 1868: XXXVIII. alaptörvényt. «A mi az 1868: XXXVIII. t.-cikket magát illeti — így szólt a miniszter* — annak először is vannak oly fundamentális rendelkezései az iskolaállítás jogára nézve, a melyekkel ezt az ügyet komplikálni és a vita medrét ezáltal kiszélesíteni helyesnek nem tartanám. Ide vonatkozik az a kérdés is, a melyet a felső népiskolák és a *polgári iskolák reformjára* nézve hozzám intéztek, s a melyre már itt is megjegyezhetem, hogy *ezekre vonatkozólag egy külön törvényjavaslatot tervezek*; az előmunkálatok már régebben folyamatban vannak; most tehát a régi törvényeknek alapintézkedéseit egy új törvénybe bevenni nem volna célszerű akkor, a mikor azoknak reformja amúgy is küszöbön áll. Tetszetős volna ugyan egy egységes codificatorius munkát végezni, így azonban kénytelenek vagyunk mégis a szerény novelláris törvényalkotás keretében megmaradni.» A miniszter ezen nyilatkozata értelmében a közbeeső kisebb törvények fölvétetnének a hozandó új törvénybe, úgy, hogy csupán két törvényből: az 1868-dikiból és az újból állana a népoktatás codexe.

Az 1868-iki törvény teljes beolvasztásának a minisztertől fölhozott második akadálya, úgy a mint a miniszter arról nyilatkozott, olyan, hogy csak fokozhatja az örömet és a bizalmat a miniszter reform-működése iránt. A polgáriskolai reform ennek az iskolafajnak, de egész iskolaügyünknek is megmérhetetlen kárára már olyan régóta huzódik, hogy akár jubilálhatna az ezzel járó stagnáló állapot. Bizonyosan nem nehezebb dolog ez, mint az itt tárgyalt törvény-tervezetben lefektetett reform, s így teljes okunk van hinni, hogy a miniszter energiája nemsokára azzal is sikeresen megbirkózik.

* Id. napló 128. l.

A népoktatás reformja, melynek törvénnyé válásában nem lehet kételkedni, már maga is örök emléket biztosít tanügyünk történetében *Berzeviczy* miniszter működésének, és az ő «kitünő munkatársának» *Halász Ferenc*nek, a ki a törvény-tervezetet szerkesztette. Kovács János.

AZ EGYHUZAMBAN VALÓ TANÍTÁS AZ ELEMI ISKOLÁKBAN.

I.

A középkor hagyományos tanítási módja, mely akkoriban az egész vonalon, az összes iskolákban, a legfelső iskoláig, az egyetemig, szokásban volt, az utolsó évszázadok folyamán lassanként megváltozott. Először az egyetem szakított a délelőtt 8—10 és a délután 2—4 óráig tartó, tehát osztott tanítással, ami mellett a csütörtöki nap egészen szabad volt. Aztán sorra került a gimnázium és a vele egyenrangú reáliskola. Tudvalevőleg hazánk számos vidéki középiskoláiban már divik az egyhuzamos tanítás és habár mindenki elismeri, hogy a középiskola első osztályának növendékére felette nagy feladat az 5 órán át történő tanítás, mégsem akad senki, aki ellene tiltakoznék. Legfeljebb egy-egy ilyen akadémikus megjegyzésre akadunk, mint amilyent Kemény igazgató úr tesz a Magyar Pædagogia legutolsó számában (201. lap), hogy a középiskola 1. osztályában az 5. órában a kimerültség jelei még a normális gyermekeknél sem ritkák».

Legvégül sorra került az elemi iskola és pedig nem minálunk először. A külföld számos elemi iskolájában már rég behozták az egyhuzamban való tanítást, így Krécsy szerint Amerikában, továbbá Svédországban, ahol magam is láttam, Németország számos városában, míg ellenben minálunk csekély kivételektől eltekintve, az egyhuzamban való tanításnak csak egy válfaja, amely eléggé el nem ítélhető, a váltakozó rendszer tudott lábra kapni és pedig nem csupán Budapesten, hanem még a vidéki városokban is. Sőt akadtak olyanok is, akik ezen váltakozó rendszert a falusi iskolák számára is ajánlották, mivel ilyen módon fél annyi tanteremre, sokkal kevesebb fűtőanyagra és esetleg félannyi tanerőre lenne szükség.

Az egyhuzamban való tanítás kérdésében mindezideig konzervativ álláspontot foglaltam el, abból a tényből kiindulva, hogy az évszázadokon fennálló tanítási módba teljesen beleélte magát, ahhoz alkalmazkodott az iskolába járó gyermeksereg és azoknak szülői. A tanító

és tanítónőképzők részére készült testtanomban * e kérdésre vonatkozólag következőképen nyilatkoztam (159. lap): «Kisebb gyermekeket két óránál hosszabb *szellemi* munkára nem kell fogni, a 3—4 órán át egyhuzamban való tanítás kimeríti őket. Egyhuzamban való tanítást csak ott lehet tűrni, ahol a helyi viszonyok arra kényszerítenek, például ahol a gyermekek nagyon távol laknak az iskolától.» Ugyanily szellemben tiltakoztam a fővárosban divó és mindinkább elharapódzó váltakozó rendszer ellen, és a Magyar Nemzet tanügyi mellékletében két év előtt egy beosztási módot közöltem, miképpen lehetne egy tanteremben két osztályt tanítani, tehát váltakozó rendszer szerint, de nem egyhuzamban, hanem délelőtt és délután. Hogy a váltakozó rendszerű tanítás, magánórák, inasok oktatása folytán egyes tantermek reggel 8-tól este 9-ig szakadatlanúl elfoglalva voltak, arról még régebben írtam a Pester Lloydban.

Mindazonáltal mégis amellett kardoskodtam az országos közegészségi egyesületben, hogy az iskolaegészségügyi szakosztály e kérdésnek lehető mély tárgyalásába bocsájtkozzék, hogy az egyesület körén kívül álló szakembereket is meghallgasson, sőt hogy közvetlen megfigyelésre és adatok begyűjtésére is elhatározza magát. Tettem ezen indítványokat azon szempontból, mert láttam külföldön, hogy számos helyen elhagyták a ketté osztott tanítást és az egyhuzamosra tértek át. Azt föltételezni pedig nem lehetett, hogy ily nagy horderejü reformra csak így könnyedén határozták el magukat nemcsak Németországban, hanem más államokban is.

Azzal a körülménnyel teljesen tisztában voltam, hogy ezen reform nem tartozik a külső reformok közé, amilyen «népszerűsége és varázsa miatt kell a magyarnak, amelyről írnak és beszélnek», sőt ellenkezőleg, sokkal mélyrehatóbb a gyermek egész napi munkájának beosztása szempontjából, amint ezt alább bővebben fogom kimutatni. És éppen ezért nagyon sajnálom, hogy az országos közegészségi egyesület nem végzett teljes munkát, hanem megelégedett a véleményekkel. Ilyen módon a kérdés megpihenésre nem fog jutni, hanem az eddigi kórságos kisérletek alapján tett tapasztalatok nyomán újból szőnyegre fog kerülni. Részemről az országos közegészségi egyesület értekezletein — titkári működésemnél fogva — véleményt nem mondtam, hanem tovább tanulmányoztam a kérdést. Előmozdította működésemet, hogy egy magániskolában alkalmam volt az egyhuzamban való tanítást meg is figyelni.

Következő fejtegetéseimben semmiféle más mellékkérdésre ki-

* Testtan, neveléstani és egészségtani vonatkozásokkal. Franklin-Társulat, 1904.

térni nem óhajtok. Így nevezetesen nem arra, hogy a tanítás 8 óra helyett ½9 vagy 9-kor kezdődjék-e, mert ennek az osztott vagy osztatlan tanításhoz semmi köze. A középeurópai idő behozatala miatt egyes helyeken — tehát helyi okokból — kénytelenek voltak a régi renden változtatni, pl. Brassóban is; másutt, például Hamburgban ősi szokás a 9 órai kezdés és a túlnyomóan Poroszországból odaszármazott tanárok alig tudták kivinni, hogy nyáron 9 óra helyett 8-kor kezdődjék a tanítás a gimnáziumokban. Ahol egyébütt a ½9 vagy 9 órai kezdést behozták, csakhamar ismét elhagyták, mert meggyőződtek, hogy ezen változtatás csak a kiváltságos osztály néhány elkényeztetett gyermekének és nem az óriási többségnek, a nép gyermekeinek való, akik korán kelve örülnek, ha rossz levegőjű, fűtetlen szobájukat az iskola meleg, tiszta levegőjű tartózkodásával felcserélhetik. A 8-kori nagyobb sötétség és hideg egyáltalában nem szólnak ellene, mert a kettő, sötétség és hideg, nagy ritkán szokott egyszerre előfordulni, mint éppen 2 év előtt decemberben, amikor ez irányban Budapesten is nagy mozgalom keletkezett volt. Aki pedig a «fűtetlen» szobából (ami lényeges) megfigyeli a hőmérő állását, az ugyanolyan tapasztalatra fog jutni, mint jó magam, hogy télen a reggeli 8 és 9 óra hőmérséke között alig, vagy legfeljebb ½—1°-nyi különbség van.

Egy másik mellékkérdésre, a ½ órás tanórák rendszeresítésére sem fogok kitérni, mert ez is független az osztott vagy osztatlan tanításból. Testtanomban több helyen az egyórai folytonos munka ellen emelem fel szavamat, részint a szellem kifáradásának leküzdése végett, részint, hogy az ülésben egyoldalúan kifárasztott hátizmok kipihenhessék magukat, részint, hogy a kis gyermekek apró-cseprő dolgaikat, szükségleteiket a tanításnak e néhány percnyi megakasztása alatt elvégezhessék. Nehezebb tantárgyakkal, hittannal, számtannal, külföldön már rég megteszik. A kisérleti psychologia feladata egyébként eldönteni, vajjon a ½ vagy egész órai tanítás az eredményesebb.

Végül eldöntöttnek veszem fel az egyes tanórák közötti szünetet, akár osztott, akár osztatlan tanítási rendszerről van szó. Az óra közti szünetekre nem csupán a szellemi munkaképesség helyreállítása végett van feltétlen szüksége a gyermeknek, hanem az ülésben fáradt izmok kipihentetésére, az el nem fárasztott izmok foglalkoztatására és nevezetesen a tantermeknek szellőztetésére. Sajnos, minálunk a mesterséges szellőztetés sehol sem kielégítő, de még ily esetben is a friss levegő felette előnyös, amely a nyitott ablakokon át nagy mennyiségben beáramol. Kétségtelen, hogy a tiszta levegőjű tantermekben sokkal könnyebben megy a figyelés és tanulás, mint azokban, amelyek az egyének által kilélegzett levegővel meg vannak rontva. A szel-

lőztetés előnyéről még a leghidegebb télben sem kell lemondani; ha az ablakok 1—2 percig nyitva vannak, akkor a falak nem hűlnek le és mégis elég ezen idő a levegőnek tökéletes megújítására. A szünet további szakaszában a hideg levegő kellőkép fölmelegedik és mire a gyermekek ismét a tanterembe bejönnek, minden kár nélkül beszívhatják. Az órák közti szünetre, átlag 10—15 percet számítva, még 5 percet hozzá kell számítani, míg a tanítás fonala újból fölvehető. A nürnbergi nemzetközi iskolaegészségi kongresszuson egyes felszólalók azt hangsúlyozták, hogy célszerűbb a szünetekre fordítandó időt nem egyformán, hanem változóan felhasználni, úgy hogy egyes nagyobb, pl. 20 percnyi szünetek keletkezzenek.

Itt azonban az a kérdés merül fel, vajjon a tanításnak hosszabb időn át, egy teljes órán át való félbeszakítása egyszerüen csak óraközti szünetnek tekintendő-e, avagy pedig a tanítás megszakításának. A svéd középiskolákban[1] van ezen egy órai megszakítás életbe léptetve, mely a dejeuner bevételére szolgál és mely alatt a közel lakó tanulók haza is mennek. Ezen eljárás mindenesetre átmenetet képez az egyhuzamban való és osztott tanítás között. Ellenben kétségtelen, hogy azon napi beosztás, melyet miss Stevens angol igazgatónő a jelenlegi angol rendszernél, amely délben 2 órán át megszakítja a tanítást, helyesebbnek tart és amely szerint a tanítás a nagyobbak részére 9-től 3-ig tartana (tehát 6 órán át), egy félórás szünettel délben, kisebbek részére pedig 9-től 1-ig (4 órán át) egy félórás és egy negyedórás szünettel, határozottan az egyhuzamos tanítási rendszernek felel meg.[2] Kár, hogy nincsen határozottan megmondva, mily korúak a nagyobbak és a kisebbek. A tanításnak megszakítása két órán át, mely alatt a lunche-öt vagy dejeunert eszik Angliában és Francziaországban, az osztott tanítási rendszernek felel meg, bár az idő rövid az étkezés és az újabb tanítás között, de ez elég, mert nem a nap fő étkezéséről van szó.

Habár feleslegesnek látszik, mégis hangsúlyozni kívánom, hogy az óraközi szünetet a szabad, friss levegőn való mozgással kell tölteni, óvakodva azonban a túlságos testi megerőltetéstől, amely kétségtelenül fáraszt. Semmiesetre sem mondható üdítő szünetnek az a mód, amely számos iskolában dívik, így Budapesten is: az összes gyermekeket a folyosóba szorítják, ahol párosával lépdelnek, persze legtöbb-

[1] A svéd középiskolákban egyébként igen hosszú ideig naponta 5—7 órán át folyik a tanítás, aminek oka a 9 hónapos tanévben van. Rövid a tanév, mert a tanulók óriási többsége vidéki, a városok pedig kicsinyek. Lásd Magyar Pædagogia 1901. 385. lapon.

[2] Lásd Kemény M. Pædagogia 1904. 204. lap.

ször helyben, az éppen kilehelt szénsavdús levegőt ismét beszíva. Az ily szünet sem a szellemet, sem a testet nem üdíti, hanem ellenkezőleg rontja. Amely iskolában a szünetnek kellő felhasználása lehetetlen, ott két óránál hosszabb tanítás egészségi szempontból föltétlenül elítélendő, akár osztott a tanítás, akár egyhuzamos. Az angolok hall-ja, a franciák préau couvert-je még rossz idő esetére is biztosítják a friss levegő beszívását, széles folyosók és tág tantermek szintén megfelelnek a célnak.

II.

Az osztott vagy osztatlan tanítási rendszer megítélésében egyoldaluság volna csupán csak az iskola munkájára tekintettel lenni. Habár mindenki készségesen megengedi, hogy a napnak azon óráit foglalja le magának az iskola, amelyek céljai elérésére a leghasználhatóbbak, viszont senkisem fogja túlságosnak mondhatni azon követelésünket, hogy az iskola, mint a szülők után a legfontosabb tényező a gyermek nevelésében, az idő beosztásában tekintettel tartozik lenni mindazon egyéb föladatokra és kötelességekre, melyek a gyermekre a test fejlődése, a jövője érdekében háramlanak. Kiszakítani az iskolát a gyermek teendői közül, ha lehetséges is, mégis a gyermek egészséges fejlődésének meggátlásával járhat. Akképen kell beosztani a gyermek egész napját, hogy mindenre jusson idő, ami a gyermek érdekében van.

Látható, hogy részemről az időbeosztás tekintetében a legmeszszebb menő álláspontot foglalom el, amely kizárólag a gyermek érdekét tartja szem előtt. Amellett el kell hallgatnia úgy a szülők, mint a tanítók magánérdekeinek. Az iskola a gyermekek kedveért áll fönn és nem az utóbbiak kedveért. Az is igaz, hogy a gyermekek érdekében van, ha az iskola tanítója munkáját jó kedvvel, kipihent testtel és szellemmel végzi. Napi beosztásában azonban a tanító könnyebben tud alkalmazkodni az iskolához, nevezetesen ha életkörülményei egyéb foglalkozásokra nem kényszerítik. Hogy a szülők kívánságai döntő hatással nem birhatnak az iskola ténykedésére, kétségtelen, de viszont az is kétségtelen, hogy lehetőleg tekintetbe veendők. Nem minden szülő elfogult a saját gyermeke iránt és ha az, úgy csak a túlságos szeretet nyilvánulása, amelyet vezetni, helyes irányba terelni lehet és kell, de elfojtani és mereven visszautasítani nem szabad, a gyermek érdekében nem szabad.

Az iskolás gyermek otthoni munkája közül első helyen áll az iskolában nyert lecke megtanulása, a felkapott feladatok elkészítése. Hogy a tanuló ezen egyéni munkája feltétlenül szükséges, hogy nem elég, ha az iskolában az összesség keretében az anyagot megérti és

talán tudja is, azt e helyen bizonyítani nem kell. Igazán csak akkor sajátította el a tanuló a tanultakat, ha maga is belegyakorolja magát. Erre a célra Kemény naponta 1—2 órát szán, ami a valóságnak nagyjában megfelel, amint az az alanti táblázatból kitünik, amelyet egy magániskola tanítványainak szülői által szolgáltatott adatok alapján állítottam össze.

Osztály	1/4—1/2 óra	1/2—1	1 óra	1 1/2 óra	2 óra	3 óra	4 óra	Összesen
I. fiú	5	4	1	4	—	—	1	25
II. «	2	2	6	2	2	—	—	14
III. és IV. fiú	2	1	6	3	2	1	2	17
I. leány	8	2	6	3	—	1	—	22
II. «	8	4	5	2	—	1	—	20
III. «	—	3	7	5	—	—	—	15
IV. és V. l.	3	4	4	5	4	3	—	23

Vajjon az adatok a valóságnak megfelelnek-e, arról természetesen jót nem állhatok; azon egyéni benyomásomat azonban nem fojtathatom el, hogy a szülők, főleg az anyák legnagyobb része a legnagyobb készséggel és a legjobb indulattal iparkodott eleget tenni. Hasonlókép sajnálattal kell mondanom, hogy a kivánt adatokat nem minden szülő szolgáltatta be. A szülőknek körülbelül egy negyede nem szolgáltatta vissza a tél közepén kiadott kérdőíveket, amelyekben a gyermeknek egész napi munkájára vonatkozó adatok bejegyzését kértük. Azt, vajjon a szülőknek az osztatlan vagy az osztott tanítás tetszik-e, avagy nem, azt egy szóval sem kérdeztük ezen ívben, hasonlóképen egy szóval sem árultuk el, vajjon melyik iránynak vagyunk hivei.

A kérdésekben arra nem terjeszkedtem ki, hogy a tanulást mikor végezték. Más idő erre a célra nem igen állhatott rendelkezésre, mint a délután, bár a reggeli idő 9-ig, az iskola megkezdéséig is felhasználható volt, valószinüen csak ismétlésre, átolvasásra. Az estét aligha használhatták a tanulásra, mert e tanulók általában sokat aludtak, azaz korán lefeküdtek. Mellékelve közlöm az alvás tartamát, már csak azért is, hogy kimutassam, mily kevés az a 9 óra, amit *Bureaud-Riofrey* táblázatában 7 éves gyermeknek számít. *Oxel Key* sokkal többet követel, mint Bureaud-Riofrey.

Az alvás tartama:

Osztály	9	9—10	10	10—11	11	11—12	12 óra	Összeg
I. fiú	—	—	—	10	—	15	—	25
II. «	—	—	—	3	10	—	2	15
III. és IV fiú	—	—	1	12	—	4	—	17
I. leány	—	7	—	5	9	3	—	24
II. «	—	—	2	10	7	—	1	20
III. «	—	—	3	7	6	—	—	16
IV/V. «	—	1	9	10	4	—	—	26
Összeg	—	8	15	57	36	22	3	141

Sok helyütt, nevezetesen Franciaország- és Angolországban, az iskolában egyuttal elvégzik a feladatokat, megtanulják a leckéket stb. és ilyen módon a tanulóknak odahaza semmi dolguk sincsen. A francia elemi iskolák tanítóit kizárólag az állam fizeti, a városok azonban, melyek tulnyomóan szocialista kezekben vannak, külön fizetnek a tanítóknak; Grenobleban, ahol ezen intézményt láttam, évente 200 franc-ot, és ezért kötelesek a gyermekekkel 10—12-ig és délután 4—6-ig foglalkozni; a rendes tanítás és ezen ismétlő oktatás között játék van. A Kemény igazgató által közölt adatokból következtetem, hogy úgy van ez Párisban és a sok óra számból azt is, hogy így van ez Angliában. A francia nyilvános elemi iskolákba azonban a tanköteleseknek csak a fele járt; bizonyára másképen lesz ez a szerzetes iskolák megszünése után. Végül minden lyceumnak van elemi iskolája, sőt még classe enfantine-ja (= óvó) is. A jobb módúak túlnyomóan az utóbbi iskolákba adták tanköteles gyermekeiket. Hogy ezekben milyen a munkabeosztás, nem tudom.

Különben nálunk is nem egy iskolában a tanteremben végzik el leckéiket azon jobbmódú gyermekek, akiket szüleik a külön órára (a privátába) járatnak. Hogy ezen priváta mennyire el van terjedve, mindegyikünk nagyon jól tudja; ekkép a délelőtti 2 órai tanítás egy 3-kal megnyúlik, sőt esetleg egy 4-kel is. Én magam jártam a magyar és aztán a német privátába, naponta 12-kor szabadultam haza számos más társaimmal és délután 2-kor ismét iskolában kellett lennünk.

Másik fontos feladata a tanuló gyermeknek, hogy lehető sok időt töltsön a szabadban mozgással. Hogy az ilyen mozgás mennyire szükséges a fejlődő szervezetnek, azt e helyen fölösleges tárgyalni.

Tagadhatatlan, hogy az országban az elemi iskolások legnagyobb részt élvezhetik a friss levegőt, ha csak lábukat az ajtón kiteszik. Városaink rohamos fejlődése folytán azonban ezen lehetőség, különösen a jobb módú gyermekekre nézve, mindinkább elvész; az udvarra ki nem mehetnek, mert nincs. Az utcára ki nem mehetnek, mert szüleik féltik a rossz társaságtól. Terek a városok belsejében vagy nincsenek, vagy nem elegendő nagyok. Nagy utat kell előbb megtenni, első sorban Budapesten, míg megfelelő üdülő helyre juthatnak a szülők gyermekeikkel. Nem csoda, ha a nagy távolság és a sok kellemetlenség miatt sok gyermek csak ritkán kerül friss levegőre. De amint a középiskolák tanulói számára az iskola biztosította a játékdélutánt, úgy méltán elvárható az elemi iskolától, hogy tanulói számára a szabad levegő fölkeresését legalább lehetővé tegye és ne akadályozza. Ezen célra túlnyomóan csak a délután használható föl, a délelőtt részint az idő rövidsége, részint a család felnőtt tagjainak elfoglaltsága miatt csak kivételesen. Vajjon a délutánt erre a célra tényleg felhasználják a szülők, azt az iskola kutatni nincs is hivatva, de az orvosi kar a friss levegő, az élénk mozgás jótékony hatásainak tárgyalása által elősegítheti a fejlődést ez irányban. Nem volna annyi beteges iskolás gyermek, ha többet mozoghatnának a szabadban és nem volna szükség annyi svéd gyógytornára, mint jelenleg.

Végül az iskolás gyermeknek egy harmadik feladatával, a táplálkozásával, annak időpontjával kívánok foglalkozni. Jelenlegi, lehet átmeneti viszonyaink között a főétkezés ideje tág határok, 12—4 óra között váltakozik és nem lehet a művelt középosztályban oly családra akadni, amelynek fő étkezési ideje az estéli órákba esnék. Ennek az a szomorú következménye, hogy számos családban a gyermekek iskolarendje és a férfi hivatása szerint különböző időkben történik az ebéd fölvétele. S itt megjegyezni kívánom, hogy nem abban lelem a fő ártalmat, hogy az elemi iskolás gyermekek egy része telt gyomorral kénytelen iskolába menni, hisz általánosan ismeretes, hogy a gyermek gyomrát az étel nem fekszi meg úgy, mint a felnőttekét, és 1 óra mulva már el is felejtette az ebédlést. A bajt abban a körülményben láttam sok esetben, hogy a család ebédje arra az időre el nem készülhetvén, az elemi iskolás gyermek nem kapja a rendes ebédet, hanem annak csak egy sietve elkészített részét, vagy pedig másféle hamarosan elkészített ételt, mindezt a legutolsó pillanatban, úgy hogy sietve kénytelen bekapni és alig hogy megtömte magát egy pár falattal, máris kap a táskája után, hogy az iskolába siessen. Nyugodt, kielégítő táplálkozásról ilyen esetben nincsen szó. A másik hátránya az ilyen külön étkezésnek inkább a nevelés terén van. A külön étkező gyermek, kiszakítva a közös étkezésből, mely sok esetben az egyedüli

találkozója a család összes tagjainak, elesik a közös étkezés nevelő hatásától, elesik az evés folyamán folytatott társalgástól, mely művelőleg hat reá, elesik a szülei felügyelő tekintetétől. S amint az iskolának arra kell törekednie, hogy a tanulóinak időt engedjen a szabadban való mozgásra, úgy hasonlóképen lehetővé kell tennie, hogy a tanulók a szülői házban a közös ebédben részt vehessenek annál is inkább, mivel sok családban — és egész helyesen — a gyermekek a a késői vacsorában nem vesznek részt, hanem előbb megvacsorázva jókor az ágyba kerülnek.

Minthogy Budapesten rettenetes sok a hivatalnok, tanár, akik 1—2-ig el vannak foglalva és minthogy velük kapcsolatosan számos más foglalkozású egyén is kénytelen az ebéd idejét későbbre tenni, érdekes volna általában megtudni, hogy mikor történik az ebéd. A különböző időpontokról fogalmat nyujt a következő táblázat, amelyet a magániskola növendékei szülői házának étkezési idejéről összeállítottam.

Az ebéd időpontja:

Osztály	12 óra	1	1½	2	½3	3—¼4		Összeg	A vacsorában nem vett részt
I. fiú	—	4	16	1	2	—	—	23	7
II. fiú	—	9	1	2	3	—	—	15	8
III. és IV. fiú	1	4	9	3	—	—	—	17	2
I. leány	2	9	11	1	—	1	—	24	2
II. leány	1	3	12	2	—	—	2	20	4
III. leány	—	2	10	2	—	—	2	16	2
IV. és V. leány	—	5	14	3	1	—	1	24	3
Összeg	4	36	73	14	6	1	5	139	28=20%

Hasonló viszonyok uralkodhatnak, bár nem oly mértékben, azon vidéki városainkban is, amelyek középiskoláiban 1 óráig folyik a tanítás. Ezen körülmény egyúttal biztosítékot nyújt, hogy nem csupán a jómódú családokban ebédelnek oly későn. Hiszen a különböző hivatalokban alkalmazott szolgák gyermekei stb. szintén ide tartoznak.

Kétségtelen, hogy ez így nincsen jól és nagyon hálás feladat lenne vita tárgyává tenni pl. az országos közegészségi egyesületben vagy a közgazdasági társaságban, miképen lehetne az étkezés terén egységesebb, egészségesebb viszonyokat teremteni.

Nem volna tökéletes ezen áttekintés a tanulók munkájáról, ha még kétrendbeli elfoglaltságukról nem emlékeznem meg. Az első a

jobbmódú gyermekek osztályrésze és az idegen nyelvek és zene oktatásában áll. Bármily véleménye is legyen bárkinek ezen oktatások legtöbb esetben hiábavaló voltáról, mégis egyelőre rettenetes nehéz a dolgon változtatni. Általában minálunk az ifjúság nagyon sokféle nyelvet tanúl és következményképen nagyon kevés nyelvet tud, éppen erejének szétforgácsolása folytán. Valóban ideje lenne a nyelvek tanulásának kérdésével bővebben foglalkozni és jól meghányt nézeteket a nagy közönség között forgalomba hozni. Annyi azonban kétségtelen, hogy jó nyelvtanulás csak fiatal korban lehetséges. Aki később akar valamely nyelvet elsajátítani, ritkán fogja a társalgásban, beszédben oly tökélyre vinni, mint az, aki fiatal gyermekkorában kezdte. Hasonlóképen áll a dolog a *zene* tanulással. Részemről hasznosabbnak tartanám helyette az ének művelését, de idő, sok idő kell, míg sikerül a nagy közönséget arról meggyőzni, hogy csak az tanuljon zenét, akinek hozzá tehetsége van. Alább közlöm a viszonyokat, melyeket erre vonatkozólag a több izben említett magániskolában találtam:

Osztály	Svédtorna vagy torna és vívás	Angol v. franczia vagy német	Rajz vagy festés	Hegedű vagy zongora	Német és svéd torna vagy franczia	Zene és idegen nyelv	Két idegen nyelv	Zongora, idegen nyelv és svéd torna	Zenés két idegen nyelv	Összesen	Adatokat adott tanulók száma
I. fiú	3	1	1	—	—	—	—	—	—	5	25
II. «	—	2	1	1	—	—	—	—	—	4	15
III. IV.	1	—	1	5	1	2	—	—	—	10	17
I. leány	—	1	1	2	1	—	—	—	—	5	24
II. «	—	3	—	5	—	—	—	—	—	8	20
III. «	—	1	—	4	—	2	1	1	—	9	16
IV/V. l.	—	3	1	5	1	4	2	—	1	17	24
Összeg	4	10	5	22	3	8	3	1	1	58	141

Látjuk, hogy egyes gyermekek nagyon is meg vannak erőltetve és nem kell ezen megerőltetést a délelőtti oktatásnak tulajdonítani, mely a délutánt ily mellékfoglalkozásokra felhasználhatóvá teszi. A baj csak az lenne, hogy ha a tanítás délután is folynék, akkor a munka legnagyobb része a délutánra torlódnék össze és a szabadban való üdülésre idő sem maradna.

A másik féle elfoglaltsága a tanulóknak a szegény nép osztályban lehető és azok zsenge erejének kiaknázásában áll. Nálunk erre

vonatkozó adatokat még nem gyűjtött senki, bár ujság-, gyufa stb. eladással, bábúfelállítással tekézőknek, rongy- és csontszedéssel stb. elég gyermek foglalkozhatik, azonban távolról sem oly mértékben, mint az iparilag előrehaladott Németországban, ahol törvényes intézkedésekkel voltak kénytelen a túlságos kihasználásnak gátat vetni. Küzdhetni ezen kiaknázás ellen még a napközi otthonokkal, amely azon időre, míg a gyermek ott van, lehetetlenné teszi erejének igénybevételét. Hogy ezen napközi otthonok azáltal is, hogy a szülői felügyeletet nélkülöző és szerteszéjjel csatangoló gyermekeket gondjaikba veszik, ezeknek és a társaságnak igen nagy szolgálatot tesznek, csak említeni akarom, és pedig azon célzatból, mert ezeknek minél nagyobb mértékben való elterjedését kivánatosnak tartom. Faluhelyen és kisebb városokban, ahol egyik ember ismeri a másikat, ahol a gyermekek az összesség felügyelete alatt állanak, ott feleslegesek, de közepes nagyságú városokban, melyek lakossága úgy 50.000 körül van, már szükség lehet reájuk (Erlangen, ahol az első létesült, akkoriban 70-ezer lakost számlált). Nagy városokban, mint amilyen Budapest, éppenséggel nélkülözhetetlenek, sőt nincsen távol az idő, midőn ezeket majd szorosabb kapcsolatba kell hozni az iskolával.

III.

Az elemi iskolai tanulók egész napi munkakörét szem előtt tartva, rendkívül nehéz az iskolai tanítási időnek olyatén beosztása, mely az összes tanuló gyermeknek megfelelne. A mozgalom, melyet a sziv-utczai elemi iskola tanító kara előzetes egyéb kisérletek után, az egyhuzamos tanítás érdekében újból megindított, éppen ezért a legnagyobb figyelmet és a legbehatóbb méltánylást érdemli. A délelőtti egyhuzamos tanítást kivánva, azon tanulókat, akikre szüleik felügyeletet gyakorolni nem tudnak vagy nem akarnak, délután a napközi otthonba óhajtja kézügyességgel, kézimunkával, játékkal és bizonyára a feladott leckék megtanulásával, feladatok elvégzésével is foglalkoztatni.

A kérdésnek lényege, vajjon a délelőttre szorított tanítás tartama mekkora? vajjon túlhosszú tartamával nem teszi-e ezen reform-eszmét eleve lehetetlenné? Ezen alapvető kérdés eldöntése után lehet csak arról vitatkozni, vajjon a fenti beosztás célszerű-e és életbe léptetése óhajtandó-e?

A népoktatásról szóló 1868. évi XVIII. törvény 52. §-a értelmében az elemi iskolákban a tanórák száma a tanulókra nézve a mindennapi iskolában legalább 20 és legfeljebb 25, beleértve a hit és erkölcstant, de nem értve ide a testgyakorlatot és a mezőgazdasági

vagy kertészeti gyakorlatokat. Ezen törvényes intézkedések alapján az osztott tanítás módjával (vasárnapot és csütörtököt szabadnak számítva) a délelőtti tanítás 2, illetőleg 3 órán át tarthat, míg a délutáni 2 órán át. Az akkori felfogásnak megfelel a testgyakorlati órának kizárása a rendes óraszámból, mert pihenőnek hitték, holott ma tudjuk, hogy ép oly fárasztó, mint a szellemi munka, nevezetesen ha a rend és szabad gyakorlatokat űzik. Azért a testgyakorlat az énekkel együtt mégis a köteles tantárgyak között szerepel (55. §.), habár egyáltalán nincsen kimondva, hogy mely osztálytól kezdve kell tanítani.

Budapest székesfővárosának iskoláiban az óraszám a 6 osztályú elemi iskolában jelenleg 21, 22, 26 (leányoknak 24, mert a 2 tornaóra elesik), 26 (leányoknak 25), 28 (leányoknak 27), 29 (leányoknak 28). A fiúknak a 3. osztálytól kezdve van heti két testgyakorlatuk, a leányoknak az egész vonalon nincsen. A már elkészült és valószinüen szeptemberben életbelépő tanterv szerint a heti óraszám lesz 21, 21 (leányoknak 22), 24, 25, 27 és 27 óra, amibe bele van számítva a testgyakorlat, amely a két elsőbb osztálynak 1—1, azontúl a fiúknak osztályonkint 2, leányoknak 1 óra foglalkoztatást ró. Ekkép a 25 órás törvényes maximumot csak a két legfelső leányosztályban lépik túl heti 1 órával. Egyhuzamos tanítás esetében az új tanterv következő napi óraszámot követel: $3^1/_2$ óra, $3^1/_2$ óra (leányoknak 3 ó. 40 percz). 4 óra, 4 ó. 10 p., 4 ó. 30 és 4 ó. 30 percz. A régi, még most életben lévő beosztás szerint a napi megterhelés $3^1/_2$, 3 ó. 40 p. rohamos emelkedéssel 4 ó. 20 (leányoknak 4 ó.), 4 ó. 20 (4 ó. 10), 4 ó. 40 (4 ó. 30) és 4 ó. 50 (4 ó. 40), azaz lényegesen több.

További tárgyalásainkban csak a 4 osztállyal kivánunk foglalkozni annál is inkább, mert ha a gimnáziumok első osztályában heti 28 órán lehet a tanulókat foglalkoztatni, akkor lehet az elemi 5. és 6. osztályban is heti 27 órán át. Az anyag különbözősége nem oly rettenetes nagy, mert sok gyermeket, akinek elég jó a szellemi képessége, csak a szegénysége tart vissza a középiskolák látogatásától.

A fővárosi óraszámmal szemben Fináczy tanár úr az országos közegészségi egyesület február hó 19-i ülésen osztatlan helyeslés mellett azt hangoztatta, hogy egyhuzamos tanítás esetén 3 egymásután következő óra a maximum a 4 alsó elemi osztályban. Arra vonatkozólag, vajjon a testgyakorlatot beleszámítja-e, avagy nem, nem nyilatkozott. Amint látjuk, a különbség különösen a fővárosnak jelenleg érvényben lévő óraszámával szemben igen jelentékeny, míg az eltérés nem oly nagy az új tanterv óraszámával szemben, és még kisebb, ha még a testgyakorlati órákat kirekesztjük.

Alantabb táblázatban összeállítottam a Kemény igazgató úr által

nagy fáradsággal összehozott véleményeket. Megjegyzem, hogy ahol osztott tanítás divik (annak számítva, ahol legalább 1 órai szünet választja el a két rendbeli tanítást), ott csak a délelőtti időt jegyeztem be, de ezen körülmény dült számjegy által van kitüntetve. Minthogy azt nem lehet minden esetre megtudni, vajjon az egyes órák között szünetek vannak-e, a hol nincs mondva, ott a szünetnélküli rovatba vezettem be a megfelelő számokat.

Név	3 óra		3½ óra		4 óra		4½ óra		5 óra		6 óra	
	szünettel	szünet nélkül	szünettel	szünet nélkül	szünettel	szünet nélkül	szünettel	szünet nélkül	szünettel	szünet nélkül	szünettel	szünet nélkül
Angol törvény	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Miss Stevens:												
a) idősebbeknek	—	—	—	—	—	—	—	—	—	?	6	—
b) kisebbeknek	—	3	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—
Tost	—	3?	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Boitel	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Eulenburg:												
a) 6—7 éves	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
b) 8—9 éves	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—
Key (Svéd)	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—

A többi vélemények nem voltak bejegyezhetők, mert negativek voltak, mint pl. Matthias-é, aki azt mondja, hogy 6—8 éves 4 óra, 6—10 évesnek, (bizonyára 9—10 évesnek) 5 óra egyfolytában sok, vagy mert pontos számot nem mondtak, mint pl. Rein és Griesbach. Alapul véve első elemi osztályú tanulónak a napi 3 órát és 8. gimnáziumi tanulónak napi 5 óráját, a midőn arra tekintettel egyáltalán nem vagyok, hogy a gimnáziumok felső osztályaiban a heti 2 tornaórán kívül a többi óra kivétel nélkül megerőltető szellemi munkát követel és e két órai különbözetet elosztva a 12 évvel, amely e két végpontot egymástól elválasztja, akkor a 4 alsó elemi osztály számára következő számsorozatot nyerjük: 3 óra, 3 ó. 10, 3 ó. 20 és 3 ó. 30. Az egész különbség ezen számtani haladvány és a székesfőváros új tervezete között (amelybe a testgyakorlat bele van számítva) 30 percz, 20 (illetőleg 30 percz), 40 percz és 40 percz, a testgyakorlati idő leszámításával pedig 20 percz, 10 percz (leányoknak 20 p.), 20 percz (30 p.), 20 percz (30 p.), 20 20 (21), 22 (23), 23 (24), 3 ó. 20., 3 ó. 20

(3 ó. 30), 3 ó. 40 (3 ó. 50), 3 ó. 50 (4). A különbség valóban csekély, és ezt is el lehehet tüntetni. mert a törvény csak azt mondja, hogy ennyi és ennyi tanórának kell lennie, azt pedig egy szóval sem mondja, hogy a tanórának egyenlőnek kell lennie a polgári órával. Az óraközti szüneteknek megfelelő megnyújtásával még ezen kis különbséget is el lehet tüntetni. Hasonló eljárást az egyhuzamos tanítás segítségével ajánlott *Hintzman*, elberfeldi reáliskolai igazgató a nürnbergi nemzetközi iskolaegészségügyi kongresszuson a porosz középiskolákban tapasztalható túlterhelés ellen ; ilyen praktikával 5 polgári órából 6 tanórát csinált a szünetek felosztásával. Különben sem erre, sem a népiskolai egyhuzamos tanításra vonatkozólag a nürnbergi kongresszus semmiféle határozatot nem hozott, mert szabályzata egyszerűen tiltotta.

Minthogy tehát az alsó 4 elemi osztályban legfeljebb napi négy tanóráról van szó (az egy kivételt a 4. osztályban is megszüntetendőnek tartom), feltéve, hogy az óraközi szünetek tekintetében helyesebb felfogás fog érvényre jutni, nem tudom az egyhuzamos tanítást az elemi iskolában oly mereven elitélni, mint Kemény igazgató úr teszi, annál kevésbbé, mert még így is nagy az ugrás az elemi iskola 4. osztályának heti 24 órájáról az első gimnázium heti 28 órájára. Tapasztalataim, miket magániskolában tettem, nem szólnak ellene: az évnegyedi mérések alkalmával még az első osztályban sem találtam visszaesést a testsúlyban. Hogy ily elemi iskolai tanítás folytán túlterhelés okoztatnék, nem hiszem; sokkal veszedelmesebb akkor a váltakozó rendszer szerinti egyhuzamos tanítás, mikor 5, sőt 6 óra jut egy délelőttre vagy délutánra. A közellátás, vérszegénység, gerincoszlop elferdülés stb. okai túlnyomóan az iskolán kívül keresendők: adjanak a gyermekeknek jó táplálkozást, gondoskodjanak friss levegőben való mozgásukról és jó lakásukról, mely az iskolát megközelíti, akkor sokkal kevesebb lesz a beteges tanuló. Sajnálom, hogy soknemű elfoglaltságom miatt nem látogathatom oly sűrűn, mint szeretném azon fővárosi elemi iskolákat, amelyekben a tanítás egyhuzamban történik. Ha tapasztalni fogom, hogy károsan hat, akkor lesz bátorságom jelenlegi véleményemet megváltoztatni.

Mindazonáltal még sem tartom célszerünek, hogy az egyhuzamban való tanítás az egész vonalon keresztülvitessék, mert bármily tekintélyes kisebbség (mondjuk 20, 30, sőt 40%) érdekében történnék, abból a nagy többségnek semmi haszna. Az iskola olyatén egybekapcsolása napközi otthonnal, hogy utóbbi délután foglalkoznék az *önként* jelentkező gyermekekkel, az én szememben nem bir oly értékkel, mintha a ketté osztott tanítású rendszerhez fűzetnék. Az iskolába *kell* mindenkinek járnia és ha ott van, akkor könnyű az átvezetése az otthonba, míg lehetetlen az ellenőrzés és kényszerítés, ha erre a célra

a gyermeknek ismét be kell jönnie az iskolába. Azonkívül — mivel sem az iskola, sem az otthon nem bővelkednek helyiségekkel — ketté osztott tanítás esetén meg van adva a lehetőség az alapos szellőztetésére úgy az iskolának, mind az otthonnak. Láttam iskolát, hol 12, illetőleg 1-ig tartózkodtak a tanulók, aztán átmentek az otthonba, ahol 6-ig maradtak: rossz időben szellőzésről szó sem volt. Végül én sem vagyok barátja azon elvnek, hogy csak délelőtt kell a szellemi munkát végezni, míg a délutánra a foglalkoztatás maradjon; az élet bizony megköveteli, hogy fáradtabb testtel és szellemmel is szellemi munkát kifejteni képesek legyünk. Ezt pedig elég korán megszokni nem is lehet.

Azon javaslatok mellett sem nyilatkozhatom, melyeket Kemény igazgató úr a ketté osztott tanítás fenntartása érdekében tesz (M. Pæd. 209. lap). A tanítás megkezdése délután 3-kor nem lendítene azon tanulók helyzetén, akik 2 után ebédelnek. A kisebbség miatt az összességnek kellene mesterséges világítás mellett dolgozni, ami mégsem járja; mert lehet ugyan kitünő mesterséges világítást előállítani, de azért mégis rossz a legtöbb iskolában. A lecke megtanulása, a különórák, a szabadba való járás ekkép a még jobban megkurtított délutánra esnék és ha ezek részben vagy egészben a délelőtti és délutáni tanítás közzé tétetnének, ha lehetséges, akkor a tanulóknak olyfokú kifáradását vonnák maguk után, hogy a délutáni oktatás eredménytelenségét előre jósolhatnók. Néhány délután felszabadítása által pedig szintén nem volna segítve ez állapotokon.

Azt azonban nem tudom belátni, hogy miért ne lehetne nagyjában a többség számára a ketté osztott tanítást a mai formájában fentartani, a kisebbség számára pedig az egyhuzamos tanítást berendezni? Ha Hamburgban meg lehet tenni, miért ne lenne minálunk. Azon rendelkezéstől lehetne függővé tenni, hogy az egyhuzamos tanításra jelentkezőknek ki kellene mutatniok, miszerint az ő életmódjuknak ezen beosztás jobban felel meg, vagy talán azt is lehetne kimondani, hogy tandíj alól csak az olyan menthető fel, akinek az ily rendszerű iskolába családi körülményei folytán lépnie kell. (Amsterdamnak négyféle tandijú elemi iskolája van.) Lehetséges volna az utóbbiakat a polgári iskolákkal egybekötni, hiszen a német polgári iskola az ugyancsak 8 osztályú elemitől csakis a tandíjban és az idegen nyelv tanításában különbözik. Az elsőket pedig idővel szerves kapcsolatba lehetne hozni a napközi otthonokkal, úgy hogy reggel 8-tól 12-ig és délután 2-től 6-ig volnának a gyermekek az iskola falai között, amiből 6 óra jutna a tanulásra és foglalkozásra, legalább 2 óra pedig a szünetekre. Hogy a kézügyesség jelentékeny helyet vívna ki magának, természetes; a dresdeni városi kiállításon Worms városa

bemutatta a kézügyességnek beolvasztását a tananyagba. A mindinkább elszaporodó magániskolák kivétel nélkül hivei az egyhuzamos tanításnak, melyek pedig a polgári iskolánál sokkal magasabb tandíjat szednek, a városi elemi iskoláktól számos tanulót hódítanak el és előbbutóbb kényszeríteni fogják a fővárost, hogy velük a versenyt fölvegye. Jelenleg sok szülő így okoskodik: «Ha gyermekemet a városi iskolába adom, feltéve, hogy a váltakozó rendszerű tanítást elkerüli, a priváta miatt csak délben kerül haza. Tehát inkább adok hozzá egy pár forintot, magániskolába járatom és biztos vagyok, hogy gyermekem délutánja szabad» — és igaza van. JUBA ADOLF.

A VIZSGÁLATOK.

Az évvégi vizsgálatok kérdése éppen olyan régi, mint maga az iskola. És éppen úgy nincs megtalálva tökéletes módja, mint magának a nevelésnek sincs megtalálva. Csak törekszünk feléje.

De míg arról erősen meg vagyunk győződve, hogy a nevelésben és a tanításban elérhet valaki, egy igen különös alkotású s mondhatnám egészen speciális lángész, a tökéletességnek arra a magaslatára, a melyet a tanároknak szóló Utasítások kitűznek: addig szilárd meggyőződésem, hogy a közvizsgálatok kérdését soha senki tökéletesen meg nem fogja oldani.

Gondoltam: összeszedem azokat a nézeteket, a melyek e tárgyról legalább hazai folyóirataink ban megjelentek. A 70-es évektől a 90-es évekig csak az Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlönyben tizenöt olyan értekezést számítottam össze s olvastam el, a mely ezzel a hálátlan s majdnem megoldhatatlan kérdéssel foglalkozik. Ekkor tudvalevőleg lekerült a napirendről.

Közoktatásügyünk legkiválóbb elméi foglalkoztak vele, köztük *Alexander* Bernát, *Felméri* L., *Névi* s mások a nélkül, hogy megnyugtató eredményt értek volna el, olyat, a melyet legalább a többség minden pontjában elfogadott volna, olyat, a melyet egészében legalább egyetlen hozzászóló elfogadott volna. A hány hozzászóló, annyi vélemény. Ime egy kis sorozat belőlük.

Azt várják a vizsgálattól, hogy fejezze be ünnepélyesen az isk. évet, hogy mutassa meg, mit tud a tanítvány és a tanár, legyen fokmérője a gyermek logikai gondolkozásának; és a tanár logikai gondolkozásának; védje meg a gyermeket a tanítás esetleges elfogúltságától; mutassa meg, mit, mennyit és hogyan tanultak évközben; döntse el az összes «kétes kalkulusú» gyerekekről, hogy voltaképpen melyik tanjegyet érdemlik hát, s végül legyen az az erős kapocs

az iskola és a társadalom közt, a melyet oly hiában keresünk, s legvégül: hogy kényszerítse évközben a gyereket a tanulásra s legvégül, hogy mint pompás fegyelmező eszköz is álljon a tanár szolgálatára.

Minden házban van egy almáriom, egy zúg, egy félreeső szoba, a hova elrakjuk az útból mindazt a limlomot: ócska butort, rozoga lámpát, kopott függönyt stb., a mit a lakás többi részében nem tudunk célszerüleg sehova se tenni; a mi máshova be nem fér, az biztosan befér a lomtárba.

Aligha ilyenforma szerepe nincs az évvégi vizsgálatoknak. Csakhogy ide igen fontos dolgokat akarnak felállítani: a miknek másutt nem tudunk helyet adni.

A gimnáziumnak van egy csomó olyan feladata, a melyeket csak nagyjában, vagy sehogy se tud megoldani: mert vagy nincs rá anyagi, fizikai módja, ideje; vagy pedig olyan feladatok, a melyeket az elmélet szépen kicirkalmazhat ugyan, magasztos célul oda állíthat, de a melyeket egy olyan, mondjuk ki: nehézkes, merev szervezet, mint a mai középiskola és minden idők sok tanulóval, kevés tanárral dolgozó középiskolája egyáltalában el nem érhet.

Minthogy a középisk. törvény 21. §-a ismét kimondja, hogy minden iskolai év végén, minden osztályban évzáró vizsgálatokat kell tartani: arról, hogy *általában szükséges? jó-e az évzáró vizsga?* hogy *célszerü-e?* nem esett szó. Csak céljáról, módozatairól beszéltek.

Pedig nem ártana erről az oldaláról is tárgyalni e kérdést. Lehet is foglalkozni vele s gondolom: kell is; mert még is csak szeget üt az ember fejébe az a különös körülmény, hogy e vizsgálatok ügyét úgy megoldani, hogy nagy gyöngéi elenyészszenek, hogy kitűzött célját legalább becsületesen megközelítse: még eddig nem lehetett.

Az a gyanú, hogy itt nem *a módozatokban; hanem magában a lényegben van a tévedés.*

Azonnal kiderül ez, ha az intézmény céljai iránt érdeklődünk.

Felsorolom a nagyját. Tessék eldönteni: melyiket tölti be a vizsgálat becsülettel, teljesen, vagy legalább is megnyugtatóan?

1. *A vizsgálat célja*, hogy *ünnepélyesen fejezze be az évet.* Ebben kb. mindenki megegyezik, a ki e kérdéshez hozzászól. Ezt az egyet ott, a hol s azoknál, a kiknél, el is éri. Tapasztalatom szerint az I. II. osztályok egyharmada valóban kedves ünnepnek tartja. A többit a VIII. osztályig ettől az ünnepélytől a hideg rázza, bocsánat a kifejezésért. — Akár kálkulust oszt, akár csak formaság: sok keserves aggodalomba, idegvánnyasztó gondba, éjszakázásba kerül ez az ünnep. Egy iskolaorvos a gyerekek 80 percentjénél a vizsgák felé tekintélyes testsúly-apadást tapasztalt. Nem súlyos aggodalmakra ad-e

okot minden valamire való orvosnak, ha a gyermeknél, a kinek testsúlya napról-napra kell, hogy nőjjön, más alkalommal — mondjuk év közben, vakáción — nem apadást, de csak stagnálást tapasztal. Hanem az «ünnepélyes befejezés» ezt a kis testi visszaesést méltán megkövetelheti. Igaz ugyan, hogy egy hálaadó istentisztelet, istendicsérő zsolozsma, esetleg utána iskolai ünnep, közös kirándulás, testsúlyapadás nélkül is bevégezhetné az esztendőt ünnepélyesen. De hát legyen füle-farka a teremtett állatnak: legyen a vizsgálat célja, hogy ünnepélyesen fejezze be az iskolai évet.

2. *A vizsgálat célja, hogy kapcsolatot teremtsen az iskola és társadalom között:* t. i., hogy a szülők is jelenjenek meg ott s szerezzenek maguknak tájékozást az iskola munkájáról közvetlen tapasztalat útján. Lépjenek benső érintkezésbe az iskolával. Elismerem, hogy erre nagy szükség volna. De ez éppen azok közé az ideális célok közé tartozik, a melyeket egy 300—400 szülővel «*dolgozó*» mérsékelt vagyonú iskola — soha se fog elérni; ezen az úton semmiképpen nem. Nagyszerű dolog ez: tündérálma a pædagogusnak. De *szolidabb* eszközök és módok kellenek hozzá. Sok évi kitartó munka, hajlékonyság, előzékenység, jóindulat, önfeláldozás és mindenek felett sok-sok idő kell ide a tanár, az igazgató részéről. És kivülről: művelt, kiforrott, talán jómódú társadalom. De mert ezek is nagyon fárasztó nehéz és drága utak (mint maga a cél), nem tudjuk megjárni: rábízzuk tehát isten nevében a vizsgálatra: hogy a miközben ünnepélyesen befejezi az évet, hadd teremtse meg — a mit egész év alatt nem tudtunk megtenni — a kapcsolatot a szülők és iskola közt is.

Az I. gimnáziumban szoktak lenni 60-an, 70-en. A II-ikban 50-en, 60-an. Valóban tapasztaljuk is, hogy szüleik, leánytestvéreik, beleszámítva a kisdedóvóba járókat is, eljönnek 20-an, 30-an; 10—20 gyermeknek van hallgatója, a ki gyönyörködik a feleletekben s így «kapcsolatba lép az iskolával». Igaz ugyan, hogy a vizsgálat alatt folyton jönnek-mennek s a kis felelőket alig lehet hallani a zajtól: de hát azt csak nem lehet kivánni, hogy kihúzzák délig étlen-szomjan. Vannak azonban köztük elszántabbak, a kik *még azután is* ott maradnak, miután már gyerekük az utolsó tárgyból is felelt.

Hanem azt a bámulatos tapasztalatot tehetni, hogy a szülők száma, azon szülők száma t. i., a kik a vizsgálatokon megjelennek, az osztályok számsorának növekedésével a legpontosabban fordított arányban áll: minél magasabb az osztály, annál kevesebb a vizsgálaton a szülő, úgy hogy az V. oszt. vizsgálatán alig van 3—4; a VI. VII. VIII. osztályén már írmagúl se láthatni. Ez *tény!* Igen egyszerű, de olyan erős oka van, a mely soha se fog megszűnni, a míg az emberi léleknek azok a törvényei fognak uralkodni, a melyek ma

forgatják tengelye körül. Maguk a gyerekek kérik meg szüleiket — sokszor a hathatós anyai segítséget is igénybe véve az apákkal szemben — hogy a vizsgálatot távollétükkel tiszteljék meg. Ennek a nagyon természetes dolognak több, szintén természetes oka van; de közűlük egy is elegendő. A vizsgálatok, bármilyenek legyenek is, a végén soha se fogják elveszteni lutriszerű természetüket. Négy-öt jobb tanuló kivételével mindenkinek lesznek *kérdései*, a melyekre nem tud felelni, a melyektől fél; a melyek azonban egy kis «szerencse» nélkül nagyon is megüthetik. Ha nincs ott a szülő, a gyereket nem kérdezik (a mai mód szerint) *annyi tárgyból*. Kisebb a valószínűsége annak, hogy éppen ilyen kérdést kapjon. Tudja ám a gyerek a combinációt, ha nincs mathesis-órán! S tudja, hogy a szülő megjelenése sok feleletet jelent. Csak nézni kell, hogyan vonulnak ki a szülők a vizsgáló teremből, ha valamelyik «népszerűtlenebb» tárgy következik: otthonról kapott utasítás szerint.

Aztán meg van az emberiségben valami ős szégyenérzet: lutrizni lutrizik, de nem szeret nyilvánosan lutrizni.

Az osztálytársak is kényszerítik a gyereket, hogy tartsa vissza a buzgóbb szülőt.

Ez az egyik oka a szülők elmaradásának a vizsgálatokról. — Van még más is. A felsőbb osztályokban únják is, mert keveset értenek a tárgyakból.

A kapcsolat az iskola és a szülők közt: e szép cél az iskola más eszközeivel volna elérhető; a vizsgálatra csak kényszerűségből octroyáljuk rá: valamit tesz belőle, de a legkevesebbet; felső osztályokban semmit!

3. *A vizsgálat célja 3-adszor.* De engedjék meg, hogy ne tartsak e célok felsorolásában sistematikus sort. A magam véleménye ép oly subjectiv volna, mint a másoké; ezek a mások pedig hol ezt, hol azt tartják fontosabb célnak. Csak vonatkozásaik szerint fogom csoportosítani. Lévén az iskolában mégis a *tanuló* a legfőbb dolog, az ő sorsa nervus rerum: főleg rá fogok nézni; de az *iskolát* s a *tanárt* se felejtem el.

Tehát a vizsgálat célja 3-adszor s kiemelem, hogy vizsgálataink mai alakjának főleg ez a *cél* adta meg az életet, a formát, czélja: a Rendtartás 49. §. és az Utasítás 20. szakasza értelmében rákényszeríteni a gyereket, hogy «ismereteiről nagyobb összefüggésben adjon számot». Ez magyarúl azt jelenti, hogy az egész évi tanítás anyagával (6—9 tárgyból) egyszerre, sokszor egy-két napra legyen készen olyan Schlagfertigkeittal (mint Lutter N. a nevén nevezi), a milyen még a porosz hadseregben sincs meg. Egy napon mozgósítja összes csapatait. Némelyek ezt úgy is fogalmazták, hogy célja a *tananya-*

got bemutatni az év végén. De talán erről ily értelemben ma már még sincs szó. A kik gyógyítgatni akarták a vizsgálat szervi bajait, azzal egészítették ugyan ki e *célt*, és pedig majdnem egyhangulag, hogy nem a *tudást*, recitatiót kell e cél alatt érteni, hanem a *combináltatást (4-ik cél)*. A gyerek mutassa be a vizsgán, miként tud combinálni. Nincs itt a memoriának semmi megterheléséről szó!

Ez olyan forma, mintha azt kivánnák a gyerektől, hogy labdázzék, fürgén, elevenen, ügyesen, gyönyörűen labdázzék, sok labdával labdázzék, de — labda nélkül. Az összes hasonlatok sántítani szoktak. Én azt hiszem, nem leszek túlságosan szerény, ha azt tartom, hogy ez az egy hasonlat nem sántít. Combináljon emlékezeti képzetek, fogalmak nélkül! Fájdalom: *tudás, combinálás, memoria, associatio* nem külön területei a léleknek. Minél szebb a combinatio, a gondolkozás, annál több fogalmat, képzetet ölel föl, hív néma segítségül. *Tudni* is kell, hogy jól menjen a combinatio. Fel kell ujítani erőszakosan, fáradsággal, kínnal, kétségbeesett aggodalmak közt, hevülő agygyal, zúgó halántékkal egy év tudományát: száz és száz, sőt ezer és ezer esetet, adatot, évszámot, nevet, szót, fogalmat, vallás, latin, magyar, német, görög, mennyiségtan, történet, természettan, filozofia köréből. Mert a fontosabb adatokat mégis csak kell talán tudni. És hány fontos adat van! A szerencsétlen gyerek agyán, miközben a vizsgálatra «*készül*», ez adatok, fogalmak, esetek, nevek, évek, számok, frázisok őrült forgatagban rohannak keresztül, mint a hogy az öngyilkosokról állítják, hogy keresztül vágtatnának az utolsó percekben tudatuk szinpadán életük összes emlékei. A mit azonban soha se tudok elhinni, annyira ellenkezik az agy természetével. De a gyereket kényszerítjük reá. *Felméri* Lajos *Az iskolázás jelene Angolországban* c. művének II. kötetében mondja erről, hogy «hasonló ahoz, mintha az ügyvédtől azt kívánnók, hogy minden perét és összes részleteiket folyvást emlékezetében tartsa; vagy az orvostól, hogy kórháza minden volt és jelenlegi betegéről, a betegségnek lefolyásáról nekünk minden percben számot tudjon adni». Ez nem az én hasonlatom. *Sántító* hasonlat; igen szelíd, igen uri hangon ítél arról a barbarizmusról, a melyet gyermekeink ellen elkövetünk.

Tanításunk a helyes, okos módszerek alkalmazásával, a célok okos kitűzésével határozottan sokat haladt. A gondolkodást, a mely uralkodjék az adatok felett, évközben fejleszti az iskola. A vizsgálat erre nem képes; tessék embert mutatni, a ki vizsgálaton okosabb lett volna. Évközben nyugodt, eredményes munkával vezetjük rá a gyereket, kényszerítjük a jó methodus istenes eszközeivel, hogy «ismereteiről nagyobb összefüggésben adjon számot», hogy combináljon. Tessék az iskolának ott bent ellenőrizni a tanárt: megcsinálja-e ezt?

Menjen be oda az igazgató, a főigazgató, a tanári kar; menjen be akár egy külön állami megbizott a rendes órára; mindaddig, a míg végre megismerik a tanárt s bízhatnak benne, hogy azokra, a miket most a vizsgálaton kell bemutatni: valóban készíti-e a gyerekeket?

De van-e a gyereknek psychologiai ideje 3—5 perces felelete alkalmával biztos adatokat nyujtani combináló képességéről, tudásáról? Jobban meg lehet-e a vizsgálaton ítélni, mint az osztályban, a mikor be lehet vele járatni, és ezt be is kell: nemcsak «ismereteinek összefüggését», hanem ha tetszik, akár egész egyetemét is a vizsgálat idegrontása nélkül.

Ime itt is egy olyan cél, a melyet az iskolának évközben kellene elérnie, kitartó erős munkával; de a melyet puszta kényelemből a vizsgálatra hárít; bár az a mai alakjában nem képes a gyermeknek se tudását, se okosságát biztossággal megállapítani; de sokszor még hozzávetőleg se. Miért beszél sokszor bolondokat a vizsgálaton a legokosabb gyerek is; miért hagyja cserben a memoriája a szorgalmasabbat is.

Úgyde a szülők! A társadalom! Ismerni akarják az iskolát, ismerni akarják, hogyan neveli gyermeküket, mit tud a gyerek, hogy tud combinálni, «ismereteinek nagyobb összefüggéséről hogyan tud számot adni? *És látni akarják, hogy milyen az iskola? Ezeket is a vizsgálat* teszi lehetővé. *Ezek tehát a vizsgálat 5-ik és 6-ik* céljai.

Hát én nem szeretném-e látni, mint dolgozik a felebarátom szíve, agya? Vajjon beronthatok-e azért a szív kamaráiba, az agy gyrusaiba, hogy lássam közvetlenül a munkáját? Vajjon kitépjem-e hogy lássam; tehetem-e a markomba, hogy megfogjam, megtapogassam? Nincsenek, nem lehetnek-e szervezetek a szellemi világban is, a tanítás világában is, a melyek — mihelyt a nagy közönség elébe kerülnek s elszakíttatnak a maguk természetes körülményei közül: megszünnek rendesen működni; — csak rángatódznak?

Hát az-e a természetes útja a fiam lelke megismerésének, okossága, tudása megismerésének, fejlődése megismerésének, hogy meghallgassam-e mit tud, ha a tanár kérdezi. S nem tudhatom-e jobban meg, ha magam kérdezek tőle, ha magam beszélgetek vele. Vajjon a fiam maga az esztendő 250 munkanapján, s 115 vakációs napján nem állandó tükre-é az iskolának; és legfőképpen az iskola azon hatásának, a melyet rá, az egyénre egyénileg gyakorol tudásában, okosságában — s a mit semmi vizsga soha meg nem fog mutatni: jellemében? Nem az egyéni hatás-e a fő? Jobban tudja az okos szülő hazulról, hogy mit ér az iskola, mint az exámentről. Nem lehet-e rossz egy iskola *A*-nak, mig *B*-nek áldás?

Ha van kapcsolat szülő és iskola közt, pedig van, azt nem a

vizsgálat teremti meg s tartja fent, hanem istennek hála, sokkal erősebb, biztosabb kapocs, hogy úgy fejezzem ki magamat: önműködő kapocs, a mely akkor is zár, ha nem törődik vele senki se. A műveletlenebb szülők dolga itt számba nem jő.

A vizsgálat következő célja, melynek a 7. és 8. számot adom, együtt tárgyalandó s a tanárra és tanítványra egyaránt vonatkozik, a mennyiben mindkettőt egyaránt van hivatva boldogítani. A vizsgálat célja ugyanis *alkalmat adni a tanárnak, hogy a kétes tanjegyű* (1/2, 2/3, 3/4) *tanulók felett döntsön.* Hogy eldőljön a tanulóról, a kiről *egész év alatt* nem lehetett nyugodt lelkiismerettel eldöntenie a tanárnak: vajjon hát jeles-e vagy jó-e már voltaképen; jó-e vagy elégséges s hogy végül valóban nem tud-e semmit, vagy tud-e hát mégis valamit.

Részemről nagyon természetesnek tartom, hogy mindig maradnak *kétesek*; minél lelkiismeretesebb a tanár, annál többen: a mai viszonyok közt, annyi tanulóval természetellenes dolog volna, ha nem maradna. Mert az embert alaposan megismerni, igazságosan megítélni hosszú, elmélyedő, gondos megfigyelés kell, s akkor is minő felületes az ítéletünk! Csak az a komikus, ha azt hisszük, hogy aztán a vizsga után nyugodt biztonsággal dönthetünk. Éppen ott vagyunk, ott *kell* lennünk, mint előtte; de már akkor nem lévén több alkalmunk ujabb adatot szerezni, vagy, ha tanulók vagyunk, nyujtani: szépen meghajlunk a muszáj előtt: lelkiismeretünk, elkövetkezvén az év estéje, már csupa megszokásból is lefekszik aludni: s megadjuk vagy megkapja az egyik kalkulust. De hányszor megtörténik, hogy ú. n. *biztos kalkulusaink* dűlnek halomra a vizsgai felelet feltünő eltérései miatt! Hiába! Az ember cifra furulya; megmondotta ezt már Hamlet. — Hát úgy dönthet a vizsgálat!

De ha lehet is dönteni e purgatoriumbeli alakok felett, hogy vajjon a mennybe vagy a pokolba küldjük-e őket: hol lehet inkább egy felelet alapján dönteni: az osztályban-e egy utolsó órán (ha már kell), vagy a vizsgálat izgalmai között.

Ismét olyan terhet rakunk a vizsgálatra, a melyet sokkal jobban megbir az évközi rendes munka, s még hozzá minden fáradság és áldozat nélkül, s melyet a vizsgálat megbírni éppen úgy nem tud, mint egyebet.

Célja a vizsgálatnak 10-edszer: alkalmat adni a közönségnek, kartársaknak, igazgatónak, felügyeletnek, hogy megítélje a tanár évi *működését, módszerét, tudását.*

Én a közönséget kompetens birónak el nem ismerhetem a vizsgálaton, sem ha gáncsol, sem ha dícsér. Van-e a közönségnek világos fogalma arról, hogy más egy 60 tagból álló osztályt s más 20

gyereket tanítani? Van-e fogalma arról, hogy az egyik osztályban jó az anyag, a másikban közepes? De ha szakemberekből állana is a közönség — mint a hogy főleg nagyobb városokban ilyen is van közte, — van-e fogalma arról, hogy ki tanítja, hogy tanítja az iskolai tárgyakat, hogy ki és hogyan adta meg az osztálynak az én tárgyamból az alapot? Van-e fogalma arról, hogy mi az osztálynak az évi története: mi hatott gátlólag, mi segítőleg közre? Van-e fogalma arról, hogy melyik kérdésben érint új combinatiót, melyik enged tért recitatiónak is? Van-e fogalma arról, hogy sokszor egy u. n. kínos hallgatás után elrebegett rövid pár szó gyönyörű gondolkodási műveletet jelent; míg egy nagyon szépen elszavalt felelet semmit sem ér? Ezt még az elnöklő kollega sem tudja megitélni mindig.

Pedig a közönség birál! Itéletet mond!

A kartársak, az igazgató, a felügyelet számára ismét csak az évi munka, annak erősebb figyelemmel kísérése adja meg a biztos támasztó pontokat a tanár működésének, módszerének, tudásának megítélésére. Tessék erre tízszerte akkora gondot és időt fordítani, mint ma!

A vizsgálatnak a *11. 12. es 13-ik* célját csak röviden érintem.

Célja a vizsgálatnak: 11. *a tanárt igazságossá tenni azzal,* hogy a nyilvánosság előtt fordúlván meg a feleletek: nem mer kedvezni; s ellenszenvét is mérsékelni fogja.

12. *Célja: kényszeriteni a tanárt, hogy egész évben jól tanítson*: mert csak úgy tétethet jó vizsgát; már pedig őt a vizsgálatból ítélik meg.

13. *Célja: mérsékletre szoktatni a tanárt,* hogy ne rójjon tantárgyából túlságosan súlyos terheket a tanuló vállára. Hagy lássa be a vizsgálaton, hogy egyébből is kell dolgozni.

Az a tanár, a ki szívének mélyében nem *igazságos,* fog módot találni, nem is egyet, hogy a vizsgálat dacára is rokon- vagy ellenszenvétől, vagy a gyerek szüleihez való viszonyától vezettesse magát. Ha van ilyen professzor, azt a vizsgálat nem fogja igazságossá tenni. Azt a tanárt, a ki igazságtalan, másutt kell és lehet megismerni, le kell az ilyent leplezni, föl kell világosítani: és ha meg nem változik: kidobni fegyelmi eljárással a testületből, ha rájövünk, hogy *tudva* igazságtalan. Mert az ilyen ember megölője sok gyermek ambitiójának, életkedvének, szorgalmának, becsületességének: esetleg egész jövőjének. Ezt pedig meg lehet ítélni pl. abból a gyakori következetlenségből is *kiindulva,* a mely az ő általa adott s más tárgyakból nyert jegyei közt van a gyereknek: igazgató, tanártársak gyakori érintkezésükkel, figyelemmel kísérésükkel állapíthatják meg; egyszóval: évközben kitartó munkával kellene ezt az esetleges bajt

is megszüntetni. De a vizsgálat lomtárába dobni: sokkal kényelmesebb.

Szóljak-e az olyan tanárról, a kit vizsgálat nélkül nem lehet rákényszeríteni, hogy «egész évben jól tanítson», hogy mérsékletet tartson, más tárgyak terheit is tekintetbe vegye. Hát a vizsgálaton kell az efféléket elérni? Eszköz-e a tanárral szemben a vizsgálat? Nem lealjasítás-e a tanárral szemben abból indulni ki: hogy vizsgálat nélkül rosszúl tanít; nem ismeri a többi tárgyak állapotát, terhét. De még olyan véleményt is jegyeztem fel: hogy a vizsgálat az, a mely kényszeríti a tanárt, hogy tudományának szinvonalán tartsa magát. A ki nem átallja önmaga, tanítványai, kartársai, felsőbb vizsgáló hatósága előtt elmaradni tudományától 10—20 évvel: annak oly finom-e az erkölcsi arcája bőre, hogy a vizsgálat laikus közönségéért fog tanúlni, jól tanítani? A vizsgálat-e az a hely, a hol az idegen tárgy nehézségeit, terhét megismerhetjük? (Mennyire függ ez tanárának egyéniségétől, módszerétől, túlbuzgalmától vagy lanyhaságától: egyszóval az évi munkától!) Legkevésbbé a vizsgálat lehet az a hely, a hol ezt meg lehet tudni.

A vizsgálat célja, 14-edszer: a tanulóval szemben bizonyos biztató, ösztönző eszköz gyanánt szerepelni. Régebben afféléket is tűztek ki céljául, hogy a gyereket *tanulásra kényszerítse*. A végén is valamelyik rossz, rest tanuló a vizsgálaton is kivághatja magát; azaz: ha év közben nem tanult, összeszedheti magát a vizsgálatok előtt. Akkor, a mikor még felületesebb volt tanításunk s főleg az emlékezetet terhelte: valóban fordúlhattak elő esetek. De vajjon nem értéktelen, céltévesztett dolog volt-e akkor is: a tárgyakon kívül álló forrásból meríttetni a tanulóval az ösztönt a munkára? Mi marad ösztönzőül, ha vége a vizsgálatnak? Ujabb tanításunk, nevelésünk ezt a célt egyhangulag elejtette. Kuncz E. megemlítvén az évvégi vizsgálatokról szóló értekezésében ezt is, nyomban hozzá teszi, hogy ily cél csak akkor lebeghetett a vizsgálat előtt, midőn maga a tanítás egészen rossz volt s csak akkor lebeghet, ha rossz. Ennek a célnak utolsó szószólója Névy László, ki 1873-ban azt írja (Közl. vizsga szigora) hogy a szigorú vizsgálatok vannak hivatva a tanulók közönyét megtörni. Azóta ezt senkinél megemlítve nem láttam.

15-ik célja a vizsgálatnak: hozzászoktatni a tanulót a nyilvánosság előtt való szerepléshez. Véleményem szerint ez nagyon selejtes cél: az osztály, az önképző kör, a tanárok látogatása elég nyilvánosság; azzal az egy-két felelettel, a melyet évenként nyilvánosság előtt mond el a gyerek — s a mely oly sokszor balul üt ki, — hozzá nem szokik a nyilvánossághoz, legföllebb hozzá *törődik*. De sok szerencsétlen kis embernek el is veheti a kedvét a nyilvánosságtól. A mi

társadalmunknak különben is mintha inkább volna szüksége az alapos, szolid, a munka becsességéért való munkára, sem mint a nyilvános szereplésre. Ha pedig ezt mégis nevelni akarjuk: keressünk hathatósabb eszközöket hozzá, könnyebbeket, természetesebbeket, a mi a gyermeket illeti. Vajjon a magántanulókat hozzászoktatja-e az év végi vizsgálat a nyilvánossághoz?

16. Akadtam olyan véleményre is, a mely a vizsgálattól várja a proletáriátustól való megszabadítását hazánknak oly módon (Névy) hogy a vizsgálat szigorúsága szabadíthat meg az iskolába nem való elemtől. De hát vajjon a vizsgálaton ismerjük meg, ki való az iskolába, ki nem?

Ime! Az év végi vizsgálatok, a melyek oly nagy lelki-testi erőmegfeszítésébe, sokszor egészségébe kerülnek tanítványainknak, a melyek megrontják az évvégi egyenletességét, mélységét a munkánknak, a melyek felületességre való kényszerítéssel zárják be az alapos munkával töltött évet: egyetlen valamire való célt se tudnak szolgálni. Egyetlen olyan formájukat se sikerült megtalálni, a melylyel céljuknak, céljaiknak megfelelnének.

És én azt hiszem, azért van ez, mert nagyon sok feladat megoldását ruházza iskolázásuuk és közvéleményünk e gyarló találmányára. Ezen változtatni kell, s véleményem szerint e változtatásokat előkészítő megbeszéléseknek két körülményből kell kiindulniok.

Számba kell vennünk mindenek felett azt a nagy, sokszor embertelen szellemi megterhelést, a melyet letagadni nem lehet, a melyet kicsiségnek állítani józan ésszel nem szabad, a melynek a vizsgálatok ifjuságunkat ez idő szerint haszon nélkül kiteszik.

Aztán megállapodni a célok közül egyetlen-egyben, gondolom: a tudás és combinativ készség kikutatásában. Ez egy dolog. Vagy ha van *méltó*: másban. De csakis *méltó* célban. — Akkor aztán elejtvén minden — de minden más célt, úgy rendezni be az évvégi vizsgálatokat, hogy ezt az *egyetlen* célt becsületesen elérje, egyébre ne kacsintgasson.

Mert így a ráfordított áldozatok nagysága s az elért semmis eredmények nagyon aránytalanok. KOVÁCS DEZSŐ.

ERASMUS ISKOLAI KÖNYVEI.

(Befejező közlemény).

III.

Erasmusnak fentebbi műveihez sorakozik a «*De duplici copia verborum ac rerum*» két könyvben, melyet 1512-ben, angolországi tartózkodási idejében, *Colet* Jánosnak, a Sz. Pál-templom dékánjának iskolája számára írt. Az anyagot munkájához már régebben összegyűjtötte volt, de annak kellő elrendezésére még sok fáradságot kellett volna fordítania és több író műveit át kellett volna néznie. Ezért nem is volt szándéka még akkor kiadni, de mivel neszét vette, hogy elnagyolt dolgozatát avatatlan kezek akarják kiadni, még egyszer átnézve és kijavítva maga bocsátotta közre.

A *Copia verborum ac rerum* tulajdonképen stilisztika. Erasmus különböző formulákat állít össze, hogy ezek mintegy mintaképek gyanánt lebegjenek a tanulók előtt. Előtte legfőbb becsben a gondolatokban és kifejezésekben dús beszéd áll, mely azonban csak kevés embernek sajátja. A legkiválóbb íróknál találhatni arra példát, hogy miképen lehet valamit a legnagyobb velősséggel, de arra is, hogy miképen lehet bőbeszéduleg kifejteni. A régiek közül ily nemű gyakorlatok nyomaira Vergiliusnál, Apulejusnál, Quintilianusnál akadunk. Cicerót gyakran versenyzett Rosciussal, az ő mimus barátjával, hogy melyikök tudja ugyanazt a gondolatot változatosabban kifejezni.

A beszédbeli tobzódó bőséget sokan elítélik, de a tanítónak számolnia kell azzal a körülménynyel, hogy az ifjak szárnypróbálgatásaiban a dagályosság lépten-nyomon előfordul; ezt a hibát azonban később többnyire el is hagyják; ellenben a szűkszavúságon segíteni nem lehet. Erasmus szabályai tehát azt célozzák, hogy a növendék a dolog velejét minél rövidebben tudja előadni, úgy azonban, hogy még se hiányozzék semmi; más részt, ha szükség, bővebben is tudjon szólani ugyanarról a tárgyról a nélkül, hogy beszédjéből bármi is fölöslegesnek tünhetnék föl.

A *Copia verborum* jobbára az úgynevezett «irálytan»-ra vonatkozó szabályokat öleli fel. A gyakorlás mikéntjére nézve az az ő javallása, hogy a tanulók többen álljanak össze, válasszanak ki nehány mondatot és azokat minél többféle alakban mondják el. A Krotoni Milo lebeg az ő szeme előtt, aki egy gondolatot kétszázféleképen is ki tudott fejezni. Ezen cél elérésére üdvös az is, ha a tanuló görögből latinra fordít, ha a verset átteszi prózába, a prózát meg más-más

méretű versekbe. Gyakorta kell forgatnia azon kiváló szerzők műveit is, akik a *dicendi copia*-ban kiválnak.

Erasmus utasításai kivált a mű első részében nagyon helyes észrevételeket foglalnak magukban a rokonértelmű szavakról, a szokatlan, költői, régies, elavult, idegen és divatos kitételekről. Majd a variálás módjaira tért át és sok, a latin nyelv legfinomabb sajátságait felölelő megjegyzésben ad utmutatást a gondolatoknak minél változatosabb kifejezésére. Nagyszámú formuláiban a már *Colloquium*ainál is említett módon egy-egy mondatot vagy kifejezést számtalan alakban mond el. A *perficiendi formulae*-ban efféle szófordulatokat találunk: «*absolvit, perfecit. Exegi monumentum. Finem imposui. Finem dicendi faciam. Finiit. Summam manum imposuit. Ad umbilicum duxit. Fastigium imponere*» és így tovább még tizennégyféleképen. A mű első részének tetemes részét foglalják el az efféle formulák, melyeknek száma mintegy kétszázra rúg.

A mű második részében (Copia rerum), mely az elsőnél sokkal rövidebb, Erasmus arra ad utasítást, hogy miképen lehet a tételt részeléssel, az okok felsorolásával, a körülmények beszövésével, kitérésekkel, a bizonyítékokkal, példákkal, idézetekkel, állatmesékkel stb. kifejteni. Legérdekesebb a példák gyűjtését tárgyaló szakasz. Ebben Erasmus azt ajánlja az ifjunak, hogy olvasmányaiból különböző szempontok szerint gyűjtsön példákat, hogy mikor majd szónoki minőségben fellép, bő példatár álljon rendelkezésére. A bűnök és erények fajain kívül ilyen címek szerint lehet a példatárt megalakítani: *tisztes öregség, élénkség az öregeknél, öreges ifjak, szerencse, kiváló emlékező tehetség, hirtelen halál, önkényes halál, ékesszólás, alacsony sorsból felemelkedés, nagy testi erő* stb. Ilyenek még a következők is: *A népuralom jobb-e vagy a monarchia? Kiki a maga szerencséjének a kovácsa. Az öregségre legjobb utikészlet a műveltség* stb. Ha olvasás közben bármit is találunk, ami a felvett fogalmakra vagy mondásokra vonatkozik, mindjárt feljegyezzük. Ily módon jobban bevéső dik elménkbe, amit olvasunk és az olvasásnak is jobban hasznát vesszük. Nincs a tudománynak egyetlen ága sem, amely — még a mennyiségtant és a fizikát sem véve ki — hozzá ne járulhatna az ékesszólás javára értékesíthető anyag gyarapításához. Egy-egy történelmi eseményt vagy mesét, vagy bármely tárgyat is többféleképen értékesíthetünk. Így Sokrates halálából nemcsak arra vonhatunk példát, hogy a derék ember nem fél a haláltól, hanem arra is, hogy az erény irigységet kelt föl másokban, továbbá, hogy a bölcselet tanulmányozása inkább veszedelmet hoz reánk, ha nem alkalmazkodunk kortársaink életmódjához.

Az idézeteknek és anyagnak ilyen, különféle szempontok sze-

rinti összegyűjtéséről mondja *Feugère*,[1] hogy *Erasmus* úgy szólván rendelvényeket ír s mindenféle díszből egész raktárt halmoz fel. Azonban tartani lehet attól, hogy eszmék helyett csak a szavak lesznek meg. Ha az Erasmustól megjelölt címeket átnézzük, mintegy felírásos szekrénykék előtt állunk, melyeknek mindegyikén egy-egy felírás mutatja, hogy ebben *állhatatlanság*, abban *fösvénység*, a harmadikban *okosság* stb. található. Feugèrenek ezen inkább szellemes észrevételében van némi igazság, de van jókora túlzás is. Erasmus művének egyik részletéből akar ítéletet alkotni az egésznek értékéről. Nagyobb joggal hozható fel az az ellenvetés, hogy a műben kevés az egyéni észrevétel és analyzis. Némi sophistikus íz is feltűnik nem egy helyen, midőn többször azt tanácsolja, hogy ugyanazt a dolgot az ellenkező felfogás szerint is vitatni kell.

Feugère-nél méltányosabban és egyszersmind a valóságnak inkább megfelelőleg ítél a «*De duplici copia verborum ac rerum*»-ról *Durand de Laur*, aki szintén kiemeli, hogy rendszeres kidolgozásról szó sincs benne, sőt emészthetetlennek jelzi a formulák és minták halmazát, de elismeri hogy hasznos utbaigazításokat lehet benne találni. «Az ifjuság haszonnal forgathatta ezt a repertoriumot, hogy megtanulja, miképen lehet egy gondolatot külömbözőképen kifejezni . . . Szóval a *Copiá*-ról írt könyv igazi fegyvertár az ékesszólás számára, csakhogy rosszul rendezett fegyvertár».[2]

Kortársai a *Copiá*-t mindamellett elég nagy *tetszéssel* fogadták. Angolországi barátai *Colet és Cutbert Tunstall* londoni püspök rendkívüli becsben tartották. *Watson* Itáliából 1515-ben ezt írta Erasmusnak: «Ebben az országban mindenki rólad beszél, kivált a legtudósabbak; hihetetlen, mily kapkodással veszik a *Copiá*-t.[3] A francia *Gilbert Cousin* később aranykönyvnek nevezte. Nyomósabb azonban a többi korabeli franciáknak, kivált *Budeus*-nak a nézete, aki *Germain de Brie*-vel és *de Loin*-nel együtt nem sokat tartott róla. Erasmus ezeknek kevésbé hízelgő véleményére szintén elismeri, hogy műve középszerűen iskolázott emberekre nézve nagyon elvont. «Részemről megelégszem azzal az érdemmel, hogy először én foglalkoztam ezzel a tárgygyal, vagy legalább több gonddal és alapossággal, mint mások».

Erasmusnak a classikus irodalmi műveltség terjesztésére írt művei közül a legnagyobb hatással a *Collectanea Adagiorum Veterum*

[1] Érasme: Étude sur sa vie et ses ouvrages. Paris, 1874. 420. l.

[2] *Durand de Laur*: Érasme précurseur et initiateur de l'esprit moderne. II. köt. 51. l.

[3] Id. mű 52 l.

(Régi Közmondások Gyűjteménye) volt. Ha valamely irodalmi műnek hatását elterjedtségéről és közkedveltségéből itélhetjük meg: akkor a világirodalom termékei közül kevés könyv versenyezhet E. «*Közmondások Gyűjtemény*»-évek. A Bibliotheca Erasmiana c. bibliographiai munka I. vaskos kötete, mely Erasmus műveiből csupán az *Adagia*-nak kiadásait foglalja össze, a Közmondások első alakjából 36 kiadást sorol fel; későbbi alakjukban, a mikor már ezredek szerint voltak felosztva, ötvenhétszer jelentek meg; különböző íróktól készített kivonatok alakjában 80 ízben; az egyes közmondások közül a *Bellum* 81, a *Sileni Alcibiadis* 18, a Scarabeus 6 ízben. (Összesen 252 kiadás!) A kiadások között vannak német, angol, francia, olasz, spanyol fordítások is.

A *Collectanea Adagiorum* először 1500-ban jelent meg *Johann Philippnél* egy párisi német könyvnyomtatónál; már ez az első kiadás nyolczszáznál több közmondást foglalt magában. 1508-ig még négyszer jelent meg ebben a terjedelemben, amikor már a *Közmondások*-nak új bővült alakja is közkincscsé vált. Az új bővült alak az *Adagiorum Chiliades* cimet viselte, és Velencében Aldus Manutiusnál jelent meg 1508-ban. Az *Adagiorum Chiliades* egészen új műnek volt tekinthető. A *Collectanea* csak 818 közmondást foglal magában, ellenben az *Adagiorum Chiliades* 3260-at. «Az időnap előtt született torzalak»-ból tehát már egész óriás lett. Ha az előbbit még szárazznak lehetett mondani, az utóbbit a gazdagság, sőt hosszadalmasság jellemezte. Az egyes közmondásokhoz fűzött magyarázatok sokszor egész értekezésekké bővültek, 2—300 sorral. Erasmus életében még tizenháromszor jelent meg ez a terjedelmesebb gyűjtemény; az 1534-iki és Erasmus életében utolsó kiadás 4151 közmondást tartalmazott.

Az iskolázás szempontjából igen jó szolgálatot tettek az *Adagiorum epitomé*-k, melyeknek sorát Hadr. *Barlandus* nyitotta meg 1521-ben, aki a görög és a latin nyelvet tanulók számára mintegy 1700 közmondást vett ki Erasmus nagy művéből, miközben nyomról-nyomra követte forrását; csak azon közmondásokat mellőzte, amelyek egy iskolai könyvbe nem lettek volna illők. Erasmus ezt a szándékot helyeselte, mert műve eljuthatott azok kezébe is, akik a folio-kötetes művet nem szerezhették volna meg, és használhatóvá lett utazás közben is. Óvta Barlandust, hogy bölcs óvatossággal mellőzze az illetlen közmondásokat, vagy oly módon magyarázza, hogy a gyermek ártatlanságát ne veszélyeztessék.

Miből magyarázhatjuk meg azt a nagy szeretetet, amellyel Erasmus *Közmondásainak* gyűjteményét újra meg újra sajtó alá bocsátja és miből azt a rendkívüli kedvező fogadtatást, melyben kora tudós világa részesítette?

Erasmus kétségkívül úgy tekinthette ezt az alkotását, mint philologiai munkásságának legtökéletesebb nyilvánulását, és rendkívüli olvasottságának, szakadatlan buvárkodásának legigazibb eredményét és tárházát. Öntudattal jegyzi meg, hogy akik ezen a téren utána kísérletet tettek, bármennyire erőltették is az eredeti kutatást, kevéssé leplezhették el, hogy az ő vállaira támaszkodtak. Ettől eltekintve rendkívüli értéket tulajdonított a közmondásoknak úgy «stilisztika szempontjából, mint belső értékük szerint». Ha valakit a régiségre való tekintet befolyásol, arra nézve semmiféle ismeret régebbinek nem látszhatik, mint a közmondások. Ezekben mint symbolumokban a a régieknek bölcselete majdnem egészen benfoglaltatik». A régiek az efféle mondásokat: «Ismerd meg tenmagadat», az égből eredőknek tekintették. Sőt a közmondások Aristoteles szerint a hajdani bölcselet maradványai, melyeket rövidségük és ünnepies díszök örökített át reánk? S van-e valami egyéb, ami hozzájárul a stilus ékesítéséhez, a közmondásnál, amely majd talpraesett szóképet foglal magában, majd csípősségével sebez, csattanós rövidségével meglep, újsága vagy régiessége figyelmedet megragadja, ingerlő homályossága az álmos olvasót is gondolkozásra ösztökéli. Plátó párbeszédeit közmondásokkal szőtte át. Plautus vígjátékai csak úgy duzzadnak a közmondásoktól, amelyeket a nép ajkáról vett. Terentius nem használ annyi közmondást, de nagyobb választékkal alkalmazza. M. Varro szatiráinak a tartalmát meg a cimét is a közmondásokból vette. Vegyük el Catullustól a közmondásokat és a költői báj egy részétől fosztottuk meg. Horatiusnak igen sok versszora közmondásszerű vagy közmondás. Persius, Martialis és az ifj. Plinius szintén sokat köszönhetnek a közmondásoknak. Sz. Jeromosnak a műveiben több közmondást lehet találni, mint akár Menandernek a vígjátékaiban. A közmondásokkal fűszerezett előadás nemcsak a költőknek és szónokoknak, hanem a bölcseknek, prófétáknak kiváló sajátsága volt. A szentírásnak is kiváló alkotó elemei a közmondások.

Erasmus kortársait az *Adagiák* olvasásánál a rendkivüli tudomány, a nagy olvasottság, a régiek szokásainak, erkölcseinek részletes ismerete töltötte el bámulattal. Majdnem kétezer görög verset idézett és fordított latinra. A bámulat alól a legtudósabbak sem vonhatták ki magukat. «*Budeus* a renaissance tudákos izlése szerinti nagyítással fejezte ki elragadtatását. A görög és latin Kellemek Iliasát, Minerva ékszertartóját, Mercurius sótartóját látta a műben». Germain *de Brie*-nek, egy másik franciának ítélete szerint «Ez a mű nemcsak előttem, hanem a tudósok itélete szerint is a két nyelvben oly nagy jártasságot, oly terjedelmes olvasottságot, akkora kellemet és ékesszólást tüntet fel, hogy ha igazi értéke szerint és minden irigységtől menten akarjuk megítélni, elég annyit mondani, hogy Erasmus eb-

ben annyira felülmulta az irodalmi küzdőtér többi bajnokait, mint ahogy a trombita harsogása túltesz a fuvola hangján . . . Akik nem bámulják az *Adagiá*-t, azok vagy nem olvasták egészen, vagy pedig ha olvasták, akkor vakok az irodalmi kérdésekben». A feljebb említett *Barlandus* egyenesen isteni ihletet tulajdonít Erasmusnak. «Megjelenése óta annyira megtetszett majdnem az egész világnak, hogy néhány év alatt a leghiresebb könyvnyomtatóknál négyszer jelent meg».[1] Az Aldus Manutiusnál Velencében megjelent kiadás még az Alpokon innen származó tudósokkal szemben oly rátartós olaszokat is elragadja és hódolatra készteti Erasmus iránt.

Az akkori és a jelenlegi kritika leginkább két dolgot hibáztatott az *Adagiák*ban. Erasmus nem rendezte az anyag összetartozása szerint a közmondásokat; ahelyett a tartalomjegyzékben csoportosította az egymáshoz fűződők cimét. Azonban midőn később a kiadók tartalom szerint csoportosították anyagát, a mű elveszítette sajátságos kellemét, amelynél fogva Budeus az *Adagiá*-t Alcinous kertjének nevezte volt. — A közmondás fogalmát sem helyesen határozta meg Erasmus. Szerinte ugyanis «a közmondás közszólás, melyet bizonyos finomság és újság jellemez». *(Paroemia est celebre dictum, scita quapiam novitate insigne.)* A nép szójárásaiból csak az olyan mondások sorolhatók ide, amelyeket régiségük és a bennük rejlő tanulság egyformán ajánl. Ezek a jóslóhelyek feleleteiből, a bölcsek mondásaiból, költők verseiből, a tragikusok és vígjátékírók darabjaiból keletkeznek. Némelyek a véletlen szülöttei; máskor egyes embereknek, népeknek, élő lényeknek erkölcsei és természete szolgáltattak alkalmat a közmondások keletkezésére.[2]

Ezen meghatározásból és magyarázatból látható, hogy Erasmus a közmondás fogalmát nagyon is kitágítja; ide sorozza ugyanis a szálló igéket és a szólásmódokat is. Ellenben kizárja a velős mondásokat, mesék tanulságát. Ily módon aztán a közmondások köre a végtelenig tágul.

Egyébiránt úgy a közmondások megválogatásában, mint a szövegük megrongáltságában menti Erasmust, hogy töretlen uton járt. A latin írók egyáltalában nem foglalkoztak a közmondások gyűjtésével; a görög írók közül ilyen irányú munkásságot többen fejtettek ki, így Aristoteles, Chrysippus, Cleanthes, Plutarchus, Zenodotus, Milo, Daemon, Clearchus. De mindezeknek a művei elzüllöttek, csupán Diogenianusból származó töredékek forogtak Erasmus kezén, de

[1] L. Durand de Laur, Érasme II. 48—49. l.
[2] Opera, vol. II. 2.

azok is annyira megrongálva, megcsonkítva, hogy tanulmányozásuknak nem sok hasznát látta.

E hiányokkal szemben csak dicsérni lehet Erasmus eljárását a közmondások bő kifejtésében. E cikkecskékben általában véve három részt lehet megkülömböztetni. Az elsőben a közmondás magyarázatát találjuk; a másodikban a classikus írókból vett idézetek következnek, amelyek a közmondás használatát mutatják; a harmadikban arra ad utasítást, hogy minő esetekben használhatjuk kifogás nélkül. Itt van alkalma Erasmusnak, hogy a közmondáshoz fűződő magyarázatokban szellemes kitéréseket tegyen.[1]

Erasmus művének rendkívüli fontosságára nézve ide igtatok egy részletet Feugère idézett művéből (L. 425. l.). «Egy mű sem volt alkalmasabb a régi világ ismertetésére és megkedveltetésére Erasmus művénél. Budéus philologiai remekműve az *As*-ról mélyebb tudományosságra vallott. Ez a görög és latin történelem leghomályosabb kérdéseinek egyikét világította meg, de mégis csak egyetlen egy pontra vetett fényt. Erasmus *Közmondásai* sokkal általánosabb érdekűek voltak. S még nem is a legfőbb bizonyítékot hozta fel könyve mellett, mikor előszavában a közmondások hasznosságát, továbbá a belőlük vonható erkölcsi hasznot, a stilus szépítésére gyakorolt hatásukat említette; s mikor kiemelte, hogy a remekírók megértésében becses segédeszközökül szolgálnak. A közmondásoknak az a kiváló tulajdonságuk van, hogy segítségükkel behatolhatunk az elmult korok művelődésének azon bizalmas részleteibe is, amelyeket a nagy írók gyakran elhanyagolnak ... A közmondások, a történetíró és a moralista előtt szavahihető érmek, melyeknek vésete megtartotta a kidomborodását ... Erasmus nem foglalkoztathatta volna jobban roppant tudását, finom izlését, sziporkázó szellemét. De nem akadhatott volna alkalmasabb tárgy sem, amely inkább felébreszthette volna a szkolasztikus oktatás nyügéből kibontakozó ifjúság szellemét».

Tartalom tekintetében az *Adagia*-val közeli rokonságban áll az *Apophthegmata*, azaz *jeles mondások* gyűjteménye. A bölcselők erkölcsi kérdésekről, az állam kormányzásáról, hadviselésről sok művet írtak, amelyeket azonban mindenki nem forgathat át. A régieknél *Theognis és Isocrates, Valerius Maximus és Julius Frontinus* szedték össze mint elszórt aranyszemeket a megismerésre méltó szállóigéket. De valamennyi gyűjtő között legkiválóbb volt *Plutarchus*, aki Trajanus számára írt össze a jeles mondásokból egy jókora gyűjteményt. A régi írók közül Plutarchus az, akit Erasmus mintájának választ, sőt akinek jeles mondásait kevés híjával teljesen

[1] Feugère: Érasme, 424. l.

átülteti a latinba. Plutarchus nemcsak a mondások kiválasztásában tünik ki, hanem azok magyarázásában is. Erasmus mindamellett nem fordítja szolgailag mintaképét, hanem inkább követi. A mondásokban rejlő értelmet kifejti; erre kivált a homályosabb helyeknél volt szükség. Néhol az értelmet hozzávetéssel kellett magának is kitalálnia a codexek megrongálódása miatt. Az egész munkát némileg magáévá tette azzal, hogy a görög szállóigéket bővebben kifejtette; néhol oda csatolta más írók magyarázatát is. Plutarchus gyűjteményén kívül más írók műveit is felhasználván, a régiek elmésségének teljes tárházát bemutatta. Az újabbaktól tartózkodott.

Mi volt Erasmusnak a célja ezzel az igazán hatalmas gyűjteménynyel? A régiek életfelfogásának és philosophiájának e morzsáit korán és játszi módon akarja becsepegtetni az ifjak lelkébe. A mondásokban nyilatkozó derűvel megakarja könnyebbíteni a tanulás nehézségét. «Sokkal jobb az iskolában a gyermekeket efféle tételekben gyakorolni, mint útszéli, szellemtelen tárgyakkal, melyek még a latin nyelv titkainak feltárására sem alkalmasak». (IV. kötet 91. lap.) Csakhogy a *tanító mutasson rá azon módokra, amelyek segítségével a rövid mondás értelme* kifejthető és *tudjon komoly tartalmat kivonni abból is, ami tréfás értelemmel fordul elő.* Kivált Socrates, Diogenes és Aristippus jeles mondásait tartja az ifjuság számára valóknak, mivel különösen ezek tünnek ki elmésségükkel. A jeles mondásokat, hogy mindig kéznél legyenek, könyv nélkül is meg kell tanulni.

Az *Apophthegmata* 1531-ben jelent meg és rendkivüli sikert aratott, úgy hogy az első kiadást nagy hirtelen szétkapkodták. Ez a feltünő eredmény arra ösztönözte Erasmust, hogy gyűjteményét még tovább bővítse. Így jelent meg újból e műve a következő évben a VII. és VIII. könyvvel bővítve. Jellemző tudósunk eljárására, hogy ebben a művében sem szabta magát bizonyos sorrendhez; rendkivüli türelemmel szedte össze a gyöngyszemeket, de már ahhoz nem volt türelme, hogy összefűzze. Egyébiránt az anyag milyensége nem is követeli meg a szoros rendet.

Kevesebb értékű műve volt emennél a *Similitudines (Hasonlatok* könyve). Erasmus a Közmondások gyarapítása végett Aristoteles, Plinius és Plutarchust átnézvén és Senecát javítván, kijegyezte magának a hasonlatokat. Nem akart belőlük teljes gyűjteményt készíteni, hanem inkább csak ösztönözni akarta művével az ifjakat a hasonló munkára. Nem is elégedett meg mindig a hasonlatok feljegyzésével, hanem itt-ott találóan mutatott példát használatukra nézve is.

Mindazáltal Budeus megjegyzése szerint ezen könyve nevének és szellemének nagyságához nem volt méltó. Itt még azt sem tehette

meg, hogy sziporkázó szellemének szikráival ékesítse az anyagot. Egyébiránt maga is csupán az összegyűjtésben és magyarázásban kifejtett fáradságát kívánja érdeméül betudatni. Némileg megcsalta a sejdítése, mikor ezt a munkáját mintegy a közmondások záródíszének tartotta.

Csak a körülmények kényszerének engedve adta ki 1534-ben «*Epitome in elegantiarum libros Laurentii Vallae*» c. művét. Ennek történetét így adja elő: körülbelül tizennyolc éves korában egyik tanítója kérésére Valla Lőrinc *Elegantiae* c. művéből a gyengébb tehetségű tanulók számára egyes részleteket kiszemelt és ezt a kivonatot, melynek kinyomatására sohasem gondolt, átadta az illető tanítónak. Ez a kivonat Erasmus tudtán kívül Paraphrasis czimmel sajtó alá került, noha inkább csak gúnyból lehetett volna paraphrasisnak nevezni, voltaképen csak a *Kivonat* név illethette meg. De nemcsak ez a méltatlanság esett meg a könyvvel, hanem az is, hogy az illetéktelen kezek az összetartozó részeket egymástól elszakították, itt-ott idétlen betoldásokkal természetét megváltoztatták. Még a rokonjelentésű szavakat is, melyek a különböző szók fogalmi egyezésének megvilágítására voltak egymás mellé állítva, elválasztotta egymástól az értelmetlen kiadó. Mivel a munkát, mely a feljebbiek szerint tudtán kivül került az ifjuság kezébe, meg már nem semmisíthette, mielőtt a francia könyvnyomtató harmadszor is közrebocsátotta volna, legalább feltünőbb hibáitól megtisztítva adta a sajtó alá és így az ifjúság használatára. A munka ebben a kiadásában nyelvtani alakoknak, szólásmódoknak, főképen pedig rokonértelmű szavaknak vagy egyes szók értelmének szótár alakban való magyarázata.

Éppen csak felemlítjük összes művei között «*Libellus de octo orationis partium constructione*» c. kisebb dolgozatot. Voltaképen *Lilius* Vilmos írta Coletnak londoni iskolája számára. Erasmus a könyvet Colet kérésére átnézte és nagyrészt saját belátása szerint átalakította. Minthogy még sem tarthatta egészen a maga munkájának, névtelenül tette közzé. Egyébiránt e mű inkább az esettannak nagyon összevont kézikönyve.

Nem szoros értelemben vett iskolai könyvnek szánta, de mégis hosszú időn át annak használták a *Civilitas Morum*-ot. Ennek bevezető soraiban Erasmus a nevelést nem annyira hosszas megfontolással, mint inkább ötletszerüleg négy ágra osztja: a *vallás-erkölcsi, értelmi, gyakorlatias* (ut ad vitæ officia instruatur) és formalis nevelésre (ut tenellus animus a primis statim ævi rudimenti civilitati morum assuescat). A *Civilitas Morum*-ban a nevelés ezen negyedik ágának kifejtését választotta feladatául.

Igaz ugyan, hogy a nyugodt testtartás a lélek nyugodtságától függ, mindazonáltal a tanítók nemtörődömsége miatt gyakran előfor-

dul, hogy a külömben derék és tudós férfiak is hiányával vannak a külső megjelenésben rejlő kellemnek. Ezzel menti, hogy ily csekély fontosságú tárgygyal is foglalkozik. Ha a férfiakhoz is illik a nyugodtság, a külsőben, taglejtésben és ruházkodásban való illendőség, még inkább illik a gyermekekhez a teljes szerénység, ezek között is kivált a nemesekhez. Nemeseknek tartandók pedig mindazok, akik lelküket a nemes művészetekben kiművelik. Hadd festessenek mások pajzsukra oroszlánt, sast, bikát, leopárdot, sokkal igazibb azok nemessége, akik címer helyett az elsajátított szabad művészeteket mutathatják föl. Civ. Morum, Op. I. 1033. C/D.)

A tudomány becsének eme nyomatékos kiemelése után tér át ama követelményekre, melyeknek figyelemmel tartását egy jól nevelt gyermektől a külső magatartásban elvárhatjuk. Erasmus Civ. moruma a testtartásról, a ruházkodásról (de cultu), a templomban való viselkedésről (de moribus in templo), az étkezésnél divó szokásokról (de conviviis), a társas érintkezésben (de congressibus) és játékban (de lusu) szem előtt tartandó szabályokról szól. Ezen kérdésekben az ifjuságnak adott tanácsokból a sokat tapasztalt és tömérdek helyen megfordult bölcs férfiura ismerünk, ki az ifjuságot a társadalmi életben divatozó szokások ismeretébe is be akarja vezetni, hogy annál inkább tudjon boldogulni, «Aki a nép közül, talán ép paraszt sorból került ki, annak még erősebben kell törekednie, hogy amit a szerencse tőle megtagadott, azt finom modorával pótolja. Szüleit vagy hazáját senki sem választhatja meg önmagának, de tehetségét minden egyes kiművelheti és szert tehet a társadalmi érintkezés szabályaira. (Op. I. 1044. A.)

A művecske nemcsak azért fontos, mivel E. finom megfigyeléséről nyujt tanúságot, hanem művelődéstörténeti szempontból is. Sok olyan XVI. századi szokással találkozunk itt, amelyek már régen divatjokat multák, s amelyeknek egy részét már a XVII—XVIII. századokban is elavultaknak tekintették.

Némely pædagogusoknak azt a vádját, mintha E. az illendőségből mondott hazugságot javallaná, a művecskéből alig lehet igazolni. A megróvásra talán az adott alkalmat, hogy a gyermekeknek azt tanácsolja, hogy mikor a felnőttek társaságában trágár beszédet hallanak, ne mosolyogjanak, se a homlokukat össze ne ráncolják, hanem öltsenek oly arckifejezést, mintha nem hallották vagy nem értették volna. (Op. I. 1040. D.) Egy másik helyen óvja a gyermekeket a kiváncsiskodástól; ha mégis valami olyast látnak vagy hallanak véletlenül, amit gyermekeknek látni vagy hallani nem volna szabad, tegyék magukat, mintha semmit sem vettek volna észre. (Op. I. 1042. D.) Ezek azon helyek, amelyeket leginkább hibáztatnunk lehetne. Ezekkel szemben felemlíthető, hogy mindenütt az előzékenységet, má-

sok, kivált az öregek és feljebbvalók iránti tiszteletet hangsulyozza, azonkivül több helyen nyomatékosan ajánlja a vallásos buzgóságot.

A régiek a Civ. Morum hibáit kevésbbé vették észre, ellenben jó tulajdonságait azzal ismerték el, hogy iskoláikban mintegy 200 évig alkalmazták. Magyarország iskoláiba is utat talált már a XVI. században, amint később látni fogjuk.

Nem kevés érdemet szerzett Erasmus magának a *görög nyelv és a görög irodalom termékeinek terjesztése* által is. Midőn 1492-ben Párisba érkezett, csupán egyetlen tudós volt ott, aki némileg törte a görög nyelvet, de arra, hogy az ifjuságot görögre tanítsa, nem volt alkalmas. Erasmus, hogy a görög műveket figyelmesebben olvassa, egész csoport apróbb művet lefordított a görög nyelvből. Fordításai sorát Libaniussal kezdette, majd sokkal nehezebb feladattal birkózott meg Euripides Hecuba-jának és Iphigeneia Aulis-ban című művének fordításával, amiben a költői nyelv, a régiesség, a tragikus homályosság, a rövidség, a karok, a rendelkezésére álló szöveg megrongáltsága, a kéziratok hiánya rendkivüli nehézségeket gördítenek útjába. A görög írók közül kivált Lucianus szellemét érzi közeli rokonságban levőnek a maga lelkével, azért ennek párbeszédei közül sokat lefordít. A XVI. század első tizedének tudós közönsége nagy kiváncsisággal kapkodja el az apróságokat, s vágyva vágyik, hogy a szeme előtt feltáruló új gondolatvilágba az eredeti nyelv segítségével jusson be. Erasmus ennek a kivánságnak akar szolgálni, mikor *Gaza Tódor görög nyelvtan*ából két könyvet lefordít és 1518-ban közzéteszi. Rendszerénél, egyszerűségénél fogva ezt a nyelvtant ítélte a legalkalmasabbnak arra, hogy a tanulót a görög nyelv elemeibe beavassa. E. maga is hozzájárult, hogy a könyv annál használhatóbb kézikönyvvé válhassék; ugyanis a címeket elkülönítette s ahol szükségesnek mutatkozott, rövid betoldásokkal mozdította elő az érthetőséget. Változtatást egyébiránt a könyvön nem tett, csak a nyilvánvaló hibákat javította ki. Cæsarius János kölni tanítóhoz intézett ajánló levelében (1516.) örömmel említi, hogy a görög irodalom új életre kap s nagy reménykedéssel várja, hogy a görög nyelv által a többi tudományok is virágzásnak fognak indulni.

Erasmus, azaz Gaza görög nyelvtana ma meglehetős száraznak fog feltünni; nagy fogyatkozása volt az is, hogy mondattana egyáltalában nem volt. De összehasonlítva az azon korbeli hasonló célú könyvekkel, megállja a helyét. Fontossága pedig abban áll, hogy lényegesen hozzájárult a görög nyelvnek Németországban és Németalföldön való terjesztéséhez. A görögből való fordítással e nyelvtan megjelenése után sem hagyott fel, sőt ezután fogott Plutarchus műveinek fordításához, melyekben kivált az erkölcsi elvek voltak rá megragadó

hatással. Később Galenusnak, Isocratesnek és Xenophonnak fordította le nehány kisebb művét, azonkivül sokat fordított a görög szent atyák irataiból is.

A felsorolt művek különösen az iskolák számára készültek, de Erasmus kiadványainak és műveinek még igen tekintélyes része célzott arra, hogy a klasszikus műveltség, a régi világ eszméi utat találjanak az iskolákba. Hogy munkálkodása minő hatással és minő eredménynyel járt kortársaira, azt hadd bizonyítsa egyik kortársának, Beatus Rhenanusnak nyilatkozata, aki Erasmus munkájáról V. Károly császárhoz írt levelében következőleg nyilatkozott: «A tudományok Német és Franciaországban rendkivül elhanyagolt állapotban voltak. A latin nyelvet alig egy vagy két ember ismerte igazán, görögül nem tudott senki; de ime alig hogy a *Közmondások* és *Copia verborum et rerum* megjelentek, mint ahogyan a nap megjelenik a felhők között, a nyelvtudomány egyszerre lendületnek indult. Egyszerre egész sereg apró könyv jelent meg, amelyek alkalmasak voltak, hogy a fellendülést elősegítsék». Maga Hermolaus is, Velence dísze, sokat köszönhetett a Gaza-féle nyelvtannak. Nagy eredményt ért el Erasmus különösen azzal, hogy tanácsaival elősegítette a löweni három nyelvű kollégium megalapítását. Ebből mint a trójai fa-lóból számtalan, a nyelvekben nagy jártassággal biró tudós került ki. Ez a nagy hírű iskola magára vonta I. Ferenc francia király figyelmét is, aki Párisban Erasmus tanácsai szerint egy hasonló intézetet akart alapítani, s ha a kedvezőtlen körülmények meg is akadályozták Erasmusnak Franciaországba való utazását, a tanárokat mindazonáltal kinevezték. E szerint Erasmusnak abban is nagy érdeme volt, hogy a tudományok Franciaországban elterjedtek.

«Mikor a *Közmondások* gyűjteményét közzétette, bizonyos tudósok részéről ezt a szemrehányást kellett hallania: 'Erasmus, elárulod titkainkat'. De hiszen ő fel is akarta tárni a tudomány kincseit az egész világnak, hogy belőlük mindenki tudományos képzettséget meríthessen. Minő szűkkeblűséget árult el ezzel összehasonlítva azon italiai, aki mikor látta, hogy Aldus Manutius Euripides és Sophocles műveiről a görög magyarázatot közzétenni készül, így szólt: «Óvakodjál ezt tenni, mert félni lehet, hogy a barbárok ezeknek a segédeszközöknek a birtokában otthon maradnak és kevesebb idegen jön Itáliába!» Nem volt oly alsóbb rendű munka, amelyre ez a nagy ember rá ne szánta volna magát a tudományosság érdekében... Valóban nehéz volna még egy oly férfiut megnevezni, aki többet tett volna a tudományosság érdekében».*

* Az egészet l. Durand de Laur-nál. II. 96.

A nagy tudós hatásának szemléletétől elragadott kortárs dicsőítő nyilatkozatával be is rekeszthetnők jelen sorainkat; azonban önkénytelenül merül fel az a kérdés, hogy vajjon ha Erasmus ily rendkívüli befolyást gyakorolt szelleme hatalmával egész Európára, ki volt-e vonva hazánk e hatás alól? Ennek a kérdésnek a kutatása kivált a magyar olvasó részéről talán nagyobb érdeklődésre is számíthatna. Mindazonáltal le kell mondanunk mostanra e feladat megoldásáról minthogy egy cikkecske befező része nem megfelelő tér egy ily kérdés kifejtésére. Legyen elég rámutatni arra, hogy Erasmus magyarországi egyénekkel is tartott összeköttetést. *Kassai Antoninus János* mint kitünő orvost dicsőíti, akiben jobban bízott, mint akár egy öreg tapasztalt orvosban. *Thurzó Eleknek*, a királyi kincstárosnak ajánlja 1525-ben Plutarchusnak «*A haragról*» és «*A kíváncsiságról*» szóló műveit, melyeket latinra fordított volt. Az imént említett Kassai Antoninus János volt az, aki Thurzó Eleket, mint olyan főurat emlegette Erasmus előtt, aki a tudomány művelői iránt kiváló hajlammal viseltetik és aki a királynak is nagy kegyét élvezte.[1] Később 1526-ban Galenus műveiből lefordítván három darabot, ezeket azon célzattal, hogy az ifjakat az orvosi pályára buzdítsa, Kassai Antoninus Jánosnak ajánlotta.[2] Összeköttetésben állott még Brodarics István püspökkel[3] és Oláh Miklóssal.[4] Ezek azonban csak levélben kötött futólagos ismeretségek maradtak, csak Henckel Jánossal, Mária királyné udvari káplánjával kötött ismeretsége mondható fontosabbnak.

Erasmus némi hatást a magyar iskolaügyre is gyakorolhatott; legalább abból, hogy nehány művét Magyarországon is lenyomtatták, erre lehet következtetni. Így jelent meg a *Civilitas Morumnak Hademariustól* kérdésekbe és feleletekbe öntött alakja Debrecenben 1591-ben Csáktornyai János kiadásában és Kolozsvárt a Heltai-féle sajtóban. Latinul és magyarul nyomtatták ki Szebenben 1596-ban és 1598-ban. A *Közmondások*ból egy kivonatot «*Epitome Adagiorum*» címmel Honter János tett közzé. Ezen kiadásban a közmondások *ábécé*-rendben voltak felsorolva s két csoportba voltak rendelve, t. i. előbb jöttek a görög és azután a latin közmondások, a görög közmondások latin fordításukkal, a latinok 1—2 sornyi magyarázattal.[5] — A *Beszélgetések Vincze György* kiadásában megjelentek 1701-ben Debrecenben «Colloquia aliquot familiaria, in usum puerorum linguæ Lat. studio-

[1] Opera IV. 58—59.
[2] Opera I. 1047—48.
[3] Epistolarum opus... Kiad. 820. lo.
[4] Epistolarum opus 994.
[5] Bibliotheca Erasmiana I. 399 l. Szabó K. Régi M. Könyvt. 5. l.

sorum selecta» címmel 48 levélben.[1] — A *De ratione Studii*-t Comenius 1652-ben Sárospatakon Fortiusnak egy hasonló c. művével egygyé fűzve adta ki.[2] Az *Enchiridion Militis Christiani*-t 1668-ban Schnitzler Jakab szebeni gymn. tanár Szebenben előkelő magyar ifjaknak ajánlva adta ki.[3]

A lőcsei ág. ev. gimnáziumban az 1589. évi tanulmányi rend és iskolai törvények szerint a Civilitas Morum a III. osztály latin írói közé volt felvéve. Ezzel együtt tanulták Ciceró leveleit és Mosellanus Pædologiáját.[4] Így lehetett ez más iskolákban is; ennek a kutatását azonban más alkalomra kell fentartanom. PÉTER JÁNOS.

A NÉPISKOLAI IFJUSÁGI KÖNYVTÁRAK KÖNYVJEGYZÉKE S A KÖZÉPISKOLÁK.

Bizonyára figyelemmel kisérték e lapok olvasói a kultuszminiszter egyik legutóbbi rendeletét (Hiv. Közlöny, 1904. szept. 1.), mely a népiskolai ifjusági könyvtárak ügyét országosan rendezi, s az ország valamennyi állami népiskoláját jól megválogatott ifjusági könyvtárral látja el.

Ez intézkedés igazi fontosságát — bármi meleg méltánylással fogadta is a közvélemény — ma még hozzávetőn sem mérlegelhetjük: oly komoly s jövendő eredményeiben annyira mélyreható az. Az első írtó ekenyom ez egy évtizedek óta elhanyagolt parlagon, amin eddig, ha termett is egy-két szép virág s gyümölcshozó fa, aránytalanúl több volt a gaz és a bogáncs. Most művelés alá kerül, s a gazda jó szeme meglátja s kiirtja belőle a gyomot. Csak ha a mai s a jövendő egy-két gyermekgeneráció férfiúvá nő, s a tanúltságán, érzése meg gondolatvilágán meglátszik majd azoknak a jó könyveknek a hatása is, amit az iskolájuk adott a kezükbe; csak akkor láthatjuk majd igazán Wlassics és Berzeviczy intézkedéseinek igazi becsét.

Több, mint ötödfélszáz könyvet s füzetet sorol fel e jegyzék; valamennyi csak a *Népiskolai Könyvtár-bizottság* komoly s gondos kritikája után került ide. Sok-é ez a szám ifjusági irodalmunk termeléséhez képest vagy kevés, arról talán lehet vitatkozni; a bizottság a mai ifjusági irodalomnak úgyszólván minden szóba-kerülhető munkáját

[1] Szabó K. Id. m. 559. l.
[2] Szabó K. Id. m. 213 l.
[3] Szabó K. Id. m. 317. l.
[4] A lőcsei ág ev. gimn. tört. 1896. l.

(több mint kilencszáz kötetet) átnézte, s azok közül válogatott. Emberi munka — különösen ily természetű — feltétlenül kifogástalan, tökéletes alig lehet; valószinű, hogy idővel még ez a jegyzék is selejtezésre szorúl; a bizottság azonban mindent megtett, hogy lelkiismeretes s komoly tájékoztatást adjon az iskoláknak s a jegyzékhez bizalommal forduló nagyközönségnek. Minden munkát egy, a bizottságon kívül álló biráló vett gondos kritika alá, s a bizottság tagjai közül minden könyvet legalább hárman-négyen olvastak át, s csak ezek véleményének egybevetése, komoly megbeszélése után határoztak felőlük. A bizottság jegyzőkönyvei s az előadó tanúlmánya (ez megjelent a *Népttanítók Lapja* s az *Uránia* szeptember 1.-i számában) tehetnek tanuságot arról, hogy e tárgyalások alatt hány komoly pedagogiai kérdést érintett és beszélt meg e bizottság. Ami tehát ez ügyben a mai viszonyok közt egyáltalán lehetséges volt, bízvást mondhatjuk, azt e bizottság megtette.

Mindez azonban — vetheti közbe akárki — csak a népiskoláknak szól, a középiskolát alig érdekli. Hivatalosan bizonyos, hogy így van; azonban, ha nem is a középiskoláknak szól e jegyzék s rendelet, a középiskola is hasznát veheti. A középiskolára nézve ép oly fontos s ép oly megoldatlan mindmáig e kérdés, mint volt e rendelet előtt a népiskolára nézve.

Ha átnéznők a középiskolai ifjusági könyvtárak katalogusait, bizonyos, hogy — csekély kivétellel — ugyanazt látnók, amit eddig a népiskolai könyvtárak legnagyobb részében: hogy az iskola tanácstalan áll az ifjusági iratok erdejével szemben; hogy válogatni is alig tud közöttük; hogy a legtöbb könyvtárban, mely rendesen a véletlen esélyei szerint gyarapodik, egy-egy jó ifjusági iratra esik legalább ugyanannyi tűzre-való; hogy tervszerű fejlesztésről, céltudatos választásról a legtöbbjüknél komolyan alig beszélhetünk. Bizonyos, hogy vannak ezzel szemben mintaszerűn megválogatott ifjusági könyvtáraink is; vezetőjük tudná megmondani, mennyi munkába, hány haszontalan könyv kínos elolvasásába került, míg azt az egy-két jót közülök kivágathatta.

E hosszas, fárasztó munkát jó lelkiismerettel tanáraink legtöbbjétől kivánni is alig lehet. Mert megkövetelhetjük — s teljes jussal — mindenkitől, hogy a maga szaktudományának még iskolai irodalmát, még az iskolai kézikönyveket is ösmerje; hogy áttekintése legyen ez irodalom minden újabb s jelentősebb mozzanatáról; azonban az ifjusági irodalomból — ha csak valami módon nincs külön kapcsolata vele — alig kivánhatunk többet, mint hogy a legkiválóbbakat ösmerje. Hogy azonban a *teljes* ifjusági irodalomról csak megközelítő tájékozódása is lehessen: arra a középiskolai tanár ideje drága (fordítsa ezt

inkább a maga tudományos képzésére); ily beható búvárkodás nem is lehet feladata, módja sincs hozzá.

Egyébként hogyan is ösmerhetné a tanár ezt az irodalmat? Tankönyvet «szives megtekintésül» kap tucatjával; ifjusági iratot — igen természetesen — soha. A kritikára adjon? Ami kritika ezekről a lapokban megjelenik, jól tudjuk, többnyire ép úgy a kiadóhivatal belső munkája, akár a szedés vagy a beköttetés. Ha valahol, a középiskolai ifjusági könyvtárak számára kelne el a *hivatalos*, komoly tájékoztatás az odavaló könyvekről.

Talán nem egészen abban a formában, amint az a népiskoláknál most történik; talán inkább az információ, az ajánlás jellegével, melyet a vezető-professzor megszivelhet, de ha esetleg más a felfogása s véleménye, a maga felelőségére el is térhet tőle; bizonyos azonban, hogy a középiskolák ilynemű hivatalos tájékoztatása sok gondtól szabadítaná meg a könyvtárat szervező vagy gyarapító tanártestületeket, s fellendítené ezt az egész ügyet.

Félig-meddig ily tájékoztatónak, ily ajánlónak tekintheti a középiskola ezt a most megjelent jegyzéket is. Nem néki készült ugyan, de hasznát veheti. Nem valamennyi könyve neki való (s ez természetes: a népiskolai jegyzék elsősorban a kis gyermekek szükségletével számolt), de sok bizvást elkél a középiskola alsó osztályaiban is.

E hivatalos jegyzéknek két fokozata van: az első főkép az elemi iskolások számára ajánlható könyveket sorolja fel, a második főkép az ismétlősöknek s az ifjusági egyesületeknek ád ily felvilágosítást. Különösen a második csoportból válogathat a középiskola is. A bizottság, mikor e jegyzéket készítette, gondolt arra, hogy az ifjusági egyesületekben — mik közül a legtöbb bizonyosan abban is megfogja tartani az iskolával való kapcsolatát, hogy könyvtárát is közösen használja — vannak tizenöt-tizenhatéves (még idősebb) fiúk, leányok is. Ezek számára is kell egy-két jó könyv, s ezek szinvonala nem lehet már, ami a kis-gyermek-irodalomé. Egész sereg megcsillagozott könyv van itt, azzal a figyelmeztetéssel, hogy csakis az értelmesebbeknek, a nagyobbaknak valók. Ezek legtöbbje: jó a középiskolák ifjusági könyvtárai számára is.

Természetes, teljes jegyzéket erre a célra nem lehet belőle összeállítani; a népiskola külön célja s rendeltetése magyarázza ezt. De legalább ennyit ád, legalább tájékoztat. A középiskola célja, szempontjai, tanulói: új szempontokat s új mértéket adnának egy ilynemű teljes katalogus készítésekor.

Egy ilyen tájékoztató *hivatalos* katalogusra, úgy hiszem, valamennyien érezzük, mily szükség van. Ezt a katalogust elkészíthetné egy külön e célra szervezett új bizottság is, de bizvást megtehetné

maga a *Népiskolai Könyvtár-bizottság* is, ha arra felhatalmazást nyerne. Úgyis bizonyosan sok oly könyv került eddig is s kerül valószinűleg ezután is a keze alá, mely a népiskoláknak ép azért nem ajánlható, mert stílusa, tárgyköre stb. a középiskolába utalja; mely elemi iskolába magas, de a középiskolába: épen jó. Ha megtalálnák a módját, hogy a bizottság ajánlására a miniszterium ezekről is, illetőleg a középiskolák számára ajánlható teljes ifjusági irodalomról, kiadna egy ilyenforma tájékoztató jegyzéket, — nemcsak sok, most még tanácstalan vezető-tanár, nemcsak a majd rajtuk épülő diáksereg köszönné meg, de — tudom — hálás lenne érette bizonyosan az egész magyar kultura is.

T. R.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

— **Dezső Lajos † (1847—1904).** Köznevelésünk ügyét érzékeny veszteség érte Dezső Lajosnak, a sárospataki áll tanítóképző igazgatójának, az Orsz. Közoktatási Tanács s a Pædagogiai Társaság r. tagjának, a Tanítóképző-Int. Tanárok Orsz. Egyesülete alelnökének a folyó évi nagy szünetben (aug. 15-én) bekövetkezett elhunytával. A magyar tanítóképzés ügyének azon úttörő bajnokai közé tartozott, kik az 1868. XXXVIII. t.-cikkben inaugurált állami tanítóképzőkben az európai színvonalú, modern tanítóképzés útjait egyengették. Alapos képzettséggel, nagy tudással, németországi és svájci tanulmány útján szerzett bő tapasztalatokkal felszerelve fogott e munkához, mint a lévai majd később a sárospataki tanítóképző-intézetek tanára. Erősen kialakult egyénisége, nagy kritikai elméje, szüntelen buvárkodó szelleme vezető tisztre hivták el s 1875-ben át is vette a sárospataki tanítóképző igazgatását. Ez intézetet régi tradicióihoz híven, bölcsen vezette, nagy virágzásra juttatta s legjobb tanítóképzőink egyikévé emelte. Részint e tradiciók, részint hajlam és lelki rokonság késztette őt a csendes életfolyás zajtalanságában önmagába mélyedni annyira szerető tudóst a viszontagságos életű Comenius tanulmányozására. Valóban tán alig is volt nála Comeniusnak jobb ismerője, nagyobb tisztelője s ma is értékes tanainak buzgóbb követője. Innen fakadtak azon munkái, melyek e nagy pedagógus ismertetését célozták; ezek közül leginkább kiemelkedik «Comenius Magyarországon» című munkája (Sárospatak 1883); innen vette az impulzust ahhoz, hogy Comeniusnak nagybecsű «Nagy Oktatástan» (Didactica magna) című művét (melyet Comenius 1627-ben, Csehországban cseh nyelven kezdett irni, de 1638-ban latin nyelvre átdolgozottan küldte el a svéd kancellárnak, Oxenstiernának) — latin nyelvből klasszikus

tömörséggel, de egyúttal tiszta, gyökeres magyarsággal lefordítsa (Sárospatak, 1896). Comeniusnak a szelleme késztette arra, hogy ő, a mély tudású filozóf — népiskolai vonatkozású könyvek s methodikus irányú cikkek hosszú sorozatát bocsássa közre, úgy, hogy róla elmondhatjuk, hogy erős agyának minden gondolata, meleg szivének minden érzése — a népiskola s a tanítóképzés ügyéé volt. A Pædagogiai Társaságban is a tanítóképző-intézeti tanárok képzése ügyében tartott előadásával aratta mint előadó szónok szép sikereit. E nagy elméjű pedagógusnak irodalmi és gyakorlati munkássága megérdemli s — bizonyára meg is fogja találni a beható méltatást. Áldás legyen emlékezetén! *(sz.)*

*

— **Gréard Octave,** a kitünő tanügyi administrator, pedagógus és iró folyó évi április hó 25-én meghalt Párisban. Kimulása hirtelen történt; alig egy fél órával elébb még a közoktatási tanács ülésén elnökölt. Fényes pályát futott be; a franczia tanügyi hierarchia egyik legmagasabb polczáig jutott el, s e polczot évtizedeken át szilárdul megtartotta, mialatt miniszterek jöttek és mentek; a legfőbb közoktatásügyi tanácsnak alelnöke és a becsületrend nagykeresztese volt; a franczia akadémia halhatatlan tagjai közé számította. Csodás tevékenységet tudott kifejteni. Nem volt a franczia közoktatás történetének utolsó negyedszázadában reform, nem létesült országos törvény vagy jelentős rendelet, nem született meg új intézmény, melyhez Gréard neve valamiképen nem volt hozzáfűzve; ott volt minden nagyobb tanügyi kongresszuson, a miniszterium minden bizalmas tanácskozásán, a szervezés minden munkájánál, irányító eszméivel, gazdag tapasztalatával, bölcs mérsékletével és fényes ékesszólásával. Fnom, distingváló elméje, kitünő tapintata, józan itélete utóbb már nélkülözhetetlenné vált, valahol csak alkotni kellett. Elemében akkor volt, ha nehézségek eloszlatásáról, ellentétek kiegyenlítéséről, kényes gyakorlati problemák megoldásáról volt szó. Nagy pedagógiai tudásának egyik jelentékeny emléke az Education et Instruction czimű, nálunk is jól ismert mű, mely az oktatás és nevelés összes ágaira vonatkozik. Egyike volt a jelenkori Francziaország legkitünőbb stilisztáinak; legutolsó nagyobb tanulmánya, a jellemzés mesterműve (Madame de Rémusatnak a nőnevelésre vonatkozó munkájáról) a mult évben jelent meg. Rendkivüli tekintélye volt Gréardnak a franczia tanférfiak körében; de nemcsak tisztelték, hanem őszintén szerették is. Minden más volt, csak nem merev bürokrata. A ki csak hozzá fordult, érezte jóságos szívének egy-egy melegítő sugarát. Ha megjelent az ember előtte, rögtön látta, hogy nem közönséges egyéniséggel, hanem nagy és finom elmével, de egyúttal humánu-

san érző szivvel is van dolga. Külföldiekkel szemben maga volt az udvariasság és előzékenység, a mit e sorok irója többször személyesen is tapasztalt. Nagy elfoglaltsága mellett is kifogyhatatlan volt az útmutatásokban, ha látta, hogy a külföldi látogatónak határozottan körvonalozott czéljai vannak, s a czélra vonatkozó előzetes tájékozódást igyekezett magának megszerezni. A franczia tanügy egyik legerősebb oszlopát, a franczia tanító- és tanárvilág legjobb barátját vesztette benne. *(f.)*

*

— **A gyermekpsychologia** és a szolgálatában álló gyermektanulmányozás ügye mind nagyobb figyelem tárgya külföldön. Legnagyobb arányokat öltött eddig a mozgalom *Észak-Amerikában*, a hol Stanley Hall honosította meg a tervszerű gyermektanulmányozást, melynek góczpontja a worcesteri Clark-Egyetem. Stanley Hall-on kívül még Barnes, Brown, Tracy, Baldwin, Burnham, Monroe buzgólkodnak e téren, nagy propagandát csinálva az ügynek az egyetemeken és a tanítóképzőkben. Ugyancsak Stanley alapította az első gyermektanulmányozó egyesületet 1893-ban (National Association for the Study for Children), melynek ma már számos elágazása van. Gyermekpsychologiával különösen két folyóirat foglalkozik: a «Child Study Monthly» és a «Pedagogical Seminary». Legújabban Stanley Hall kezdeményezésére (nem minden agitatórius külszín nélkül) a gyermektanulmányozásnak ép az a módja kezd lendületnek indulni, mely legkevésbbé látszik megbízhatónak, t. i. a statisztikai módszer, a kérdőívek módszere, melynek hívei azt hiszik, hogy bizonyos kérdésekre adott írásbeli válaszokból biztos következtetéseket lehet vonni a gyermeki lélekre általában. A gyermekpsychologiának Németországban egyik leglelkesebb tudományos művelője (Stumpf) is elismeri e módszer problematikus voltát («viel ist bei diefer ganzen Statistik in der That noch nicht herausgekommen»). — *Angliában* a gyermekpsychologia Warner és Sully neveihez fűződik. Ma már itt is nagy irodalma van. Országos egyesület: British Child Study Association; folyóirata a Paidologist. Számos angol tanítóképző intézetben már több év óta meg van honosítva a gyermektanulmányozás, mint az elméleti és gyakorlati pædagogiai képzésnek egyik ága, s a cambridgei, edinbourghi és oxfordi egyetemeken szünidei tanfolyamokat tartanak a gyermekpsychologiából. — *Franczia országban* Pereznek (1878-tól 1892-ig) megjelent módszeres munkái adták meg a lökést; ma Queyrat, Compayré, Binet és Mailloux a gyermekpsychologia legkiválóbb művelői. Az utóbbi 1899-ben alapította meg a «Revue internationale de pédagogie comparative» cz. folyóiratot, mely a gyermekpsychologiát különös figyelembe veszi. — *Olaszországból* csak nehány idevágó munka

említhető: szerzőik Ferri, Ricci, Lombroso. Szélesebb rétegekre kiterjedő mozgalom még nem mutatkozik. — *Németországban* ellenben aránylag már nagy a gyermekpsychologia művelőinek és híveinek száma. Alapvető Preyer munkássága (Die Seele des Kindes, 1881); ehhez fűződnek Strümpell (Pædagogische Pathologie), Koch (Psychopathische Minderwertigkeiten), Trüper (Die psychopathischen Minderwertigkeiten im Kindesalter), továbbá Ufer és Sigwart művei. A legutolsó öt évből megemlíthetők még Groos, Sikorsky és Ament; továbbá részben a Schiller-Ziehen-féle vállalatnak egyik-másik füzete. Eddig két egyesület szolgálja az ügyet; mindkettő 1899-ben létesült. Egyik a berlini «Verein für Kinderpsychologie» (elnöke Stumpf, berlini egyetemi tanár), melynek organuma a Kemsies szerkesztésében megjelenő «Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene»; a másik a jénai «Vereinigung zur Erforschung der Eigenart der Kinder»,* mely az 1896-ban megindult «Die Kinderfehler» czimű folyóiratot választotta orgánumának. — *Magyarország* csak legújabb idő óta vett tervszerű tudomást e mozgalmakról, mert a régebben itt-ott megjelent ily tárgyú értekezések és munkák (pl. Ponori Thewrewk Emil érdekes dolgozata a gyermeknyelvről) még nem tekinthetők gyermekpsychologiai munkáknak. Három évvel ezelőtt jelent csak meg az első magyar nyelven írt, a külföldi irodalom minden idevágó termékének felhasználásával készült Gyermekpsychologia Pethes Jánostól, s tavaly alakult meg főleg Nagy László tanítóképző intézeti igazgató buzgólkodására a gyermektanulmányi értekezletek intézménye. Ma már az ország néhány tanítóképzőjében tervszerű gyermekmegfigyelés folyik (pl. Pápán Láng Mihály igazgató vezetése mellett).

A gyermekpsychologia a gyermekek szellemi fejlődését vizsgálja. Figyelembe veszi a szervezet állapotát és változásait is, amennyiben azok a szellemi folyamatokkal szoros kapcsolatban vannak; azonban a tisztán physiologiai és orvosi szempontokat kirekeszti. Tanulmányozza az érzetek, különösen az érzéki érzetek alakulását, a képzeteket, a beszélést és gondolkodást, az érzést és akarást, a gyermek mozgásait, az öröklött vagy szerzett hajlamokat, az elfáradás és megszokás jelenségeit, a pathologikusan terhelt (hülye, gyengeelméjű) gyermekeknek, a vak, siketnéma és beteg gyermekeknek lelki életét. Vizsgálatainak végső határa a pubertás kora. A mi ezen innen van, azt

* Lásd Pethes János ismertetését a Magy. Paed. IX. évf. 479—490; és XI. évf. 249—256 lapjain; v. ö. továbbá Hemprichnek cikkét «Zur modernen Kinderforschung», mely a Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Paedagogik 1904. évi folyamának 161 s köv. lapjain olvasható (befejezése a jövő évfolyamban várható).

a maga területének tekinti. Az idevágó vizsgálatok és tanulmányok már eddig is sok érdekes anyagot szolgáltattak, de egyelőre még csak anyagot. Azok az akadályok, melyek a gyermektanulmányozás sikerét koczkáztathatják, több rendbeliek: a megfigyelések continuitásának hiánya; a szülők természetes elfogultsága és kritikátlansága; az emberi természetben rejlő hajlandóság száraz tények kiszinezésére; a megfigyelés sablonszerűsége (főleg tanintézeti, tömeges megfigyeléseknél fordulhat elő); a gyermek természetes reagálása minden oly czélzatosnak mutatkozó kisérletezés ellen, mely az ő személyére irányul; a gyermeki lélekbe való képzeleti belehelyezkedés tökéletlensége; az általánosítás elsiettetése és esetleg a szándékos félrevezetések, melyek ily természetű vizsgálatoknál épen nincsenek kizárva. Viszont értékessé tehetik és megkönnyítik a gyermektanulmányozást: a gyermek őszintesége, nyiltsága, közvetlensége, természetessége, beszédessége.

A gyermekpsychologiai tanulmányok körének jellemzésére hadd álljanak itt a berlini egyesületben tartott fontosabb előadások czímei: A gyermeki agy vizsgálata. — A tanulók bevezetése térképek olvasásába. — A gyermeki suggestióról. — Tanulók emlékezetének vizsgálata. — Képzőművészetre való nevelés. — Hysteria gyermekkorban. — A gyermekek orrbajaiból eredő figyelmetlenség (aprosexia nasalis). — Zenei nevelésről. — Szellemileg hátramaradt gyermekek nyelvi fejlődéséről és ily gyermekek kezeléséről. — A coëducation kérdése. — Gyermekek rajzairól. — Erkölcsi nevelésről. — Az énektanítás új módszereiről. — A gyermeknyelvről stb. *(f.)*

*

— **A fővárosi elemi oktatás.** Míg az állami elemi népiskolák tanterve s a hozzávaló utasítások a Luca széke módjára hosszasan készülnek, addig a fővárosi tanterv — részben a készülő állami tantervet is szem előtt tartva — már a tavasszal kiadatott s a folyó évben életbe is lép. Ezen új tanterv ismertetésére még vissza fogunk térni. Most azt az okosan megírt köriratot ismertetjük, melyet a főváros tanügyének vezetője *Bárczy István* tanácsnok ez alkalomból intézett az iskolákhoz. Fölhivja a tanítókat, hogy az új tanterv kipróbálásakor tudatosan figyeljék meg annak végrehajthatóságát, s különösen, hogy okoz-e esetleg tulterhelést s ha igen, miben lehetne a követelményeket megszorítani. Végül rövid utasításokat ad az egyes tárgyakban szem előtt tartandó célra és módszerre nézve, a miből a következőket közöljük: A magyar nyelv tanításában az elemzés helyett a helyesirást és fogalmazást kell gyakorolni, mert a fővárosban nagyon fontos a helyes, jó, magyaros beszéd megtanítása. Az irvaolvasás tanítására részletes tervet közöl, amely szerint a betűismer-

tetést csak novemberben szabad elkezdeni. A számolás tanításban a tárgykörök szerint csoportosított példák használatát kívánja kipróbálni és megállapodni a műkifejezések és számolási eljárások egységes alkalmazásában. A földrajzi oktatás eredményessége érdekében az iskolai séták és kirándulások tervezetét minden tanító-testület külön állítsa össze. Az új rend életbeléptetéséről egyidejüleg a hatóság külön fog intézkedni. A természetrajz tanításában arra kell törekedni, hogy a természeti tárgyaknak élő példányát mutassuk be. Ezért be kell rendezni a viváriumokat, és az iskolaudvarban, valamint az iskola ablakokban cserépvirágként kell termelni a szükséges növényeket. A természettanban nagy gondot kiván fordítani a tapasztalatok gyűjtésére és a megfigyelések számonkérésére. Meg kell fontolni azt is, hogy a gazdasági és háztartási ismereteket a belső iskolákban miképpen lehet a természettani és vegytani ismeretekkel összekapcsolni? A művészeti tárgyak körében a hallásképző énekgyakorlatoknak, a Kapronczay-féle jelképes módszernek kipróbálása s az új rajzoktatási módszernek teljes mértékben való felkarolása a feladat. A kézi ügyesség oktatása érdekében úgy a fiúknál, mint a lányoknál meg kell kezdeni az első osztályban az óvóiskolai foglalkoztatást. A gazdasági és háztartási ismeretek kivált a kültelki iskolákat illetik és meg kell próbálni, hogy nem lehetne-e ezeket a nagyon fontos ismereteket már a III.—IV. osztályban kultiválni. A testgyakorlásnak a leányiskolába való bevitelét meg kell kisérelni. Különösen felhivja a tanítók figyelmét a tornajátékokra és szabadgyakorlatokra. Kéri még a körlevél, hogy az új helyesirást, valamint a minta ábécét, az iskolai dolgozatok egyforma javítás módját már most alkalmazzák a tanítók.

*

— **A Tanítók Hunyadi-Háza Kolozsvártt.** A budapesti Ferenc József Tanítók Háza után áll már a második kényelmes és egészséges otthon is a magyarországi tanítók főiskolákon tanuló fiai számára. *A Péterffy Sándor* lelkében megszületett szép gondolatot ugyancsak az ő csüggedést nem ismerő hite ültette át a magyar tanítóság lelkébe s nyerte meg neki a tanítók sorsának intézőit. A közoktatásügyi kormány építette meg a házakat, míg az évi költségeket a tanítók Eötvös-alapja viseli. A kolozsvári házhoz a 2400 m^2 területü telket Kolozsvár város közönsége ajándékozta. Az uj ház felavató ünnepe szeptember 30-án volt *Berzeviczy* miniszter jelenlétében. A kétemeletes épületben 49 nagy kétablakos lakószoba van, a melyekben 2—3 diák lakik együtt. El van látva fürdőhelyiséggel, torna- és vivóteremmel, olvasó- és könyvtár-teremmel, társalgó-termekkel, melyekben zongorák és egyéb szórakoztató fölszerelések vannak, beteg-szoba

s más mellékhelyiségek egészítik ki a berendezést. A nagy ebédlő terem díszteremnek is használható. Benn van a gondnok lakása is, amely állásra *Kozma Ferenc* volt kolozsmegyei tanfelügyelőt, ezt a nemes szivü gyakorlati pædagogust nyerte meg az Eötvös-alap. Az intézetbe első sorban az Eötvös-alap tagjainak fiait veszik föl, akik ellátásukért 30 koronát fizetnek. Van néhány ingyenes és féldijas hely is, amelyeknek száma növekedni fog, ha alapítványok és az Eötvös-alap eszközei megengedik; ez az újabb siker bizonyosan még nagyobb számban fogja buzdítani a tanítókat, hogy e jótékony alap tagjai legyenek. A felavatás alkalmával az Eötvös alap 20.000 koronás alapítványt tett Berzeviczy nevére, amelynek kamatai két tanító-árva intézeti ellátását fogják fedezni. A be nem töltött helyekre az egyesület kötelékén kivül álló köztisztviselők fiai vétetnek fel havi 60 korona díjért.

*

— **A franczia közoktatásügyi tanács** a folyó év derekán újult meg ismét. A testület elnöke hivatalból Chaumié közoktatásügyi miniszter; az állandó bizottságnak van kilencz kinevezett és hat választott tagja. Amazok: Bayet, Rabier és Gasquet (a miniszterium három oktatásügyi főosztályának vezetői), Liard (a párisi tankerület vicze-rektora, Gréard utóda), Perrot (az École Normale igazgatója), Alfréd Croiset (a párisi egyetem irodalmi karának dékánja), Doktor Bouchard, Esmein (a párisi jogi kar tanára), Duplan (a népoktatás országos felügyelője). Az egész tanácsba választás utján küld az Institut öt tagot, a protestáns theologiai karok küldenek egyet, a jogi karok kettőt, az orvosi karok 2, a felsőbb gyógyszerész-iskolák 1, az irodalmi karok 2, a természettudományi karok 2, a Collége de France 2, a Muséum (d'histoire naturelle) 1, az École Normale Supérieure 2, az École des Chartes 1, az École des Langues Orientales 1, az École Polytechnique 1, az École des Beaux Arts 1, a Conservatoire 1, az École centrale 1, az Institut agronomique 1, a grammatikai tanításra képesített agrégék 1, az irodalmi agrégék 1, a philosophia, történet, mathematika, physika, élő nyelvek agrégéi 1—1, az Enseignement secondaire spécial agrégéi 1, a községi középiskolák (collégeek) 2, a népoktatási tanintézetek 6, s a magánoktatás (Enseignement libre) körébe vágó intézetek 4 tagot. A tanácsot a most lefolyt julius hónapban hivta össze a miniszter teljes ülésre. *(f.)*

*

— **A franczia középiskolák** új szervezete, tanterve és egységes jogosítása alig jött létre, már is több oldalról hangzik az elitélő

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

kritika. Az új szervezet tudvalevőleg két egymástól élesen elkülönített tagozatra, cziklusra osztotta a középiskolát, s ezeken belül rendkivül mesterkélt és szövevényes utakon, melyek négy alaptypus köré csoportosulnak, akarja biztosítani a minden irányba való átlépés lehetőségét. A jelszó az volt, hogy az iskolát az élettel kell kapcsolatba hozni. Azonban ez a sokféle elágazás, a mint az új szervezet megállapította, már nagyon fiatal korban szellemi megoszlást, differenciálódást hoz létre, mely a jogosítás egysége következtében látszólag és gyakorlatilag bajt nem okoz, de annál végzetesebbé válhatik a nemzet szellemi egységére nézve. Erről az oldalról erős támadásokat várhat a kormány. Kedvezőtlenül nyilatkoznak az új rendről a történelem és földrajz tanárai; legerősebben támadják a klasszikus philologusok, kik panaszkodnak, hogy a görög nyelvi tanulmányt az új tanterv majdnem teljesen megsemmisítette, a latin nyelv eredményes tanítását kérdésessé tette, s a franczia nyelvi és irodalmi tanításra, melyhez a franczia középoktatás annyi dicsősége fűződött, erős csapást mért. Kifogásolják némelyek azt is, hogy a modern nyelvekre fordított idő aránytalanul sok, a mi szerintök a humanisztikus iskolát eredeti jellegéből kiforgatta. A támadók egyike így kiált fel: «Vajjon az a czélunk, hogy a lyceumokban nemzetközi vendégfogadók jövendőbeli alkalmazottait képezzük, avagy polgárokat, kik hozzászoktak a gondolkodáshoz és az észszerü szabadsághoz?» *(f.)*

*

— **Iskolai képek és díszítések** kiállítása volt Párisban folyó évi junius hó második felében. A kiállítással kongresszus volt egybekapcsolva, melyen a következő kérdéseket vitatták meg: I. Az iskola díszítése, a tanuló könyvei és füzetei, a tanítás maga miképen szolgálhat a növendékek szépérzékének kifejlesztésére? II. A művészet az iskolában miképen válhat javára az erkölcsi és társadalmi nevelésnek? III. Melyek ama díszítések, képek, stb., a melyeket első sorban kell a tanulók szeme elé helyezni? — Az aesthetikai nevelés kérdései ez idő szerint nagy mértékben foglalkoztatják a franczia tanügyi köröket. Szépen és tanulságosan elmélkedik e tárgyról Sevrette Gaston a Revue Universitaire folyó évi juliusi füzetében, e czímen: Az ízlés nevelése (L'Éducation du goût). *(f.)*

*

— **Renouvier Károlynak,** a mult évben, 1903 szeptember 1-én elhunyt franczia philosophusnak (kit Kármán Mór méltatott a gyakorló iskolai egyesületnek egy előadási cyklusában) emlékművet készülnek emelni honfitársai. Az előfizetési felhivást a Revue de Méta-

physique et de Morale küldi szét Ribot aláirásával. Az emlék az elhunyt philosophus szülővárosában, Montpellierben fog felállíttatni. Egyúttal felemlítjük, hogy Renouvier szellemének utolsó nyilvánulása «Les derniers entretiens de Charles Renouvier» czímen folyó évi áprilisban jelent meg könyv alakban (elébb az idézett Szemlében közölték) Armand Colinnál (Ára 2 fr. 50 c.). *(f.)*

IRODALOM.

Friedrich Schmidt, Experimentelle Untersuchungen über die Hausaufgaben des Schulkindes. Ein Beitrag zur experimentellen Pädagogik. Archiv für die gesammte Psychologie, herausg. v. E. M. Neumann. B. III. 1904. 33—151. l.

Találóan mondja az előttünk fekvő tanulmány szerzője bevezetésében, hogy a házi feladatok kérdésében is, mint a legtöbb pædagogiai problémára vonatkozólag, csak egyéni véleményeket, «elméleti constructiókat» találunk a legtöbb írónál s hiába kutatunk valami pozitiv tudományos eredmény után, melyre nézetüket alapítanák. Szóval, e vélemények végelemzésben többé-kevésbbé ügyesen burkolt pædagogiai *dogmák* s nem tudományos álláspontok. Ennek az állapotnak akar véget vetni a házi feladatok kérdésére nézve Schmidt gondos és körültekintő kisérletek alapján megírt tanulmánya. Arra van hivatva megfelelni, hogy vajjon mely pædagogusok járnak helyes uton: azok-e, kik a házi feladatoknak igen nagy értéket tulajdonítanak s azt bőven alkalmazzák, vagy azoknak van-e igazuk, kik e feladatok teljes mellőzését sürgetik, vagy tán azok nézete helyes-e, kik bölcs mérséklettel a középutat ajánlják? A felelet nyilván attól függ, hogy sikerül-e mindazon körülményeket megállapítanunk, amelyek a házi feladat minőségét befolyásolják, mert csak ez alapon dönthetünk abban a kérdésben vajjon a házi feladatok értékes productumuk-e s így fejlesztik-e a tanuló képességeit?

Miután szerző összeállítja azon körülményeket, melyek előreláthatólag befolyással lesznek a házi dolgozat minőségére, aminők a szülők vagy testvérek jelenléte és viselkedése azalatt, míg a tanuló dolgozik, továbbá a helyiség mineműsége és az időpont, melyben a tanuló feladványát végzi, áttér kisérleti eljárásának ismertetésére. Ez abban állott, hogy nagy mennyiségü házi dolgozatot gyüjtött, melyek qualitativ értékét úgy állapította meg, hogy valamely egészen hasonló iskolai dolgozattal hasonlította össze mindegyiket. Hogy azonban az ellenőrzés még teljesebb legyen, három hét mulva ugyanazon házi és iskolai dolgozatot adta fel növendékeinek. A tanulók munkáját kisérő

körülmények is lehetőleg azonosak voltak: mind egy korban levő (12—13 éves) tanulókat figyelt meg, kik a kísérlet céljáról mit sem tudtak. A dolgozatok anyagát valamely a tanítás köréből vett tárgy képezte, amely lehetőleg egyforma mértékben vette igénybe az értelmi és emlékezeti funkciókat, valamint a képzeletet. A feladatok másolási, számolási és fogalmazási gyakorlatok voltak. Az elkövetett hibákat gondosan megállapította, osztályozta és egybevetette ama pontosan följegyzett körülményekkel, melyek között a tanuló dolgozatát végezte. Nemcsak az idő, melyet a tanuló munkája igénybe vett, jegyeztetett fel, hanem a helyiség mineműsége, a hozzátartozók viselkedéséből származó zavarok mineműsége is, pl. ha a tanuló valami elvégzendő házi munkával bizatott közben meg, ha testvérei csintalanságukkal boszszantották stb. E vizsgálatból kiderült, hogy azon házi dolgozatok, melyek nem zavartattak meg ily módon, néha rosszabbak, mint a megfelelő iskolai dolgozatok s viszont oly házi feladatok, melyek gátló körülmények között dolgoztattak ki, sokkal jobbak lehetnek, mint a megfelelő iskolai dolgozatok. A kevésbbé mechanikus szellemi műveletek, ha zavartatnak is külső körülmények által, nem szenvednek kárt qualitásukban, ha emellett a tanuló figyelme nem téríttetett el. Megjegyzendő, hogy Schmidt ez eredményt részben már deductive is megállapíthatta volna, amennyiben különösen amerikai psychologusok (Jastrow, Swift, Alice Hamlin stb.) kimutatták, hogy a szellemi munka nem mindig veszít minőségéből azáltal, hogy külsőleg zavartatik, sőt néha az ellenkező tényálladék tapasztalható. (L. Ebbinghaus, Grundzg. d. Psychol. I. 1902. 595. s k. ll.)

A vizsgálat részletes eredményei közül a következőket emeljük ki. A *másolási* gyakorlatokra nézve megállapítható, hogy a házi dolgozatok úgy tartalmilag, mint formailag minőségükben gyengébbek, mint a nekik megfelelő relative egyenlő nehézségű iskolai dolgozatok. E két rendbeli dolgozat qualitativ különbsége egyébiránt ingadozásoknak van kitéve. Oly mozzanat, mely minden körülmények között zavarólag hatna a tanuló munkájára, nem mutatható ki. Megállapítható, hogy ha a szülők sürgették a munka befejezését, ez javítólag hatott a dolgozat minőségére, míg másnemű belebeszélés ellenkező hatást ért el. Legkedvezőbb munkaidő délután 5—6-ig. A munkálkodás térbeli körülményei nem gyakorolnak nagyobb befolyást a dolgozat minőségére. A *számolási* gyakorlatoknál is a házi dolgozatok tetemesen gyöngébbek, mint az iskolai dolgozatok. A külső körülményekre nézve is ugyanaz áll, mint a másolásnál. A *fogalmazási* gyakorlatokra nézve szerző azt találta, hogy ezeknél is a házi dolgozatok kivétel nélkül gyöngébbek, mint az iskolában végzettek. A csendes magányban s a délelőtt végzett dolgozatok itt jobbak.

Mindennek pædagogiai következménye nem az, hogy a házi dolgozatok teljesen mellőzendők, jóllehet minőségük mindig rosszabb, mint az iskolai dolgozatok qualitása. A mindennapi házi feladat azonban kerülendő, mert ez kimutathatólag felületessé teszi a tanuló dolgozatait, míg a ritkábban feladott házi dolgozatok jobbak. Csak a számtani házi dolgozatokra nézve vonja szerző ama határozott conclusiót, hogy teljesen mellőzendők, sőt a tantervekből is kiküszöbölendők, annyira gyengék ezek, viszonyítva az iskolai feladványokhoz. A házi dolgozat mindig jól elő legyen készítve az iskolában s otthon a tanuló lehetőleg magányban dolgozzék.

Schmidt kisérleti technikája egészben véve helyesnek tünik fel előttünk. Kifogásolható csak egy alárendeltebb pont lehet, hogy t. i. az ellenőrzés azon módja, hogy három hét mulva ugyanazon dolgozatot adja fel, nem felel meg céljának, mert ily rövid idő mulva a tanuló még okvetlenül emlékezik többé-kevésbbé a régebbi gyakorlatra s így már nagyrészt memoriából dolgozik, tehát nem hasonló körülmények között, mint első izben. Nem oszthatjuk továbbá magának a házi feladatok egész problémájának ama conceptióját, melyből szerzőnk kiindul. Nézetünk szerint ugyanis a házi feladatok értékének kérdése nemcsak attól függ, hogy vajjon mennyiben segíti elő a tanuló tanulmányait s így az iskola szükebb körü célját. A házi feladatok közvetlen intellectualis hasznán kívül ugyanis még azt is tekintetbe kell vennünk, hogy a házi dolgozat a nevelő egyik leghatalmasabb eszköze arra, hogy a növendékben az önálló, közvetlen felügyelet nélkül való munkásságot és a helyes munkabeosztás képességét fejlessze s ezzel párhuzamosan a kötelességtudást és megbizhatóságot növelje tanítványaiban. Ez általános pædagogiai szempont pedig oly becses, hogy nem szabad figyelmen kívül hagynunk a házi dolgozatok problémájánál.

Pauler Ákos.

KÜLFÖLDI LAPSZEMLE.*

Revue Universitaire (1904. évfolyam 1—7. füzet).

Despiquez Pál: A szemléltető oktatás és a vetítés a középiskolában (különös tekintettel a történet és a földrajz tanítására). *Monod Bernát:* A pædagogia és a nevelés a középkorban (Guibert középkori

* Helyszűke miatt csupán a jelentékenyebb és általánosabb érdekű önálló czikkek felemlítésére szorítkozunk. E rovatnak egyedüli czélja, hogy a folyóirat lényeges tartalmáról tájékoztasson; ezért itt a kritikai észrevételektől tartózkodunk.

szerzetes Monodiarum libri III. cz. műve alapján ismerteti egy XI. századbeli ifjú nevelésének menetét). — *Egy tankerületi felügyelő* a tanári értekezletekről elmélkedik. Egy 1898. évi miniszt. intézkedés a franczia középiskolákat is kötelezi az annak előtte szokatlan tanári értekezletek megtartására, és pedig akként, hogy az egy-egy osztályban működő, továbbá az ugyanazon tárgyakat tanító tanárok időről-időre különkülön gyűljenek össze tanácskozás végett. A czikkíró az egyes osztályok tanárainak értekezleteiről vitatkozik; czéljukat körülbelül abban keresi, a mit Rendtartásunk az ellenőrző értekezletektől kíván. — *Bornecque Henrik* a franczia Palmarést a német évvégi nyomtatott értesítőkkel hasonlítja össze. — *Liard Lajos* (kinek nevét a franczia főiskolai oktatás történetéről írt műve világszerte ismeretessé tette) a középiskolai mathematikai és természettudományi oktatás módszereinek általános elveiről értekezik, kapcsolatban az új franczia tantervekkel. Ráutal arra, hogy eddig az említett szakokat túlságosan elvont, sőt formalisztikus módon tanították a franczia lyceumokban: sok volt a verbalismus, a tételek és meghatározások emlékezetszerű betanulása, az elsietett általánosítás, a lényegtelen részletek halmozása; s aránylag csekély a szemlélet, a kisérlet, a tapasztalati anyag, a konkrét megfigyelés. Az intézetek nagy része hiányosan van felszerelve physikai és chemiai taneszközökkel («presque partout les instruments font en partie défaut», mondja Liard s a ki a franczia középiskolák gyűjteményeit látta, igazat fog neki adni. A mi középiskoláink természetrajzi és physikai szertárai általában gazdagabbak). A mathematikai és természettudományi tárgyak czélja végelemzésben ugyanaz, a mi a humán tárgyaké: ők is az ember kiformálásához akarnak hozzájárulni (contribuer à la formation de l'homme); e szerepöknél fogva egyenesen «humanités scientifiques» névvel illethetők. Ezt a szempontot kell az oktatásban is irányadónak tekinteni. — *Lanson Gusztáv* (a párisi egyetemen a franczia ékesszólás újonnan kinevezett rendes tanára) e folyóiratban közli székfoglaló előadását, mely elődjének Larroumet Gusztávnak irodalmi munkásságát (főleg Marivauxra vonatkozó részét) méltatja. — *Seignobos* «A történeti eruditio története» czím alatt összefüggő elmélkedésbe foglalja a históriai tudás evolucziójára vonatkozó megjegyzéseket, melyek Langlois «Manuel de Bibliographie historique» most megjelent második kötetében elszórva találhatók. — *Gache F.* a gyermek házi munkásságáról értekezik. Megszívlelésre méltó tanácsokat ad, miként működhetik közre a szülői ház az iskola fáradozásaiban. Nem házitanítókra van szükség, a kiknek gyámkodása megfosztja a tanulót önállóságától, hanem az apa és anya meleg érdeklődésére az iskolai kötelezettségek, leczkék, feladatok, házi dolgozatok iránt. Nem szabad hinni, hogy a tudományos vagy szakszerű

illetékesség hiánya fölöslegessé vagy lehetetlenné teszi közreműködésöket; a szeretet, mely gyermekeikhez kapcsolja, rá fogja őket birni arra, hogy maguk is tanuljanak gyermekeikkel, vagy legalább serkentéseikkel, kérdéseikkel, tapasztalati útmutatásaikkal kedvet, lelkesedést keltsenek fiaikban a munka örömei iránt. A tanulónak füzetein, könyvein, szorgalmán, pontosságán, rendszeretetén százszorosan megismerszik a következetes szülői gondosság, a gyermek iránt való állandó érdeklődés és figyelem. Első tekintetre terhes feladatnak tartják a sokfelé elfoglalt szülők a tanulmányi segédkezést vagy ellenőrzést. «De mennél nagyobbb mértékben szentelik magukat gyermekeiknek, annál hamarabb ébrednek annak tudatára, hogy két módja van a segédkezésnek és támogatásnak: egyik, a mely elítélendő, abban áll, hogy mindent a szülők végeznek a gyermekek helyett; ez csakugyan terhes; a másik, a melyet mint kitünőt egyedül ajánlhatunk, nem kiván egyebet, mint nagyon következetes, nagyon módszeres, de nagyon rövid ideig tartó közbenjárást.» *Lavaud René* a franczia középiskoláknak százados hagyományon alapuló gyakorlatát, a *mot-à-mot* elnevezése alatt ismeretes fordítói eljárást próbálja elméletileg reformálni. — Végül felemlítjük, hogy a Revue Universitaire idei évfolyama tartalmas kivonatait közli azon pædagógiai és didaktikai érdekű előadásoknak, melyeket egyes kiváló tudósok az *École des Hautes Éttudes Sociales* tanfolyamán tartottak. Ezen előadások czímei: A sociologia viszonya a történethez (Seignobos). — A középoktatás (Lanson). — A sociologia viszonya az irodalomtörténethez (Lanson). — A mathematikai és természettudományok a főiskolákon (Appell). — Az irodalmi tanulmányok a főiskolákon (Seignobos). — Az oktatás irányai az Egyesült-Államokban (Langlois). — A földrajz viszonya a sociologiához (Vidal de la Blanche). *(f.)*

*

Zeitschrift für das Realschulwesen (Bécs). 1904. évf. 1. füzet.

Első helyen részletesen ismertetik és melegen ajánlják *Nohl* Kelemen «Lehrbuch der Reform-Pädagogik für höhere Lehranstalten» c. munkáját (2. kiad, 3 kötet, Essen, Baedecker kiadása 1901), mely az egész közép- és polgári iskolai szervezetet egységesen építi fel, úgy hogy a 3 évfolyamos alsó tagozatban a latin helyett a francia és az angol foglalnának helyet. — *Bechtel* tárgyi érvekkel cáfolja meg *Bock*nak azon reformjavaslatát, hogy az osztrák reáliskolákban a francia nyelv tanítására már a 3. osztálytól kezdve ne olvasókönyvet használjanak, hanem nagyobb összefüggő olvasmányokat (auktorokat) tárgyaljanak. A 3. füzetben (140. lap) Bock válaszol Bechtelnek s ez amannak; a polémia igen tanulságos. — 2. füzet. *Lanner* lelkes cikket ír a

természetrajzi tanítás terén mutatkozó újabb áramlatokról és azzal kapcsolatban a bécsi középiskolák céljainak szolgáló botanikus kert alapításáról. Az élettani irány Németországból indult ki, ahol Hamburgban, Berlinben és Posenben, sőt az osztrák Olmützben is a természetrajz szaktanárai külön szövetkeztek és máris létrehoztak ilyen középiskolai növénykerteket. A cikkíró ugyanezt az eljárást ajánlja a bécsi kartársaknak. — 3. füzet. A reáliskolai tanulók német nyelvképességének fejlesztése c. okos cikkben *Würzner* sok helyes dolgot mond el az anyanyelvben való szó- és irásbeli ügyesség fokozásának érdekében. Fejtegetéseiből mi is hasznot húzhatunk, mert hisz ezt a bajt, az előadóképesség hiányos voltát, külön miniszteri rendelet nálunk is érintette. Sokat remél e tekintetben az idegen nyelvű szövegnek szabatos fordításától, magának a tanárnak mintaszerű előadásától és kifogástalan kiejtésétől már a legalsó foktól kezdve és a tanulóknak a szemléltető képek alapján végzett összefüggő előadásaitól. — 4. füzet. Iskolatörténelmi és szervezeti tekintetben érdekes közlemény a *Trampleré*; egy 1787-ben megjelent füzet «Gegenstände zur öffentlichen Prüfung aus der Realschule» alapján ismerteti Stadler cistercita papnak tantervét, melyet az aldersbachi rendi négyosztályú algimnázium fölé helyezett két évre terjedő reáltanfolyam részére szerkesztett. Ez az ideiglenes betetőzés, úgy látszik, a Francke, Rousseau és Basedow pædagógiai törekvéseinek a korszellem szülte egyik következménye volt, melyben máris nagy súlyt helyeztek az egészségre és a higiénára. — Kartársainknak különös figyelmébe ajánljuk ennek a folyóiratnak folyóirat-szemléjét, a programm-értekezések és könyvismertető rovatát, mely utóbbi ép oly terjedelmes, mint becses, amennyiben tárgyilagosan számol be a különböző szakok irodalmának legújabb jelenségeiről. A «Schulnachrichten« c. rovat felöleli a külföldnek jelentősebb eseményeit és régtől fogva különös figyelemmel kiséri a magyarországi mozgalmakat. Ide tartoznak: a francia középiskoláknak új szervezete az 1902. évi rendeletek alapján (3. és 4. füzet), dr. *Karl* cikke a magyar és az osztrák középiskolák látogatottságáról)3. füzet) és *Kemény* cikke a művészeti oktatásról nálunk (2. füzet).

kf.

KÜLFÖLDI KÖNYVÉSZET.

Patzak Julius: Schule und Schülerkraft. Mit 116 graphischen Tafeln. Wien (Pichler), 1904. 82 l.

Statisztikai adatok a tanulók elfáradásáról és munkaképességéről.

L'abrogation de la loi Falloux: Liberté ou monopole de l'enseignement. Reproduction complète d'après le Journal Officiel de

tous les discours prononcés au Sénat du 7 au 22 novembre 1903. Paris (Edouard Cornély) 1904.

A franczia tanító-congregatiók ellen irányuló törvényjavaslatok parlamenti tárgyalása alkalmával mondott beszédek.

Münch Wilhelm: Aus Welt und Schule. Berlin (Weidmann), 1904. 276 l.

Tartalom: 1. A szemlélet szerepe a jelenkori művelődésben. 2. A nagy város psychologiája. 3. A műveltek és a nép. 4. Mi a német nevelés? 5. Itéletre való nevelés. 6. Ékesszólás és iskola. 7. Goethe a német iskolában. 8. Shakspere-olvasmány a német iskolákban. 9. Idegen nyelven való beszélés. 10. Nyelv és vallás. 11. Nemzetek és személyek. 12. Lelki reactiók. 13. Emberi szépségről.

Boissier Gaston: Tacite. Paris (Hachette) 1903. IV. + 343 l.

Annyiban pædagógiai érdekű, mert egy fejezete a római rhetorikai iskolákról szól (écoles de déclamation à Rome). Ebben a fejezetben vázolja a szerző a rhethorikai nevelés történetét Catótól kezdve; azután ismerteti a császári kor «scholæ daclamatoriae» nevű iskoláit Rómában és a provinciákban, úgyszintén a római irodalomra való hatásukat.

Pellisson Maurice: Les oeuvres auxiliaires et complémentaires de l'École en France. Paris (Imprim. Nat.), 1903.

Három részből áll: 1. Az iskola kiegészítő intézményei (felnőttek oktatása; népszerű felolvasások; nép- és iskolai könyvtárak; a nép főiskolai oktatása). 2. Az iskola segítő intézményei (iskolai takarékpénztárak; iskolai konyhák; szünidei utazások és gyermektelepek; iskolai biztosító pénztárak; iskolatársak szövetkezetei; iskolai patronatusok). 3. Magánkezdeményezésből eredő intézmények (népnevelési világi és felekezeti társulatok).

Münch Wilhelm: Geist des Lehramts. Eine Hodegetik für Lehrer höherer Schulen. Berlin, 1903. (Reimer). 550 l.

Bevezetés az elméleti és gyakorlati pædagogia minden ágába, főleg végzett tanárjelöltek számára. A könyv tartalma: A tanítói tiszt jellemvonásai. A nevelés mivolta, jellege, tárgya, eszközei. A nevelés belső és külső szervezete. Az oktatás lényege, berendezése, módszere, technikája és művészete. A tanítók, tanítványok és kartársak közti viszony. A tanító érintkezése a szülőkkel.

Collard I.: Méthodologie de l'enseignement moyen. 1903. Bruxelles, Adolf Castaigne. VIII. + 436 l.

A mű, mely a középiskolai módszert tárgyalja, két részből áll. Az első (1—52 l.) általános módszertani fejtegetéseket tartalmaz (a jó módszer alapelvei, a tanítás alakjai, az irásbeli dolgozatok, a feladatok, a tanításra való előkészületek); a második rész (53—432) a nyelvi, irodalmi, történeti tárgyaknak és a földrajznak részletes módszertana. Igen pontos és kimerítő bibliographiai adatokkal. Nemcsak a franczia, hanem a német kritika is kedvezően fogadta (l. Jäger Oskar ismertetését a Humanistisches Gymnasium idei évfolyamának III. füzetében).

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK.

Olcsó könyvtár, szerkeszti *Gyulai Pál.* Franklin-Társulat, Budapest. Egy-egy szám ára 20 fill.

1314—1318. *Katona József,* Bánk-bán. 2-ik kiadás, Arany János jegyzeteivel és tanulmányával. 262 lap.

1319. *Molière,* A kénytelen házasság, ford. *Kazinczy F.* 50 l.

1320—1323. *Shakspere,* Hamlet, dán királyfi, ford. *Arany János,* bevezette és jegyzetekkel kisérte *Csiky Gergely.* 184 l.

1331—1335. *Legouvé Ernő,* Az olvasás művészete, ford. *Feleki József.* 2-dik kiadás. 165 lap.

1336—1339. *Shakspere,* János király, ford. *Arany János,* bevezette és jegyzetekkel kisérte *Csiky Gergely.* 128 lap.

1340—1345. *Arany László,* Magyar népmese gyüjtemény. 3. kiadás. 298 lap.

1346—1349. *Garay János,* Balladái és életképei. 149 lap.

1350—1352. *Keller Gottfried,* Falusi Romeo és Julia. Fordította *Elek Arthur.* 120 lap.

1353—1356. *Sandeau Gyula,* La Seiglière kisasszony, Vígjgték. Fordította *Bürnor Sándor.* 123 lap.

1357—1358. *Concha Győző,* Brassai Sámuel emlékezete. 43 lap.

Magyar könyvtár, szerkeszti *Radó Antal,* kiadja Lampel Róbert (Wodianer F. és Fiai), Budapest. Egyes szám ára 30 f.

377. sz. *Maeterlinck,* Joizelle, színjáték 5 felvonásban. Fordította *Ábrányi Emil.* 76 lap.

378—379. sz. *Conan Doyle,* Az Agra kincse. Fordította *Mikes Lajos.* 140 lap.

380. sz. *Deák Ferenc* második felirati beszéde. Bevezetésül *Beöthy Zsolt* emlékbeszéde Deák Ferenc születése századik évfordulójának egyetemi ünnepén. 85 lap.

381. sz. II. Rákóczi Ferencz vallomásaiból, latinból fordította *Kajlós Imre.* II. füzet, 79 lap.

382—383. sz. *Shakspere,* A velencei kalmár, fordította *Radó Antal.* 108. lap.

384. sz. *Viharos-Gerő Ödön,* Férjnél. A béna. Két elbeszélés. 66 l.

385—387. sz. *Luigi Rasi,* A szinész művészete, fordította s részben átdolgozta *Radó Antal.* 224 lap.

388. sz. *Váradi Antal,* Legendák könyve. 64 lap.

Barnabás, A kassai vértanuk élete és halála. Budapest, 1904, Szent István-Társ. 22 lap. Ára 12 fill.

Ember György, Szegény leány keresztje és boldogsága. Mariska, a derékszivü leány. Két elbeszélés. Budapest, 1904, Szent István-Társ. 39 l. Ára 16 fill.

Horváth János, Isten nem ver bottal. Budapest, 1904, Szent István-Társ. 14 lap. Ára 6 fill.

V. Pásztor József, A gonosz beszéd átka, vagy Pál János szomorú esete. Budapest, 1904, Szent István-Társ. 15. lap. Ára 8 fill.

Györffy János, Uj magyar köszöntő, a tanuló ifjuság és felnőttek számára. Budapest, 1904, Szent István-Társ. 220 lap. Ára kötve 1 K.

Szemző Lajos. A testgyakorlás módszeres tanítása. Budapest, 1904, Légrády testvérek. 107 lap, egy rajzmelléklettel. Ára 1 K 60 fillér.

Pecz Vilmos dr., Ó-kori lexikon. II. kötet. 16. füzet, (34. füzet). Termilae-Thessalia. 961—1024 lap. 1 képmelléklettel és szövegközi képekkel. Budapest, Franklin-Társulat. 1904. Egy füzet ára 1 K.

Bökényi Dániel, Az államnyelv vagy «nyelvében él a nemzet.» Máramaros-Sziget, Berger Miksa nyomdája. 40 lap.

Baranyai Gyula, A polgári iskolák reformjához. A reformmal összefüggő javaslatok. III. rész. Szeged, 1904, Várnay L. nyomdája. 26 lap.

Máthé József, A magyarországi tanítóegyesületek reformja. Maros-Vásárhelyt, 1904, Adi Árpád nyomdája. 23 lap.

Brunowszky Rezső, Magyar olvasókönyv, polgári fiuiskolák számára. 2-dik kötet, a 2-dik osztály számára. Budapest, 1904, Franklin-Társulat. 208 lap, képekkel. Ára 2 K 40 fillér.

Hittig Lajos és *Kados Aladár,* Számtan, polgári fiuiskolák használatára. 2-dik rész, a 3. és 4-dik osztály számára. Budapest, 1904, Franklin-Társulat. 188 lap. Ára 2 K 40 fillér.

Jeles írók iskolai tára, Budapest, Franklin-Társulat.

LXXXVII. Szemelvények a magyar klasszikus iskola költőiből. Görögpótló tankönyv a gimnázium VI. oszt. számára. Szerkesztette *Toncs Gusztáv.* 166. lap. Ára 1 K 80 fillér.

LXXXIX. Szemelvények *Salamon Ferencz* munkáiból. A gimnázium és reáliskola felsőbb osztályai számára kiadta *Angyal Dávid.* 214 lap. Ára 2 K.

Kingsley Károly, Hypatia, történeti regény az V. századból. Az ifjuság számára átdolgozta *Zigány Árpád.* Budapest, 1904, Franklin-Társulat. Két kötet 177 és 202 lap. A két kötet ára fűzve 3 K.

Kiss Áron dr. és *Öreg János dr.,* A lelki élet ismertetése, tekintettel a nevelés feladataira. A tanító- és tanítónőképző intézetek II. osztálya számára. Budapest, 1904. Fanklin-Társulat. 136 lap. Ára 2 K.

Rátz László, Mathematikai gyakorlókönyv. A Középiskolai Mathematikai Lapok tíz évfolyamában megjelent feladatok gyűjteménye. II. kötet: Geometria. Budapest, 1905, Franklin-Társulat 243 lap. Ára 4 K 20 fill.

Sebestyénné Stetina Ilona, Magyar olvasókönyv a polgári leányiskolák I. oszt. számára. 2-dik kiadás, sajtó alá rendezte *Schmidt Gizella.* Budapest, 1903, Franklin-Társulat 170 lap. Ára 1 K 50 fillér.

Sebestyén Gyula, Egyetemes történet, a felső kereskedelmi iskolák számára átdolgozta *Dr. Kovács S. János,* I. kötet: Ó-kor és középkor. Budapest, 1904, Franklin-Társulat. 334 lap, 120 képpel és 6 térképpel. Ára 4 K.

Szabó Mihály dr., Tanítók (tanítónők, óvónők) jogai és kötelességei. Negyedik bővített és teljesen átdolgozott kiadás. Kapható szerzőnél Dicsőszentmártonban. 411 lap. Ára 5 K.

Szenes Adolf, Gyakorlati gyorsszámoló. Budapest, 1904, Franklin-Társulat. 98 lap. Ára 1 K.

Szenes Adolf, Számtan, polgári leányiskolák számára. II. rész, a III. és IV. osztály számára. Budapest, 1904, Franklin-Társulat. 192 lap. Ára 2 K.

Tedeschi Borbála dr., Az északi fok és a Spitzbergák felé. Uti rajzok és tanulmányok. Budapest, 1904, Singer és Wolfner bizománya. 174 lap. Ára 2 K 40 fill.

Gömöri Sándor, A lelki élet ismertetése s vonatkozásai a nevelés és oktatás feladataira. Tanítóképzők és tanítók számára. Az új tanterv szem előtt tartásával, *Nagy László* közreműködésével. Budapest, 1904, Dobrowsky és Franke kiadása. VII+201 lap. Ára 2 K 60 fill.

Szántó Jenő, A beszédhibák leszoktatása. Nevelők, írók, tanítók és a műveltebb szülők használatára. Budapest, 1904, Dobrowsky és Franke. 27 lap. Ára 50 fill.

Fournier Alfréd dr. — *Lobmayer Géza dr.*, Tizennyolcz éves fiainknak. Egynehány orvosi tanács. Budapest, 1904, Dobrowsky és Franke. 48 lap. Ára 40 fil.

Fürst Aladár dr., Vörösmarty Mihály és Székesfehérvár. Székesfehérvárott, 1904, Csitári nyomdája. 14 lap.

Máthé József, A magyarországi tanítótestületek reformja. Maros-Vásárhelyt, 1904, Adi Árpád nyomdája. 23 lap.

Ravasz Árpád, Nemes szív és erős jellem. Tanári székfoglaló-beszéd. Budapest, Buschmann F. nyomdája. 21 lap.

Weszely Ödön dr., A socialpædagogia fogalma. Budapest, 1904, Lampel Róbert (Wodianer F. és Fiai). 14 lap.

A soproni ág. hitv. evangélikus egyházkerületi tanítóképző-intézet *gyakorló iskolájának rendtartása és részletes tanterve*. Szerkesztették a soproni ev. tanítóképző tanárai. Sopron, 1904, Röttig Gusztáv nyomdája. 152 lap. Ára 1 K 20 fill.

Décsi Károly dr., A gyermekek gyakorlatilag fontosabb szellemi rendellenességei. A «Gyógypædagogiai Könyvtár» 5. száma. Budapest, 1904, a vallás- és közoktatásügyi miniszter megbizásából (kapható Lampel R.-nél). 50 lap. Ára 1 K.

Bartók László, Az irvaolvasás tanítása, tekintettel a fonomimikai és vele rokon módszerekre. Maros-Vásárhely, 1904, ev. ref. coll. nyomdája. 25 lap. Ára 1 K.

Dreisziger Ferenc, Általános és részletes oktatástan, tanítóképző intézetek számára. Budapest, 1904, Szent-István-Társulat. 228 lap. Ára 2 K.

Hegedüs János, A kassai tanítóképző története, 1777—1904. Kassa, 1904, Werfer Károly nyomdája, Bubics Zsigmond püspök költségén. 99. l.

Léderer Ábrahám, A megfigyelések lélektani, gondolkodástani és neveléstani szempontból. Budapest, 1904, Wodianer F. és Fiai. 61 lap. Ára 60 fillér.

Döri S. Zsigmond, A tanulás technikája, tanulmány a pedagógiai lélektan köréből. Budapest, 1904, különnyomat az «Izr. Tanügyi Értesítő»-ből. 26 lap.

A GIMNÁZIUMI UTASÍTÁSOKRÓL.

Reális tantárgyak.

Az új utasítások második részét, a részletes utasításokat a régiekkel terjedelmüket illetőleg összehasonlítván, azt tapasztaljuk, hogy az új utasítások 283 oldalon tárgyalják azt, a mit a régiek 125 oldalon elintéznek. Ennek a megnövekedett terjedelemnek részleges magyarázatát abban találjuk, hogy a görögöt pótló irodalom és a szabadkézi rajz a tantervmódosítás folytán foglalnak helyet az utasításokban, a testgyakorlás pedig azért tárgyaltatik épen kétszeres terjedelemben, mert hiszen a testi nevelés érdekei újabban a szellemi nevelés érdekeivel egy sorba, sőt talán azok fölé emelkednek.

Az utóbbit nem épen meggondolatlanúl merem állítani. Ugyanis az utasítások végén, szerényen meghúzódva találunk egy igen nagy jelentőségű fejezetecskét, mely a *kirándulásokról* szól, s mely hivatva van az iskola nyugodt munkálkodását alaposan megzavarni. Lássuk mit mond ez a fejezetecske?

«Az iskolai kirándulások alkalmával az ifjúságnak bő alkalma nyilik kitartó járás és menetelés közben különféle természeti akadályok leküzdésére s ezen felül rögtönzött tréfás játékok által is, csupa szórakozásból, jótékony hatású önedzésre.»

«A kirándulásoknak a természeti, földrajzi s részben történeti oktatás szolgálatában, nemkülönben általános nevelő hatásuknál fogva is, kiváló pædagogiai fontosságuk van. E végből szükséges, hogy a kirándulásokon a megfelelő szaktanárok (lehetőleg az osztályfők is) részt vegyenek. A kirándulások télen és nyáron egyaránt osztályonként rendezendők, tél idején félnapra, tavaszszal és ősszel fél vagy egész napra és nyáron esetleg több napra is kiterjedhetnek. A kirándulások a cél komolyságának megfelelően és a tanárok részvételének biztosítása érdekében mindig a szorgalmi időben, azaz rendes tanítási napokon rendezendők olyformán, hogy az osztályok havonkint egyszer felváltva az igazgató által meghatározandó tanítási napokon

2—4 tanár vezetése alatt kirándulnak. Egy-egy napon több osztály is kirándulhat. A tanulók előtt megelőzőleg kihirdetendő, hogy mikép öltözködjenek, mit vigyenek magukkal, milyen lesz az útirány s mikor érhetnek haza. A kirándulásokról az igazgatóság a felettes hatóságnak jelentést tesz.»

Aki csak kevéssé is, de ismeri az iskola belső életét, az minden további fejtegetés nélkül belátja azt, hogy ezzel a rendelkezéssel megszületett a peripatetikus gimnázium.

A kirándulások a szorgalmi időben rendezendők, tehát megszaporodik a kalendáriumi és hivatalos ünnepek száma. A kiránduláson 2—4 tanár vegyen részt, tehát az otthon maradó osztályokban az órarend megváltozik, helyettesítések fognak lábrakapni, épen úgy, mintha a 2—4 tanár hirtelen megbetegedett volna. Minden osztály havonkint egyszer kirándul, tehát ezek a zavaros állapotok esetleg havonként nyolczszor ismétlődnek. A kirándulások esetleg több napra is terjedhetnek. Köszönöm szépen!

A kirándulásokon a tanulók magatartása természetszerűleg fesztelenebb, mint amilyen az iskola padjaiban; a fegyelem — minden vigyázat mellett is — kissé meglazúl.

Ha a kirándulók haza kerülnek, mindig egy-két nap erőltetett munkájába telik, hogy a megszokott rend helyreálljon, a hullámzásba jött kedélyek ismét lecsillapodjanak. A testi fáradalmakról ne is beszéljünk, pedig azokat tanár és tanuló nem egyformán viseli, nem egyforma tempóban heveri ki. Ily körülmények közt az iskolának nyugalmat kivánó munkája zaklatásszerűvé válik, megszünik annak lehetősége, hogy a tanár a tananyagot beoszthassa, annak elvégzését illetőleg elkészített tervét keresztülvihesse; mert egy-egy osztálynak kirándulása minden osztályra visszahatással van.

Majd meglátjuk milyennek bizonyul e rendelkezés a kivitelben.

A magam védelme szempontjától hangsúlyoznom kell, hogy az iskolai kirándulásoknak őszinte híve vagyok, s azokat — cum grano salis — a szorgalmi időben is hasznosaknak, sőt szükségeseknek tartom. De abban a terjedelemben, amint azokat az utasítások contemplálják, bennök az iskolára nézve határozott veszedelmet látok. A tanuló a komoly munkától mindjobban elszokik. Hiszen szomorúan kell azt tapasztalnunk, hogy a követelményeknek folytonos lejebb szállítása mellett is a tanulmányokban tett előmenetel nemhogy emelkednék, hanem vele lépést tartva szintén lejebb száll. A gyakori kirándulások, s ennek folytán a szorgalmi időnek megrövidítése vagy a követelményeknek még fokozottabb és önkénytelen lejebbszállítására, vagy a tanulók túlterhelésére fog vezetni. Mert a tanárt szorítják: a tanterv és kétszeres terjedelemre fölszaporodott utasítások;

a tanulónak pedig hiányozni fog az az idő, mely a kirándulásokra, azok előkészítésére és kipihenésére fordítandó,

Az utasításoknak ez a megkétszereződött terjedelme az embert kissé gondolkodóba ejti. Hiszen az utasítások átdolgozását megindító ministeri rendelet nyomatékosan hangsúlyozta azt, hogy az átdolgozásnál lehetőleg a régi utasítások tartandók meg, s csak annyiban módosítandók és változtatandók, amennyiben a tanterv módosítása folytán, vagy egyéb fontos okoknál fogva az okvetlenül szükséges. Anélkül, hogy minden kibővítésnek, minden módosításnak a végére járnánk, már a külső terjedelemnek ezen feltünő megnövekedése is arra mutat, hogy az utasítások átdolgozásánál az említett ministeri rendelkezés vajmi csekély mértékben vétetett tekintetbe. Azt, hogy a régi utasítások magas színvonalon álló, érdemes pædagogiai munkának tekintendők, senki sem fogja kétségbe vonni. Azt is tudjuk, hogy a tantervi módosítások nem túlságosan mélyrehatók. Ennélfogva nehezen volna megokolható az, hogy az új utasításokban miért állunk tulajdonképen teljesen új munkával szemben, s miért van az, hogy a két utasítás közötti megegyezés (itt mindig a részletes utasításokat tartván szem előtt) csupán egy, a feldolgozott tárgy azonosságából eredő puszta véletlen.

Aránylag csekély mértékben változott meg a latin nyelv tanításának terve, de a rá vonatkozó részletes utasítások 22 oldalról 44 oldalra szaporodtak föl. Még kevésbbé módosult a görög nyelv tanításának terve; de a rá vonatkozó részletes utasítások hét oldalról 41 oldalra szaporodtak föl. Ellenben gyökeres módosulást szenvedett a történelem tanításának terve, s ennek dacára részletes utasításai 20 oldalról csak 24 oldalra szaporodtak.

A tantervmódosításnak nemzeti szempontból egyik vívmánya az volna, hogy a gimnáziumi kurzus mentén a német nyelv egy órányi szaporulatot kapott, s így a rá vonatkozó részletes utasításoknak két oldalnyi terjedelemben való megnövekedését természetes dolognak kell tartanunk.

Az utasításoknak beható áttanulmányozása, karöltve azokkal a tapasztalatokkal, melyeket végrehajtásuk fog nyújtani, előreláthatólag azt a meggyőződést fogja megérlelni, hogy a tantárgyak nagy többségénél a részletezéseknek fölösleges túltengése az utasítások határozottságának, félreérthetetlenségének és világosságának kárára, tehát hasznavehetőségüknek is hátrányára van.

Mielőtt egynémely, ismereteim köréhez közelebb álló tárgy utasításainak részletezésére áttérnék, még egy, nem épen jelentéktelen külsőségre kell a figyelmet fölhívnom. Ugyanis az utasítások elkészítésekor az időrend miatt nem lehettek tekintettel arra a körülményre,

hogy a tanév új beosztást nyert. Különösen a magyar nyelvre vonatkozó részletes utasításoknál hat az zavarólag, hogy az utasítások még három időszakot különböztetnek meg, s ennek megfelelőleg csoportosítják a tananyagot. Más tantárgyaknál a tananyagnak csoportosítását, mely a tanév beosztásának megfelelne, sajnálattal kell nélkülöznünk. Pedig a féléves beosztás mellett erre fokozottabb mértékben volna szükségünk. Ugyanis a karácsony és húsvét szünetei a tanítás menetét ezentúl is megakasztják; de ezekhez hozzájárul még az a körülmény is, hogy az első félévi osztályozás s az azt megelőző ismétlések mindenesetre oly cæsura, melyre az utasítások szerkesztésénél tekintettel kellett volna lenni.

Ezek után térjünk át a reáliákra vonatkozó részletes utasítások ismertetésére. Ide számítom a *földrajzot, természetrajzot, természettant, mathematikát* és *rajzoló geometriát.*

A *földrajznak* az új tantervben lényegesen más keret, más feladat jutott, mint a régiben. Valamint a történelmi oktatás ezentúl karöltve jár a magyar irodalmi tanítással s első sorban, mint előkészítőre, kiegészítőre és felvilágosítóra, erre van utalva, épen úgy a földrajz tanítása, hasonló szempontokból karöltve jár a történelem tanításával.

Világos dolog, hogy a történet-tanítás a földrajzot nem mellőzheti; de a földrajznak a történet körébe való olyan mértékű belevonása, mint azt utasításaink kontemplálják, a történettanításnak fölösleges megterhelésével jár. Ugyanis utasításaink szerint: «A tanítás helyes rendje meg nem engedi, hogy az alsóbb osztályokban szerzett földrajzi ismeretek a felsőbbekben mellőztessenek és feledésbe merüljenek; sőt megköveteli, hogy a tanulók értelmi gyarapodásához képest bővíttessenek és mélyíttessenek. E követelmény teljesítése is, egyéb mód híjján, a történet tanárára hárul, akinek úgy kell gazdálkodnia idejével és tanítását akkép kell beosztania, hogy érkezése jusson a tanulók korábban szerzett földrajzi ismereteinek ébrentartására.» Ezt könnyű kimondani, de nehéz effektuálni. Azt mindenesetre meg kell tenni, hogy a történettanítás állandóan szoros kapcsolatban maradjon a földrajzi vonatkozásokkal; de vajjon jut-e majd idő azokra a rendszeres földrajzi összefoglalásokra, a melyeket a részletes utasítások osztályonkint megkövetelnek; és ha jut idő, nem fog-e ez épen a történettanítás rovására menni, azt majd a gyakorlati kivitel fogja megmutatni.

Ily módon átterelődtünk a *földrajz* tanításához.

Ez a tudományszak még egy fél évszázaddal ezelőtt alig érdemelte volna meg ezt a nevet, amennyiben az adatgyűjtés stadiumán alig jutott túl. Az utóbbi időkben azonban, a többi természettudo-

mányoktól hathatósan segíttetvén, a földrajz is magasabb álláspontról néz földünk felszínére, s nem csupán a felületes dolgokat veszi észre, hanem elméleteivel a kapcsolatokat s a tünemények lényegét törekszik napfényre hozni. Míg a régen dívó földrajztanítás inkább statisztikai alapokon indulva, a tanuló emlékező tehetségének túlterhelésében remekelt, addig a mostani álláspont szerint ez a tudományszak a történelmi, társadalmi és természettudományi ismeretek összekötő kapcsává alakulván, a középiskolai tanítás keretében rendkívüli fontosságra tett szert. Ethikai jelentősége részint abban nyilvánul, hogy a természet megfigyelésére, szépségeinek méltatására taníť, részint pedig abban. hogy a hazai föld viszonyainak ismertetésével a hazához való törhetetlen ragaszkodást neveli a tanuló ifjúságban.

A tanterv megalkotásában ezek a szempontok voltak az irányadók s ez magyarázza meg azt, hogy a földrajzi ismeretek ébrentartása az egész gimnaziális kurzuson végig a tanítás feladatává tétetett. A földrajz-tanítás az első három osztályban a maga lábán indul, innét kezdve átmegy a történelem-tanítás kezeibe, mellesleg a természetrajz-tanításra is támaszkodván. Az anyaggyűjtés tehát a legalsóbb fokra marad, az összefoglalást és általánosítást aztán már a kapcsolatos tárgyak keretében kell elintéznünk.

Ezen, a tárgyra nézve némileg mostoha és előnytelen elbánás mellett a részletes utasításoktól a leggondosabb tájékoztatásra lehetett volna számítanunk; e helyett egy igen szegényes elaboratummal találkozunk, melynek egyedüli arkánuma a térképvázlatok rajzoltatása, mely tényleg csak a felületességekkel és külsőségekkel foglalkozik, s messze mögötte marad a régi utasítások ide vágó részleteinek. Itt igazán nagy kár volt a régi utasításokat teljesen mellőzni. Hiszen a tantervi változás tulajdonképen csak az idő beosztását érinti, s így a régi utasítások intézkedései nagyjából érintetlenek maradhattak volna. De hát azok a térképvázlatok készítésére nem fordítanak valami kiváló gondot, s ez a dologban a lényeges!

Már a tantervre vonatkozó cikkemben részletesen foglalkoztam a földrajz tanításának a kezdő fokon való berendezésével, s hibáztattam azt, hogy a tanterv testnélküli alapfogalmakkal akarja a tanítást megkezdeni. E mellett foglalnak állást az utasítások is. Minthogy a tanítás fő segítő eszköze a térkép lesz, tehát «*első és főlolog, hogy a tanulók tájékozódni tudjanak. A világtájak megismertetésével együtt jár a Nap járásának és a csillagok mozgásának megmutatása (!) és megmagyarázása, amit a tanár a szabad ég alatt tehet meg legjobban, anélkül, hogy a tanulókat élettelen definiciókkal és hiábavaló szóismerettel terhelné.*»

Első osztályos tanulókkal állunk szemben, tehát ne kerítsünk

a dolognak olyan feneket. Mi köze a tanulónak a csillagok járásához, amit a tanár a szabad ég alatt nappal amúgy sem ismertethet. Mindössze annyit tegyünk: vigyük ki az osztályt délben az intézet udvarára, s mondjuk meg a tanulóknak, hogy álljanak arccal a Nap felé; ekkor árnyékuk észak felé mutat, balkéz felől kel a Nap, erre van tehát kelet, jobb kéz felé nyugszik le, s így erre van nyugat. Aztán állítsuk fel a busszolát, s figyelmeztessünk arra, hogy annak tűje észak-déli irányba helyezkedik el. Azután terítsünk le a földre egy térképet, s orientáljuk azt helyesen. Most hozzuk a térképet függőleges helyzetbe, s figyelmeztessük a tanulókat arra, hogy a világtájak szerinti orientació ebben a helyzetben miként módosul. Ennyi teljesen elég. A csillagok járására majd rákerül a sor a III. és méginkább a VIII. osztályban, hol ez a dolog még mindig meglehetős nehézségekkel jár.

«*Rendesen távolságokról, kiterjedésről, magasságról stb. sincs helyes fogalma az első osztálybeli tanulónak.*» Az utasítások ezen nyakatekert szórendű mondata nagy igazságot rejt magában: nemcsak az első osztályú tanulónak nincs ezekről a dolgokról helyes fogalma, hanem a mérnököket és katonákat kivéve az emberiség legnagyobb részének sincsen. Ezekről a dolgokról oly egyszerű módon, mint azt az utasítások vélik, nem is lehet helyes fogalmat szerezni. Messzire eltérnék tárgyamtól, ha erről az utasításokat kioktatni szándékoznám; csupán azt jegyzem meg, hogy a tervrajz, térkép méretviszonyainak megismertetésére igen egyszerű módok állanak rendelkezésünkre s itt a mathezis és a rajzoló geometria is folytonosan segítségünkre vannak.

Fektessük le ismét a földre az intézet nagy méretü tervrajzát és hasonlítsuk össze a képet a valósággal. Ily módon a hosszúságok aránya és a területek (nem *kiterjedés*, mert ez a szó többet jelent) aránya, anélkül, hogy az arányosság fogalma explicite szerepelne, könnyen megérthető. Azután térjünk át a város terveinek hasonló felhasználására; majd a megye, az ország térképeit vegyük elő; tekintsük meg valamely épület fotografiáját, szóljunk a hasonlatosságról stb. és csakhamar belejutunk a kellő kerékvágásba. Nagyon érdekelni fogja a tanulókat vidékünk katonai térképe, melyet a kezdő fokon a térképen leolvasott, lemért távolságoknak a valóságba való átvitelére lehet fölhasználni, s melyről illő dolog lett volna az utasításokban bővebben is megemlékezni, mert az ilyen térkép nemcsak hathatós segédeszköze a földrajz tanításnak, hanem a későbbi időkre való tekintetből is meg van a maga praktikus haszna.

Az utasítások naivitásának bizonyítása céljából idézem a következőket: «*Egyrészt kevés az olyan helység, amelynek határában*

valami emelkedés — legalább is egy határdomb vagy kúnhalom! — ne volna, amelyen a tanár a hegyláb, hegyoldal, hegytető, meredekség stb. fogalmait ne szemléltethetné.» Eszembe jut az a német pædagogus, aki tanítványaival a szomszéd városba rándul ki, hogy az ott álló emlékszobor talapzatán négyzetet és téglalapot mutathasson nekik. Ha az alföldi tanulóval megértetni akarom a domborzati viszonyok alakulatait, akkor készíttetek egy párkányos táblát arra homokot öntök, s a tanuló szemei előtt állítom elő a síkságot, a rajta végig folyó vízerekkel; a hullámos földet stb. majd nedves agyagot terítek ki a táblán, felgyűröm karjaimon az ingujjat és csinálok neki halomsort, hegyláncot, csoporthegységet, hosszmenti és harántos völgyeket, hágókat, tengerpartot és minden egyebet. Ez többet ér, mint a legkitünőbb domborművű kép, mert semmi sem tereli el róla a tanuló figyelmét, s az alakulatok szemei előtt jönnek létre.

Most következik az ábrázolás, majd a térképvázlatok, majd a képek és szemléltető eszközök, de a tanuló eddig még a földrajz tanulásáig nem jutott el.

Tehát: *ábrázolás!* «*Az alapfogalmak megértetése után áttérhet a tanár arra a feladatra, hogy a látott dolgokat helyesen ábrázolni tanítsa illetőleg az ábrázolásokat megértesse.*» A tanterem, az épület tervének ábrázolása után a város, a megye az ország térképeire, a kisebbítés megmagyarázására kerül a sor. A sík térképek helyett az utasítások helyesen a globust ajánlják. Az a kitétel, mely szerint: «*A globus segítségével legvilágosabban mutathatja meg a tanár, hogy* ***egyenes síkra*** *a Föld felszínének csak kis darabját lehet híven ábrázolni,*» a síkot oly jelzővel látja el, amely mathematikai értelemben abszurd. Különösen szívükön fekszik az utasításoknak a tengerek mélységeinek ismertetése, mely azonban «*az első osztályban még korai dolog volna; legyen az a III. oszt. fizikai földrajzának egy fontos (!?) fejezete.*» Nem tudom felfogni, miért volna épen a tengerek mélysége ránk nézve oly fontos, holott a tengerrel közvetetlenül érintkezésben nem állunk, s különben is ez a kérdés nagyon hamarosan elintézhető.

A *térképvázlatok* a tanterv és az utasítások földrajzi részének elkényeztetett gyermekei. Ezekről akár két különböző helyen is hosszasan tárgyalnak, s aggodalmasan latolgatják, vajjon a hegyrajzot sraffirozással lehetne-e legjobban elintézni? Itt találunk ismét egy mathematikai csudabogarat, mely így hangzik: «*A vonal maga aszerint, ahogy* ***merev*** *vagy könnyen hajlított, kanyargós vagy zegzúgos, igen lényeges dolgot kifejezhet.*» Mennyire túlzásba viszik az utasítások ezeket a térképvázlatokat, azt legjobban mutatja az, hogy a III. és IV. osztály tanulóitól megkövetelik «*a hegyek berajzolását is, még*

pedig nagyobb méretű térképekbe határaiknak, főbb gerinceiknek és csúcsaiknak megjelölésével, kisebb méretű térképekbe pedig egyszerűen vastag vonalokkal.» A tanárra is nagy terhet rónak, amikor azt mondják, hogy «*a tanár maga készíti el az iskola táblján a vázlatot s ezt a tanulók erre szolgáló füzeteikben utána rajzolják; e térkép-vázlatokat a tanár időnként felülvizsgálja és kijavításukról megfelelő módon gondoskodik; kellő alkalommal* ***térkép-extemporálék*** *is adhatók fel; az így készített vázlatok a tanárnak jó segítségére lehetnek a tanuló készültségének és haladásának megítélésében.*»

Különösen ezekben a térkép extemporálékban látok túlzást, mert hiszen 10—14 éves tanulókkal állunk szemben, akik még a rajzolásban sem eléggé jártasok, s egy térképet emlékezetből akárcsak hozzávetőlegesen is megrajzolni, gyakorlott emberre nézve is a legnehezebb feladatok egyike.

Lássuk ezek után a térképvázlatok valódi értékét.

Mint azt az utasítások maguk is elismerik, a Föld felszínének csak kis darabját lehet elég híven «*egyenes sík*»-ra ábrázolni. Ugyancsak azt is elismerik az utasítások, hogy a tanulók a projectiót ezen a fokon még nem érthetik meg, tárgyalását tehát kerülnünk kell. Ennélfogva, ha a tanár magyarázás közben — rendszerint a térképhálózat alkalmazása nélkül — egy semátikus rajzot vet a táblára, s ezzel a tanuló emlékezőtehetségét támogatni szándékozik, ezt még nem tekinthetjük térképvázlatnak. Minden bizonnyal megkövetelhetjük, hogy a tanuló ezt a rajzot utánozza, s ha felel, szavainak kiséreteképen a fali táblán is előállítsa. De azt, hogy ez a vázrajz némiképen helyettesítse a térképet, megkövetelni túlzás lenne. Hiszen az a rajz, melyet a térkép ad a Föld felszínéről, maga is torzkép; még inkább torzképek azok a rajzok, amelyeket a tanulók maguk készítenek, hacsak nem használnak e célra a kereskedésben kapható vak térképeket. De az utasítások ezeknek használatától a tanulót eltiltják. Ha a tanár a tanulótól félig-meddig tisztességes vázlatot követel, azt meg is fogja kapni.

De ezt a vázlatot nem a tanuló készítette, hanem házitanítója, apja, bátyja vagy akárki más, akinek meg van a nagyobb kézi ügyessége s gyakorlottsága. Minthogy a térképvázlatot lehetetlen az iskolában a tanár szemei előtt elkészíttetni, tehát ez a házi munkásság, mint általában minden házi munkásság, teljességgel ellenőrizhetetlen, s a tanulót hazugságra szoktatja. Ez az utóbbi pedig nem lehet az iskolai nevelésnek célja. De tegyük föl, hogy a tanuló őszinte, s maga készíti el a térképvázlatot; kérdem: mekkora rengeteg időt és fáradságot kell erre a silány, céltalan és hitvány munkára fordítania!?

Az eredmény pedig egy a valóságtól lehetőleg messze fekvő torzkép, melynek még az a haszna sincs meg, hogy az emlékezőtehetséget helyesen támogatná. Legfőbb pædagogiai elvünk szerint a tanulónak csak a helyeset, az igazat mutassuk meg, ha hibát ejt, világosítsuk föl, de ne állandosítsuk a hibás dolgok szemléletét.

Ezen elv ellen vétenek a térképvázlatok. Ha az utasítások az egész földrajztanítás sarkkövét a térképvázlatok mikénti elkészítésében látják, akkor elvi szempontból kell velük szemben állást foglalnunk.

Teljesen igaz az utasításoknak az a panasza, hogy az iskolai atlaszok térképei a részletekkel túl vannak halmozva. De ezen a körülményen lehet segíteni. Végre a tankönyvekben is helyet foglalhatnak vázlatos térképek, melyeken csak annyi található meg, amennyi okvetlenül szükséges; csak az található meg, amiről a tankönyv említést tesz.

Amit ezenkívül a földrajzi utasítások a tanítás menetéről a vízszintes tagoltság, domborzat, vízrajz, éghajlat, termékek, a néprajz, a városok tárgyalásáról elmondanak, azt sokkal szebben, pontosabban és kimerítőbben (bár röviden megírva) megtalálhatjuk a régi utasításokban. Kár volt ezeket a dolgokat onnét egyszerűen át nem venni; mert hiszen változtatásra itt semmi ok nem forgott fenn.

A tananyag részletezését illetőleg csupán *a mathematikai és fizikai földrajz alapismereteivel* kívánok bővebben foglalkozni. A tanterv az elvégzendő anyagot eléggé bőven részletezi s az anyag sorrendjét is helyesen megállapítja. Első helyre teszi a tanterv a fizikai földrajzi anyagot, amelynek tárgyalását a mathematikai és csillagászati földrajz követi. Végezetül «*3. Alkalmilag azoknak a fizikai műszereknek és kisérleti tényeknek bemutatása, melyek az előbbi fizikai és mathematikai földrajzi anyag megmagyarázására szolgálnak. Ilyenek: a levegő és víz alkotó részei. A levegő súlya és nyomása. A közlekedő edények és Archimedes törvénye; a fajsúly. A hőmérő és esőmérő.* (Nem igen illenek egymás mellé!) *A halmazállapot változása a hőmérséklettel. A mágnestű. Elektromos alapkisérletek és elektromos szikra.*

Ezt én és velem együtt talán mindenki úgy értelmezi, hogy a fizikai ismeretek ott és oly alkalmakkor tárgyalandók, ahol és amely alkalmakkor rájuk épen szükség van. Eszerint tehát fölösleges kitétel a következő: «*E fokon szó sem lehet a fizika egyes részeinek dogmatikus (!) tanításáról*». Engedelmet kérek: a fizika egyes részeinek dogmatikus tárgyalásáról más fokon sem lehet szó, mert a fizikának a dogmatikus tárgyalási módhoz semmi köze sincsen.

A fizikai anyag részletezésében az utasítások nem elégszenek

meg azzal a felsorolással, amelyet a tanterv közöl, s amelyet föntebb idéztem, hanem azt lényegesen kibővítik. Szerintök tárgyalni kell a nehézséget; esés üres térben; mérlegelés; inga mint időmérő; a nehézség nyilvánulása a folyós testeken; közlekedő edények (2—3 literes üvegpohár [furcsa kis pohárka!] és lámpaüveg); Archimedes elve (a hidrosztatikai mérleg mellőzendő, közönséges kalmármérleg is megteszi); úszás; a levegő összetétele, súlya és nyomása; Torricelli-féle cső; egy-két kisérlet a légszivattyúval; Torricelli kisérlete; [ez más mint az előbbi?] barometer; hő; testek hőokozta tágulása; hőmérő; halmazállapot változások; olvadás, fagyás, újrafagyás, párolgás, lecsapódás; nedvességmérők; villamos szikra; villám; mágnes, földmágnesség; a fény egyenes vonalú terjedése, fényvisszaverődés és törés.

Ez a felsorolás bővebb, mint a tantervben található. Elhagynám belőle a nedvességmérő tárgyalását; az Archimedes-féle mérlegtől való félelem is teljesen megokolatlan. Az esés üres térben és a légszivattyús kisérletek szintén mellőzhetők.

Ezt a felsorolást az utasítások bizonyos célzatossággal közlik. Ugyanis szerintök:

«*Az anyagot majdnem kizárólag a természet szemléletéből eredő tapasztalat adja s kisérlet csak ott lép előtérbe, ahol az föltétlenül szükséges. A kisérlet mindenek fölött lehetőleg egyszerű legyen, s hogy a tanár a kisérletezés csábításának könnyebben ellentálljon, a feltétlenül elvégzendő kisérletek az anyag részletezésében külön fel vannak sorolva. A kisérletek ezen minimuma is elegendő*». Azonfelül, hogy ezeknek a kisérleteknek az összeállításában kevesebb naivitást és több szakértelmet vártam volna, meg kell még azt jegyeznem, hogy furcsának találom, ha az utasítások a tanárt a kisérletezéstől törekszenek visszatartani, amikor alapelvűl szolgál az, hogy amit szemléltethetünk, azt szemléltessük! Amerika és Ausztrália földrajzának, továbbá a matematikai és fizikai földrajz alapismereteinek elvégzésére hetenkint 2 órát, tehát az egész tanévben körülbelül 60 órát szán a tanterv. Ha az osztályban 40-nél több tanuló van, akkor a felszaporodó teendők miatt azt a rengeteg anyagot amúgy is csak kutyafuttában lehet elvégezni. Ennélfogva nem lehet attól tartani, hogy a tanár túlságosan belemélyed a fizikai anyag részletezésébe és az időrabló kisérletezésekbe. Ebből a szempontból az utasításokat teljesen megnyugtathatom.

A természetrajz tanítására vonatkozó részletes utasítások helyesen itélik meg a célt, s a tárgynak a középiskola keretében való jelentőségét.

«*A természetrajz tanításának feladata a tanítást az állat-, nö-*

vény- és ásványvilág legfontosabb jelenségeivel megismertetni. A feladat helyes megoldása azonban nem azon fordul meg, hogy lehetőleg sok pozitiv adatot közöljünk és sajátíttassunk el, inkább annak a képességnek fejlesztésére kell törekednünk, amelynek segítségével a természeti jelenségek megismeréséhez eljutunk. Minden természetrajzi ismeretszerzés a természeti tárgyaknak és életjelenségeknek érzékszerveink útján történő megfigyelésén alapszik. Ezt az utat kell a tanárnak is követnie s épen ez adja meg a természetrajzi tanításnak nevelő értékét. A tanuló a tárgyak közvetlen szemlélete útján világos képzetekre tesz szert; ezeknek összehasonlítása útján új fogalmakhoz jut, melyek alapján megtanulja a rokontárgyak összefoglalását, a különnemüek elválasztását s igy maga kezd csoportositani és következtetni, hogy teljes összefoglaló képet alkosson a természetről. A tárgy hatása a tanuló egész lelki életére kiterjed. Nemcsak a gondolkodás műveleteiben való jártasságot kivánja a maga körében biztositani, hanem egyúttal érzelmi indítékokra is számítva, a természet szeretetét is felkelteni akarja a növendékekben, arról az oldalról is hozzájárulván a nevelés egyetemes erkölcsi céljának megvalósításához. A tanár minden alkalommal figyelmeztesse a tanulókat a természet szépségére, igyekezzék az azok szemléletéből fakadó érzéseket is fölébreszteni s utaljon arra a hatásra, melyeket a természeti jelenségek általában érzelmeink világára tesznek.»*

Ennélfogva a tanítás módszere is lehetőleg szemléleti legyen. *A tanítás kezdetén mulhatlanúl szükséges, hogy a megfigyeltetésre kiszemelt tárgy minden tanuló kezében legyen, s hogy a tanuló ne csak nézzen és lásson, de azt, amit lát, a maga szavaival el is mondja. A tanár a tanuló látását megfelelő kérdésekkel irányitsa és vezesse rá a tanulót arra, aminek látása a kitüzött cél szempontjából épen fontos.»*

Ez az eljárás csakis a növénytan tanításában vihető keresztül teljesen; már az állattan tanításában csak egy, az egész osztály számára közös szemléltető tárggyal rendelkezünk. Metódikai szempontból ez a körülmény okolja meg azt, hogy a növénytannal kezdi a tanuló az I. osztályban a természetrajz-tanítás kezdőfokán, s ugyancsak a növénytannal kezdi a IV. osztályban, amikor a természet tanulmányozásával tüzetesebben foglalkozik.

Az utasítások szerint az állattan tanításában «*segítségére van a tanításnak az a körülmény, hogy a tanítás tárgyául kiszemelt álla-*

* Az idézetben azokat a stiláris módositásokat, melyeket a szöveg előnyére valóknak itélek, már elvégeztem. Ezeket az eredeti szöveggel való összehasonlítással lehet ellenőrizni.

tokat a tanuló éveken át tartó szemlélet útján már ismeri, s majdnem naponta alkalma nyilik arra, hogy azokat az iskola falain kivül újra meg újra szemlélhesse».

A növények szemléltetése lehetőleg élő példányokon történjék, s ezért az utasítások intézeti fűvészkertek berendezését ajánlják. Az állattan körében az nehezebb feladat, s itt a fővárosi állatkert látogatása, a vidéki városokon átvonuló állatseregletek megszemlélése, aquariumok és terrariumok létesítése segíthetnek.

A szertári felszerelés szolgáljon a szemléltetési eszközök kiegészítésére. Az utasítások a fali képeket a szárított növények fölé helyezik.

Én azt hiszem, ha homokban szárított növényeket használunk, melyek könnyen készíthetők, s a növényt természethűen, talán csak fakóbb színekben mutatják, akkor ezt az itéletet módosítanunk kell. Az állattani præparatumok kézről-kézre adását, vagy azt, hogy a tanár velük a padsorokat végig járja, az utasítások helytelenítik. Igen helyes módot ajánlanak a következőkben: «*A tanteremben oly pormentes üvegszekrénynek kell lennie, melyekben a készítmények (és pedig a már tárgyaltak és a legközelebb tárgyalandók egymástól helyileg elválasztva és felirásokkal ellátva) hosszabb időre kiállíthatók.*» Összefoglaló ismétléskor a tanár a tanulókat vezesse be a szertárba.

Gondoskodás történik a szemlélet reprodukálásáról is, s itt a természetrajz-tanítás a pontos szóbeli fogalmazás és előadás egyik kitünő eszközének, a természetrajz tanára a magyar nyelvi oktatás hathatós segítőtársának fog mutatkozni. Ehhez azonban okvetlenül szükséges, hogy a tanár a magyar nyelvet szabatosan és igen finom nyelvérzékkel beszélje.

A vázlatrajzok készítése — épen úgy, mint a földrajz tanításában — itt is kiséri a tanítást és a tanultakról való beszámítást. De azt, hogy a tanuló a tanultakról írásbelileg is beszámoljon, nehéznek, nem minden fokon alkalmazhatónak, s igy a tanuló és a tanár fölösleges megterhelésének tartom.

Amit az utasítások a természetrajzi könyvekről mondanak, az általában — tekintettel a tanulók önmunkásságára alapított tanítási módszerre — minden tárgyra nézve érvényes. «*A tankönyv* — mint az utasítások e helyütt hangsúlyozzák — *nem szolgálhat a tanuló ismeretszerzésének forrásául; csak segédeszköz, mely a tanultaknak az emlékezetben való felfrissítésére és mélyítésére, szóval; ismétlésre szolgál. A tanár a tankönyvhöz csak akkor forduljon, ha a szemléltetés bármely oknál fogva lehetetlen; a szerzett ismeretek összefoglalása azonban mindenkor a tankönyv fonalán haladjon*».

A természetrajz-tanításnak van egy segédeszköze, mely olyan teljességben, mint ennél a tárgynál, semmi más tárgynál sem áll rendelkezésünkre. A természetrajz helyes tanításához lényegesen hozzátartoznak a természetrajzi kirándulások. Itt a főgond a biologiai kapcsolatosságokra helyezendő. Az utasítások kiváló gonddal adnak útmutatásokat a kirándulások helyes rendezésére vonatkozólag, s különösen ügyelnek arra, hogy azok ne fajuljanak el céltalan barangolásokká. Ezeken a kirándulásokon veti meg a tanuló alapját kisebb gyüjteményeinek. A gyűjtés iránt mutatkozó hajlam helyes irányítása, munkásságának gondos ellenőrzése a tanulás sikerességének nem megvetendő segédeszközei:

A tananyag felosztásának nehézségeire az utasítások is rámutatnak. «*A felsőbb osztályok tananyagának feldolgozásában nagy nehézséget okoz az, hogy a IV. osztályba lépő tanuló sem a természettanból, sem a kémiából nem rendelkezik még azokkal az ismeretekkel, melyekre akár a növény- és állattan, akár az ásványtan tanulásában okvetlenül szüksége van. A tanterv ezen a nehézségen úgy segít, hogy e hiány pótlását a természetrajz tanításának menetébe foglalja bele, nevezetesen a legszükségesebb kémiai ismeretek megszerzését részben a növénytanhoz, részben az ásványtanhoz illeszti*».

Erről a kérdésről a tantervre vonatkozó cikkemben már részletesen nyilatkoztam. Ott felhozott érveimet a részletes utasítások sem gyöngítik meg. A nehézség fenmarad, s így e tárgy tanításában épen az alapvetés válik lehetetlenné. Ezen a bajon valami módon segíteni kellene, mert az a mód, amelyet az utasítások és a tanterv alkalmaznak, elégtelen.

A szaporodás kérdéseire vonatkozó megjegyzéseimre az utasítások nem adnak útbaigazításokat, s így azokat továbbra is elintézetleneknek kell tekintenem.

A tananyag részletes felsorolása céltudatos, s oly metódikai tapintattal van megszerkesztve, hogy a természetrajz-tanításra vonatkozó részt az utasítások legsikerültebbjei közé sorozhatjuk.

(Befejező közlemény következik.)

BOZÓKY ENDRE.

RABELAIS NEVELÉSI PROGRAMMJA.*

Rabelais nevelési tervezetét Gargantua XIV — XXIII — XXIV. ff-ben és Pantagruel VIII. f.-ben találjuk. Előbbiek Gargantua nevelésének történetét tartalmazzák, utóbbi Gargantua levele fiához Pantagruelhez. Rendszerét, melyet Gargantua levelében csak vázlatosan mutatott be, bővebben kifejti Gargantua említett fejezeteiben.

A középkori nevelési rendszer szatirikus rajzával kezdi. Gargantuát kezdetben Holofernes szofista és Sobelin mester gondjaira bízták. Gargantua ezen nevelői mellett ellustul és a test gyönyöreinek él, miután mesterei értelmét nem művelik, csak emlékező tehetségét terhelik meg, a haladás legfőbb mértékeül azt tekintvén, hogy tanítványuk el tudja mondani leckéit visszafelé. Rabelais itt nem csak a nevelés terén követett eljárást bírálja meg élesen, hanem azon könyveket is felsorolja, melyeket ezen időben használtak. Ezek közt szerepelnek a Facetium, Theodoletos, Alanus in parabolis, Marmatretus stb.

Végre Gargantua apja belátja, hogy fia igen jól tanul ugyan és minden idejét tanulásra fordítja, de tanulásának semmi haszna sincs, sőt mi több, egészen elveszti józan eszét, ábrándozó lesz és végre a tanulást teljesen megutálja. Ekkor, barátai egyikének tanácsára, fiát Ponocratesre bízza (= aki a fáradalmak felett győzedelmeskedik). Ponocrates mellett Theodoros orvos (Isten ajándéka) őrködik a fiú felett. Theodoros helyett az első kiadásban Séraphin Colobarsy nevét találjuk, mely nem egyéb, mint François Rabelays anagrammja. Ez utóbbi körülmény kiválóan bizonyítja azt, hogy a szerző teljes felelősséget vállal azért a nevelési tervezetért, melyet itt bemutat.

Lássuk most már ez utóbbit közelebbről.

Gargantua körülbelül reggeli 4 órakor kel fel és nem hallgat többé 26—30 misét, hanem mialatt testét a fürdés után dörzsölték, felolvastak előtte egy oldalt a szentírásból, azon elvet tartva szem előtt, hogy a rendelkezésre álló időt teljesen ki kell használni. A felolvasott részt tanítója kellően megmagyarázza neki. Mialatt reggeli sétájukat végzik, az ég állapotát vizsgálják és csillagászati megfigyeléseket tesznek. Az öltözködés alatt Gargantuának ismételnie kell az

* Forrásművek: Fr. Rabelais, edition L. Moland, Paris, Garnier frères. — E. Gebhart, Rabelais, la Renaissance et la Réforme, Hachette, 1877. — Petit de Julleville, Histoire de la Langue et de la Littérature française.

előző napi leckét; a tanult dolgokat gyakorlati példákra és az emberi életre alkalmazza. Az öltözködés után három órán át felolvasnak előtte. Ennek végeztével ismét a szabadba mennek, miközben az olvasott részeket tárgyalják. Majd mindenféle testedző játékban keresnek szórakozást. Midőn fáradtaknak érzik magukat, a játékot abbahagyják. Jól letörölvén izzadt testüket, fehérneműt váltanak és miután kipihenték magukat, újból hozzálátnak a szellemi munkához, folytatva a felolvasott lecke tárgyalását.

Közben elérkezett az ebéd ideje. Az ebéd elején valamely szórakoztató történetet olvasnak fel előttük a régi időkből; poharazás alatt vagy folytatják a leckét, vagy pedig a felhordott ételek és italok sajátságairól folyik az eszmecsere. Plinius, Athenæus, Dioscorides, Julius Pollux, Galenius, Porphyrius, Opianus, Polybius, Heliodorus, Aristoteles, Elianus és más írók oda vonatkozó helyei mind ismeretesek Gargantua előtt. Aztán a reggel olvasottakról folyik a beszélgetés.

Ebéd után a kártyajáték alkalmat ad apró számtani gyakorlatokra; az emésztés ideje alatt geometriai és asztronomiai játékokkal szórakoznak, majd zenélnek.

Ezután Gargantua ismét visszatér fő tanulmányához, melyet 3 óra hosszat űz. A délelőtti olvasmányt ismétli és a megkezdett könyvet folytatja, egyúttal a latin irályt is gyakorolva.

Ezt ismét tornagyakorlatok és lovagjátékok követik. Vadászni is jár. A lovaglás, vívás, úszás, futás, ugrás, birkózás, ökölvívás terén páratlan ügyességgel tűnik ki.

Ezen tornászati gyakorlatok után a mezőre mennek növényeket gyűjteni. Theophrastus, Dioscorides, Marinus, Plinius, Nicander, Macer és Galenius műveiben keresik a gyűjtött növények leírását.

Haza érkezve, az estebéd készítésének ideje alatt, az olvasott részeket ismétlik. A bőséges vacsora idején folytatják az ebéd alatti lecke olvasását; a vacsora későbbi folyamán kedélyesen csevegnek, majd zenével, énekkel, kártyával és kockajátékkal szórakoznak a lefekvés idejéig, vagy pedig felkeresik tudós és világlátott emberek társaságát. Aztán megvizsgálják a csillagos égboltot. Átismételve még egyszer a nap közben olvasottakat és tanultakat, nyugvóra térnek.

Rossz időjárás esetén a programm némi változásokat szenved. A gimnasztikai gyakorlatok a szabadban elmaradnak, helyökbe favágás, fűrészelés és cséplés lépnek. Aztán a festészet és szobrászat remekeit tanulmányozzák. Majd valamely szórakoztató játék következik. Ily napokon meglátogatják a kőfaragók, ékszerészek rézművesek, alchimisták és pénzverők, takácsok, könyvnyomdászok, festők stb. műhelyeit és tanulmányozzák a bennök folyó munkát. Ellátogatnak a nyilvános előadásokra, törvényszéki tárgyalásokra, templomokba. Meg-

fordulnak a vívótermekben és vívnak a mesterekkel. Növénygyűjtés helyett felkeresik a fűszeres, droguista, gyümölcsárus boltokat és a gyógyszertárakat és gondosan megvizsgálják az ott található fűszereket, termékeket, gyümölcsöket és orvosszereket. Megfordulnak a hajósok, révészek és vásári kikiáltók körében, megfigyelve beszédeiket és szokásaikat.

Levelében Pantagruelhez Gargantua megható módon ad kifejezést a fölötti bánatának: hogy ifjúkorában nem ízlelhette azon «szabad és tiszteletreméltó tudományt, amely fia lelkét fogja ékesíteni». Az ujkor hajnala azonban gyönyörködteti agg korát. Ő maga csak későn, Cato korában fogott a görög nyelv tanulásához és élvezettel olvassa Plátót, Plutarchos erkölcsi értekezéseit, Pausaniast. A «De Senectute»-t jóhiszeműen a szentírás mellé állítja, háromszor említi levelében Plato «szent» nevét. Ez a név forduló pontot jelent nemcsak a nevelés, hanem az emberi szellem haladása terén is. Ezen idő óta a szerkesztés művészete, a forma-tökély, a rythmus és szerkezet bájos volta fontos követelményekké válnak. Pantagruel előbb a görögöt fogja tanulni, aztán a latint, a zsidót, a kaldeait, az arabot. De gyakorolnia kell magát egyúttal a görög és latin irályban, Platót és Cicerót véve mintaképül. A történelem, a magánjog, a római jog hozzájárul a moral bölcsészethez, az anatomia az orvostudományokhoz. A tudományok módszere sokkal szabatosabb. Nem elég többé az egyes tünemények megfigyelése, hanem az azok alapját tevő okok és törvények kutatása is szükséges. A szentírást is módszeres tanulmány tárgyává teszi és pedig első sorban az uj testamentum görög, majd az ó héber szövegét. Ezen új irány kepviselője Epistemon, míg elődje Panocrates a középkori elmaradottságon győzedelmeskedett. Gargantua nevelése inkább tudományos, Pantagruelé tudományos és irodalmi.

Rabelais eszménye hasonlít a nagy olasz mesterekéhez. Az ifjúság oktatói elé egy ép oly egyszerű, mint termékeny elvet állít: «Térjetek vissza az ó-korhoz, de maradjatok hívek a természethez» (Gebhart). Tanulmányozzátok az ó-kori írókat, de nem azért, hogy azokat szolgailag utánozzátok, hanem inkább azért, hogy műveik szellemébe behatoljatok, hogy megtanuljatok úgy érezni és gondolkodni, mint ahogy ők éreztek és gondolkodtak, hogy ítéleteteket fejlesszétek, hogy az ifjú szellemét és testét összhangzatosan műveljétek. Mert csak az éptestű ember küzdhet sikeresen az élet harcában. Nem elég tehát formaérzékünk fejlesztése a klasszikus írók művei alapján, ismeretkörünk minél nagyobb bővítésére törekedjünk, hogy a természet bármely váratlan tüneményével és a történelem rendkivüli eseményeivel szemben, ne álljunk tanácstalanúl, a hamis sophismák meg ne tévesszenek bennünket. Rabelais programmja keretét a középkortól

veszi kölcsön: «Bármennyire sovány és elégtelen volt is a középkori egyház tanítása, céljaiban mindig encyclopædikus volt. Felölelte vagy legalább fel akarta ölelni a humanisták grammatikáját, a scholasztikusok logikáját, a romaiak rhetorikáját, a görögök muzsikáját, Newton mathematikáját és H. Spencer tudományosságát». (Browning) Ezzel szemben a humanisztikus nevelés sajátságos szűk keretben mozgott. «A scholasztikus szőrszálhasogatás megutálása, a Platon és Cicero műveiben való ujonnan feléledt gyönyörködés az ókori írók nyelvének és stylusának fáradságos utánzására csábította az embereket». (Idem.) Rabelais középhelyet foglal el a scholasztikusok és Erasmus közt. Kibővíti a humanista nevelés keretét a scholasztikusok tanította reális tárgyakkal. Az ő nevelése encyclopædikus és humanista egyidőben.

Valamint a régiek nem választották el a gimnasztikát a muzsikától, úgy ő is a testi nevelésre nagy gondot fordít a szellemi mellett. Végre azt ajánlja az ifjaknak, hogy Pantagruel példájára keressék fel az idegen országokat, ismerjék meg a különböző népek szokásait, erkölcseit, egyszóval saját tapasztalataikkal egészítsék ki ismereteiket a világra, az emberekre és a társadalomra vonatkozólag.

A tanítás módszere a legegyszerűbb és legtermészetesebb. Semmiféle dogmatikus előkészület nem szükséges hozzá. A tanítás módszere az élet természetes rendjét követi; felhasználja a nap változatos eseményeit, alkalmazkodik az évszakhoz, az időjáráshoz. Gargantua abban a szerencsés helyzetben van, hogy királyfinak született és egy kitünő mester egyetlen tanítványa. Minden kényszer nélkül, a legnagyobb készséggel aláveti magát mindenben Ponocrates utasításainak. A tanítás socratesi modorban folyik. Szabad beszélgetés, hosszú séták, melyek alkalmat adnak mindennemű hasznos megfigyelésre, és elmélkedések a látottak felett, gyakori érintkezés a tudósokkal, nyujtják Gargantuának a lelki táplálékot és buzdítják arra, hogy mind előbbre törjön.

Rabelais nagyon helyesen fogta fel azt az elvet, melyet Comenius így fejez ki: «Nem a dolgok árnyékait, hanem magukat a dolgokat kell az ifjúságnak bemutatni». Az érzékek, a megfigyelés gyakorlását követeli. Ilyen módon kerülni akarja azt, hogy hamis külszin alapján ítéljük meg a dolgokat. Lehetőleg mindent szemléletileg ad elő. Így a csillagászat elemeit úgy sajátítja el a gyermek, hogy az ég változásait minden napszakban megfigyeli. Könyvekre csak később kerül a sor. Az ebédek alatt, mint láttuk, a tanító tanítványát az ételek sajátságaira oktatja. Csak ezen sajátságok ismerete után következett az elmélet: Mielőtt valaki csillagász akar lenni, előbb el kell sajátítania azon ismereteket, melyekkel a pásztorok bírnak az égi testek járásáról és helyzetéről. Mielőtt a növénytan tanulásához fognánk,

elébb a kertész ismereteivel kell bírnunk, nehogy megessék rajtunk az, hogy miután egy növényről hosszan értekeztünk, nem ismerjük fel azt, ha a kezünkbe adják. A gyengébb felfogásuak így jobban megértik a dolgokat és hogyha, mint ahogy az gyakran történik, nem fejezhetik be tanulmányaikat, legalább értékes, praktikus ismeretek birtokában maradnak, melyek többet érnek, mint az az ismeret, melyet egy határozatlan és elvont tanítás nyújt.

Rabelais nevelése jobban előkészít az életre, mint Montaigneé, ki azt akarja, hogy tanítványa könnyen, fáradság nélkül jusson ismeretekhez. Montaigne nevelése mellett könnyen visszariad a tanítvány a nagy feladatoktól, önzővé lesz. Rabelais-é önzetlen, embertársain segíteni kész. Rousseau túlságos kevés jelentőséget tulajdonít a könyvtudásnak. Szerinte egy okos tanító és a természet elegendők arra, hogy a tanítvány lelkét műveljék. A vallási fogalmakkal csak későbbi korban akarja megismertetni. A magányban élő ember nehezen mond le álmai megvalósításáról, szorosan ragaszkodik eszméihez. A tudatlanság és a gőg meggyőzése a legnehezebb. Még világos tények sem ingathatják meg nézeteiben, melyeket a történelem és a moralisták tanításainak figyelembe vétele nélkül alkotott magának az emberekre és az életre vonatkozólag. Az élet mindig rácáfolt Rousseau tanítványaira; Rabelais és Locke tanítványai ellenben az élet változatos körülményei közepette mindig megállták helyüket.

Ami a Rabelais-féle nevelési programm főbb hiányait illeti, első sorban mindjárt feltűnik rajta, hogy nem határozza meg a nevelés kezdetének az idejét. Nem tesz továbbá különbséget az u. n. études secondaires és az études supérieures, a középiskolai és a felsőbb tanulmányok közt.

Túlsok ismeretet követel. Sainte Beuve szerint ezen tanterv inkább egy óriásnak való, mint egy embernek. Montaigne, a Port-Royali tanítók jobban felismerték a tanítás szükségleteit és határait.

Az erkölcsi nevelés kérdésével nem foglalkozik. A nevelő feladata nála az oktatásra szorítkozik. A fegyelmezés nehéz munkája nem hárul Pantagruel nevelőjére. Tanítványa mindvégig engedelmes, jó, szolgálatkész, anélkül, hogy mestere részéről a legcsekélyebb kényszerre is volna szükség. Eszünkbe jut itt Rousseau Emilje, kit azonban óvatosabb mestere, a gyermek eredeti jó természete dacára, féltve őríz a rossz hatásoktól. Látnivaló, hogy Rabelais a középkori szigoru fegyelmezéssel szemben túlságosan idealis képet rajzol, melynek utopisztikus volta nem téveszthet meg és nem küszöbölheti ki az oktatás mellől a fegyelmezést, mint az erkölcsi jellemképzés direkt eszközét.

A családi nevelésről sem emlékszik meg. Ezt szerzetesi volta

magyarázza egyfelől, másfelől pedig az a körülmény, hogy a nevelés kezdetének ideje nála már egy későbbi korba esik, mint a családi nevelés közönséges ideje.

A modern pædagogia pótolta Rabelais programmjának e hiányait és kellő méltánylásban részesítette az általa felállított jeles irányelveket, melyek bámulattal töltenek el a világias szerzetes iránt, ki annyira képes volt függetleníteni magát kora felfogásától s ki a korabeli neveléstől csak a jót vette át, amit az nyújtott.

BARLA SZABÓ TITUS.

AZ ÚJ OLASZ NÉPISKOLAI TÖRVÉNY.

Késhegyig menő harcok folytak az olasz sajtóban, míg annyira került a dolog, hogy III. Viktor Emánuel «Isten kegyelméből és a nemzet akaratából Olaszország királya» 1904. évi julius 8-án szentesítette a törvényt, mely végre-valahára egyelőre rendezte az elemi iskolák és tanítói fizetések régóta vajudó ügyét.

Az új törvény 30 cikkelyből áll. 19 cikkely az iskolakötelezettséggel és általában az elemi oktatás rendezésével foglalkozik, a 20—30. cikkelyek pedig a tanítók fizetésével, hatodéves pótlékaival és szolgálati viszonyaival. Főbb intézkedéseit a következőkben ismertetjük meg. Az iskolakötelezettséget a 12-ik életévig terjeszti ki. Elrendeli, hogy a tankötelesek névsorát össze kell állitani és az iskolai év megnyitása előtt egy hónapig ki kell függeszteni a községházán. Mikor megnyílik az iskola, a községi előljáró értesíti a meg nem jelent tankötelesek szüleit vagy gyámjait, megidézteti őket, hogy meggyőződjék arról, vajjon hanyagságról, vagy szegénységről van-e szó; az előbbi esetben meginti őket és alkalmazza reájuk az 1877. évi jul. 15-iki törvényben kiszabott büntetési fokozatokat; utóbbi esetben pedig intézkedik arról hogy a szegénysorsú gyermekek ruhával, könyvvel, ebéddel elláttassanak, miként arról a 4-ik cikkely gondoskodik. Időközben a tanítók és igazgatók is értesítik a hanyag gyermekek szüleit vagy gyámjait. Ha postán küldik az értesítést, portomentes a levél. A községeket felhatalmazza az új törvény arra, hogy költségvetésükben gondoskodjanak oly alapról, melyből a szegény családok gyermekeit ebéddel, ruhával, könyvekkel és egyéb taneszközökkel elláthatják, ha ugyan valamely jótékony célú intézmény nem gondoskodik arról. Az olyan községekben, ahol az alsó, fiú- és leányosztályok csak két tanítóra vannak bízva, az egyik az I. vegyes osztályt vezete, a másik pedig a II. és III. szintén vegyes osztályt. A növendékeket nemök szerint csak abban az esetben kell elkülöníteni, ha a fiúk és leányok száma akkora, hogy párhuzamos

osztályokat kell felállítani. Ha a növendékek 50-nél kevesebben vannak, a felsőbb osztályok is lehetnek vegyesek.

A jelen törvény életbeléptekor fennálló iskolákat a községek ujonnan szervezhetik az illetékes tanügyi hatóság jóváhagyásával. Ha ezen átszervezés következtében a tanítótestület egyik-másik tagja rendelkezési állapotba jutna, vagy más alsóbb osztályokban kell alkalmazni, vagy a felsőbbekben, habár azok csupán egy évfolyamból állnak is. Ha közöttük tanítónők vannak, akkor ezeket ideiglenesen a felsőbb fiúosztályokban is alkalmazhatják, ha az osztályokban már nem lehetne.

Azok az elemi iskolai tanulók, akik középiskolákban tovább akarnak tanulni, a negyedik elemi osztály bevégeztével, külön *érettségi vizsgálatot (esame speciale di maturità)* tehetnek, hogy felvehessék őket az említett iskolába. Eltörlik a középiskola I. osztályába való felvételi vizsgálatot. Azok a magániskolában, vagy otthon tanuló növendékek, akik 1894 után születtek, és felvételi vizsgálatra jelentkeznek a középiskolák más osztályaiba, a fent említett érettségi bizonyítványt *(diploma di maturità)* kötelesek felmutatni. A jelen törvény életbelépésétől számított egy év mulva a kormány uj javaslatot fog benyujtani a tanítóképző-intézetek ujjászervezése tárgyában. Az «érettségi vizsgálatra» bocsátáskor az állami kincstárba 15 lira fizetendő. A 9. cikkely egyúttal azt is elrendeli, hogy az állami fő- és algimnáziumokban a beiratási díj 8 lirával emeltetik; a reáliskolákban, tengerészeti iskolákban és képzőintézetekben pedig csak 6 lirával lesz több az évi beiratási díj. Három év mulva azokban a községekben, hol a felsőbb, fiú- és leányosztályok száma ötre egészíttetik ki, állítani kell egy VI. osztályt is, de az V. és VI. osztályban naponként csak három kötelező órát lehet tartani, ide nem számítva a tornát és a nemkötelező tárgyakat. Ezt a két osztályt egy tanítóra lehet bízni. Este, vagy ünnepnapokon nem szabad órákat tartani. Az órarend megállapításában tekintetbe veendők a helyi viszonyok. Az V. és VI. osztály tárgyai: olasznyelv; Olaszország politikai története a XIX. században, vonatkozással a gazdasági állapotra; jogi ismeretek; földrajz; számtan, geometria, könyvvezetés, gazdaságtan; természettudományi és egészségtani ismeretek, szépírás és rajz. Leányosztályokban női kézimunka is. Éneket, kézimunkát, mezei gazdaságot is lehet tanítani, ha alkalmas ember van rá, ha beleilleszthetik az órarend keretébe és a községek fedezhetik a megfelelő kiadásokat. A minisztérium engedélyt adhat arra, hogy a VI. elemi osztály bevégezésekor kiállított bizonyítvány (diploma di licenza elementare) feljogosítson a reáliskola II. osztályába való felvételre, 25 lira lefizetése mellett. Aki a III. elemi osztályból kiállotta a vizsgálatot, annak joga van arra, hogy a fennálló törvények értelmében felvétesse magát a választók névjegyzékébe.

Azon tanítók, akik dicséretes eredménnyel tanítanak felnőtt írástudatlanokat az esti iskolákban, évenként 100—150 lira jutalomdíjban részesülnek; 70—75 lirában pedig azok, akik községek vagy erkölcsi testületek által alapított intézetekben tanítják őket ünnepnapokon. E jutalomdíjban a meglevőkön kívül még 3000 iskola részesül az olyan községekben, ahol magasabb az írni olvasni nem tudók százaléka, mint ahogy az a népszámlálás adataiból kitűnik. Az esti iskolák minden évben legalább hat hónapig lesznek nyitva, a vasárnapiak pedig az egész iskolai éven keresztül. Azon tanítónak, aki az esteli oktatás megszüntével tovább tanít a felnőttek vasárnapi iskolájában, 50 lirával lehet emelni a fizetését. Az esti és vasárnapi iskolában felváltva főként azokra a községi tanítókra bizandó a tanítás, akiknek nincsen egyéb fizetéses hivataluk, vagy mellékjövedelmük, és csak ilyenek nem létében lehet más, okleveles tanítókat megbízni, a tanfelügyelő ajánlatára. A tanítókat arra nem lehet kötelezni, hogy az esteli vagy vasárnapi iskolában tanítsanak. Ezek az iskolák két, vagy több osztályból is állhatnak a fiú- s leánynövendékek korához és előképzettségéhez mérten. Az írni-olvasni nem tudók névjegyzékét a községi előljáró összeállítja, átadja a tanítónak, hivatalból beiratja őket az esti vagy vasárnapi iskolába s lelkükre köti, hogy szorgalmasan eljárjanak az órákra. A hivatalos összeirástól számított egy év leteltével az előljáróságnál bizonyítvánnyal kötelesek igazolni, hogy szorgalmasan jártak az iskolába. Akik ezt elmulasztották, vagy kielégítő eredményt nem tudnak felmutatni, ha a szükség kívánja, egymás után két esztendőn át újra beírják őket s ha annak sem lenne eredménye, 2-től 25 liráig terjedő birságot hajtanak be rajtok. Csak az olyan 1885 után született fiataloknak adják meg a fegyvertartási engedélyt, akik a rendőrség valamelyik hivatalnokának jelenlétében sajátkezűleg aláírt kérvényben folyamodnak érte. Akik az 1900. évnél később születtek, azok fizetéssel járó akalmazást közhivatalokban és erkölcsi testületeknél nem kaphatnak, ha felmutatni nem tudják az elemi iskola elvégzéséről szóló bizonyítványt.

Azon községek, melyek a jelen törvényben biztosított állami segély dacára sem képesek beállítani a köteles felsőbb elemi oszályokat, az iskolaszék és közigazgatási bizottság előterjesztésére a minisztériumtól engedélyt nyerhetnek arra, hogy náluk a felsőbb osztályok felállításának kötelezettsége egészben vagy részben felfüggesztessék. Az oly iskolákban, hol a tanítás csak hat hónapig tart, a fizetés a jelen törvényben megállapított rendes fizetésnél egy negyeddel kevesebb lesz; de a nyugdíjhoz éppen ugy hozzá kell járulniok, mint az egész éven át működő iskolák tanítóinak. Az ilyen iskolák egy negyeddel kevesebb állami segítségben részesülnek. A törvény kihirdetése előtt kinevezett tanítók szerzett jogai tiszteletben tartatnak.

Az elemi iskolai tanítók minimalis fizetése egy mellékelt táblázaton van feltüntetve. Öt év lefolyása alatt a fiú- és vegyes iskolákban *legalább* 1000 (egyezer), a leányiskolákban 850 (nyolcszázötven) lira lesz a tanítói fizetés. A táblázat szerint az I. osztályba tartozó (80 ezer lakosnál népesebb) városban fiú- és vegyes iskolák tanítói legalább 1500 lira, a leányiskolákéi 1300 l. fizetést kapnak; a kisebb városokban 1350 és 1150 lirát; a II. osztályba sorozott városi iskolák tanítói, mindig a szerint hogy fiú- vagy vegyes, illetőleg leányiskolában tanítanak: 1200, illetőleg 1000 lirát, a III. osztályba tartozó városi iskolákban 1140 és 940 lirát, továbbá az I. osztályba sorozott falusi iskolákban 1000 és 800, a II. osztályuakban 950 és 800, a III. osztályba eső falusi iskolákban pedig 900, illetőleg 750 lira lesz a minimális fizetés. Az uj fizetésrendezés szerinti és az 1904. évi julius 1-ig élvezett fizetés közti különbözetet, a már meglevő hatodéves pótlékokat nem értve oda, két év alatt kötelesek a községek kifizetni. Elrendeli továbbá az új törvény, hogy a fizetés egytizedét képező hatodévi pótlékokat az 1886. évi április 11-iki törvényben megállapított kezdőfizetések alapján; az ez évi junius 30. után esedékes pótlékot azonban az ujonnan megállapított fizetések után számítsák. *P.*

AZ ÚJ NÉPOKTATÁSI TÖRVÉNYJAVASLATRA VONATKOZÓ, MEGSZÖVEGEZETT INDÍTVÁNYOK.

Egy kiváló pædagogusunk, aki népoktatásunk ügyének fejlődését az alkotmányos idők beállta óta nagy figyelemmel kisérte, küldötte be hozzánk az alább olvasható sorokat, s a hozzájok kapcsolt szövegjavaslatokat. Habár a népoktatási törvényjavaslat már a Ház asztalán fekszik, célszerűnek véljük a szóban forgó indítványok közlését, mert fontos elméleti és gyakorlati pædagogiai kérdésekkel függnek össze, s ebből a szempontból a törvényjavaslat még kevéssé volt tárgyalva.

*

Megkisérlettem a népnevelési törvényjavaslatnak, mely a napokban bizottsági tárgyalás alá kerül, olynemű módosítását, részben pótlását, hogy véleményem szerint a nemzeti közoktatás egységének szempontjai benne erősebben és határozottan érvényesüljenek. Midőn e kisérletem közlését kérem, érzem ugyan, hogy talán felvilágosító okadatolás mellett több figyelmet kelthetne és nyerne érdekességében; de bizom benne, hogy maga a puszta szöveg elvi következetességével

és világos szerkezetével is találhat annyi figyelemre, amennyire érdemes. Hiszen nem új szempontok azok, nem sajátos felfogású nézetek, amelyek az átdolgozásban vezettek. Egy régibb tanügyi folyóiratban (1872) teljesen kidomborítva találtam az alapot, amelyen munkám indult. «Midőn a nép nevelésügyének sáfárkodásával — így olvasom — kormányát megbízza, avégből külön miniszteri tárcát teremtve, teszi azt azzal a szándékkal, hogy szellemi élete, nemzeti művelődése, mely kezdetleges állapotban a megoszolt társadalom körében mozog, most öntudatos egyéniségének megfelelő egységes keretet nyerjen, hogy többé ne különvált rendi vagy felekezeti érdekeknek, hanem a közerkölcsiségnek, közszellemnek legyen kinyomata. A kormány úgy mindenha egy jobb, nemesebb kornak áll szolgálatában, mely nem ismeri el a felekezeti visszavonás, a társadalmi elzáródás jogosultságát, amely mindennek hatását, becsét a nemzeti erkölcsösödés mértékével méri. A nép e szebb időt inkább csak boldog sejtelemmel óhajtja, mintsem hogy azonnal valósítani bírná; a kormány van hivatva, hogy közigazgatása által elősegítse alakulását» ... «Korán sem vagyunk mi szószólói az állami közoktatásügynek; nem látjuk mi sem a kormány hivatását abban, hogy az egyházak, felekezetek vagy más tényezők helyébe lépjen. Rendszerint ily célú törekvés majd az állam megaláztatását, alárendeltségét jelzi, mint midőn az állam viseli a felekezeti iskolák költségeit; majd a társadalom szabadságának elnyomását, csorbítását, ha ugyanis az állam teljhatalmas ura az iskolának. Hazánkban a vallásfelekezetek jogosultsága az oktatás terén a nemzet múltjának legjelentősebb mozzanatain alapszik; nem egy felekezeti főiskola volt őre nemzetiségünknek mostoha időkben, nem egynek emlékéhez fűződik a magyarság búja, bánatja. Ily faktorok mellőzése merénylet volna a nép legszentebb érdekei, legnemesb érzelmei ellen. E hazában csakis egy módja van az oktatásügyi kormányzásnak, hogy a közvetítés szerepét vállalja magára a versenyző és küzdő felek között, meghagyva, sőt gyámolítva mindegyikét sajátosságában, de a közerkölcsiség, a közös nemzeti öntudat medre felé terelve útjokat. Még az egyéni lélek egysége sem zárja ki a változatosságot; a művelődés még fokozza érdekeinek, munkakörének, viszonyainak elágazását, de erejének e megoszlása is gazdagabbá, tehetősebbé teszi. A nép lelkét történeti fejlődés emeli ki a rideg egyformaságból; nem ebbe visszavetni, hanem a folytonos haladás érdekében értékesíteni a különvált csoportok egyediségét, feladata a kormánynak: az, ami az egyén fogalmának körében a hivatásérzet, valamely ideális törekvés műve.»

Ezen sorok, azt hiszem, eléggé megvilágítják az átdolgozás kiinduló pontját. Hozzáteszem, hogy egyetlen módosításnál sem állott

külföldi példa előttem, mindegyiket régibb törvényhozásaink munkálataival tudnám igazolni, s meglehet, hogy ha szükséges lesz, meg is teszem.

A javaslatnak azonban csupán azon fejezeteinek kérném most közlését, amelyek első sorban pædagogiai érdekűek. Elmaradhat tehát teljesen a III. fejezet, mely a községi és felekezeti tanítók javadalmazását és az állam által gyakorlandó fegyelmi jogot illeti (33—57. §§.). Ezt főképen közgazdasági és közigazgatási tekintetekből kellene vizsgálni; ahhoz csekély a készültségem. A nemzeti nevelés szempontjából egyedül csak az volna kivánatos, hogy a tanítók javadalmazását véve, először minden különbség a nyilvános iskolák tanítóinak, tehát állami, községi és felekezeti tanítóknak díjazása körül megszünjék, másodszor, hogy célszerű fizetési fokozatok megállapításával, melyekbe sorjában minden tanító fölemelkedhetik, lehetővé tétessék egyrészt a tanítók egy helyben való állandósítása, másrészt, hogy ép a falusi iskoláknak, hol a tanító és nevelő munkásság inkább megköveteli az emberét, mert magában áll, kartársak segítsége nélkül, biztosíttassék a jobb tanerők kiszemelésének lehetősége. Ilyen tekintetek azonban az egész fejezetnek teljes átalakítását követelnék, s érvényesítésökhöz a tényleges állapotok pontosabb ismerete szükséges, mint a minőt a közkézen forgó statisztikai kimutatások szolgáltatnak. Kétségtelen előttem, hogy pusztán a fizetés minimumának megállapítása és biztosítása a kérdést meg nem oldja. Ajánlatos volna, ha ezt az ügyet a jelen javaslatból kikapcsolnák és a «köztanítók» választásáról, tiszti állásáról és javadalmazásáról külön törvényjavaslat készülne.

Törvényjavaslat a népnevelésről,

*illetőleg a népiskolai közoktatásról szóló 1848: XXXVIII. és a népiskolai hatóságokról szóló 1876: XXVIII. t.-c. módosítása tárgyában.**

I. Fejezet. Tankötelezettség.

1. §. Minden szülő, gyám vagy gazda köteles gyermekét, gyámoltját vagy cselédjét hatodik évének betöltésétől *legalább* tizenkettedik éve betöltéséig, tehát *legkevésbbé* hat éven át a népiskola mindennapi, azontúl pedig tizenötödik éve betöltéseig a népiskola *továbbképző* tanfolyamába rendesen járatni.

3. A népiskola mindennapi tanfolyamának bevégzéséről minden tanuló a megbizott iskolafelügyelő közreműködésével megejtett vizsgálat alapján végbizonyítványt kap. A vizsgálati eljárást és a bizonyítvány alakját a vallás- és közoktatásügyi miniszter állapítja meg. Min-

* A fölsorolás alkalmazkodik a benyújtott javaslat §§.-hoz. A kihagyott szakaszokban is tehetők egyes módosítások, de ezek kevésbé lényegesek.

den oly tanköteles azonban, aki tizenkettedik évének betöltéséig nem tanulta meg a népiskola feladatául kitűzött tudnivalókat, *különösen ha ez ideig meg nem tanult volna megfelelőleg magyarul beszélni, olvasni vagy írni*, még egy éven túl a mindennapi iskolába járásra kötelezendő. A közigazgatási bizottság a kir. tanfelügyelő jelentése alapján rendeli el az egy évi továbbiskolázást.

4. §. Azon tanulók, kik a szülői házban vagy valamely magánintézetben nyernek oktatást, kötelesek *első izben kilencedik évök betöltésével* és azontúl évenkint valamely nyilvános népiskolában ezek tanítói előtt az előírt tananyagból vizsgálatot tenni.

II. Fejezet. Az elemi népiskola két tagozata.

11. §. A népiskola két, egymáshoz szervesen kapcsolódó tagozatból áll: a *legalább* hat éven át tartó mindennapi és a *legfölebb* három éven át tartó továbbképző tanfolyamból.

12. §. A népiskola mindennapi tanfolyamában az évi szorgalomidő, bármilyen jellegű népiskolánál kis- és nagyközségekben legaládb *32*, városokban legalább *40 hét. Vallásos és nemzeti ünnepeken a tanítás szünetel és megfelelő iskolai ünnep tartandó.* A több népiskolával biró községekben a szorgalomidő valamennyi iskolában ugyanegy időben kezdendő meg. A szorgalomidő kezdetét és a nagyobb szüneteket a községi elöljáróság az iskolai helyi hatóságokkal egyetértőleg állapítja meg, s a felmerülő vitás kérdésekben a közigazgatási bizottság dönt.

A heti tanórák száma az alsóbb tanévekben 18-nál, a felsőbben (10—12 évesek tanításában) 24-nél több nem lehet, tornát, kézi munkát és esetleges kirándulásokat nem számítva. Földmíveléssel foglalkozó községekben az iskolai helyi hatóság a községi elöljárósággal egyetértőleg a tanítást úgy rendezheti, hogy a tíz évnél idősebb gyermekek oktatása a szorgosabb munkaidőben vagy reggeli órákra vagy a hétnek *három* napjára vonassék össze.

13. §. A népiskolában jellegkülönbség nélkül (1868: XXXVIII. t.-c. 9. és 10. §§.) a következő tantárgyak tanítandók:

1. *Vallástan.*
2. Magyar nyelv, *értelmes beszéd-, olvasás- és írás-gyakorlattal.*
3. Mennyiségtan (szám- és mértan).
4. Magyarország földrajza és az egyetemes földrajz elemei.
5. Magyarország története, kapcsolatosan a világ történetének nevezetesebb eseményei.
6. *Erkölcstan alapjai* és polgári jogok és kötelességek.
7. *Természettudományok. (Természetleirás és természettan a rajtuk alapuló gyakorlati ismeretekre vonatkoztatva.)*
8. Éneklés.
9. Rajzolás.
10. Kézimunka (kézügyesség).
11. Gazdaság, kertészet és háztartás.
12. Testgyakorlás, tekintettel a katonai gyakorlatokra.

Nem-magyar tannyelvű népiskolákban a *tannyelv* is tanítandó.

14. §. Az állami népiskolákban minden köteles tárgy magyar nyelven tanítandó, nyilvánosan az iskola helyiségeiben; a vallástaní-

tásnál azonban a magyar tannyelv mellett az illetékes egyházi hatóság kívánatára a gyermek anyanyelve is használható.

A községek és a bevett felekezetek által fentartott népiskolák mindennapi tanfolyamának tannyelvét az illetékes polgári és egyházi hatóságok határozzák meg. *Társulatok és magánosok által fentartott népiskolák csak úgy nyerhetnek nyilvánossági jogot, ha magyar a tannyelvök.*

Minden iskolában azonban lehetőleg gondoskodni kell, hogy tanulók, akiknek más az anyanyelvük, mint a minő az iskola tannyelve, *a szüleik kívánságára anyanyelvükben is nyerjenek oktatást.* Oly népiskolákban továbbá, amelyekben nem magyar a tannyelv, de a tanulóknak legalább 20 %-a magyar anyanyelvű, minden köteles tárgy tanításában az iskola tannyelvén kívül a magyar nyelv is alkalmazandó.

Az iskolafentartók által megállapított tannyelv megváltoztatására minden esetben a vallás- és közoktatásügyi miniszter jóváhagyása szükséges.

14. *a)* §. A népiskola továbbképző egész tanfolyamában a tanítás nyelve kizárólag magyar.

15. §. (17. §. első kikezdése helyett.) Az állami és községi iskolák számára a tantervet, az egyes tárgyak tanításának célját, anyagát és menetét a vallás- és közoktatásügyi miniszter állapítja meg, *egyúttal irányadó utasítást adva a tanító eljárására nézve.* Mindez intézetekben csakis a vallás- és közoktatási miniszter által engedélyezett tankönyvek használhatók.

16. §. (15. és 16. §§.) A vallás- és közoktatásügyi miniszter állapítja meg minden rendbeli népiskola számára (az 1879 : XVIII. t.-c. alapján) a nem-magyar tannyelvű iskolákban tanítandó magyar nyelv tantervét is, oly mértékben és irányban, hogy a népiskola mindennapi tanfolyamában minden tanuló annyira megtanulja a magyar beszédet, hogy élete viszonyainak megfelelően gondolatait magyarul értelmesen ki tudja fejezni, tudjon magyarul folyékonyan olvasni és helyesen írni. *E végre minden ily más nyelvű népiskolának felső éveiben a hazai földrajz és történet magyar nyelven tanítandó.*

17. §. A bevett felekezetek által fentartott népiskolákra nézve az ezen törvény 13. §-ában felsorolt köteles tárgyakban az elérendő célt és az ismeretek mértékét, a tanrendszert és tanterveket, valamint a használandó tankönyveket az illetékes felekezeti hatóság állapítja meg, oly módon azonban, hogy a felekezeti népiskolákban elérendő tancél nem lehet kisebb, mint a minőt a közoktatásügyi miniszter az állam és a községek által fentartott népiskolákra nézve kötelezőleg megállapít. *A felekezeti hatóság megállapított tantervét valamint az engedélyezett tankönyveket a vallás- és közoktatásügyi miniszternek előzetesen bemutatni köteles. A felekezetek e megállapodásait a miniszter tudomásul véve hivatalos közlönyében közzé teszi és azok csak a közzététel után léphetnek életbe.*

18. §. *a).* A társulatok és magánosok által fentartott azon népiskolákra nézve, amelyekben magyar a tannyelv és melyek ez alapon nyilvánossági jogot nyerhetnek, a tantervet és tanmenetet a népiskola köteles tárgyainak tanításában elérendő célok csorbítása nélkül szintén a fentartók maguk állapíthatják meg és a tankönyveket maguk választhatják, de minden egyes esetben a megállapodásaik végrehaj-

tása a vallás- és közoktatásügyi miniszter jóváhagyásától függ. E megszorítás minden megsértése a nyilvánossági jog megvonását vonja maga után.

18. §. *b)*. A vallástanításnak tervét és tanmenetét, tekintettel a népiskola többi tárgyaira, minden jellegű népiskola számára az illetékes felekezeti hatóságok állapítják meg; ők rendelik el a használandó tankönyveket és a kívánatos vallásos gyakorlatokat. Mindezen megállapodásukban belátó körültekintéssel gondoskodni tartoznak róla, hogy a hitelvek értelmezése és a vallásos érzület megerősödése más felekezetek sérelmével ne járjon, sőt inkább máshitűek iránt méltányos türelmességet keltsen. Megállapodásaikat a felekezeti hatóságok mindenkor haladéktalanul közlik a vallás- és közoktatásügyi miniszterrel, aki azokat tudomásul véve, hivatalos közlönyében közzé teszi.

18. §. *c*). Jogában áll a vallás- és közoktatásügyi miniszternek a fentartó hatóságoktól a népiskoláikban használt tankönyveket és taneszközöket bármikor bekövetelni és azokat hivatalból megbirálttatni, főképen abból a szempontból, nem foglalnak-e magukban állam- és törvényellenes tételeket, olyanokat, amelyek a gyermekben a magyar haza és nemzet más tagjai iránt gyűlölködést szíthatnak.

Ha valamely népiskolában használt tankönyv vagy taneszköz — ideértve az iskolai és ifjúsági könyvtárakban található műveket is — ily tanokat foglal magában, a vallás- és közoktatási miniszter azok használatát eltiltja.

Az eltiltott tankönyv vagy taneszköz használása vagy használtatása fegyelmi és büntető megtorlás alá esik (alább 49. §. *b)* pont, 1879 : XL. t.-c. 38. §. *a)*.

19. §. A népiskola egy-egy tantermébe csak annyi növendék vehető fel, amennyit a tanterem az 1868 : XXXVIII. t.-c. 27. és 29. §§-ban megszabott méret szerint befogadhat. Egy tanító azonban egy teremben, egyszerre rendszerint 60 mindennapi (6—12 éves) növendéknél többet nem tanithat. Ott, ahol három éven át az egy teremben tanítandó tankötelesek száma állandóan meghaladja a hatvanat, száz tanulóig még egy segédtanító alkalmazandó, százon túl két rendes tanító és megfelelően a növendékek külön termekbe osztandók.

19. §. *b)*. Az állami népiskolákban a tanitás ingyenes. Egyéb iskolákban a fentartó a polgári község előljáróságának beleegyezésével és a vallás- és közoktatási miniszter tudomásával mérsékelt felvételi és tandíjat szedhet; minden szülő vagy gyám csak azon iskola fentartási költségeihez köteles felvételi és tandíjjal járulni, amely iskolába gyermeke az időszerint jár; szegény szülők gyermekeiért a községi pénztár fizeti a díjakat.

22. §. (Az első kikezdés innen a megelőző §-ba viendő át.) Mindenütt, ahol az állam vagy a község tartja fenn a népiskola mindennapi tanfolyamát, ugyancsak a fentartó állam vagy község gondoskodik a továbbképző tanfolyam állításáról és fentartásáról, a rendelkezésre álló tanhelyiségek és felszerelésnek igénybevételével. Az állami és községi tanítók a továbbképző tanfolyamban kötelesek a tanítást ellátni külön díjazás nélkül, *amennyiben ezen munkájuk a köteles hetenkinti 30 órát* (1868 : XXXVIII. t.-c. 60. §.) *meg nem haladja.*

Az iskolafentartó felekezet e törvény rendelkezésének megfelelő továbbképző állításáról és fenntartásáról gondoskodni tartozik min-

denütt, ahol a tanító fizetéskiegészítés vagy korpótlék címén országos segélyt kap. Az ily tanító a továbbképző oktatást óraszámai mai keretében szintén díjtalanul tartozik ellátni.

Ahol valamely felekezet csak a népiskola mindennapi tanfolyamáról gondoskodik és a község szervezi és látja el a továbbképző tanfolyamot, ott a felekezet tartozik iskolája helyiségét és felszerelését e célra díjtalanul átengedni.

A tanítók a népiskola mindennapi és továbbképző tanfolyamában együttvéve legfeljebb heti 36 órára vállalkozhatnak.

24. §. A továbbképző tanfolyamban az évi szorgalomidő legalább *36 hét*. A téli időszakban (november hó 1-től március hó végeig) a tanításra hetenkint *nyolc*, a szorgalomidő további szakában hetenkint négy óra fordítandó.

Ezenkívül az 1868 : XXX. t.-c. 57. §-a értelmében a továbbképző tanfolyam tanulóinak vallásos oktatásáról vasárnaponként egy órában az illető felekezetek tartoznak gondoskodni.

IV. Tanítóképzés és képesítés.

58. §. A tanító- és tanítónőképző intézetekbe oly ifjak, illetőleg leányok vehetők fel, akik *15.* évöket meghaladták és 18 évesnél nem idősebbek; *előkészültségökről felvételi vizsgálattal kell tanusítaniok, hogy a közismereti tárgyakban van olyan jártasságuk, aminővel magasabb taninlézetekben, nevezetesén első nép-, polgári vagy középiskolákban, ilykorú növendékek birnak. A felvételi vizsgálat módozatait a tanítóképzőnek fentartó hatósága állapítja meg.* Mindenképen megkövetelendő a magyar nyelvben biztos beszélő ügyesség; *egy idegen, élő vagy holt nyelv elemeinek ismerete ajánlatos.* A felvételnél a növendékek külön még igazolni tartoznak hatósági orvosi bizonyítványnyal érzékeik épségét és a tanítói munkára alkalmas egészségi állapotukat.

80. §. Bármilyen jellegű elemi népiskolai rendes tanítói (tanítónői) állásra ezentúl csak olyan egyén alkalmazható, illetve választható, aki magyar állampolgárságát igazolja, a tanítóképesítő tiszti vizsgálatot állami vizsgáló-bizottság előtt sikerrel letette és annak alapján tanítói oklevelet nyert. Csak az így alkalmazott tanítók léphetnek be az orsz. tanítói nyugdíjintézet rendes tagjai sorába.

Az állami tanítóképesítő tiszti vizsgálat célja a szoros értelemben vett pædagogiai műveltséget, tanítói és nevelői készséget kipuhatolni. Ezen vizsgálat nyelve magyar és tárgyai közé a nevelés- és tanítástanon, továbbá tanítási gyakorlaton kívül beveendők: a magyar nyelv és irodalom, hazai történet és földrajz, alkotmánytan.

A tanítói magyar nyelvű oklevélbe a tanítóképesítő alapvizsgálaton a vallástanból nyert érdemjegy is bejegyzendő.

A tanítóképesítő tiszti vizsgálat díjtalan.

81. §. A vallás- és közoktatásügyi miniszter az ország egyes főhelyein, legalább 12 állami tanítóképesítő vizsgálóbizottságot alakít és e bizottságok szervezetét és ügyrendjét rendeleti úton állapítja meg.

Ezen bizottságok elnökeit és tagjait kiváló szakférfiakból, főképen tanító- és tanítónőképző-intézetek igazgatóiból, tanáraiból, tanfelügyelőkből, jelesebb középiskolai tanárokból és néptanítókból ugyancsak a vallás- és közoktatásügyi miniszter nevezi ki.

V. Fejezet. A népnevelés felügyelete.

§. (Új szakasz.) A népiskolák közvetlen felügyeletét, mind a nyilvános iskolák mind a magánintézetek felett, a községi előljáróságok végzik és az egyes iskolaszékek, mint helyi iskolai hatóságok.

§. (Új szakasz.) A községi előljáróságok feladata a helybeli összes iskolák közegészségügyi ellenőrzésén felül első sorban a tankötelesek pontos nyilvántartása és a rendes iskoláztatásnak minden tekintetben előmozdítása. E végből minden egyes iskola számára egy-egy tagját külön kirendeli rendes időszaki iskolalátogatásra és jelentéstételre. A községi előljáróságok eljárását, mint népiskolai felügyelő hatóságét, a vallás- és közoktatásügyi miniszter a belügyminiszterrel egyetértve szabályozza külön rendelettel.

§. (Új szakasz.) Az iskolaszék főképen az iskolának anyagi ügyeit gondozza és azonfelül minden irányban gyámolítja a tanítóság nevelő munkáját. Minden iskola mellett külön iskolaszék szervezendő. Tagjai a községi előljáróság egy kirendeltjén és az iskolafentartó hatóságnak 3—5 megbizottján kívül, akik mindnyájan három-három évre nyernek megbizást, az iskolába járó gyermekek szüleinek évenkint a tanév elején választandó ugyanannyi képviselőjéből áll. Leányiskolák részére anyák is választhatók az iskolaszékbe. A helyi lelkészek, a vallástanítás tekintetéből és az iskola tanítója vagy nagyobb tanítótestület képviseletében az igazgató és egy tanító az iskolai tanítás és nevelés szempontjából az iskolaszéknek tanácsadó tagjai. Az iskolaszékek eljárását, ügy- és jogkörét minden jellegű iskolák számára a vallás- és közoktatásügyi miniszter szabályozza.

§. Másod fokon a népiskolai felügyeletet a törvényhatósági bizottságok gyakorolják a fennálló közigazgatási és közoktatásügyi törvények (1876 : VI. és 1876 : XXVIII. t.-c.) értelmében. Minden egyes törvényhatósági bizottság mellé a jelen törvény szentesítésétől számítandó egy fél év alatt megalakítandók az 1876 : XXVIII. t.-c. 8. §. alapján az állandó népnevelési bizottságok és megállapítandó szervezeti szabályzattal ügykörük és tanácskozásuk rendje. A vallás- és közoktatásügyi miniszter felhatalmaztatik, hogy minden törvényhatóságra nézve, mely a félév multával sem szervezné állandó nevelési bizottságát, külön szabályrendelettel saját hatáskörében haladéktalanul intézkedjék életbelépéséről.

87. §. Az állami felügyeletet és irányadó vezetést a közoktatásügyi miniszter első sorban a királyi tanfelügyelők útján intézi. A jelen törvény hatálybalépte után egy év mulva . . . stb. (úgy, mint a benyújtott törvényjavaslatban olvasható).

§. (Új szakasz, mely a 90. §. után következnék.) A tanítóképzés és képesítés felügyeletével külön 12 kir. tanfelügyelő, mint tankerületi főfelügyelő bizatik meg, akik azonfelül tankerületökben a népnevelés fejlődését folyton szemmel tartva a kerületökbeli kir. felügyelők jelentései alapján évenként összefoglaló, három évenként részletező jelentést tesznek a népnevelés egész körének állapotáról. A három évi jelentések egész terjedelmökben közzéteendők.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

— **Rendelet a gyakorlati tanárképzés ügyében.** *Berzeviczy* miniszter gyors egymásutánban viszi döntés elé a legfontosabb kérdéseket, a melyeknek megoldását az általa jól ismert tanügyi közvélemény egyértelműen sürgeti. A népoktatás reformja után a középiskolai tanárok gyakorlati képzésének rendezésére tette rá a kezét azzal a rendeletével, a melyet f. évi okt. 7-én a Középiskolai Tanáregyesület elnökségéhez intézett, javaslattételre szólítván föl ez ügyben az egyesületet. Egyetlen gyakorló gymnáziumunk állott eddig e cél szolgálatában, s kiváló erővel elévülhetetlen érdemeket szerzett ebben az irányban középiskolai oktatásunk fejlesztésében, de alig egy tizedrészét tanárjelöltjeinknek tudta gondjába venni, a túlnyomó többség vezetés és előkészítés nélkül ugrott bele a gyakorlatba, jóllehet törvény rendeli a gyakorlati évet. A káros állapot mentegetésére a tanárhiány okozta szükséget szokták fölhozni, de e mellett is mind untalan merültek föl javaslatok és sürgető fölszólalások a gyakorlat szervezésére. Állandó napi rendre azóta került s a tanári közvélemény fokozódó érdeklődése tárgyává azóta lett a dolog, a mióta *Csengeri János* 1897-ben s majd 1899-ben a kolozsvári tanári körben konkrét javaslatot tett, a melyben egy második gyakorló iskolának Kolozsvártt való fölállítását indítványozza. Ezzel szemben *Schnelier István* ugyanott indítványozta, hogy a gyakorlati képzés ne külön gyakorló iskolákban történjék, hanem a meglevő középiskoláink közül bármelyikben, a melyet kiváló igazgatója és egyes kiváló szaktanárai arra alkalmassá tesznek, még pedig olyan számban, hogy az összes jelöltek részesülhessenek a gyakorlati képzésben. A Kolozsvári Kör Schneller javaslatát fogadta el s ebben az értelemben készítette el fölterjesztését 1903-ban. A tanáregyesület választmánya *Waldapfel János* előadása alapján lényegileg ugyanerre az álláspontra helyezkedett. A miniszteri rendelet is a Schneller indítványozta mód szerint kívánja szervezni a gyakorlatot, a mint következő szavai mutatják: «lehetségessé vált (t. i. a tanárhiány megszünte után) a tanári gyakorlati évet kellő módon életbe léptetni, s tanulmányaikat végzett tanárjelölteket a gyakorlati tanítás megfigyelése és a módszer helyes kezelésének elsajátítása céljából *érdemes. a tanítás és nevelés terén kiválóbb és tapasztalt tanár mellé kirendelni*». Folyóiratunk olvasói előtt nem szükséges ez alkalommal bővebben ismertetni ez ügy előzményeit és a rendeletben elfogadott rendszert, mert az egész ügy

fejlődésének történetét a jelen évfolyamban közöltük,[1] a Schneller-féle tervezetet pedig részint magának Schnellernek előadásában,[2] részint a kolozsvári kör tárgyalásainak leirásában[3] annak idején szintén közöltük.

*

— **Az érettségi vizsgálat módosítása.** Az Országos Közokt. Tanács elkészült javaslatával, a melylyel az érettségi vizsgálat új rendjét kivánja megállapítani. Az állandó bizottságtól is elfogadott javaslatot *Alexander Bernát*, *Fináczy Ernő* és *Heinrich Gusztáv* előadó tanácsosokból álló albizottság szerkesztette meg. A javaslatot értesülésünk szerint megküldötték a felekezeti főhatóságoknak és tankerületi főigazgatóknak, hogy az érdekelt köröknek alkalmuk legyen még egyszer hozzá szólni, mielőtt szabályzattá válnék. Ismertetését az alábbiakban közöljük.

A Közoktatási Tanács a miniszteri rendelet értelmében, amely az érettségi vizsgálat intézményének további fönmaradását föltételezi, egyedül a ma érvényes utasítások megjavítására, megváltoztatására, illetőleg pótlására szorítkozott. Elve a maga részéről is, hogy az érettségi vizsgálatot szükségesnek tartja; megszüntetését, vagy színvonala leszállítását közművelődésünk jól fölfogott érdekéből ellenezni kénytelen. Ez az elv magyarázza a *Javaslat* minden új mozzanatát, s ezekben a régitől való eltéréseit.

A szabályzattervezet a gimnáziumi tanulót görögből és németből, a reáliskolait pedig franciából is szóbeli vizsgálatra állítja, de könnyit rajtuk azzal, hogy e tárgyakból az irásbelit végleg mellőzni kivánja. E szerint a gimnázium eddigi öt irásbelije helyett marad három: értekezés magyar nyelven egyedül a magyar irodalom köréből; fordítás latinból magyarra; végre egy algebrai és egy geometriai tételnek kidolgozása. A reáliskolában elmarad a fordítás magyarból franciára.

A magyar irodalmi föladat kitűzésének eddigi módját, mely szerint a tanuló a középiskolai tananyag három különböző köréből vett tételek közül szabadon választhat, — a bizottság célszerűtlennek tartva, javasolja, hogy az egységes megítélés s a szükséges összehasonlítás lehetősége okáért a tétel az összes tanulókra nézve egy és

[1] Magyar Pæd. 1904. évf. 3. és 4. sz. *Imre Sándor* «A középiskolai tanárok előkészítése a gyakorlatra.» (A kérdés múltja és mai állása.)

[2] Magyar Pæd. 1899. évf. 417—450. lap. *Schneller István* «A tanárképzésről».

[3] Magyar Pæd. 1903. évf. 171—176. lap. *Sz. I.* «A gyakorlati tanárképzésről».

ugyanazon tanulmányi körből, és pedig a magyar irodalom köréből vétessék. Utját akarja állani annak az untalan ismétlődő gyakorlatnak, hogy a tanulók úgy a történeti, mint a természettudományi körből vett tételek kidolgozásában egyedül a tankönyv reprodukálására szorítkoznak. A reáliskolai német irásbeli: szabad dolgozat, melynek csak témáját jelöli ki az illetékes hatóság.

A irásbeli vizsgálatok egyforma jelentőségüek. Egy elégtelen — bármelyik tárgy legyen — senkit sem tarthat vissza a szóbelitől. Ettől a vizsgáló-bizottság csak akkor utasíthatja vissza a tanulót, ha mind a három, vagy két irásbelije elégtelen. A szóbelinek szokásos szigorítása érvényben marad.

A szóbeli érettségi vizsgálat tárgyai a gimnáziumban: 1. *A magyar nyelv és irodalom* s ebben a magyar irodalomnak és fejlődésének a tanterv olvasmányai alapján való ismerete s tájékozottság az esztétikai alapfogalmak körül. 2. *Latin nyelv és irodalom.* A latin nyelvnek oly fokú tudása, hogy a tanuló valamely iskolai auktornak nem olvasott részletét megértse és lefordítsa; az olvasmányokon alapuló tájékozottság a római nép állami, társadalmi és művelődési viszonyaiban. 3. *Görög nyelv és irodalom.* A tantervben megszabott görög irók valamely nem olvasott részletének megértése és lefordítása. Vagy *Görögpótló folyamon;* a tantervben megszabott görög irók tartalmi ismerete s tájékozottság a görög irodalom és művelődés főbb jelenségeiben. 4. *Német nyelv és irodalom.* Ebben az ujabbkori német irodalom műveinek biztos nyelvtani ismereten alapuló megértése. 5. *Magyarország története,* különös tekintettel az egyetemes történet megfelő kapcsolataira s a földrajzra. 6. *Matematika,* a tantervben megszabott anyag összefüggő ismerete. 7. *Fizika,* a természettan körébe tartozó tüneményeknek és törvényeiknek ismerete. A reáliskola szóbeli érettségije a gimnáziumival ott, ahol a tárgyak közösek, teljesen megegyezik, tudnillik a magyar, német, történet, matematika és fizika szaktárgyakban. Ezeken kívül szóbelije lesz a francia nyelv- és irodalomból, amely az újabb francia irodalomnak, a tantervben megszabott műveire vonatkozó biztos nyelvtani ismereten alapuló megértését puhatolja ki.

Ez általános részen kívül a javaslat kiterjed a vizsgálat módszerére s a vizsgálat befejezésekor szükséges biráló eljárásra. Bizonyos mértékig valódi új szakasz ez, amelyet az évek hosszú során tapasztalt s helyesnek bizonyult helyi eljárásmódok s a gyakorlati élettel együtt fejlődő tudományos célok sugallottak.

Ez új szakasz szerint a kérdéseket oly módon kell föltenni, hogy az adott feleletből megítélhető legyen, vajjon a tanuló az anyag fontosabb részeivel öntudatosan rendelkezik-e? Ennélfogva a vizsgálat

keretéből kirekesztendők az aprólékos részletek, a lekszikális adatok, kevésbé fontos évszámok, ritkán előforduló tételek és szabályok.

A magyar nyelvi vizsgálaton a fősúly az irodalom közvetetlen ismeretének kipuhatolására esik; a vizsgálatnak középpontja maga az irodalmi mű, ehhez kell fűződniök az esztétikai méltatásnak, az iró egyénisége jellemzésének, a mű és irója irodalomtörténeti jelentősége föltüntetésének. A latin és görög szóbelin az auktor szövege a középpont; a modern nyelvekben, úgy mint a magyarban, az irodalmi mű s ebben az iró és kora. A történeti vizsgálaton a tanuló két kérdést kap; egy összefoglalót, és egy szűkebb körüt, amelylyel egy kisebb körű eseménynek fontosságát méltassa. Matematikából és fizikából szintén két kérdést kell kapnia.

A kérdések irásba foglalása azért, hogy a tanulók tételeket huzzanak, szigoruan tilos. Általában arra kell törekedni, hogy a vizsgálat menetén a kellő közvetetlenség érvényesüljön, s belőle minden merevség kimaradjon. A Poroszországban divatos s itt-ott nálunk is ajánlott kompenzálást, mely szerint az esetleges elégtelent egy más tantárgyból érdemelt jeles vagy jó érdemjegy kiegyenlíti, a *Javaslat* ellenzi.

Az érdemjegyeket s az érettségi ismétlésére vonatkozó eddigi intézkedéseket a *Javaslat* változatlanul hagyja. E szerint a teljes ismétlés csak egy izben engedhető meg. A díjakra vonatkozólag úgy intézkedik, hogy rendes tanulók érettségi díj fejében az eddigi tizenkét korona helyett huszonöt koronát fizessenek. Ismétlés esetén a díjakat újra kell fizetni. A vizsgálati díjakban az érettségin legtöbb munkát végző elnök is részesedjék.

*

— **Szaktestületek módosításai a népoktatási törvényjavaslathoz.** Az új törvényjavaslat első sorban a néptanítókat és a tanítóképző tanárokat érdekli. Mindkét részről a képviselőházhoz intézett emlékiratokban fejtették ki óhajtásaikat. A tanítók álláspontját a Magyarországi Tanítók Országos Bizottságának *Verédy Károly dr.*, *Földes Géza*, *Gőőz József dr.* és *Hajós Mihály*-tól szerkesztett emlékirat fejti ki.

A memorandum a törvényjavaslat szakaszainak rendjében sorra veszi a javaslat intézkedéseit. Elismeri az emlékirat, hogy a javaslat nagy haladást mutat abban, hogy a magyar nemzeti állam feltétlen elismerését hirdeti. A szabadelvűség szempontjából szintén szükségesnek tartja, hogy a felekezetek is állíthassanak fel iskolákat, azt azonban ki kell kötni, hogy ezek az iskolák az állami iskoláknál alacsonyabb nivón nem maradhatnak. Sürgeti a memorandum, hogy állami és községi iskolákban semmi esetre se engedje meg a kormány, hogy

a vallástanítás nem magyar nyelven is történhessék. Az is veszedelmes, hogy az idegen nyelvű tanítást a javaslat a nem magyar ajkú tanulók bizonyos százalékához köti. Az iskola megmagyarosodása, mondja a memorandum, nem ettől, hanem egy-egy lelkes tanító, pap, vagy tanfelügyelő buzgalmától függ. Kívánatosnak mondja a memorandum, hogy a tanítóképzés csak állami lehessen, mert csak így lesz mindenki, aki magyar földön tanít, szivében és nyelvében magyarrá.

Azután birálja a memorandum a tanítóképesítés reformját. Hibáztatja az emlékirat, hogy a felekezeti tanítóképzők vizsgálatain a kormány képviselőjét rendelkező jog nem illeti s csupán panaszt tehet, de ebben az esetben is panaszát a vádlott főhatóság vizsgálja meg. A memorandum szerint helytelen az is, hogy a felekezeti tanítóképzők mellett szervezett állami bizottságokban egyetlen tagot sem küldhet oda a miniszter a felekezettől függetlenül. Ilyen körülmények között a bizottságokban nagyon könnyen laikus emberek lehetnek tulnyomó számban.

Nem helyesli a memorandum a javaslatnak azt az intézkedését sem, hogy az iskolai könyveket, a melyek alapján a tanítóknak tanítania kell, a felekezeti főhatóság állapítja meg. Nem elégséges, hogy a miniszter a tanítás tervét bekérheti, de azután rendelkező jogot nem biztosít magának s az sem elég, hogy az iskolakönyveket megbiráltatja, de hazafias könyveket nem rendelhet. Furcsa intézkedés már magában az is, hogy a felekezeti hatóság állapítja meg, hogy az iskolában mily könyveket kell használni s mégis a tanítót büntetik, ha a kormány által tiltott könyveket, vagy eszközöket használ. Szükségesnek véli a memorandum, hogy a tisztán tanítói vétségekben tanítók ítélkezzenek. Ezzel a kérdéssel foglalkozott a VI. egyetemes tanítógyűlés is és egyhangu határozatával a tanítói kamara intézmény létesítését sürgette.

A nagy föladat mellett, a melyet az állam a tanítókra hárít, nem gondoskodik arról, hogy a tanító megérdemlett jutalmát is megkapja. Eddig a törvény szerint egy osztályba csak 60 tanuló járhatott. Most ezt a számot 80-ra emeli a javaslat. A tanító heti óraszámát 30-ról 36-ra emeli föl a javaslat. E terhes szolgálat mellett a javaslat mégis oly kis fizetést ad a tanítóknak, a minőt az állam csak a szolgáknak és altiszteknek ad. Hibáztatja a memorandum, hogy a tanítók esküjében más dolog is lehet, mint amit az esküminta fölsorol. Sürgeti a memorandum, hogy tanfelügyelő csak az lehessen, aki maga is gyakorlatot szerzett az iskolában.

Nagy sérelme a tanítóságnak a javaslat által megállapított 800 koronás és 1000 koronás fizetés, a melyet a memorandum szerint a magyar tanítóság közvéleménye a magyar kultura legsötétebb folt-

jának tart. Fölszólalnak a javaslat megokolásának ama pontja ellen, a mely szerint a tanítóknak a VI. egyetemes gyűlésen megállapított fizetése nem méltányos. Végül előterjeszti a memorandum a tanítói fizetés dolgában a VI. egyetemes tanítógyűlés által elfogadott határozatokat. A memorandumot a következő lelkes fogadás fejezi be: Mi minden körülmények között igérjük, fogadjuk, hogy eme törvényjavaslat magasztos elveit bármi nehézséggel szemben megvalósítani és diadalra juttatni szent kötelességünknek ismerjük. Szeretettel, igaz hűséggel kivánunk az egységes magyar állam kiépítésének nagy munkájában lelkiismeretesen résztvenni.

A Tanítóképző Tanárok Országos Egyesületének emlékiratát *Kovács János dr.* elnök és *Sztankó Béla* főtitkár szerkesztették, s abból az egyes képviselők tájékoztatására rövid kivonatot készítettek, a melyikben tömören összefoglalják javaslataikat. Ez összefoglalást közöljük az alábbiakban.

«A Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesülete a népoktatási törvényjavaslatot a *tanítóképzés és képesítés* tervbe vett reformja szempontjából örömmel üdvözli s annak mielébbi törvénynyé válását melegen óhajtja. Óhajtja ezt a javaslat irányzatáért, a melylyel a tanítóképzésbe fokozottab rendet hozni, színvonalát emelni és nemzeti tartalmát biztosítani törekszik. Bár ez utóbbi szempontból sajnálattal látja, hogy a nemzeti tartalom legfőbb biztosítékáig: *a magyar nyelvű tanítóképzés* általánosan kötelező elrendeléséig nem megy el a javaslat.

Ez üdvös törvényjavaslat minél tökéletesebbé tételét óhajtva, kötelességünknek tartjuk előterjeszteni azon módosításokat, a melyek egyesületünk megállapodásait fejezik ki, kérve azoknak elfogadását.

Egyesületünk álláspontja a törvényjavaslatétól *két fontos elvi kérdésben* tér el.

A) egyik a *tanítóképzés felügyeletének* ügye;

B) másik a *tanítóvizsgáló országos bizottságok* szervezete.

A) A felügyeletet a törvényjavaslat 85. §-a úgy kivánja megoldani, hogy «az összes tanító- és tanítónőképző-intézetek felett az állami felügyeletet a vallás- és közoktatásügyi miniszter a királyi tanfelügyelők utján gyakorolja.» Ezzel szemben egyesületünknek javaslata az, hogy «a felügyeleti teendők ellátása végett *az ország öt tankerületre osztatik; minden tankerület élén egy-egy tanítóképző-intézeti főigazgató áll.*»

A *vármegyei* felügyeleti rendszer megváltoztatásával tehát egyesületünk a *kerületi szakfelügyelet* rendszerét javasolja.

B) *A tanító-képesítő vizsgáló bizottságokat* illetőleg a törvényjavaslat a *81. §-ban* minden tanítóképző mellé tervez állami szak-

vizsgáló bizottságot; egyesületünknek álláspontja az, hogy a tanítóképesítő szakvizsgálatok megtartására *külön országos bizottságok* szerveztessenek.

*

A részletekben egyesületünk a következő módosításokat óhajtja s ajánlja:

64. §. A hitfelekezeti intézetekben a magyar nyelven tanítandó tárgyak közé a *neveléstani* tárgyak is beveendők, mint olyanok, melyek a tanítóképesítő szakvizsgálatnak tárgyai.

A 80. §-ra való vonatkozással a tanítóképesítő állami szakvizsgálaton a vizsgálat nyelvéül egyesületünk kizárólag csakis a magyar nyelvet véli megállapítandónak. Ennek szükségszerű folyománya, hogy a szakvizsgálat minden tárgya magyar nyelven taníttassék.

65. §. Kézi könyvekül (tan- és vezérkönyvek, térképek) csakis a vall. és közokt. miniszter által engedélyezett művek legyenek használhatók.

67. §. Az igazgató munkakörének felsorolásánál a *g)* pontot, melynek értelmében az internatus vezetője és felelős gondozója csakis az igazgató lehet, mellőzendőnek véljük.

A köztartásnak egy állandóan alkalmazott tanár által való vezetését az áll. tanítóképzők *rendtartási szabályzata is megengedi.*

68. §. A tanítóképző intézetek tanári létszámának megállapításánál e §-nak oly szövegezését kérjük, hogy a segédtanárok jelenlegi nagy létszámából eredő bajok ne ismétlődhessenek. S minthogy a törvényjavaslathoz csatolt indokolás szerint is «a pedagógiai szempontok s a tanári testület együtt működésének szükséges összhangja azt követelik, hogy a testület csupa rendes tanárokból legyen összeállítva»: félreérthetetlen kifejezését kérjük annak, hogy ott a minimumról van szó, hogy a «hét tanár közül legalább ötnek» kell rendes tanárnak lennie. Elhagyandó e mellől mint fölösleges: «kettő lehet segédtanár.»

70. §. A tanárok alkalmaztatásának kvalifikációnális feltételei közül a *c)* és *d)* pontokat mellőzendőknek véljük.

A külön tanárképesítés elvének kimondásával megszünt az oka annak, hogy a jelenlegi kényszer okozta helyzet fenntartassék. A tanári alkalmaztatás feltételeinek — a jövőre nézve s a külön képesítés szempontjából — tulságos kiterjesztése aggodalmas azon nagy különbözőségnél fogva is, mely a törvényjavaslatban felsorolt minősítések között fennáll.

72. §. A tanárok fegyelmi ügyeiben itélkezni hivatott első fokú fegyelmi bizottság *elnökét és előadóját* illetőleg azt kérjük, hogy e tiszteket *birók* lássák el; *másodfokú* bíróságként pedig (nem állami tanítóképző tanárokra nézve is) a közigazgatási bíróság jelöltessék meg.

77. §. Óhajtandónak tartjuk, hogy a tanképesítő alapvizsgálaton a kormányképviselő által észrevételezett, jegyzőkönyvbe vett s a miniszternek jelentett szabálytalanságok megvizsgálását a fentartó hatóság a minisztertől e célra kiküldött biztos közreműködésével végezze.

79. §. Annak, hogy alapvizsgálatról nyert s az állam hivatalos nyelvén kiadott bizonyítvány — a jelölt kívánatára — fordításban, az illető képző-intézet tannyelvén is mellékeltessék — a törvényjavaslatból törlését kérelmezzük.

A bizonyitványnak más nyelvre való lefordításáról az illető jelölt az iskolán kívül más hivatalos hatóság közbejöttével is gondoskodhatik.

80. §. A tanítóképesítő szakvizsgálat nyelvét illetőleg kérelmezzük, hogy az kizárólag magyar legyen.

Minthogy a tanképesítő szakvizsgálat *állami* vizsgálat, annak nyelve is csak az állam hivatalos nyelve lehet.

Végül kérelmezzük egy oly §. felvételét, melyben kimondassék, hogy mindazon hadkötelezettségi kedvezmények, melyek a katonai szolgálatra vonatkozó törvényekben az okleveles tanítókra nézve megadattak: az alapvizsgálatot letett jelöltekre nézve is legalább ideiglenesen kiterjesztessenek.

A törvényjavaslat 79. §-a szerint az alapvizsgálat elemi népiskolai tanítói állás ideiglenes betöltésére feljogosítani lesz hivatva s így méltányos, hogy ez a katonai kedvezményekre is jogosítson, annyival inkább, mert a tanítói gyakorlati évek a hadkötelezettségi évek kezdetére fognak esni.»

*

— **Hazai szüneti tanfolyamok.** Évről-évre növekedik ezen hasznos intézmény úgy extensitásában, mint gyakorlati értékében. A közokt. kormány áldozatkészségét, a melylyel a tanfolyamokat különbség nélkül minden jellegű iskola tanárai számára rendezi, az előadó és hallgató tanárok olyan buzgalommal hálálják meg, a minőre alig találhatnánk példát más szolgálati ágakban. Az idei szünidő tanfolyamairól az alábbiakban számolunk be.

A tanítóképző tanárok f. évi tanfolyamának is *Pauer Imre dr.* volt a vezetője, a ki a *philosophia és paedagogia kapcsolatos történelméből* választotta előadása tárgyát. *Klupathy Jenő dr.* «Válogatott fejezetek a kisérleti fizikából, különös tekintettel a fényelektromos jelenségekre» címen tartotta előadását, *Kürschák József dr.* pedig «Részletek az egyenletek elméletéből és azok geometriai alkalmazásából» címen. A tanfolyam egyik hallgatója a következőkben jegyezte fel az előadások tárgyát.

Pauer előadása: A joniai iskola, Thales (a világ alapanyagának problemája), a Pythagoreusok (a világrend problemája, szám, harmonia), az eleáták (a lét egységessége), Herakleides (a létesülés, mozgás), Empedokles (a négy elem), az atomisták, Anaxagoras (nous). — A sophistika (a végigazságok megismerésének lehetetlensége), Sokrates (a megismerés genesise, a fogalom), Plato (idealismus, az örök eszmék világa, erkölcsi fölfogása, az elméleti pædagogia megalakulása a philosophia alapján), Aristoteles (energia, dynamis, entelekheia, fejlődés). — A hanyatlás időszaka, stoicismus (cynismus, apathia), epikureismus, a skepsis. — A scholastikusok philosophiája (nominalisták, realisták). — Renaissance, Bacon (perfecta és imperfecta inductio, realismus, empirismus, pædagogiai, ethikai és politikai következtetések), Hobbes (módszere, erkölcstana). — Az ujabbkori philosophia, Descartes (idealismus, rationalismus, a substantia dualismusa), Spinoza (a substantia egysége). — Locke (nincs velünk született eszme, «Kisérlet» című műve), Hume, Berkeley. — Leibnitz, az angol moralisták, Kant (a tiszta ész kritikája), Comte.

Klupathy előadása: A gravitatio tér- és időbeli változásai (az Eötvös-féle kisérletek). — Öninductio, capacitás, változó áram szétágazó vezetőkben (impedantia), Tesla-féle kisérletek, a szikra oscillatiója. — Elektromos hullámok, Herz-féle kisérletek, kohérer, resonantia, Marconi telegráfja. — A fény és villamosság közötti kapcsolat, Faraday kisérletei, hypothesisei, Maxwell elmélete. Kathod-, Röntgen-, Becquerel-sugarak, radio-activ anyagok. Az electronok «élettartama». A mennyire az idő rövidsége engedte, a hallgatók is részt vettek a laboratoriumban bemutatott kisérletek végrehajtásában.

Kürschák előadása: A complex számok elmélete s geometriai ábrázolása. A 2. fokú egyenletek elmélete, a gyökerek szerkesztése. A tiszta *n.* fokú egyenletek elmélete. A szabályos sokszögek elmélete, a szabályos 17-szög szerkesztése. Általános 3. fokú egyenletek elmélete. Symmetrikus függvények, identikus, alternáló csoportok.

Az előadások tárgykörének megfelelően a tanfolyamon túlnyomóan a mennyiség-természettudományi szakok tanárai és tanárnői vettek részt mintegy 30-an, a kik közül 20-an részesültek a közokt. kormány részéről 100—100 K. segélyben.

A középiskolai tanárok szüneti tanfolyama az idén a *rajztanitás* szolgálatában állott. Célja volt az új tantervben és utasításokban előírt rajztanitás tanmenetét és módszerét úgy elméletben, mint gyakorlatban megismertetni. Mivel ehhez hozzátartozott a rajztanitás különböző módjainak és eredményeinek szemlélete a főváros különböző iskoláiban (elemi-, polgári-, középiskolákban, mindenféle szakiskolában), azért a tanfolyam már az iskolai év folyamán, junius 13-án

megkezdődött és tartott julius 5-ig. A tanfolyam vezetője *Nádler Róbert* festőművész volt, a rajztanárképző tanára; előadók: *Dörre Tivadar, Éber László dr., Györgyi Kálmán, Krisch Aladár, Lyka Károly.* Résztvett 32 középisk. rajztanár, a kik közül 13-nak adott az állam egyenként 100 K. utazási segélyt.

Junius 13—25-ig a délelőttök iskolák látogatásával teltek el, azontul műgyüjtemények látogatása és előadások voltak a délelőtti programmon. Délután egy-egy előadás és mindennap 3—6 óra közt a rajztanmenet gyakorlati végigcsinálása, elkezdve a kézügyesítő és ecsetgyakorlatokon és végezve az aktrajzoláson.

A tanfolyam hallgatói emlékiratot intéztek a közokt. miniszterhez, a melyben az új módszer * mellett foglalnak állást és kérik annak általánosítását. Kérik a szabadkézi rajznak az iskolák minden fokán való kultiválását, a rajztanárjelölteknek a tanítás gyakorlatában való képzését, a szakfelügyeletet, a most tartott tanfolyam előadásainak illusztrált kiadását, s még több kívánságot fejeztek ki a rajztanárok helyzetére vonatkozólag.

*A felső keresk. isk. tanárok*nak minden második évben megismétlődő tanfolyama az idén *Miskolcon* tartatott julius 4—30. között. A tanfolyam vezetője most is *Schack Béla dr.* főigazgató volt. Előadók: a közgazdasági ismeretekre *Vadas József dr.*, jogi ismeretekre *Nagy Lajos dr.*, kereskedelmi levelezésre *Jónás János*, kereskedelmi földrajzra *Simonyi Jenő dr.* és *Péter János.* A rendes előadásokon kívül — ezen tanfolyam régi jó szokását követve — külön fölolvasásokat is tartottak részint a tanfolyam hallgatói, részint gyakorlati szakemberek. 22 ilyen külön előadás volt, a melyen a város érdeklődő közönsége is részt vett. Tanulmányi kirándulások a diósgyőri vasgyártelepre, a fabutorgyárba, az aggteleki barlangba stb. tették élvezetesebbé a tanfolyamot, a mely a tanulmányi cél mellett arra is törekszik mindig, hogy a tanárok között a kartársi együttérzést ápolja, és hogy érintkezéseket keressen a gyakorlat embereivel. A közokt. kormány 20 állami tanárnak adott egyenként 150 K. segélyt.

A polgáriskolai tanárok tanfolyama az idén is tanárképző intézetükben, a Pædagogiumban tartatott, *Kiss Áron dr.*-nak, az intézet igazgatójának vezetése alatt. A nyelv- és történettudományi szakok tanárai számára előadásokat tartottak *Gyulai Ágost dr.* «A magyar irodalomtörténet legujabb koráról», és *Lovcsányi Gyula* «Magyarország és a magyar nemzet művelődéstörténetéből», ez utóbbi kapcsolatban a fővárosi gyüjtemények és a közelebb fekvő vidéki emlékek

* Az amerikainak nevezett módszer, melynek lényege a természet után való rajzolás és festés.

tanulmányozásával. A mennyiség-természettudományi szakcsoportok előadói voltak: *Koch Ferencz dr.* «Előadási kisérletek a kémia és ásványtan köréből», és *Vángel Jenő dr.*, biologiai tárgyak gyüjtése és præparálása. Ez a csoport kisebb gyüjtő kirándulásokat tett a főváros közelében és egy nagyobb gyüjtő kirándulást a Balatonra és a Quarnerora. A gyüjtött ásványokat és állatokat a hallgatók maguk határozták meg, maguk præparálták, és a tanfolyam végén mindenik hallgató egy-egy csinos, maga készítette gyüjteményt vitt magával iskolája számára. A közokt. kormány 20 állami tanárnak adott egyenként 100 K. segélyt. A résztvevők száma 50 volt.

A népiskolai tanítók szüneti tanfolyama az idén extensitásában a tavalyinak kétszeresére növekedett, a mennyiben 8 tanítóképző intézetben rendeztetett tanfolyam: *Budapesten, Baján, Pápán, Modorban, Déván* és *Mármaros-Szigeten* férfiak számára, *Kolozsvártt* és *Szabadkán* nők számára. Ezen tanfolyamok tárgyai a mult évben kiadott rendelettel állandóan meg vannak állapítva: pædagogia, magyar irodalom, magyar történet és földrajz, gyakorlati tanítás. Ezekhez az idén még 18 órai fizika is járult, főkép az ujabban fölfedezett jelenségek kisérleti bemutatása. Mindegyik tanfolyamra 50 hallgató vétetett föl. Utiköltségét mindeniknek a közokt. kormány fedezte; ezenkívül 30-nak ingyenes ellátást, a többi 20-nak 20 K. kedvezményes ellátást engedélyezett. A tanfolyamok julius 11-től kezdve 3 hétig tartottak.

*

— **A genfi szüneti tanfolyam 1904-ben.** A genfi egyetem kapui ez évben tizenkettedszer nyiltak meg a francia nyelvi szüneti tanfolyam látogatói előtt. Bouvier Bernát egyetemi tanár szervezte és vezette a hat hetes tanfolyamot (julius 16-tól agusztus 28-ig). Munkatársai a régiek, csupán Dubois Gyula tanár volt új tanerő, a ki Zbinden Lajost pótolta. A genfi tanfolyan az egyetemmel kapcsolatban van, de célja nem kizárólag tudományos mint a Németországban szervezett tanfolyamoké.[1] Az irodalmi és nyelvi ismeretek gyarapításán kívül főkép a francia nyelv tanításával foglalkozó külföldiek nyelvkészségének fejlesztésére szolgál. Nemzeti eszme ápolását, propagálását sem rejti magában mint az Alliance française párisi tanfolyama,[2] mert politikailag különálló nép nyelvét terjeszti. Általános

[1] V. ö. *Kardos* Albert: A jenai szüneti tanfolyamok. Magy. Pæd. 1896. évf. 273—281. l.

[2] V. ö. *Heller* Bernát: Külföldiek részére szervezett nyári előadások Párisban. Magy. Pæd. 1896. évf. 540—551. l.

kulturalis és pædagogiai cél szolgálatában áll, tanárai ennek tudatában fejtik ki évről-évre szaporodó hallgatóságuk előtt tevékenységöket.

Az előadók és a tárgyak nem nyujtottak oly gazdag változatosságot mint a párisi tanfolyamon. De a dilettantizmus sem veszélyeztette a kitüzött célt, mint pl. a grenoble-i tanfolyamon idei ujjászervezése előtt. Az előadásokra való tekintettel a hallgatóság három nagy csoportra volt osztva; mindegyik csoport ugyanazokat az előadásokat hallgathatta más és más órában. Az irodalmi előadásokat Bouvier Bernát tanár tartotta a klasszikus iskola költészettanáról Boileau nyomán (6 óra) és az 1850-től 1890-ig terjedő korszak költőiről (6 óra). Ezeket kiegészítette a XIX. század regényiróiból vett szemelvények elemző olvastatása (6 óra). A nyelvészet körébe tartozott az irodalmi nyelvről a XIX. században (Mercier tanár), a francia stilusról gyakorlati és elméleti szempontból (Balty tanár), a francia kiejtésről és előadásról (Thudichum tanár) tartott előadások sora, az első kettő 6—6, az utóbbi 12 órában, valamint stilisztikai gyakorlatok, németek, angolok, oroszok és olaszok számára szintén 12 órában. Ezekhez, a hallgatók nagy többségének hivatására való tekintettel, pædagogiai előadások járultak. Dubois tanár a francia pædagogia mult századi történetéről szólt (12 óra). A francia közoktatás átalakulása és válsága minden ország pædagogusait érdekelhetik. Az előadó azonban csak szük körre szorítkozott és inkább a franczia Svájc nehány pædagogusának eszméit ismertette, sőt ezek közül is főkép a papi pályán működött nevelőket választotta. Girard pater a nyelvtanítást, Vinet az irodalmi oktatást, Pécaut a tanítóképzést használta fel a keresztyén erkölcsi nevelés céljaira, Pape-Carpantier asszony pedig a kisdednevelést reformálta. Csupán Spencer pædagogiájával kapcsolatban került szóba az ujabb francia reformmozgalom és hogy mily hatással voltak Herbert Spencer eszméi annak felkeltésére. Az előadást követő vitaórák egy-egy általános érdekü kérdést vagy az ismertetett egyéniséghez fűződő eszmét tárgyaltak részletesebben. A gyakorlati lélektan és neveléstan órái (Mercier tanár 6 órában) a tárgyi érdeken kívül a hallgatók francia nyelvi előadóképességét igyekeztek fejleszteni. Az egyetemi rendes seminariumi gyakorlatoknak feleltek meg, de a nyelvbeli készségnek sok hallgatónál tapasztalható hiánya a megvitatást nehézkessé, lanyhává tette. Általában véve a pædagogiai előadások is csupán a nyelvismeret gyarapítására szolgáltak, távolról se közelítették meg a jenai tanfolyam e tárgyú előadásainak színvonalát.*

* V. ö. *Dr. Weszely* Ö.: A pædagogiai cursus (Jenában). Magy. Pæd. 1896. évf. 282—5. l.

Francia intézmények, művészetek története hiányzott az előadások köréből. Néhány rendkívüli előadás se pótolta a hiányt. A drámai gyakorlatokra és énekre szentelt órák ügyességek elsajátítására szolgáltak. Igen szerencsés gondolat volt a társalgási csoportok alakítása, melyeken belül arra hivatott egyén vezetése alatt 10—12 hallgató hetenként kétszer találkozott és múzeumokat, iskolákat látogatott vagy kirándulásokat tett. A különböző nemzetek képviselői ily alkalommal ismerhették meg egymást, szerezhettek közvetlen értesülést az illető ország tanügyéről, kulturájáról. Túlnyomó többségben a németek voltak, de Európa csaknem minden országából voltak hallgatók. Németországból 102, Oroszországból 37, Ausztriából 27, Olaszországból 15, Svájcból 12, az Egyesült-Államokból 8, Magyarországból 7, Angliából 7, Svédországból 2, Bulgáriából 2, Romániából 1, Hollandiából 1, Törökországból 1, összesen 222 hallgató iratkozott be a tanfolyamra, a kiknek fele nő volt. Hetenkint egy társas kirándulás egyesítette az egész hallgatóságot és a tanári kart. Ezek megismertettek Genf környékének irodalmi és történelmi nevezetességű pontjaival (Ferney, Coppet, Chillon) és egy két napos kirándulás elvezetett Chamounix természeti szépségekben gazdag völgyébe. A genfi tanfolyam látogatottságát nem csekély mértékben e kirándulásoknak köszönheti. A ki az előadások színvonaláról nem táplál vérmes reményeket, a ki szereti a természetet, a ki idegen nemzetek megismerésétől nem félti hazafiságát: az megelégedéssel hagyhatta el Genfet és alkalom adtán oda visszatér! *Karl Lajos.*

*

— **A német szellem befolyása Francziaországban** minden téren, de különösen a tudományos és tanügyi téren szembeszökő. A mély elkeseredés, melyet a nagy nemzeti csapás minden franczia ember szivében keltett, nem akadályozhatta meg azt, hogy a német tudomány, a német módszer, a német iskola hatása ellenállhatatlan erővel be ne nyomúljon a franczia földre. Ezt a gondolkodó franczíák maguk elismerik. A ki körültekint a mai franczia philologia területén, mindenütt találkozik a német kutató philologiai módszer jeleivel, melyek teljesen elütnek a régi iskola irányától. Érezhető e befolyás a történeti tudomány terén is; érezhető a philosophiai, különösen psychologiai vizsgálódások ágazataiban is. Maga az egyetem szervezete külsőleg is kezd a német typus felé közeledni; a Napoléon-féle Université megalkotásakor széjjel szakadt facultások ma már Universitások kötelékében egyesültek, a mivel tulajdonképen csak a nagy franczia forradalom előtti régi hagyományaikat újítják el. A baccalaureatus, mint főiskolai felvételi vizsgálat (vagyis alap-

vető egyetemi gradus) híveinek száma mindinkább fogy: már az 1889-iki párisi tanügyi kongresszuson tisztán látható volt a német érettségi vizsgálat typusa iránt való hajlandóság. Mindenki érzi, hogy a baccalaureatus jelen alakjában nem komoly dolog, s a ki valaha látott ily vizsgálatot, nem csodálkozhatik ez intézmény tekintélyének csökkenésén. Az irigység egy nemével tekintenek elfogulatlanabb tanférfiak a német középiskolára, melyben nemcsak tanítanak, hanem nevelnek is (a franczia középiskola tanára jobbára csak tanít, a nevelést elvégzi a maitre repétiteur), s a nagy franczia városokban egymás után nyilnak meg az externatusok s mind nagyobb tért hódít az «Externat surveillé» (vagyis az a rendszer, hogy a tanulók reggeltől délestig az iskolában vannak, de másnap reggelig otthon a családban időznek) jeléül annak, hogy a régi internatusi nevelésbe vetett bizodalom megrendült. Még apró dolgokban is emlegetik követendő példaként a német iskola rendszerét. Majd a német középiskolák nyomtatott évvégi értesítőjét dicsérik, s az eddigi Palmarés-t valami hasonlóval akarják helyettesíteni; majd a német osztályfőnöki rendszert emlegetik; majd a német iskolai ünnepeket mutatják be rokonszenvesen. Mindazonáltal nem mondhatni, hogy elsietve utánoznának, s ne volnának tekintettel saját oktatásügyüknek szerves történeti fejlődésére, tisztes hagyományaira, meggyökerezett szellemére. A franczia oktatásügyet — nem tekintve az iskola politikumába vágó kérdéseket — mindenkor a szerves fejlesztés gondolata jellemezte; s ha néha-néha e hosszú történeti folyamatban a radikalismus ütötte is fel a fejét, néhány év mulva csakhamar visszaigazodott a fejlődés árja a megszokott mederbe. Így volt az ötvenes évek hirhedt bifurcatiójával; s aligha így nem lesz a legújabb tantervekkel. *(f.)*

*

— **Kereskedelmi szakoktatásunk új ágazata.** *Szuppán Vilmos* kereskedelmi szakoktatásunk reformjáról adott véleményében * javasolta, hogy főleg a már alkalmazásban levő kereskedők részére olyan speciális tanfolyamok rendeztessenek, a melyek a kereskedelmi ismereteknek egy-egy külön ágát tárgyalják. Ezek helyéül a kereskedelmi főiskolákat ajánlja, hogy a hallgatóknak alkalmuk nyíljék egyuttal általános közgazdasági és jogi ismereteiket is kiegészíteni, s viszont a főiskola rendes hallgatói is haszonnal vehetnének részt ezeken a specialis tanfolyamokon. A terv hamar megvalósult, a mennyiben a folyó félévben a Szuppán igazgatása alatt álló budapesti keresk. fő-

* Ismertetését l. M. Pæd. l. évi 4. sz. 244. lapján.

iskolán megnyilt az első különleges tanfolyam, a melynek tárgya a fakereskedés. A tanfolyamra úgy rendes főiskolai hallgatók, valamint alkalmazásban levő kereskedelmi tisztviselők is iratkoztak be. A tanfolyam iránt élénk érdeklődést tanusít a Fakereskedők és Faiparosok Orsz. Egyesülete is, a mely anyagi és erkölcsi támogatásával tevékenyen közrehatott a tanfolyam létrejövetelére.

*

— **Az egyhuzamban való tanításról az elemi iskolákban.** Dr. Juba úrnak a mult füzetben megjelent cikkére zárószó címén a következő tárgyi megjegyzéseket óhajtom tenni: 1. Az Amerikára való hivatkozás nem állhat meg; a helyszinén nyert benyomások és felvilágosítások újból mutatják, mily óvatosan kell lenni, ha saját álláspontunk támogatására idegen államok intézményeire hivatkozunk s azokat a helyi viszonyok keretéből kiragadjuk, a helyett, hogy ezen milieun belül ítélnők meg. A nagy városokban az amerikai üzletember, hivatalnok stb. reggel megy el hazulról s ½ 9 vagy 9-től kezdve d. u. 5 vagy ½ 6-ig dolgozik, délben rövid szünetet tartva a *quick lunch*-ra. Annyi ideje nincsen, hogy délben haza menjen, mert a nagy távolságok miatt még villamoson is 1½—2 órát venne igénybe. Amott tehát az iskola csak az életviszonyokhoz alkalmazkodott, még a vidéken is, ahol társaskocsikon szállítják a környékbeli ifjúságot a régi és kicsiny falusi iskolák helyébe emelt nagy és modern kerületi központi iskolába. De még tovább megyek: *Duo si faciunt idem, non est idem* — kérdem, vajjon valóban egyhuzamban való tanítás folyik-e az amerikai iskolákban? s képzelhető-e, hogy ez a praktikus s az ifjúság testi nevelésére és egészségügyére akkora súlyt vető nép egy visszás vagy legalább is kétes értékű tanítási rendszerhez folyamodjék? Álljon itt a legújabb hivatalos válasz:* «Az elemi iskolákban a napi tanítási órák száma 5—6, még pedig 3 délelőtt 9—12-ig, és 2 délután egy közbeeső 1—2 órai reggeli *(luncheon)* szünettel. A középiskolákban a tanítási órák, jóllehet nagyjában ugyanolyan tartamuak, egyfolytában következnek egy rövid közbeeső déli szünettel a *lunch*-ra. Ezt a beosztást nem helyeslik ugyan az orvosi körök, melyek egy hosszú déli szünetet mondanak kivánatosnak, de azért az számos községre rá van erőszakolva, mert ott, ahol csupán egyetlen felső népiskola van, egy egész nagy városban csakis így lehet az összes tanulók igényeit kielégíteni, akiknek otthona sokszor 1, 2, sőt 3 mértföldnyire esik az isko-

* A washingtoni *Bureau of Education* a jövő évben esedékes Jelentését 1903-tól a szakférfiak részére már most hozzáférhetővé tette. — Lásd *Advance Sheets*, chapter VII, p. 353.

lától.» Ha ehhez még hozzáteszem, hogy ottan a tanítási óra a «*recitation*», rendszerint csak 30 perc, sőt az alsó osztályokban 15, 20 és 25 perc,* akkor talán eleget mondtam arra nézve, hogy az amerikai példa épen nem szól az egyhuzamban való tanítás mellett. — «Ugyan hogyan bírják ki Önök az 5—6 órai folytonos szellemi munkát az iskolában?» kérdeztem eleinte s európai felfogásommal egy amerikai mérnöktől. «Dehogy birjuk ki, felelte mosolyogva; a *college*-ekben a választó, azaz fakultativ *(elective)* rendszer dívik s mindenki úgy állitja össze órarendjét, hogy délelőtt 2—3, délután 1—2 óránál többje ne legyen; közben tanul, dolgozik avagy, ha nem lakik messze, még haza is mehet ebédelni.

2. Statisztikai adatok dolgában is tanulhatunk Amerikától, melynek világhírű *Bureau of Education*-je e tekintetben csakis *ezernyi* adattal dolgozik. Magam is azt tartom, hogy *egy* iskolának s még hozzá *magán* intézetnek 141 adata bizony vajmi törékeny következtetésekre vezethet s eligazodásra épenséggel nem alkalmas.

Abban ellenben teljesen egyetértek Juba dr. úrral, hogy a többség számára a ketté osztott tanítást a mai formájában tartsuk fenn. Így azután a visszareformálás is könnyebb lesz. *kf.*

*

— **Nemzetközi levelezési iskolák.** Az amerikai kulturának egyik nálunk kevéssé ismert eredeti terméke s egyúttal a st.-louisi kiállításnak érdekes látványossága az *International Correspondence School,* melyet Th. I. Forster alapított 1891-ben. Míg nálunk főleg a nyelveknek tanulását ismerik levelező-leckék útján (Langenscheidt, Roder), addig odaát az utolsó 12 év alatt egy óriási vállalat fejlődött, mely csaknem az összes elméleti és gyakorlati ismeretágaknak levelezés útján való tanításával foglalkozik. A vállalat nagyságáról, melynek székhelye Scranton-ban, Pennsylvania államban van, fogalmat adnak a következő adatok: az igazgatóság, tanítás és nyomda céljaira szolgáló három épület közel 3 hektárnyi területet foglal el és $^1/_2$ millió dollárnál többe került; a feldolgozott tantárgyak száma 27, az iskoláké 30, a tanfolyamoké 170, a hivatalnokoké 2650, a kiadványok: oktató-levelek, tankönyvek és szótárak száma 1141, összesen 74,472 lappal és sok ezernyi illusztrációval; a kiképzést nyert férfiak és nők száma 650,000; az egész vállalatba közel 5 millió dollár van befektetve stb. Az eljárás röviden abból áll, hogy a növendéknek megküldik a két első «levelet» kellő tanítási utasítással; az első levélnek elvégzése után a növendék nyomtatott kérdőíven számol be tartal-

* Lásd: *Elementary Education* by W. T. Harris, p. 9. 32.

máról, melyet a központnak küld vissza, ahol azt külön «specialisták» felülvizsgálják, mialatt ő megkezdi a 2. levelet. Ha ennek az irásbeli vizsgálatnak eredménye kielégítő, annak javításával együtt megküldik a tanulónak a 3. levelet; ha nem, úgy a javításon kívül külön magyarázatot és újabb kérdőívet kap, s í. t. Minthogy ez a vállalat felnőttekkel s tegyük hozzá amerikaiakkal foglalkozik, akik tudják, hogy *miért* tanulnak s *akarnak* is, az eredményt koncedálni kell. E mellett szól még az is, hogy a vállalat folyton nő és újabb disciplinákkal egészíti ki magát. Így 1898-ban mozgó tanfolyamot nyitott a vasúti alkalmazottak továbbképzésére, melyre 132 vasúti társaság szerződött 35,000 emberrel. Tantermekül 20 külön e célra épült s különböző pályákon járó vasúti kocsik szolgálnak: a legújabb tanszertechnikával feszerelt mozgó-iskolák ezek. Legújabban az elektrotechnika, telefónia, automobilizmus és modern nyelvtanítás (francia, német, spanyol) szolgálatába szegődött. Utóbbira a tökéletesített Edison-féle fonográf szolgál, melyből mindegyik hallgató kölcsönként kap egyet. A nyomtatott nyelvtan egyes leckéinek szövege mintakiejtéssel a lemezeken is meg van örökítve, melyeket a tanuló akár százszor is «elmuzsikáltathat» magának. Az irásbeli dolgozatok helyét a kérdésekre adott feleletek foglalják el, melyeket a tanuló egy üres lemezre «lehel», hogy azután ellenőrzés és javítás végett a központnak beküldje. Mellesleg jegyzem meg, hogy ezt a módszert magam ajánlottam régebben. (Lásd: «Ein neues Hilfsmittel für den Unterricht in den modernen Sprachen» című értekezésemet a «Die neueren Sprachen» című folyóirat 1899. évfolyamában: 504—510. lap.) Az a próbalecke, melyet tiszteletemre a helyszinén rendeztek, nem elégítette ki várakozásaimat: a tömegtanításra szolgáló fonográfból egy nagy fali táblára nyomtatott francia társalgási lecke ömlött ki, igazi párisi kiejtéssel ugyan, de olyan zavaró mellékhangoktól kisérve, melyek a kezdőt megtéveszthetik. A készülék tehát még tovább tökéletesítendő, hogy a modern nyelvtanítás kényes igényeinek megfeleljen; más irányban azonban, például *a tornatanításban* a felette fárasztó vezénylés pótlására kitűnően beválnék. — Mindez, így olvasva — megengedem — a valószínűtlenség látszatával bír, hogy más erősebb s nálunk főleg amerikai dolgokra szívesen használt jelzővel ne éljek, de az érdekes és részletes prospektus tanulmányozása jóval komolyabb és reálisabb benyomásokat kelt. Úgy látszik, hogy odaát a felnőttek továbbképzése tekintetében bevált. Az említett prospektust alkalmilag szívesen bemutatom a t. tagtársaknak. *kf.*

HAZAI IRODALOM.

Pædagogiai programm-értekezések.

Az elnökség kezdeményezésére és a szerkesztő úr szives felszólítására az alábbiakban ismertetni fogom az 1903—1904. évi iskolai értesítőkben megjelent pædagogiai értekezéseket. Szolgálatot vélek tenni ezzel nemcsak az érdeklődő olvasóközönségnek, hanem mindazoknak, akik valamely pædagogiai kérdéssel foglalkozni óhajtanak.

Az iskolai értesítőkben megjelent pædagogiai értekezések átlagvéve bizonyára elég hű képet fognak adni arról, mennyiben foglalkoznak a tanárok a pædagogiával, a pædagogiának melyik ága az, mely a tanárokat legjobban érdekli, s átlagvéve mily pædagogiai nézetek uralkodnak a tanárság körében.

Az értekezések megitélésénél azonban önként fölmerül az a kérdés is, mennyiben van haszna a pædagogiának, mint tudománynak, ezekből az értekezésekből?

A programmértekezések ugyanis két csoportba oszthatók, még pedig nemcsak a pædagogiai, hanem általában az összes értekezések. Egyik csoport a tudományos értekezések csoportja, melynek közönségét a szakemberek teszik, a másik csoportba tartoznak a népszerű értekezések, melyek a tanulóknak vagy a szülőknek vannak szánva.

Lehet a fölött vitatkozni, hogy vajjon milyen cikk volna inkább helyén való az értesítőben, népszerű vagy tudományos cikk? E kérdést azonban itt nem is akarom fejtegetni, hanem veszem magát a tényt, hogy vannak népszerű és vannak tudományos cikkek az értesítőkben, még pedig minden szakból. S hogy a tudományos cikkek közlése régi hagyományos szokás, annak bizonyítására elég például fölemlíteni, hogy *Arany János* értekezése *A nemzeti versidomról* szintén iskolai értesítőben, a nagykőrösi gimnázium értesítőjében, jelent meg először.

Azt azonban senki sem fogja tagadni, hogy a pædagogiai tárgyú értekezés iskolai értesítőben bizonyára helyén való. Helyén való akkor is, ha ez nem népszerű cikk, hanem tudományos értekezés.

Az értekezések nagy része azonban, mely az értesítőkben pædagogiai vonatkozású, — népszerű cikk. Ez arra vall, hogy még mindig általános az a fölfogás, mely szerint a pædagogia voltaképen nem is tudomány, hanem csak gyűjteménye oly gyakorlati ismereteknek, melyeket mindenki megszerez, aki tanítással foglalkozik. Aki tanít, az tehát eo ipso tudja a pædagogiát, mert az a foglalkozás ezt a tudást okvetlenül megadja neki. Ez a felfogás visszatükröződik az ily értekezések nagy részében.

Az ilyen értekezések azonban — sajnos — nem egyebek közhelyek gyűjteményénél. Ilyen közhelyek valóban nem alkothatnak tudományt.

Azonban a tanárnak tudományosan is kellene foglalkoznia a pædagogiával, még pedig minden tanárnak, s nemcsak némelyeknek. Mert ez az a tudomány, melyre a tanárnak a gyakorlatban okvetlenül szüksége van, mely őt első sorban megkülönbözteti a laikustól, s a nevelő eljárás megitélésében fölébe emeli a laikusnak. Ez az a tudomány, mely hivatva van a különböző szaktudású tanárok közt egységes fölfogást megállapítani, s előmozdítani egységes tanügyi közvélemény kialakulását.

Ezzel nem kisebbítem a szaktudást. A szaktudás okvetlenül szükséges, de nem elég. A szaktudás teszi a tanárt szakemberré, pl. nyelvésszé vagy fizikussá, de nem teszi őt szakemberré, mint tanárt, mint pædagogust. Ha a tanár nem foglalkozott a tudományos pædagogiával, nincs joga, hogy magát pædagogiai kérdésekben nagyobb tekintélynek tartsa, mint bármely művelt szülő, mint a jogász vagy az orvos, akik szintén olvastak egyet-mást a nevelésről, s némi gyakorlatuk is van, mert hiszen saját gyermeküket nevelik. Pedig az értesítőkben erősen hangsúlyozva látjuk, hogy a nevelés kérdéseiben az iskola, illetőleg a tanár azzal az igénnyel lép föl, hogy véleménye pædagogiai kérdésekben illetékesebb és szakszerűbb. Igenis az, ha a pædagogiával szakszerűen, azaz tudományosan foglalkozott.

A tudományos pædagogia művelése azonban a mi irodalmunkban, fájdalom, még csak nagyon szűk térre szorítkozik. Ezt mutatja az a körülmény is, hogy az összes pædagogiai értekezések közül, melyek ez évben az iskolai értesítőkben megjelentek, egyetlenegy sincs, amely elméleti pædagogiával foglalkoznék.

Mindamellett örömmel tölthet el az, hogy vannak, akik nagy szeretettel foglalkoznak a pædagogiával, sőt nemcsak szeretettel, hanem alapos tudással is. Ez különösen azokból az értekezésekből tűnik ki, amelyek methodikai kérdéseket fejtegetnek, vagy a pædagogia történetével foglalkoznak. Igaz, hogy ezen a téren van még a legtöbb tradició. Ebben az íróknak tehát van már bizonyos iskolájuk.

Sajnos, methodikai kérdésekkel aránylag kevesen foglalkoznak. Pedig ez nagyon fontos volna, mert összefügg egész közoktatásunk szellemével. Ha methodikai irodalmunk termékenyebb volna, nem volna szükség arra, hogy a tantervi utasítások oly részletességgel legyenek kidolgozva.

A legtöbb pædagogiai anyagot, mint az szinte természetes, a gyakorló főgimnázium értesítője tartalmazza. Ebben két pædagogiai cikk van. Egyik: Az iskolák egyénisége, *Waldapfel Jánostól*; a másik

pedig beszámoló a szülői értekezletekről, ugyancsak *Waldapfeltól*. Ezenkívül azonban két igen érdekes methodikai preparáció van közölve, melyeket a tanárjelöltek a szaktanárok vezetése alatt készítettek. Az egyik a IV. osztály magyar nyelvi tanítása köréből: Toldi Miklós, *Horváth Jánostól*; a másik, mely három óra anyagát öleli föl, a VI. osztály geométriai tanítása köréből: Első trigonométriai leckék, *Erdős Lajostól*.

Az egyes értekezésekről alább egyenként számolok be. Tárgyuk szerint a következő hat csoportba osztottam őket: I. Általános pædagogia. II. Művészi nevelés. III. Testi nevelés. IV. Család és iskola. V. Methodikai kérdések. VI. Neveléstörténet.

A testi nevelés csoportjába a tárgyaltakon kívül talán még föl lehetett volna venni azokat az értekezéseket is, melyek az alkoholizmussal foglalkoznak. (Szegedi áll. főgimnázium és fehértemplomi áll. főgimnázium.) De úgy találom, hogy ezek inkább orvosi cikkek.

A methodikai cikkek között pedig helyet foglalhatna a *temesvári áll. főgimnázium állandó tanmenete*, melyet külön könyvben az értesítő melléklete gyanánt adtak ki. Minthogy azonban ez voltakép nem értekezés, legyen szabad a figyelmet ezen a helyen fölhívnom reá, mint olyan munkára, amely a legszélesebb körű érdeklődésre tarthat számot.

Ez általános tájékoztatás után, azt hiszem, már rövidebbre vonhatom össze az egyes értekezésekről szóló ismertetést.

I. Általános pædagogia.

1. *Dr. Bartha György*: Vallásosság az iskolában. (Szegedi városi főgimnázium.)

Ez a terjedelmes és alapos értekezés valóságos könyv, 101 lapra terjed. Célja a kath. hitoktatás új rendjét megismertetni a szülőkkel, hogy így a szülői ház az iskolával összhangban működjék a vallásos nevelés érdekében. A szerző igen nagy részletességgel bemutatja a hittanítás egész anyagát és történetét, de nagyon keveset szól a módszerről. Kimutatja, hogy a hittani tananyag új fölosztása sokkal célszerűbb, s a gimnázium jelenlegi tantervével jobban egyezik. Vizsgálja azután, hogy a többi tárgy keretében is hogyan érvényesülhet a vallásos szellem, s szól végül a vallás-gyakorlatokról.

Az értekezés szépen és gonddal van írva, de nem látjuk benne annak nyomát, hogy az újabb methodika haladását a hittanítás keretében mennyiben vették figyelembe? Pedig a hittanítás ellen egyik legfőbb panasz épen az volt, hogy míg a többi tárgy módszere javult, a hittanításé maradt a régi szinvonalon.

2. *Tárkányi György:* Az iskolai istentiszteletek a vallásos nevelés szolgálatában. (Tanári székfoglaló.) (Kolozsvári ev. ref. kollégium.)

Ebben a lendületes tanári székfoglalóban a szerző a vallásos nevelésnek csak egyik eszközét, az ifjúsági istentiszteletet veszi vizsgálat alá. Szól ugyan a hittan-tanításról általában, fölpanaszolja ennek gyarlóságait a múltban. Tapasztalatból mondja, hogy «a tanítás a tananyag száraz beemlézése és eldarálása volt». Majd így szól: «A tanításnál a pædagogiai botlások egész sorozata jut eszembe». Illetékes férfiú, vallástanár, mondja ezt.

Előadja ezután, hogyan véli a hittanítást megjavítani. Az ismeretnél fontosabbnak tartja a szivek megnyerését, a vallásos nevelést. A vallásos nevelés egyik eszköze pedig az ifjúsági istentisztelet, ami új dolog az ev. ref. kollégiumok nagy részénél. Azért szükséges az, mert a gyülekezetek istentiszteletén a beszéd nem az ifjúság értelmi szinvonalához van mérve, pedig — mint kimutatja — az istentisztelet legfőbb része, protestáns elvek szerint, a beszéd.

3. *Mázy Engelbert:* Deákotthon. (Kőszegi kath. gimnázium.)

A szerző igen fontos dologról értekezik: a vidéki tanulók elszállásolásáról s ellenőrzéséről. A szállásadó gazdák rendesen nem sokat gondolnak a tanulók erkölcsi nevelésével, mert hiszen anyagi érdek vezeti őket. Ezért azt óhajtja Mázy Engelbert, hogy legyenek a vidéken deákotthonok: azaz a szállás-adás szerveztessék, s helyeztessék az illető iskola felügyelete és vezetése alá. Ki is dolgozza egy ily deákotthon szabályzatát.

4. *Walther Béla:* Iskolai élet Németországban. A tisztelt szülők figyelmébe ajánlja a szerző. (Lőcsei áll. főreáliskola.)

A szerző németországi tanulmányútjának tapasztalatait állítja össze röviden, világosan, tanulságosan. Valóban élénken festi a német tanulók külső életét, viselkedését, modorát, az iskola rendjét s fegyelmét. Majd áttér az iskolai munkára, s mint legfeltünőbb körülményt emeli ki, hogy a német tanuló sokkal többet és komolyabban dolgozik, mint a mi diákjaink. Ezt a tapasztalást mindenki megerősítheti, aki künnjárt. Leírja azt is, mikép dolgozik együttesen tanár és tanuló, s mennyire megbecsülik a komoly munkát. Igaz, hogy a középiskolába csak a valóban odavaló elem megy, s a pályaválasztás egészen más szempontok szerint történik, mint nálunk. Innen magyarázza a szerző, hogy Németországban emelkedik a reáliskolai tanulók száma, míg nálunk egy idő óta fogy.

Az értekezés valóban értesítőbe való tanulságos olvasmány tanulóknak, tanároknak, szülőknek egyaránt.

5. *Relkovič Demetria:* A fiatal leány jelleme. (Budapest székesfővárosi VIII. ker. polgári leányiskola.)

Ez az értekezés igen jó olvasmány azon szülők számára, kiknek gyermekei a polgári leányiskolába járnak. A szerző tanácsokat ád nekik, hogyan vezessék a leány nevelését akkor, midőn a polgári iskolát elvégezte, s otthon marad. Mert a 14 éves leány jelleme még nincs kialakulva, csak ezután kezd fejlődni. Keresetlenül, egyszerűen, természetesen, de mégis sok melegséggel mondja el, mit kell tenni. E teendők Relkovič szerint a következők: Először is ellenőrizzék a szülők a leány olvasmányait. Azután foglalkoztassák munkával, s első sorban háztartási teendőkkel. A szórakozásra ajánlja a volt «iskolatársak egyesületét». Elmondja, hogyan lehet az akaraterőt, a cselekvőképességet, a könyörületességet, a mások tiszteletét és megbecsülését fejleszteni. Mindezt röviden, de helyes felfogással tárgyalja.

6. *Dr. Waldapfel János:* Az iskolák egyénisége. (Tanárképző-intézeti gyakorló főgimnázium.)

A szerző igen érdekes eszmét vet föl. Azt óhajtja, hogy minden iskolának legyen meg a maga saját karaktere. Ne legyen olyan túlságos nagy az egyöntetűség az iskolák között, mert ez akadálya a fejlődésnek és a kezdeményező képességnek. Ezért ajánlja a *helyi tantervek* fölkarolását, az iskola *hagyományainak* a kultiválását, sőt még a külső dolgokban, pl. a névben is a különbséget. Nevezzék el az iskolákat kiváló férfiakról, mint az Németországban szokás; legyen pl. Homeros-gimnázium, Arany János-gimnázium stb.

Mindenesetre nagyon figyelemre méltó mindaz, amit a szerző mond.

7. *Dr. Kunfi Zsigmond:* Prolegoménák a tanári hivatáshoz. (Temesvári áll. főreáliskola.)

Az értekezés *dr. Schneller Istvánnak*, a kolozsvári egyetem pædagogiai tanárának van ajánlva, s alapgondolatán meg is látszik, hogy Schneller hatása alatt készült. Ez a gondolat az, hogy a tanár azon munkálkodik, hogy növendékeiben *intellektuálizált személyiség és akarat* keletkezzék.

A bevezetés sok olvasottsággal, de kissé zavarosan és nehézkesen szól világnézetről, a kulturális munkáról, s különösen a tanári munkáról. A cikk arra vall, hogy a szerző komolyan és szívesen foglalkozott a tudományos pædagogiával.

8. *Dr. Nógrádi László:* Miért idegenkedik az ifjúság a gyakorlati életpályáktól? (Szolnoki m. kir. áll. főgimnázium.)

A szülőket akarja buzdítani a szerző, hogy fiaikat adják az iparos és kereskedő pályákra. A szerző ki is jelenti, hogy értekezése csupán a szülőkhöz szól. A gyakorlati életpályáktól való idegenkedés okát főleg az urhatnámságban, a hiúságban találja. Statisztikai adatokkal mutatja ki, hogy nemcsak a gimnáziumból, hanem a polgári

iskolából is a nagy többség az ú. n. úri pályákra megy, tehát a polgári iskolák sem nevelnek iparosokat és kereskedőket, hanem kishivatalnokokat. Végül buzdítja a szülőket, hogy iparosokká és kereskedőkké neveljék fiaikat, mert ez hazafias cselekedet.

Az ügyesen, írói rutinnal megírt értekezés jó olvasmány a szülők számára.

9. *Székely Sándor:* Tanulóifjúságunk modora. (Ujverbászi közs. gimnázium.)

Édes-keveset szól a tanuló modoráról. Pedig ez jó tárgy, s mindenesetre megérdemli a földolgozást. E helyett azonban reflexiókat kapunk mindenféléről: a presbiterekről, iskolaszéki tagokról, pénzvágyról, világbékéről, a rossz nevelésről. Közben példákat a nem sikerült nevelésről; majd a tanuló ifjúság viseletének rikító rajzát, s végül nehány általános mondást a jó nevelésről.

Tipusa azoknak az értekezéseknek, melyek segítenek a pædagogia hitelét lerontani.

(Folyt. köv.) *Weszely Ödön.*

*

Gyakorlati Pædagogia, módszeres havi folyóirat. Felelős szerkesztő *Madzsar Gusztáv.* I. évf. 1. szám. 1904. október. Szeged, Várnay L. kiadása. Előfizetés egy évre (35—40 ív) 10 K.

A szerkesztő beköszöntője ismerteti az új folyóirat célját. «Nem általános pedagógiai elveket fejteget és ismertet, hanem kizárólag a gyakorlati tanításnak s az iskolai belső élet ismertetésének és megvitatásának szolgálatában áll.» Nem szorítkozik egyik vagy másik iskolafajra, sőt céljául tűzi «szorosabb kapcsolatot létesíteni az egyes iskolafajok közt, egyöntetű helyes eljárást teremteni a különböző fajú intézetek életében.» A methodikai célon kívül, amit «első sorban módszeresen feldolgozott mintaleckékkel» kiván szolgálni, ki akar terjeszkedni az iskola belső életének nem csupán pedagógiai vonatkozású, hanem administrationalis mozzanataira is.

Örvendetes jelenség, hogy a methodikai kérdések iránti érdeklődés annyira megerősödött, hogy egy tisztán ilyen irányú folyóiratot tudott életre hívni. S még örvendetesebb lesz, ha a folyóirat nemcsak megél, hanem föl is tud majd virágozni. Kétségtelen, hogy számra eléggé jelentékeny iskolaügyi lapjainkban aránylag nagyon ritkán találkozunk methodikai közleményekkel, pedig ezek állanának a legközelebbi vonatkozásban az iskolai munka eredményességéhez. Hiba volna ezt csupán a methodikai hajlam hiányának a rovására irni, mert tény az, hogy iskolai életünk még a külső rendezettségben sem jutott el addig, hogy az érdeklődés egészen a belső élet fejlesztésére volna

irányítható és leköthető. A magyar gondolkozás józanságának szép területet kinál a methodika, és reméljük, hogyha a munkatársaknak az a szép sora, a melyik az új folyóirat mellé jelentkezett, csakugyan munkára kél, akkor iskolaügyi irodalmunknak számot tevő nyeresége lesz az új lap.

Az 1. szám tartalma a szerkesztő beköszöntőjén kívül: *Waldapfel Jánostól* «Adalékok a tanító ethikájához. I. Becsületesség a tanításban», azt a szokást teszi szóvá, hogy némely tanító mindentudónak akar feltünni tanítványai előtt s röstelli megmondani tisztán, ha valamit nem tud, vagy valamiben tévedett. — *Madzsar Jánostól* «Tört a népiskolában», minta tanításmenetféle. — *Máthé Györgytől* «A priváta tanítás», a mai üzletszerű privátatanítás helyébe a tanári kar ellenőrzése alatt álló adjutorságot, correpetitorokat s különleges esetekben a szaktanároktól adott magánórákat ajánlja. — *Madzsar Gusztávtól* «A magyar irodalmi tanítás rendszere a középiskolában.» — *Barcsa Jánostól* «Egy történelmi óra vázlata.» — Két könyvismertetés (tankönyvekről) és a kisebb közleményekben «Elemi iskolák középiskolai világításban», «Nehézségek az órarendkészítésénél», a munkatársak névsora töltik ki a négy ívre terjedő füzetet.

KÜLFÖLDI IRODALOM.

Kemény Ferencz: Gegenwart und Zukunft der körperlichen Erziehung.*

A katonasor alá kerülő anyagnak mind silányabb volta, s az e kór-jelenséghez fűzhető következtetések jó két évtizeddel ezelőtt az állami és társadalmi teendők első sorába állították a test-gyakorlatokat, általában a testi nevelést. Azóta sok történt e tárgy körül, még több mondatott és iratott, de bátran állíthatjuk — s e tekintetben egy kulturállam sem kivétel — hogy mindaz, ami történt, nélkülözi az összhangot, az előrelátó tervszerűséget, a kapcsolatot az egyebekkel.

Így a testi kulturának különösen társadalmi kialakulásában káros kicsúcsosodások nemcsak észlelhetők, de már érezhetők is, s mind hangosabb tiltakozásra késztetik azokat a férfiakat, kik a korral éreznek s jövőjét féltik. Kemény ezek közül való.

«A testi nevelés jelene és jövője» memento és útmutatás: utalás a testi nevelés ügyén rágódó fekélyekre egyrészt és kijelölése azoknak az utaknak másrészt, amelyek egy egészséges, szép emberfaj ideáljához vezet-

* Ein universalpædagogischer Reformversuch. A «Pædagogische Bausteine» 21. füzete, Gerdes és Hödel, Berlin. 90 old. ára: 1 márka 20.

nek. Irtó háború a hiuság vására, önző érdekek s a testiség prædominálása ellen, azután pedig apotheozisa az emberi tökélynek, mely a testi-, szellemi- és lelki kiválóság foglalatában jelenik meg. — Ostorsuhogás a kufárok ellen, kik behatoltak az embernevelés templomába és oktatás az üdvről, mely az egészségben rejlik: egészség a testben, egészség a lélekben és egészség a szellemben! Nincsen rész-egészség a nevelésben: aki egyben beteg, az egészében beteg. A testi nevelés jövője abban az egyensúlyban rejlik, melyet az értelmi és lelki nevelés egyetemében elfoglal.

Ez röviden — talán túlröviden — Kemény könyvének a tendenciája.

Ezt a tendenciát szolgálja a bevezetésen és történelmi visszapillantáson kívül 30 kis fejezet, melyek közül 17 a «*jelen*»-nek, 13 a «*jövő*»-nek van szánva. E kis fejezeteknek majdnem mindegyike külön cikk, külön befejezett értelemmel és értékkel s mégis egy összetartozó egészbe illeszkedve. Az összetartozást nemcsak tartalmi összefüggés, hanem a nyelv kezelésében nyilatkozó, bizonyos alaki egység is biztosítja: sajátos, erőteljes nyelvezet, melynél fogva képesek volnánk egy kitépett és elhányt lapról megállapítani, hogy ebből a könyvből való. A találó, többnyire eredeti terminusok nagy sokasága (*Sportprotz, sportliche Brutanstalt* stb.); a szellemes tartalmi és alaki (der physische Imperativ, der Streit der Fakultäten, Umwertung des Körperlichen stb.) visszatérések, melyek annyi emlékezést és összehasonlitást kiváltanak; az óriási olvasottságra valló kitérések más területekre, melyek magasabb szempontból mutatják a testi nevelés kérdéseit — a könyvnek kettős tartalmat adnak: egy látható elől levőt és egy láthatatlan hátrább állót, ami a könyv olvasását annál kellemesebbé teszi, minél több a hozzá gondolni, hozzá kapcsolni való az olvasóban.

A könyv konkrét tartalmának jelzésére elég támpontot nyujt már a «jelen» czimű részben foglalt cikkek felsorolása:

1. Egyoldalúság és fizikai személykultusz. 2. Testi nevelés és sport. Fizikai imperatív. 3. A közvélemény. 4. Football. 5. Sportpökhendiség. 6. A műkedvelő és a hivatásos versenyző. Határeredmény (rekord). 7. Túlzások és tévelygések. 8. Testi károk. 9. Erkölcsi károk. 10. Athléták, sportegyletek és sportközönség lélektana. 11. Sport és üzlet. 12. Torna vagy athletika? 13. Testnevelési rendszerek. 14. Nemzetköziség, hazafiasság és politika a sportban. 15. Sport és honvédelem. 16. Az egészségügyi oldal. Mértékletesség és öntartózkodás. 17. Sport és tudomány.

A testi nevelés *igaz* képe tárul fel az olvasó előtt, sokaknak túl erős világításban. Minden erős világítás t. i. éles körvonalokat és határozott erős árnyékokat ad. Azonban nem szabad elfelejtenünk, hogy

Keménynek nem csupán s nem mindig hazai példák s hazai állapotok lebegtek szeme előtt, mikor képét megrajzolta, s hogy amikor javítani akarunk, a rosszat a maga teljes rosszaságában kell bemutatni.

A kritika szempontjából érdekesebb a «*jövő*» című rész. Ennek gondolatmenete és eredményei körülbelül ezek:

Nem kell egyoldalu nevelés, hanem embernevelés. Amint a *testi* nevelés eszményi célja a tornázás, atletika és játék lehető harmonikus egyesítése, épúgy *minden* nevelés eszményi célja a lelki, szellemi és testi nevelés lehető harmonikus egyesítése. Ideje, hogy erre a háromirányu embernevelésre térjünk. Nem a testi nevelés a legfontosabb, amint a testi tökély sem a legfontosabb, de a szellemi sem. Az elsőség a lelki tökélyt illeti: a szivet, akaratot, jellemet és kedélyt. Csak ha a lelki tulajdonok képzése kerül homloktérbe, akkor történt döntő lépés arra nézve, hogy a testi és az egész nevelés megnemesíttessék. Ne felejtsük: «A nemzetnek mindenkoron nem annyira emberi erőcsodákra, mint inkább tetterős, jellemes férfiakra van szüksége.»

A fiatalság megbirálása nevelési szempontból sem történhetik külön a lelkiekre, külön a szellemiekre s külön a testiekre nézve. Az egyén értékelése csakis kombinativ alapon történhetik s olyan számmal fejezhető ki, mely 3 érdemjegy összegéből áll. Az összegezésnél a lelki kiválóság foka háromszorosan, a szellemié kétszeresen és a testié egyszeresen számít. Ha a testi tökély kifejezésére pl. az 1 szolgál, úgy a szellemi tökély jelölésére 2, és a lélekére 3 szolgál. S ha mind e három téren a minimum képességet 0 fejezi ki, úgy e számok kombinációja segítségével a legkülönfélébb embertypusok jelölhetők, melyek közül a legértéktelenebb (L0+Sz0+T0=0) a teljesen züllött, a nulla ember, s legértékesebb (L3+Sz2+T1=6) az eszményi ember: a testi-, értelmi-, lelki legnagyobb fokú kiválóság.

A *szépség* szintén pozitív része az emberértéknek. Szépség alatt mind a mozgások, mind pedig a test arányainak szépségét értve. Az első föltétlenül, az utóbbi a legtöbb esetben s nagyrészt megszerezhető. A mozgás szépsége dokumentálja a lélek uralmát a test felett. A szépségnél társadalmilag értékesebb a *jóság*. A testgyakorlatok elősegítik az erkölcsi nevelést s jó szolgálatokat tesznek az érzékiség leküzdésére.

Az ajánlott reformok részint az egyesületi sportra, részint az iskolára vonatkoznak. A versenyzés terén bevezetendők az összetett versenyek (az összoldalu képzés bizonyítására), továbbá az intelligens amateurök versenyei. Az igazságos elbirálás megkívánja, hogy elkülönittessenek a főiskoláikat járó vagy végzett versenyzők a kisebb képzettségüektől. Előbbiek versenyénél a lelki és szellemi kiválóság is latba esik. Módot kell keresni és adni, hogy az ifjuság lelkileg nagy csele-

kedetekre buzduljon. A nemzetközi olympiai bizottság elé terjesztett indítványok során az a kívánság is foglaltatik, hogy az országonként különféle testi nevelés rendszerek egyesítése útján egy általános, tökéletes rendszer konstatáltassék.

A iskolának szánt reformok a torna-oktatás céljaiból deriválódnak. A cél: *a)* a szervezet erősítése, az egészség szilárdítása; *b)* az akarat, az erkölcsi erő s a növendék érzelmi világának nevelése; *c)* a szellemi fogékonyság és a frisseség biztosítása. E cél érdekében szükségesek a torna- és játékórák szaporítása, továbbá a helyes módszertani utasítások. Szükséges az is, hogy az iskolai bizonyítványokba elegendő számu érdemjegy vagy egyéb bejegyzés irassék, amelyek a növendék mindenkori szervezeti fejlettségét és testi készültségét nyilván tartják.

Fölötte szükséges továbbá, hogy a növendékek az egyesületi életben és versenyeken való részvételtől szigorúan eltiltassanak, mivel az ezekben való részvétel hátráltatja őket tanulmányaikban, normális testi-lelki fejlődésükben, veszélyezteti erkölcsi épségüket és nagyra növeszti bennük a léha hiuságot.

Az eltiltás mellett azonban gondoskodni kell az intézeten belül az ifjuság testgyakorlati szükségleteiről, kiváltkép testgyakorló körök létesítése és támogatása által.

Nagy súly helyezendő a «természetes sportokra»: a gyaloglás- és futásra (vándorlások), az evezésre és úszásra. Ez utóbbinak nem volna szabad hiányozni az önkénytességi jog megadásánál.

Sajnálni való dolog, hogy a tanitó személyzet, a kivételektől eltekintve, nem űz testgyakorlatokat. A tanárképzés feladatává kellene tenni, hogy a leendő tanárok erre való kellő képességgel és készséggel lépjenek tanitói pályájukra. E képesség és készség állandó ébrentartása céljából fölötte üdvös volna tanítói torna-egyletek létesítése. A torna-tanító személyét illetőleg kivánatos, hogy a «tornamester» helyébe teljes műveltségű, szakavatott férfiú lépjen, kit az egyetemen képeztek.

Az ajánlott reformokat, a fölvetett eszméket Kemény végül rövid tételekben, illetve témákban vonja össze. Előbbiek közül a 12. és 13., utóbbiak közül különösen a 3. vonja magára figyelmünket. A 12. tétel a lányok és felsőiskolai tanulók *kötelező* testgyakorlatáról, a 13. a sportnak a nép közé való viteléről szól. A 3. téma: a különböző sportok, torna-gyakorlatok és tornaszerek vizsgálatáról és beosztásáról szól, melynek *a)* fizikai, *b)* értelmi, *c)* erkölcsi, *d)* esztétikai szempontok szerint kell történnie, hogy e szerint a gyakorlat értéke meghatároztassék.

Amint látjuk sok, amit Kemény mond és kiván, már előbb is

mondatott és kivántatott. De Kemény annyi erővel ismétli, sürgeti és követeli, és az általánosan képzett ember annyi tudásával kapcsolja a testnevelési kívánalmakat általános nevelési, társadalmi és állami érdekekhez, hogy érvei új és nagyobb erőt nyernek. De mond újakat is. S a fiatalság összoldalú értékelésére ajánlott módja, az intelligens amateur typusa, a lelkiek- és szellemieknek a versenyekbe való bevonása — hogy másról ne szóljunk — még foglalkoztatni fogja a gondolkodókat, azokat, kik keresik a helyes haladás útjait és módjait.

Kemény könyve mind azoknak iratott, kikben megvan a társadalmi haladás és művelődés lelkiismerete, tehát a kulturpolitikusoknak és az elite-embereknek; de főképp és első sorban a tanárvilágnak.

Kovács Rezső.

*

Briefe eines Dollar-Königs an seinen Sohn. Von *G. A. Lorimer*, deutsch von Olga v. Oppen, 3. Auflage. Berlin, Fleischel 1903, 299 lap.

Az oktató irodalomnak egyaránt értékes és érdekes részét teszik azok az irások, amelyeket a szülők, nevezetesen az apák intéznek gyermekeikhez. A jóság s a tapasztalat legbecsesebb elemei egyesülnek itt, hogy véreinknek a boldogulásra való utat kijelöljük: a legjobbat akarjuk, legigazabban. Kár, hogy Lord Chesterfield híres leveleit még nem ültették át magyarra, mert méltón sorakoznának a mi nagyjaink: Deák, Kölcsey intő és buzdító szózatai mellé.

Én mindig különösen vonzódtam a pedagógiai irodalomnak ezen legközvetlenebb válfajához s azért mohón kaptam a fenti könyv után, melyet a véletlen sodort utamba: amikor a nyáron Amerikába utaztam, a gőzös könyvtárában akadtam rá. A reklám-ízű cím folytán bizalmatlankodva kezdtem forgatni, majd meggyőződvén komolyabb tendenciájáról, fokozódó figyelemmel és érdeklődéssel olvastam végig.

Mister John Graham, a dúsgazdag csikágói sertéskereskedő, húsz levelet ir fiának, melyekben őt a Harvard-egyetemtől kezdve kiséri, amint atyja üzletében fokozatosan mind nagyobb állásra tesz szert, míg végre megnősül. Ezekben a levelekben ügyesen vannak összeszőve erkölcsi oktatások, gyakorlati tanácsok, mulatságos és tanulságos apró történetek: megannyi valószínűséggel biró tapasztalat és igazi amerikai gondolkodásra való adat.

A tartalom és stilus jellemzésére álljon itt néhány csattanósabb idézet: «Feljebbvaló nélkül senki sem boldogul ebben a világban (82 lap); legkönnyebben úgy szerzünk magunknak ellenségeket, ha barátainkat szerződtetjük (104); hogy jó kereskedelmi utazó lehess, három dologra van szükséged: 1. megrendelésekre, 2. több megren-

delésre, 3. még több megrendelésre (134); nem elég, hogy minden rendben legyen, kell hogy ezt külsőleg is mutassuk; a sikernek $^2/_3$-ad része azon fordul meg, hogy az emberekkel elhitessük, hogy minden rendben van (175); csak az Uristen engedi meg az embereknek, hogy minden alkotásában gyönyörködjenek (176); két főbűn van, melyet a világ sohasem bocsát meg: a siker és a balsiker (178). Hogy ezekben a levelekben okos fő s olvasott elme forgatta a tollat, már ezekből is kitetszik. *kf.*

*

Report of the Commissioner of Education *for the year 1902.* II. kötet: 1177—2447. lap.

Ez a kötet,* az utolsó fejezet kivételével, az Egyesült-Államoknak s általában Amerikának oktatásügyével foglalkozik, főleg statisztikai alapon. Az, ami itt táblázatokban össze van hordva és fő szempontok szerint feldolgozva, valósággal imponáló s végeredményeiben a legnagyobb figyelemre méltó. Íme az újvilág iskolaügyének főbb ismertető fejezetei: egyetemek, középiskolák, műszaki-, ipar- és mezőgazdasági intézetek; kézimunka-, kézműves- és kereskedelmi iskolák; dajka-intézetek; gyengeelméjűek és nyomorékok iskoláztatása; gyermekkertek; analfabéták. Mutatóba közlöm a következő statisztikai adatokat. 1902-ben az Egyesült-Államokban volt összesen 17,460.000 iskolalátogató, akik közül 16,479.177 elemi-, 734.760 közép- és 246.063 főiskolákba járt; a középiskolaiaknak nagyobb fele: 409.916 leánynövendék volt. A középiskolai tanulók létszáma a lakosság 0·94 százalékának felel meg. Különös figyelmet érdemelnek a reformiskolák, melyek azonban nem tévesztendők össze a német értelemben vett reformközépiskolákkal, mert rendeltetésük az ipari és kereskedelmi pályára, valamint a háztartásra való előkészítés. Volt 92 ilyen intézet 624 tanerővel és 29.612 mindkét nembeli növendékkel. Az utolsó fejezet vegyes aktuális témákról szól, minők pl. testi fenyítés, a mértékletességre való nevelés; coëducation (főleg az egyetemeken, ahol azonban Budapestet hiába kerestük); a nevelés mint a sikernek tényezője stb. Egy kimutatásból látjuk, hogy az amerikai iskolák 1901/2-ben 20,348,739 dollár adományban részesültek; 1871-től kezdve, vagyis 32 éven át az adományok több, mint 291 millió dollára rúgnak. Japánnak iskoláiról, könyvtárairól és folyóiratairól 1877-től máig nyerünk statisztikai áttekintést, mely méltán számíthat ma egyetemes érdeklődésre. A kötetet az elemi oktatás nemzetközi statisztikáját feltüntető táblázatok fejezik be, melyben Magyarország ugyan külön és

* Az I. kötet ismertetését lásd a 177—8. lapon.

önállóan zerepel Ausztria mellett, de 1900-ra nem szolgáltat adatokat. Hogy ezeket német forrásból merítik (s valóban honnan is merítsék, ha nem onnan vagy a központból!), bizonyság rá ez a kitétel a 2418. lapon: «Dr. J. *von* Wlassics.» *kf.*

KÜLFŐLDI LAPSZEMLE.

Die deutsche Schule.

1903. 5—12. f. Sallwürk arról szól, hogy Ziller miképen tolmácsolja a Herbart-féle pædagogiát. Ezt a cikkét érdekesen lehet összevetni most megjelent füzetével, Das Ende der Zillerschen Schule (Diesterweg 1904.) — *Meumann* hosszabb cikket közöl a tanulás ökonomiájáról és technikájáról; alapos megfigyelések és értékes fejtegetés. — *Görland* Natorpról mint pædagogusról közöl bő tanulmányt, mely egyúttal a socialpædagogika fogalmának a meghatározásához is adalékúl kiván szolgálni. Ez a tanulmány külön is megjelent s Natorp a «Socialpædagogik» II. kiadásában főként Görland fejtegetései miatt az olvasók figyelmét felhívja reá. — *Boy* a sokszorosan vitatott kérdést: a néptanítók egyetemi tanulmányozását tárgyalja. Eközben az egyetemmel kapcsolatos gyakorló-iskola kérdése is felmerűl. Boy határozottan azt feleli, hogy erre nincsen szükség, mert az egyetemen tudományos feladatai vannak a hallgatóknak s a gyakorló-iskola nem ezeknek szolgál. Érti ugyan a Rein álláspontját, hogy t. i. a gyakorló-iskola mint «megfigyelő és kisérleti állomás» föltétlenül szükséges, de nem hiszi, hogy ilyen iskola akár a gyakorlás, akár a kisérletezés szempontjából kellő eredményű lehessen. Tanulja a néptanító az egyetemen a neveléstudományt és annak segédtudományait, valamint mindezek történetét. — *Beyer* a neveléstudomány alapproblémáját fejtegeti. E probléma: a tiszta, feltétlenül érvényes nevelési cél felállítása. Vizsgálja e probléma tartalmát és terjedelmét, a pædagogika egyéb feladataihoz való viszonyát, tárgyalja a megfejtésére irányuló legfontosabb kisérleteket. — *Hänsch* Herder halálának 100. évfordulóján «Mink nekünk Herder?» czímen a nevelő szemével nézi a költőt, ki a német iskolának «Licht, Liebe, Leben». Szól Herder eszményéről, a nevelésre vonatkozó gondolatairól. (V. ö. *Lőbner*, Herder jelentősége a nemzeti műveltség tekintetében. Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen 1904. IV.).

1904. 1—9. f. Pretzel az iskolai felügyelet ügyében örömmel veszi észre a mozgalmat, hogy szakemberekre bízzák a népiskolák felügyeletét. — *Andreae* Rein könyvét (Pædagogik in systematischer

Darstellung. I.) ismerteti. — *Natorp* Kantról ír, így végezve szavait: «Kant óta és általa tudjuk, hogy az igazi elmélet az életnek, az emberi művelődés arany életének akar szolgálni, ez a végső célja. Kant igazi követője tehát arra törekszik, hogy amit az elmélet kidolgozott, úgy vigye be az életbe, hogy a kettő kölcsönösen segítse és megtermékenyítse egymást, hogy az életnek ne hiányozzék a cél tisztasága és bizonyossága, az elméletnek pedig a hatásosság ereje. Csak ha az elméletnek és az életnek ilyen kölcsönhatása meg lesz, csak akkor szabad igazán ünnepelnünk Kantot, nem a halottat, hanem a halhatatlanul közöttünk élőt. Addig pedig emlékezete intsen, hogy ne fáradjunk el a munkában és a küzdésben. A cél távol, örökké távol van. De annál jobban felemel bennünket az ezért a célért való küzdés a nap minden sötétsége fölé és egynapos életünknek ezen túl emelkedő, örök jelentőséget ad! — *Hunziker* adatokat közöl arra nézve, hogy a svájci főiskolák milyen módon vesznek részt a néptanítók előkészítésében. — *Regener* az eszmetársulás alaki fokáról értekezik; egész dolgozata folyamán az oktatás mesterkéltsége és a forma imádása ellen küzd. Itt is ugyanaz az utalás, amit Sallwürk és Risson amaz irásaiban találunk, hogy a Herbartra hivatkozók nagyon sokban félremagyarázzák vagy félreértik a nagy mestert. — Martha *Philippi* Japán közoktatásügyét ismerteti. — *Meumann* népiskolai növendékeken végzett kisérletek alapján közli, hogy az eddigi tapasztalatok és kisérletek az iskolában végzett munka javára szólanak az otthon vagy elkülönítve végzett munkával szemben. — Edwin *Wilke* R. Hildebrand pædagogiai jelentőségét fejtegeti. A német nyelvi oktatásról szólva, H. ezt csak általános pædagogiai és didaktikai eszméinek példázójául használta fel. Eszméi abból a törekvésből eredtek, hogy a kor bajait az ifjúság nevelésével gyógyítsa meg és határozott lélektani felfogáson alapúltak. Lélektani felfogását a gyermekek megfigyeléséből és az anyanyelvből merítette, és arra a meggyőződésre jutott, hogy a lelki élet természettől fogva s így kivált a gyermekben egységes, a fő és szív között csak lassanként áll elő a szakadás, a kedélyi életet jogtalanúl becsülik kevésre és túlbecsülik a fogalmi gondolkozást. Wilke azt kisérli meg, hogy H. műveiből pædagogiai felfogásáról egységes képet állítson össze. Azt bizonyítja, hogy a német nyelvi tanítás nagy mestere nemcsak e tárgyra vonatkozó igazságokat ad elő, hanem ezek az igazságok általános pædagogiai jelentőségűek. — *Paulsen* azokról a pontokról szól, melyeket a kőnigsbergi gyűlésen a tanítóképzés jövendő irányítóiul a tanítók elfogadtak s óv attól, hogy a tudományos művelődés emelését célzó jogos óhajtások téves útra vigyék a tanítóságot. Helyén valónak látja, hogy kiváló tanítók előtt az egyetem megnyiljék, de túlmegy a kellő határon az így szövegezett

két pont: 1. «Az egyetemek, mint a tudományos munkásság középpontjai legalkalmasabb színhelyei a néptanítóképzésnek is és semmi mással teljesen nem helyettesíthetők.» 2. «Jövőre tehát az összes tanítóknak az egyetemen való előkészülésére törekszünk.» Paulsen bebizonyítja, hogy az első pont csalódáson alapúl, a második pedig lehetetlenség. Azt ónajtja, hogy a mozgalom elé elérhető célokat tűznek s ne képteleneket, mert így még a lehetséges részek elérését is kockáztatják. — E cikkre felel *Ries* egészen ellenkező álláspontról. Paulsen felszólalásában elismeri a nagy jóindulatot, de azt fejtegeti, hogy jórészt téves e felfogása, mert nem ismerte fel az idézett kívánságok legbensőbb indító okait. — *Barth* leipzigi tanár a nevelés hatalmáról szólva, azt vizsgálja, hogy a nevelő tényezők között a tulajdonképeni nevelésnek milyen szerepe van. Az a gondolat támadhat ugyanis, hogy a többi tényezőknek lehet köszönni mindent, magának a nevelésnek semmit. Ezzel szemben a tényeknek három csoportját tárja elő Barth s úgy látja, hogy az állati ösztönök átalakulása, a sugallás (suggestio) hatása, a szellemi és erkölcsi tekintetben csekély értékű gyermekeken elért eredmények alkalmasak arra, hogy a nevelés hatalmában való bizalmat helyre állítsák. *i. s.*

*

Monatsschrift für höhere Schulen. Herausgegeben unter Mitwirkung namhafter Schulmänner, Universitätslehrer und Verwaltungsbeamten von Dr. R. Köpke und Dr. A. Mathias, vortragende Räten im Königl. Preuss. Kultusministerium (III. Jahrgang 1904. I. Heft).

E kiváló német folyóirat első füzetében dr. A. *Mathias*, a folyóirat egyik szerkesztője Mommsen Tivadarnak életét és fejlődésének menetét mutatja be. Különösen méltatja Mommsen működését, mint történetíróét, s főleg azon eszméket fejtegeti, melyekkel Mommsen az idegen nyelvek tanítása felől hozzá intézett kérdésekre válaszolt. S hogy Mommsen, mint a római történelem legalaposabb ismerője a klassikus nyelvek tanítása mellett szólalt fel, azt külön hangsúlyoznom is felesleges. Habár a modern nyelvek tanítását, főkép a francia és angolét is szükségesnek tartotta. E téren tehát Mommsen teljesen Goethe elvét vallotta, ki azt állította, hogy: «Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von dem eigenen». O. *Weissenfels* berlini tanár Försternek «Lebensfragen und Lebensbilder» című művét mutatja be, melyben Förstert, mint a társadalmi és ethikai nevelés német apostolát állítja oda. *Wirk* Pál Bornecque Henriknek a lille-i egyetem tanárának a porosz iskolákra vonatkozó bírálatát teszi szóvá. Feltűnően érdekes, hogy a francia pædagogus a német iskolák organizációját a franciáké fölé helyezi. A könyvismertetések nagy száma

zárja be a folyóirat első füzetének érdekes tartalmát. II. füzet (február). Dr. *Genz* tanár «Die praktische Ausbildung für das Lehramt» c. cikkében a német középiskolai tanárképzés kinövéseit és hátrányait mutatja ki. *Thaer* «Differentialrechnung auf Realanstalten» c. értekezésében Holzmüller tanárral polemizálva, a differenciálszámításnak a reáliskolában való tanítása mellett tör pálcát. *Herold* Tivadar 1901-ik évben a párisi állami középiskolákat meglátogatta, s ezen alkalommal szerzett impresszióiról számol be «Gesamtinteresse und Einzelunterricht in den höheren Schulen Frankreich's» című tanulmányában, melyben kiváltkép a Franciaországban dívó jutalmazási rendszer ellen kelt ki, mely a tanulók becsvágyát szinte túlságig fölkelti. A «Könyvismertetés» c. rovat ez utóbbi években megjelent német olvasókönyveket együttesen ismerteti.

3. és 4. füzet (március és április) kettős füzet. Az első cikket dr. B. *Gaster* antverpeni igazgató írja «Der Einfluss der Schulreform auf die deutschen Auslandschulen; ein Wort für die Oberrealschule» cím alatt a főreáliskolák egyenlő jogosításáért száll síkra. *Busse* Adolf pedig «Die Ruderübungen der Schüler höherer Lehranstalten» című értekezésében a csónakversenyek megtartását ajánlja a német diákoknak. Végül *Henchel* Pál «Zum Gesangsunterricht» című tanulmányában az énektanítás metódikáját tárgyalja. A kettős füzet végén a német középiskolák 1902/3. tanévben megjelent értesítőiben található programm-értekezéseinek megbeszélését találjuk. *(tj.)*

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1904 okt. hó 29-én.

Jelen vannak: *Fináczy Ernő* dr. elnöklése alatt Angyal Dávid, Beöthy Zsolt, Bartos Fülöp, Badics Ferencz, Beke Manó, Böngérfi János, Ferenczy József, Goldzieher Ignácz, Gyulai Pál, Himpfner Béla, Heinrich Gusztáv, Hegedűs István, Kovács János, Kovács Rezső, Kemény Ferencz, Molnár István, Málnai Mihály, Miklós Gergely, Nagy László, Négyesy László, Radó Vilmos, Reif Manó, Szily Kálmán, Waldapfel János, Zsengeri Samu, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül számosan férfiak és nők mint vendégek.

I. Elnök üdvözli a Társaság tagjait és az ülést megnyítja. Meleg szavakkal üdvözli még a mai ülés előadóját, *Kármán Mórt*, mint a Társaság alelnökét és örömének ad kifejezést, hogy hosszú hallgatás után újra megszólal körünkben. *Kármán* a megemlékezést köszöni és igéretet tesz arra nézve, hogy bármikor szívesen rendelkezésére áll a Társaságnak.

II. Következett *Kármán Mór* előadása: *Herbart és a tudományos paedagogia.* Évszázados megemlékezés.*

A Társaság nagy figyelemmel hallgatta Kármán fejtegetéseit, melynek végeztével tapssal és köszönet kifejezésével jutalmazta az előadót.

Az ülés véget ér.

Felhivás és kérelem katholikus magánkiadókhoz.

Azon régen érzett szükség, hogy kat. népiskoláink *ifjusági könyvtárral* láttassanak el, már régebben is arra indította alulirott könyvkiadóhivatalt, hogy ezen czélból — katholikus szakférfiak birálata alapján — jegyzéket állítson össze. Hogy ezen jegyzék minél tökéletesebb legyen, azon kérelemmel fordulunk mindazokhoz, kiknek magánkiadásában a katholikus népiskoláknak megfelelő katholikus irányú ifjusági iratok jelentek meg, szíveskedjenek ezekből egy-egy példányt megbiráltatás és esetleges felvétel végett hozzánk beküldeni. Megjegyezzük, hogy csak olyan kiadványból kérünk egyet-egyet beküldeni, melyből még elegendő számu példánynyal rendelkezik, vagy ha csak kisebb készlet van, hajlandó felvétel esetén új kiadásról gondoskodni. Ez azért szükséges, hogy tekintettel a kath. népiskolák nagy számára, azon helyzetben legyünk, miszerint a beérkezendő megrendeléseknek eleget is tehessünk. — Tisztelettel

a Szent-István-Társulat könyvkiadóhivatala.
(Budapest, VIII, Szentkirályi-u. 28.)

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK.

Magyar könyvtár, szerkeszti *Radó Antal*, kiadja Lampel Róbert (Wodianer F. és Fiai), Budapest. Egyes füzet ára 30 fill.

389. *Balassa József*, Szemelvények a kódexek irodalmából: Bibliafordítások. 59 lap.

390—391. *Tábori Róbert*, Az élet folytatásokban, regény. 127 lap.

392. *J. P. Smith*, Különös házasság, angol regény, fordította *Fái Béla*, 79 lap.

Olcsó könyvtár, szerkeszti *Gyulai Pál*. Franklin-Társulat, Budapest. Egyegy szám ára 20 fill.

1359. *Manuel Jenő* költeményeiből, franciából fordította *Bogdánfy Lajos*. 36 lap.

1360—1361. *Lechat Henrik*, A görög szobrászat, franciából fordította *Berkovics Miklós*. 52 lap.

1362—1363. *Haraszti Gyula*, Duse Eleonora. 50 lap.

* A szabad előadást gyorsírói följegyzések után közölni fogjuk.
Szerk.

Juba Adolf dr., Hygiene des Internats. A nürnbergi kongresszuson tartott előadás külön lenyomata. 20 lap.

Hajós Mihály. Jegyzéknapló az elemi iskolai tanítók részére az 1904/5 tanévre. V. évf. Budapest, 1904, Ádám Herman nyomdája.

Jeles írók iskolai tára. Budapest, Franklin-Társulat XC. *Arany János*, Toldi estéje. Magyarázta *Lehr Albert.* 339. lap, ára 3 kor. 60 fill.

Molnár István dr. A váradi sorozás vagy a szeszes italok hatásai. Budapest, 1904, «Pátria» részv. társ. nyomása, 68 lap, ára kötve 1 kor.

Hivatalos nyugtázás.

A *rendes* és *tiszt.* tagok közül fizettek: Szuppán Vilmos Budapest 20. K.

1899-re: Kardos Ferenc Baraczka. — **1900-ra:** Kötse István Sárospatak, Braun Mór Székesfehérvár. — **1901-re:** Hermann Antal Budapest. — **1902-re:** Sziklay P. Gyula Sz.-Udvarhely, Lengyel Gábor Beregszász, Vértesy Dezső Budapest, Schneider Gyula Budapest. — **1903-ra:** Szántó Sámuel Debrecen, Hodinka Ágost Sárospatak, Kaszapinovich Vitályos Dobrica, Nagy Lajos N.-Enyed, S. Nagy Lajos Szeged, Schmidt Győző Szentes, Kaminszky Géza Ungvár, Pap Illés Kassa, Szvitek Gyula Ujvidék, Korda József Ujvidék, Horváth Balázs Kassa, Eperjessy István Budapest, Tóth Rezső, Stern Ábr., Lád Károly, Lánczy Gyula, Thuránszky Mária, Pákh Berta, Berta Ilona, Timár Pál, König Gyula, Zlinszky Aladár, Sziklás Adolf, Barton Imre Budapest, Romanecz Mihály Ungvár. — **1904-re:** Reif Jakab Budapest, Ravasz Árpád Budapest, Miller Gyula Márm.-Sziget, Bulc Tivadar Belényes, Migály Alajos Pinkafő Folkmann János Zólyom, Zádor Gyula Sárosfa, Szomorú István M.-Pécska, Tomory Imre Munkács, Kellemen Károly Sümeg, Décsei Janka Budapest, Nagy Zsigmond Debrecen, Limberg József Pápa, Antal Géza Pápa, Vozáry Miksa Mezőtúr, Nagy Lajos Orosháza, Récsey Viktor Pannonhalma, Barna Mihály Jászberény, Kraft József Pápa, Dassievics Gyula Miskolc, Löwy Mór Igló, Horvay Ede Budapest, Burány Gergely Keszthely, Pallós Albert Kolozsvár, Kelemen Béla Székesfehérvár, Petz Vilmos Budapest, Dach János Pozsony, Kiss György Debrecen, Deisziger Ferenc Kalocsa, Ponauer Emil N.-Görbő, Baaden Károly Nagybecskerek, Sarcsevics Betti Budapest, Dörflinger Alajos Budapest, Fest Aladár Fiume, Osváth János Paks, Hábor Sándor Losonc, Steinberger Ferenc Budapest, Újváry Mihály Sz.-Keresztúr, Németh Reginald Kőszeg, Brauner Lajos Csáktornya, Killyéni Endre Hosszúfalu, Hetser János Zólyom, Bánfi Alajos Sümeg, Péter János Pécs, Acsay Ferenc Győr, id. Schuch János B.-Csaba, Guzsvenitz Vilmos Esztergom, Bihari Károly Vácz, Losoncy László Nagykőrös, Vojnits Döme Pannonhalma, Klingenberg J. Pécs, Hener Ede Budapest. (Folyt. köv.)

Akik nov. végéig be nem küldik a tagdijat, intő által lesznek arra figyelmeztetve.

Dr. Gyulay Béla,
pénztárnok.
V., váczi körut 58.

A GIMNÁZIUMI UTASÍTÁSOKRÓL.

Reális tantárgyak.

(Befejező közlemény.)

A természettan-tanításra vonatkozó részletes utasítások rövidségükkel tünnek ki, külső terjedelemben mögötte állanak a régi utasításoknak. De azért részletesebb felvilágosítást adnak, mint ezek, amelyek mind az anyag felsorolásában, mind a módszer ismertetésében inkább arra voltak tekintettel, miként vezettessenek le matematikailag a fizika különböző törvényei, s pusztán a deductio alapjára állottak. Új utasításaink a tananyag részletezésében is teljesebbek, mint a régiek, amennyiben pontosabban megállapítják az elvégzendő fejezeteket. E tekintetben csupán azt kérdezem, mért maradt el az optikából a kettős fénytörés fontos tüneményköre, s a mágneses intensitás fölemlítése; ellenben miért vétetett föl a hőtanba a gázgép? A régi utasítások a potenciál fogalmát nem vették fel a tanítás programmjába s az energia megmaradásának törvényét sem emelték ki annyira, mint azt az új utasítások igen helyesen megteszik. A formalizmus gondos kerülése az utasítások egyik előnyös jellemző vonása. Ezt a régiekről nem mondhatjuk, s ha a fizika-tanítás az előtt a matematikának túltengése következtében mellékes szerepre süllyedt, a túlterhelés egyik előmozdítójává vált, azt nagy részben a régi utasítások rovására írhatjuk. Hibáztak a régi utasítások abban is, hogy a tananyagot hellyel-közzel nem részletezték eléggé tüzetesen. Így pl. a statika, hydro- és aeromechanika, a hangtan és kosmografia rendkívül mostoha bánásmódban részesültek. A mechanikai anyag részletezéséből is épen azok a fejezetek hiányoztak, amelyek valóban fizikai jellegűek, mint pl. a gravitatio elmélete.

Új utasításainkban a molekuláris fizika tüneménycsoportjai szétszórtan és nem egész teljességükben szerepelnek. Az első körülményt még megokolhatjuk, amennyiben az egyes halmazállapotok mechanikái után következnek a molekuláris fizika fejezetei. De az, hogy az osmosis fontos tüneménye, mely a fizika modern hipotézi-

seiben oly nagy szerepet kezd játszani, explicite fölemlítve nincsen, hibáztatnom kell.

Alaki szempontból hibának tartom, ha a gázok nyomása és térfogata közt fennálló összefüggés megállapítását *Newton* tanuskodása, s az újabb angol történeti kutatások dacára még mindig *Mariotte*-nak tulajdonítjuk.

A tanítás módszere teljesen más, mint az, melyet régi utasításaink ajánlottak, t. i. «*általánosságban a természettudomány módszerét követi, tehát vagy a természetben végbemenő tünemények megfigyeléséből, vagy kisérlet útján szerzett tapasztalatokból indul ki. A kisérletnek mindenkor egyszerűnek, áttekinthetőnek és meggyőzőnek kell lennie. Minden kisérlet véghezvitele előtt az elérendő célt világos szavakkal ki kell fejeznünk, hogy a tanulók figyelmét arra a jelenségre irányítsuk, melynek a megállapítandó vonatkozásokra döntő befolyása van. Szükséges továbbá, hogy a kisérletre használt készülék lényeges alkotó részei előzőleg bemutattassanak, rendeltetésük kiemeltessék, mert csak ekként értheti meg a tanuló a kisérlet eredményére gyakorolt befolyásukat. A kisérletnek minden, nem a lényegéhez tartozót kerülni kell, nehogy a tanuló figyelmét mellékes körülmények a fődologtól elvonják.* (Erre jó lett volna egy eklatáns példát fölemlíteni). *A kisérleteket gondosan elő kell késziteni, hogy sikerüljenek, s úgy kell bemutatni, hogy azokat minden tanuló figyelemmel kisérhesse. Ebből a szempontból az utasítások melegen ajánlják a vetítést.*

«*A mérő kisérletek adatai lehetőleg kerek és ne túlságosan* ***nagy*** *számok legyenek, hogy az eredményt könnyen lehessen kiszámitani és áttekinteni.*» Itt a mondatba tollhiba csúszott; mert hiszen az, hogy mekkorák a mérő kisérletek adatai nem mi tőlünk függ, s így az adatok mekkoraságára befolyással nem lehetünk. De értjük, mit akarnak az utasítások mondani.

A mérték-rendszerekre vonatkozólag ajánlottak igen észszerűek, s a régi utasításokban nem fordúltak elő.

Az utasítások általános tenorja: az inductiv módszer előtérbe helyezése, a tanulók önmunkásságának felhasználása a fizika-tanítás terén azzal a követeléssel állott elő, hogy itt is a tanulókkal egyénileg kell foglalkozni, s a tanítás közben minden lehetséges útonmódon arra kell törekedni, hogy a tanulók a tanítás keretébe lehetőleg munkálkodva belevonassanak. Ebből az a követelés származott, hogy a természeti törvények tisztán kisérleti alapon — mathematikai deductiók kizárásával tárgyaltassanak, szóval: minden természeti törvényt, a fizikai ható okok minden kapcsolatát a tanítás közben a tanítványok közreműködésével újra föl kell fedeznünk.

Kellemes meglepetésemre szolgált, hogy az utasítások ebbe a lehetetlen követelésbe bele nem tévedtek. Ezt mutatják a következő nézetek.

«*A kisérleti tényekből az egyes mennyiségek kapcsolatát indukció révén igen gyakran vagy nehezen, vagy csak igen hosszadalmas úton tudjuk megállapitani. Vannak kisérletek, melyek terjedelmüknél, hosszadalmasságuknál, vagy néha igen költséges kisérleti eszközök hiányánál fogva be sem mutathatók. A pusztán induktiv tanmenet nagyon egyoldalú volna, mert egyrészt nem nyujtana áttekintést a különböző tüneménycsoportokról, másrészt nem tüntetné föl azt a szoros kapcsolatot, amely az energia különböző nyilvánulásai közt fennáll. Azért a már megállápitott törvényekből igen gyakran következtetés útján ujabb tételeket fogunk levezetni, amelyeket csak utólag, ha egyszerűen és röviden lehetséges, kisérletileg is beigazolunk. Ezzel az induktiv úton nyert alaptörvényeknek nemcsak jelentőségüket emeljük, hanem igazi tartalmukat is kideritjük; mert oly tételeket és vonatkozásokat vezetünk le, amelyek implicite benne foglaltatnak, de az alaptörvényen közvetlenül föl nem ismerhetők. Az induktiv és deduktiv módszer eme váltakozásában rejlik a természettani oktatás kiválóan értelemfejlesztő hatása. A deduktiv úton nyert törvények kisérleti igazolása nagyban megerősiti a bizalmat a hiányos indukció útján nyert alaptörvények helyessége iránt. Hosszadalmas és elemi módszerekkel csak nehezen végezhető deduckciókat lehetőleg kerüljünk; mert fölösleges módon fárasztják a tanulót, elvonják a figyelmét a dolgok lényegétől s emellett a levezetett törvények jelentőségét nem domboritják ki jobban és vonatkozási körüket sem tágitják. Ily esetekben legegyszerűbb, ha az illető törvényt, mint elméleti dedukció eredményét, fölemlitjük és taglaljuk*».

Ezekben van letéve a kontroverzia valóban észszerű s a tanítás sikerével összeegyeztethető megoldása, mely mellett a tárgynak a matematikával való kapcsolatossága sem pusztul el. Az idézett elvekre alapított tanítás mellett a tanulóban fölnevelhetjük a fizikai gondolkodás képességet, s a tanulót előkészíthetjük a tárgy alaposabb tanulmányozására.

Az utasítások a fizika egyes kényesebb természetű fejezeteinek ezen a módon való tárgyalására példákat is felsorolnak. Így az ingamozgás tárgyalását, a rezgő mozgás törvényeinek megismertetését hozzák fel például. Az első példa nem tartozik ide, mert az inga elméletét igen szépen lehet matematikai alapon tárgyalni (l. Lommel levezetését) s a nyert eredményeket könnyű szerrel lehet kisérletileg igazolni, amennyiben a lengési időt gyorsan és pontosan mérhetjük, s a ferde tengely körül lengő ingával a nehézségi gyorsulás befolyá-

sát is figyelemmel kisérhetjük. A rezgő mozgásra vonatkozó példa már inkább helyén való, s módot nyújt arra, hogy a törvények grafikus feltüntetésének módszere kellő méltatásban részesíttessék. Ez az utóbbi körülmény átvezethetne a hőtan tárgyalásának módszerére. Itt az utasításoknak részletesen foglalkozniok kellett volna azokkal a kérdesekkel, amelyek az anyag szerkezetét illetőleg fölmerülnek, s amelyek elől a helyes fizika-tanítás nem térhet ki. Hasonlóképen említést érdemelt volna az energia-tan is, mely épen a hőtannal kapcsolatosan lép előtérbe, s amely a tanítás végére, ahol mint az összefoglalás alapja szerepel, el nem odázható.

«*A hypotéziseket — így szólnak az utasítások — mindenütt, ahol szükség van rájuk, ne mint tényleges igazságokat, hanem csakis mint positiv ismereteinknek rendezésére szolgáló segédeszközöket tüntessük föl. Ha pedig újabb felfogásokat állítunk szembe régebben használt hipotézisekkel, mindenkor ki kell emelnünk azokat a kisérleti tényeket, amelyek a régebben használt hipotéziseket megdöntötték*».

Ez a gondolat átvezet a történeti fejlődés ismertetésének kérdéséhez, melyet az utasítások teljes joggal fontosnak tartanak.

Ezzel beszámoltunk a fizikai tanításra vonatkozó részletes utasítások tartalmával. Még csak azokról kell említést tennem, amiket a részletes utasításokban nem találtam meg, bár nézetem szerint bennök helyet kellett volna foglalniok.

A mechanika tanításának módszerére csupán a tananyag részletes felsorolásából lehet következtetést vonni. Ezek a következtetések azonban egyénenkint igen eltérőek lesznek. Kivánatosnak tartottam volna azt, ha az egész tudományszak ezen alapvető fejezetére vonatkozólag behatóbb módszeres útmutatások is adattak volna,

A mágnesség még mindig mint különálló fejezet szerepel, holott, már csak időnyereség szempontjából is, ez a fejezet teljesen beolvasztandó lenne az elektromosság fejezetébe.

Az sem ártott volna, ha az utasítások a közkeletű hipotézisek közül felhasználandókat részletesebben tárgyalták volna, s e tekintetben az egységes világnézet szükségességét és előnyeit hangsúlyozták volna.

Míg a természetrajzi részletes utasítások behatóan szólnak a a szertár fölszerelésének alapelveiről, addig a fizikára vonatkozó részletes utasítások ezt a fontos kérdést hallgatással mellőzik.

A mértékrendszerek és a fizikai mértékegységek kérdése — bár általában elintézést nyer — részletesebb tárgyalást érdemelt volna. Ugyancsak tárgyalandónak tartottam volna a fizikai tankönyvnek a tanítással való kapcsolatosságát; sajnálattal nélkülözök útmutatásokat

arra vonatkozólag, miként lehet a tanulók ellenőrzésének s a kisérleti alapon álló tárgyalási módnak kötelezettsége mellett a rengeteg tananyaggal való megbirkózás sikerét biztosítani. Végül a tanulóknak ezzel a tárggyal kapcsolatos házi munkássága is ide tartozott volna.

A mennyiségtanra vonatkozó részletes utasítások első sorban kiemelik a tárgynak jelentőségét, rámutatván arra, hogy elősegíti a gyakorlati életviszonyok és a természeti tünemények mathematikai viszonyainak felfogását és ezzel a tárgyi ismereteket jelentékenyen erősíti és mélyíti. Fogalmainak és jelöléseinek egyszerűsége, meghatározásainak szabatossága, tételeinek rendszeres láncolata, következtetéseinek áttekinthetősége, módszereinek általános jellege és igazságainak megdönthetetlensége a logikai és szigorúan tudományos kutatás tipusává avatják.

A régente divatos, fárasztó és értelmetlen módszerrel szemben utasításaink igen helyesen arra fordítanak gondot, hogy «*a gyakorlati adatok bővebb megvilágításából, vagy a már szerzett ösmeretek taglalásából emelkedjenek ki a további problemák úgy, hogy rendszerint a tanár vezetése mellett már az új problemákat is a tanulók tüzhessék ki. — Minden problemát közösen kell elemezni, amely alkalommal a kinálkozó többféle megfejtés mind célszerűsége, mind biztossága szempontjából érdemlegesen megvitatandó. Csak az után foglaljuk a megoldásnak végleg megállapitott módját a szokásos alakba mint tételt és bizonyítást; mindenkor ki kell azonban emelni, hogy mi a bizonyítás lényege, vezető elve és melyek a sarkalatos főpontjai. A tételt lehetőleg sokféle feladat megoldására kell alkalmazni: olyanokra is, amelyek mint részletes esetek az általános tétel alá sorozhatók, s olyanokra is, melyek egyéb már ismeretes tételekkel való kombinálásra alkalmat adnak.*»

Ezekben van letéve a mathematikai tanítás metodikája és kétségtelen, hogy az ilyen, a tanulók önálló munkásságát, érdeklődését felhasználó tanítás a kellő eredményre fog vezetni. Nagy kérdés azonban, vajjon olyan osztályokban, amelyekben a mathematika iránt teljesen eltompult és semmi fogékonyságot nem mutató tanulók nagyobb számban verődtek össze — ami az ismétlők és vándortanulók segítségével könnyen bekövetkezik — lehet-e ezt a módszert alkalmazni? A gyakorlatban a dolog rendszerint úgy áll, hogy az osztály tehetségesebb tanulóit ez az aprólékoskodás untatja, kifárasztja, a tehetségtelenek pedig a rájuk rontó nagy apparátustól megriadnak, összezavarodnak. Végre is meggondolandó, hogy az ajánlott módszer következetes alkalmazása, különösen népes osztályokkal szemben, nagy időpocsékolással jár, mellyel a kiszabott penzum nem tarthat egyensúlyt.

A jó tanácsokat tehát a körülményekhez alkalmazkodó tájékozottsággal fogjuk követni.

Utasításaink szerint a házi munkásságot csupán a szerzett ismeretek ébrentartására és a számolásbeli vagy szerkesztésbeli ügyesség fokozására lehet igénybe venni.

Örömmel konstatálom, hogy itt a szerkesztésbeli ügyesség fokozása is célul tűzetett ki. Tapasztalás szerint ez az utóbbi iskoláinkban eddig meglehetősen elhanyagoltatott, bár kétségtelen, hogy a geometria igazságainak természetébe a szerkesztések révén közvetlenebbül lehet behatolni, mint számítások segítségével, melyek végtére is mindig bizonyos mesterkéltséget mutatnak. Nézetem szerint a középiskolai fokon is nagy gonddal arra kell törekedni, hogy az algebra és geometria ne legyenek egymástól ridegen elválasztva, hanem a közöttük természetszerűleg fenálló kapcsolatosság lépten-nyomon szembetűnjék, a két disciplina egymást támogatva, karöltve haladjon az igazság nyomozásában. Ebből a szempontból hiányosnak tartom azt a tanítást, melyben csupán a geometria szorul az algebra segítségére; ellenkezőleg szükségesnek tartom, hogy mindazokat az alkalmakat felhasználjuk, amelyek például szolgálhatnak arra, miképen segítheti a geometria az algebrát. E tekintetben mint szembeszökő példára a másodfokú egyenlet geometriai tárgyalására hivatkozom.

Utasításaink szerint az egyesek képességének és haladásának megismerése végett a tanár időnkint iskolai írásbeli feladatokhoz fordul, aminek rendszerint egyes nagyobb terjedelmű részek befejezése után van helye, mielőtt újabb részletre térne át. Ezzel némileg ellentétben áll az a tanács, hogy alsóbb osztályokban havonkint két írásbeli dolgozatot adjunk, mert két hetenkint itt sem lehet valami nagyobb terjedelmű részt elvégezni. Még a felsőbb osztályokban is előfordulhat az eset, hogy a megkezdett disciplina hosszabb ideig nem nyujt kellő anyagot arra, hogy belőle írásbeli dolgozatot írathassunk, s igen gyakran előfordulnak iskolai természetű körülmények is, melyek az írásbeli dolgozatoknak az év folyamán való egyenletes elosztását lehetetlenné teszik. Ezért félszegségnek tartom azt a divatot, hogy már a tanév elején megállapítjuk, a hét melyik napján fogunk a mathesisből írásbeli dolgozatot íratni, nehogy az írásbeliek a hétnek valamely napján összetorlódjanak; mert a mathematikus tényleg a leghelyesebben akkor írat írásbeli dolgozatot, ha valamely nagyobb terjedelmű tárgyi körrel végzett. Ezt pedig nem lehet a hétnek egy meghatározott napjához kötni.

Az első három osztály számtani anyagának feldolgozására nézve az utasítások elvül tűzik ki azt, hogy a tanulót értelmes számításra szoktassuk. A fődolog, hogy minden egyes lépésének okát tudja adni,

de emellett a műveletek mechanikus elvégzésében, a számolásbeli sémákban is meg legyen a kellő ügyessége. A tanulókat értelmes és biztos számolásra szoktassuk. A gyakorlati élet egyszerűbb számbeli viszonyainak felfogását úgy fejlesztjük legcélszerűbben, ha számításainkat oly feladatok megoldására alkalmazzuk, amelyek lehetőleg a tanuló ismeretkörébe tartoznak és érdeklődését felkelthetik. A tárgyi érdeklődés egyúttal a legbiztosabb eszköz arra, hogy a tanuló figyelmét a számítás menete iránt is lekössük.

Ezekben van lefektetve a modern számtantanítás alapgondolata. A számtant szoros kapcsolatba kell hozni az élettel, s a tanulónak az iskolában lépésről-lépésre fejlődő ismeretvilágával. Így kapja meg a számtan azt a tartalmasságot, amely nélkül különben elejétől végéig hús nélküli váz, alap nélküli épület, haszontalan szellemi ballaszt maradna. Az egyes osztályok tananyagának részletezésénél is az utasítások igen helyesen hangsúlyozzák a fejszámolásban való jártasságot. Ez képesíti a tanulót a gyors gondolkodásra, ez foglalkoztatja és köti le figyelmét teljesen s ez adja meg a számtantanításnak a praktikus alapot.

De nem hangsúlyozzák az utasítások azt, hogy a számtantanítás a későbbi fokon következő algebrának is előkészítője.

«*Az elemi iskolában már megismerték a tanulók a négy alapműveletet; de a számsorban való eligazodásuk még nem egészen biztos, a műveletek elvégzésében sokszor inkább mechanikusan járnak el, mint értelmesen és a számolásoknak a gyakorlati viszonyokra való alkalmazásában még nem erősödtek meg eléggé.*»

Ebben súlyos vádat látok elemi oktatásunk ellen. Igaz, hogy az elemi iskola tanulói fejletlenebb korúak, látókörük szűkebb; de a fejletlenebb kor, a szűkebb látókör még nem teszi megokoltakká azokat a hiányokat, melyeket az elemi oktatással szemben utasításaink hangoztatnak. Pedig ezek a vádak — sajnos — igen alaposak. A gimnazium első osztályába került tanulósereg javarésze nem eléggé jártas sem az egyszeregyben, sem a tízes számrendszerben. Ennélfogva helyesen mondják utasításaink, hogy «*a különböző iskolákból egybekerülő tanulósereg egységes előkészítése végett célszerű a számtani anyagnak egészen elülről való kezdése.*» De emellett, épségben tartva mindazon bölcs tanácsokat, melyeket az utasítások bőségesen nyujtanak, részemről, tekintettel arra, hogy a tanuló nem a gimnaziumban tanul először számtant, továbbá arra, hogy a gimnaziumban algebrát is fog tanulni, a számtani ismeretek rendszerbe foglalását egészen mellőzendőnek nem tartom. Miért ne ismerkedjék meg a tanuló a kivonás elvégzésének mindkét módjával, mikor mindkettőnek meg van a maga jogosúltsága? Miért ne figyelmeztessük a részekre osztás és mérés

lényeges különbségére, mikor ezt a szorzással kapcsolatosan könnyen és érthetően megtehetjük. Miért ne figyelmeztessük a tanulót arra, hogy a törtszám befogadásával a szám fogalmát bővítettük?

A számtan tárgyi köreinek megállapításában utasításaink elismerésreméltó körültekintéssel intézkednek. Különösen helyes intézkedésnek tartom, hogy a tizedes törtek a közönséges törtek elé kerülnek, mire nézve az utasításokban is megtalálhatjuk a helyes megokolást.

A II. osztály tananyagában megmaradtak a korlátolt pontosságú műveletek, bár ezek ellen heves támadások intéztettek. Részemről a korlátolt pontosságú műveleteknek tapasztalataimon alapuló meggyőződésből hívük vagyok. Nem tekintve gyakorlati jelentőségüket, szükségesnek tartom azokat még azért is, hogy a tanulónak egy utolsó alkalom adassék a tízes számrendszer megismerésére. Különben ezek a számítások a gimnaziális mathematika rendszerébe tartoznak; mert hiszen az V. osztályban közelítőleg kiszámítjuk a körnek kerületét, a VI. osztályban logarithmusokat számítunk s itt a korlátolt pontosságú műveletek nélkül alig lehetne boldogulni. Épen ezekre való tekintettel hangsúlyozni kellett volna azt, hogy a korlátolt pontosságú műveletek később is minden kínálkozó alkalommal felhasználandók.

Különben a II. és III. osztályok számtani anyagát illetőleg csak az a megjegyzésem, hogy a régi anyagnak a fölösleges ballaszttól való megtisztogatása igen szépen sikerült.

A felsőbb osztályok tananyagainak részletezésénél utasításaink az algebrát és geometriát teljesen különválasztják; csupán a geometriával foglalkozó részben találunk utalásokat az algebrai részre, amennyiben egyes geometriai számítások bizonyos algebrai előismereteket nem nélkülözhetnek.

A IV. osztály algebrai anyagára vonatkozólag nincs semmiféle megjegyzésem, hacsak az nem, hogy az elsőfokú egyenletre vezető tárgyi feladatok *expressis verbis* megköveteltetnek. Ez mindenesetre helyes, mert enélkül az egyenlet megoldása puszta formalismussá sülyed. Megjegyzendő volna azonban, hogy — különösen mozgástani és geometriai feladatoknál — a mennyiségek szokásos jelölésétől nem kell eltérni, s így az ismeretlent nem kell mindig x-szel jelölnünk; ugyanis feltűnő dolognak tartom, ha később, a fizikában előforduló számításoknál a tanuló ilyen esetek tárgyalása közben zavarba jön.

Az V. osztály algebrai anyaga a lineáris egyenletrendszerrel közvetlenül a megelőző osztály anyagából indul ki. Szükségesnek tartottam volna, hogy az utasítások a kiküszöbölés módszereiről bővebben nyilatkozzanak. Minden speciális esetben természetesen bizonyos meghatározott módszer kínálkozik, s a számító ügyességétől függ, vajjon megtalálja-e a célhoz vezető legrövidebb utat. Elméleti szempontból

legbecsesebb a *Bézout* módszere, s ezt hangsúlyozni kellett volna különösen akkor, ha több ismeretlenű egyenletrendszerre vezető tárgyi feladatok is tárgyalandók, s az indexes jelölés is bevezetendő. Némely iskolánkban a determinansok segítségével való megoldást is tárgyalni szokták. Két ismeretlenes egyenletrendszer esetében ezt helyesnek is tartom, de továbbfejlesztését már nem helyeslem. Erről nem nyilatkoznak utasításaink.

Ezután következnek a négyzetgyök és a másodfokú egyenlet tárgyalása. Hogy itt a legtermészetesebb, vagyis a geometriai kapcsolat a rendelkezésünkre álljon, szükséges lett volna arra utalni, hogy ezt a tárgyalást a geometria előzze meg, más szóval, hogy az V. osztályban az egyenletrendszerek után a geometriai alapfogalmak, az egybevágóság és hasonlóság tárgyaltassanak. Így aztán az algebra szoros kapcsolatba lép a geometriával, a két tudományág egymást támogatva fog a cél felé haladni. Ez különösen azért szükséges, hogy az algebra ne váljék túlságosan abstrakttá, az irracionális szám bevezetése ne okozzon leküzdhetetlen nehézségeket.

A másodfokú egyenletnek ezen a fokon való tárgyalásában elégnek tartom a teljes négyzetre való kiegészítés, más szóval a tiszta másodfokú egyenletre való visszavezetés módszerét, s az általános másodfokú egyenlet gyökeinek képletét; az ezen képletekkel való gépies számolást az utasításokkal szemben nemcsak időkímélés miatt, hanem azért is mellőzendőnek tartom, mert a tanuló ezzel a kérdéssel a VII. osztályban még egyszer és behatóan foglalkozni fog. Ezt a nézetemet még az a vezető elv is támogatja, mely szerint kerülnünk kell a puszta formalitásokat, szóval a formuláknak gépies alkalmazását, s minden újabb problemát az elmélet továbbvitelére használjunk fel s ne húzzuk azt a kényelmes kaptafára.

Tekintettel arra, hogy a VI. osztályban a tanuló a logarithmusban oly segédeszközre talál, melyet ezentúl minden bonyolódottabb számításban igénybe kell vennie, az V. osztályban a köbgyökvonás nehézkes szkémáját mellőzhetőnek tartom, hiszen ennek a szkémának csakis számok esetében volna értelme, és számokból köbgyököt minden értelmes ember logarithmikus úton szokott vonni.

Ezután az algebrát az V. osztályban ismét a geometria váltja fel s letárgyalhatók az idomok területszámítására vonatkozó feladatok, melyekben bőven van alkalmunk arra, hogy a megelőző évek algebrai ismereteit alkalmazhassuk.

Azt reménylettem, hogy az utasítások ilyen, vagy ehhez hasonló módon fognak arra törekedni, hogy algebra és geometria egymástól ne választassanak el ridegen, hanem lehetőség szerint egybeforrjanak. E helyett a VI. osztály anyagának részletezésében az erők szétforgá-

csolásának egy további példájával találkozunk, amikor utasításaink így szólnak: «*rendszerint szükségessé válik, hogy az év első részében az algebrai tananyagra több idő fordíttassék, mint a geometriára, pl. 3 óra és 1 óra, s hogy az algebrában akkor végezzünk a logarithmusok tanításával, midőn a geometriában a trigonometriához érünk. Ekkor aztán fordítva: a geometriai tananyagra fordítsunk 3 órát s az algebraira csak egyet, vagy, minthogy a trigonometriában úgyis elég alkalmunk van az algebrai tananyag begyakorlására, egyideig esetleg minden órát a geometriának szentelhetünk.*»

Engedelmet kérek, de tapasztalás szerint az az egy óra, melyet valamely disciplinára fordítunk, tiszta időpazarlás. Ugyanis egy óra alatt igen keveset végezhetünk; a két egymásra következő alkalmat egy egész hét választja el egymástól, s néha, mikor ünnepek s egyéb előre nem látható alkalmak lépnek közbe, az illető óra 2-szer, sőt 3-szor is elmaradhat. Végül nem kívánatos, hogy a tárgyak változatos sokaságát a mathematika is fölösleges módon szaporítsa.

A VI. osztály mathematikai anyagát épen oly észszerűen lehet az év folyamán beosztani, mint az V. osztályét, úgy, hogy az egyik problema a másikból következik, az egyik disciplina a másikat támogatja. Ezt didaktikai szempontok is megkövetelik.

Minthogy az V. osztályban a tárgyalást a geometriával végeztem, a VI. osztályban a geometriával kezdem, s elvégzem a körtant. Ezután áttérek a hatványozás fogalmának általánosítására, mely tárgyi kör természetszerűleg átvezet a logarithmushoz. Ennek elintézése után következik a trigonometria, s az évet az arithmetikai és geometriai haladvány tárgyalásával végzem be, hogy a VII. osztályban ebből kiindulva, a kamatos kamat, járadék-számítás és végtelen geometriai haladvánnyal folytathassam.

A trigonometria tárgyalásának módjáról az utasítások részletesen nyilatkoznak; de az ajánlott tervvel nem mindenben értek egyet. Természetes dolog, hogy a goniometria teljes tárgyalása, mint a trigonometriába való bevezetés, nem alkalmas. A goniometriából azonban egyfolytában mégis annyit kell végeznünk, hogy ezen ismeretekkel a derékszögű és egyenlő szárú háromszögeket, a szabályos sokszögeket teljesen elintézhessük. Az anyagnak azt a felaprózását, hogy a sinus és cosinus megismerése után mindjárt háromszögeket oldjunk meg, aztán ismertessük meg a tangenst és cotangenst, majd végül a secanst és cosecanst, methodikailag kifogásolhatónak, a tárgy természetével, a tanulók szellemi fejlettségével összeegyeztethetlennek és időpazarlásnak tartom. Nézetem szerint a goniometria az első quadransban, a derékszögű, egyenlő szárú és szabályos háromszög adják az első lépcsőfokot.

Innét az általános haromszöghöz való átmenetelt annak a derékszögű háromszög segítségével való megoldása szolgáltatja. Ezután elintézzük a goniometriát a többi három quadransban, megoldunk goniometrikus egyenleteket, bebizonyítunk goniometrikus identitásokat, s a goniometria összefoglalása után rátérünk az általános háromszögre. De ennek megoldását sem apróznám fel, hanem a sinus-, Mollweide-, tangens- és Carnot-tételek tárgyalása után venném elő az alapeseteket és térnék át bonyolódottabb esetekre. Azt, hogy az egybevágóság harmadik esetét mindjárt a sinus-tétellel kapcsolatosan tárgyaljuk, a fenforgó nehézségek miatt nem tartom ajánlatosnak. Ezt az esetet utoljára hagynám.

A 2. és 4. egybevágósági esetek szép példákúl szolgálnak a képleteknek átalakítására. Ezzel szemben az utasítások bizonyos aversiót tanusítanak, amennyiben a nyakatekert számításokat az elegans logarithmikus számításoknak fölébe helyezik. Ez az aversió teljesen megokolhatatlan. Hiszen azok az átalakítások gyönyörű algebrai fordulataikkal új szempontokat is állítanak a tanuló elé, s igen alkalmasak arra, hogy a két disciplinát egymáshoz közelebb hozzák; ezeket az alkalmakat pedig felkutatnunk kell, nem pedig mellőznünk. A Mollweide-féle egyenletekről utasításaink nem emlékeznek meg, pedig nélkülök a háromszög megfejtésének különösen gyakorlatilag fontos esetei alig tárgyalhatók. Meg kellett volna emlékezni a triangulációról is, hiszen annak ismertetése az általános műveltség szempontjából is kiválóan fontos és érdekes.

A VII. osztályban a kamatos kamatszámítás és a végtelen geometriai haladvány tárgyalása után a coordinata geometriába, algebrai kifejezéseknek geometriai szerkesztésébe fogunk. Erre nézve a goniometrikus függvények ábrázolása szolgáltatja a legtermészetesebb kiindulási pontot és a csatlakozási helyet. Az algebrai kifejezések geometriai szerkesztése átvezet a másodfokú függvényhez, az pedig méltó befejezést nyer a másodfokú egyenlet teljes tárgyalásában. Az algebrai anyagnak ilyen befejezése után az év második felére marad a stereometria, mely sajátos módszerei és anyaga miatt nehezen volna az eddigi rendszerbe bekapcsolható, s így helyes, ha a tanév végére marad. Annál is inkább, mert a VIII. osztály gömbháromszögtana ehhez a disciplinához közvetlenül hozzácsatlakozik. Arról, hogy új tantervünk a gömbháromszögtan elemeit fölkarolja, csakis elismeréssel szólhatok. Hasonlóképen elismeréssel kell szólnom arról, hogy a combinatorika a valószínűség számítás elemeivel hozatott kapcsolatba.

Különben a mathematikára vonatkozó részletes utasítások nagy megfontoltságról, beható ismeretekről és előrelátó körültekintésről tesznek tanuságot, s az utasítások legsikerültebb részei közé sorozhatók.

Végül, mint a reális tárgyak közűl az utalsóra, a *rajzoló geometriára* térünk át.

Ennek a tárgynak a többiek közt elfoglalandó helyzetét az utasítások így jellemzik: «*A rajzoló geometria a tantervben kitűzött céljánál fogva első sorban a felsőbb osztályok geometriai tanításának propedeutikája. Az által, hogy megismerteti és alkalmazni tanítja a legfontosabb geometriai fogalmakat és alapigazságokat, megszünteti a tudományos tanítás megkezdésével járó nehézségeket. Ebben az értelemben teljesen megfelel céljának, hogyha első sorban meytanítja a tanulót geometriailag látni, azaz fogékonynyá teszi őt az alak- és helyzetbeli különbségek helyes felfogására; továbbá megsejteti vele, hogy a tárgyalt geometriai alakok közt törvényes összefüggés van, s végül megérleli benne ez összefüggés tudományos megvizsgálása iránt a vágyat és érdeklődést. Szóval: legfőbb feladata a mathematikai képzelet fejlesztése.*»

Ennek főeszközei: a szemléltetés és a rajzolás. Ha mindkettő pusztán eszköz maradna, akkor a tárgygyal teljesen kibékülhetnénk; de míg a konstrukció fokán (III. és IV. osztály) a szemléltetés majdnem teljesen elvész, addig ugyanott a rajzolás céllá válik, mert előkészületül kell szolgálnia a görögöt cserben hagyó tanulók szabadkézi rajz tanulásának. Vannak intézeteink, melyekben görögpótló kurzusok nincsenek szervezve; a statisztika tanusága szerint ezekre a kurzusokra a tanulók kisebbik és valljuk be, gyöngébb fele jelentkezik. Azt kérdem, vajjon annak, aki görögöt tanulva rajzzal többé nem foglalkozik, elegendő rajzismeret-e az, amit a III. és IV. osztályokban hetenkinti 1 órában tanul? Másrészt azt kérdezem, hogy annak, aki az V. osztálytól kezdve hetenkint 2 órában fog rajzolni, szüksége van-e arra az előkészületre, melyet neki a III. és IV. osztály nyújt. Mindkét kérdésre határozottan *nem*-mel kell felelnem. Ennélfogva hibáztatom azt, hogy a tanterv és ennek nyomán az utasítások a rajzoló geometriát a III. és IV. osztályokban két különböző tárgyra szakítják szét, melyet heti 1—1 órában tanítva, a számukra kitűzött célt meg nem közelíthetik. Ennél a szabadkézi rajztanításnál hiába támaszkodnak utasításaink nagyhangú frázisokra, melyek mindazokat az elvi jelentőségű dolgokat felölelik, amelyek a szabadkézi rajz tanításának létalapjául szolgálnak; az egész hangzatos frázishalmaz üres dobverés és *vana sine viribus ira.*

Tessék csak az erőkkel számot vetni. A tanulónak heti egy órában meg kell ismerkednie a konstruktiv planimetriával, szerkesztéseket kell megtanulnia, azok minden lépését meg kell okolnia s a geometriai tételek egy kis rendszerére kell szert tennie. E mellett el kell készítenie, tussal ki kell húznia s aprólékos módon fel kell szerelnie

geometriai rajzait. A másik heti egy órában teljesen elütő módon rajzol, krétával vagy puha ceruzával csomagoló papirosra. Ezen vázlatai a szemétbe kerülnek, geometriai rajzai pedig szigorú elbirálás alá esnek, s a tanév végéig összegyűjtetnek és megőriztetnek. Minek fogja tehát tartani a tanuló azt a szabadkézi rajzolást, melylyel a tanterv a rajzoló geometriát a III. és IV. osztályban összeházasította? *Játéknak.* Nagy kérdés, vajjon ilyenfajta játékra van-e fölösleges időnk?

Ennek a játéknak a rajzoló geometriához semmi köze, s ha vele kapcsolatosan szerepel, akkor ezt csak annak kell tulajdonítanunk, hogy restellették a tantervbe kitenni azt, hogy a III. és IV. osztályban heti egy órában konstruktiv planimetria és ismét heti egy órában szabadkézi rajz fog taníttatni; mert mindenki jól tudja, menynyit ér a heti egy óra és szebbnek találtatott, ha ez az intézkedés leplezetten csúszik be új tantervünkbe.

A III. és IV. osztályok tananyagának módszeres tárgyalásával kapcsolatban az utasítások fölösleges skrupulozítással töprenkednek a fölött, vajjon a geometriai rajzok hogyan kezeltessenek. Hiszen a tanuló az I. és II. osztályban a rajzeszközökkel már eléggé megismerkedett, rajzait ki is festette, s így szükségtelen a III. és IV. osztályokkal kapcsolatban azt mérlegelni, vajjon megkívánhatjuk-e tőle, hogy konstrukcióit tussal födje?

Feltünő, hogy az utasítások gondosan kerülik az osztályozás kérdéseit, erre a szükséges rosszra semmiféle tárgynál ki nem térnek, s még az iskolai dolgozatok megbirálásánál sincs explicite megmondva, hogy azok osztályoztassanak. Ellenkezőleg a rajzoló geometriánál. Itt az osztályozás módja pontosan meg van állapítva; mert a tanár különben nem tudná osztályozni a jó theoretikust, aki egyben rossz rajzoló és a jó rajzolót, aki egyben rosz theoretikus. Már pedig, ha elfogadjuk azt, hogy a rajzoló geometria a felsőbb osztályok geometriai tanításának propedentikája legyen, akkor e tekintetben kétség nem foroghat fenn; annál kevésbbé, mert ha az ügyes rajzoló rossz theoretikus, akkor rajzainak nem tudja okát adni, s így a tanterv követelményeinek nem bir megfelelni. Míg egyrészt a tanítás főcélja, hogy a rossz theoretikust legalább is tűrhető theoretikussá alakítsa, másrészt egyik mellékes célja, hogy a rossz rajzolóból tűrhető rajzolót neveljen.

Ami végre a tananyag beosztását illeti, az az I. és II. osztályra vagyis az alaktani fokra nézve igen alaposan és helyesen van részletezve, a III. és IV. osztályra vonatkozólag pedig nagyon hézagosan és felületesen.

Az I. osztály anyaga a planimetriai alaktan. A legegyszerübb

síkidomok szemléltetése (nem pedig bemutatása, mint azt az utasítások mondják) *és szemlélet alapján való elemzése a tanítás első teendője, mely aztán elvezet az alapfogalmakhoz. A szemléltetendő síkidomok sorrendjére nézve pszihologiai megfontolás tanácsolja azt, hogy azokat az idomokat helyezzük a tárgyalás kezdetére, amelyekről a tanulónak már némi ismeretei vannak. Ilyen az egyenes vonalú idomokra nézve a téglalap, a görbe vonaluakra nézve a kör. A legajánlatosabb sorrend tehát: téglalap, négyzet, egyenlőszárú derékszögű háromszög, általános derékszögű háromszög. Itt a tárgyalás rendjét a szögről tanultak összefoglalása céljából megszakítja a kör. Aztán következik a rombus, tompaszögű és hegyesszögű egyenlőszárú háromszög, a romboid, az általános háromszög, a deltoid, a trapez* és *trapezoid, a sokszög általában és a szabályos sokszögek.*

Az utasítások a sokszöggel kapcsolatban említik «*az összeillőség és hasonlóság bemutatását.*» Ez bizony furcsa alkotású mondat, melynek értelme is meglehetősen homályos. Magyarázatul hozzáteszik «*az összeillőség, hasonlóság és szimmetria a tanterv határozott követelménye szerint csak bemutatandó.*» Ez is épen úgy nehezen érthető, mint az előbbi, de azok, akiknek szól, talán már tudják, mit jelentsen. Csak azt nem birom felfogni, milyen kapcsolatban állanak a sokszögek a kezdő tanítás fokán az összeillőséggel, hasonlósággal és a szimmetriával; vajjon nem kellene-e ezekre a tulajdonságokra már ott figyelemmel lennünk, illetőleg ezeket a tulajdonságokat «*bemutatnunk,*» ahol azok természetszerűen föllépnek, pl. a hasonlóságot a négyzetnél és körnél, a szimmetriát, a téglalapnál, négyzetnél, körnél stb.; egybevágóságot minden egyszerű idomnál? Helyesen jegyzik meg az utasítások azt, hogy a terület és területszámítás ne maradjon a tárgyalás végére, hanem a kör kivételével minden idomra nézve annak tárgyalásával kapcsolatosan végzendő el.

A geometriából tanultak a síkdiszítmények rajzolásával gyakoroltatnak be. Erre nem adok sokat, s ezt csak annyiban fogadom el tényleges gyakorlatul, hogy a tanuló megismerkedik a rajzolás eszközeivel, a rajzolás miként jével. Pedig az utasítások a síkdiszítményeket (bár ezek első sorban a szemléltetve megismert idomokból alakítandók) a kultura összes forrásaival akarják kapcsolatba hozni, mikor így szólnak:

«*A tanár gondos körültekintéssel számos diszítményt és diszítményrészletet találhat a magyar és más népek iparművészetében és történeti emlékein, a melyek az I. osztály rajzolásának keretébe beillenek. Ily módon a geometriai idomok holt kombinációi szinte megelevenednek. A tanuló érdeklődése fokozódik, ha tudja, hogy a diszítmény pl. a jáki templom kapujáról, a székesfehérvári vagy*

miklós-telepi sírlelet egyik tárgyáról, Priamos kincséről, egyik Corvina-codexről stb. van véve. Az ilyen díszítmények aztán az egész oktatásra nézve becsessé teszik a rajzoló geometria tanítását, mert oly elemekkel gazdagítják a tanuló gondolatkörét, melyek kapcsolatosak a tanítás többi tárgyaival, a földrajzzal, néprajzzal, történettel. Sőt a hazai vonatkozású díszítményekkel a rajzoló geometriát is a magyar nemzeti irány szolgálatába vonhatjuk, ami az új tantervnek egyik alapeszméje.» Ugyan kérem! Hiszen szép a hazafiasság, de ne váljék tiszta humbuggá. Könnyen nevetségessé tehetném a megelőzőkben foglaltakat, de csupán azzal akarom a dolgot a kellő mértékre redukálni, hogy azt állítom, miszerint az orosz hadsereg harcképessége egy makulányival sem nagyobb, a mióta az újszülött trónörökös a gárdaezredek tulajdonosa. Hagyjuk meg a rajzoló geometriát a maga csendes, de hasznos munkakörében, s engedjük át a nagyzást a szabadkézi rajznak.

Mielőtt tovább mennék, még csak azt akarom megjegyezni, hogy átszögelő (helyesebben átszögellő) helyett most már általában átlót, átszelő helyett pedig röviden szelőt szokás mondani.

A II. osztály stereometriai tananyaga helyesen van részletezve, s a stereometriai rajzolás nehézségei is a Cavalieri-féle perspektivával helyesen kerültetnek meg. Nagyobb baj csak az ellipszisekkel, azok öntudatlan alkalmazásával lesz, de az sem legyőzhetetlen. A rajzolandó anyagra nézve helyesen jegyzik meg az utasítások, hogy keresnünk kell az alkalmat, hogy oly tárgyakat vonjunk a rajzolás körébe, melyek becses kapcsolatot szolgáltatnak a történeti, esetleg a filologiai tanításhoz. Igaz, hogy ez a kapcsolatosság igen gyér (római oltárkő, mértföld-mutató, szarkofág), de hát van valami; mindenesetre több, mint a geometriai síkdiszítmények közt. De azt már igazán fölöslegesnek tartom, hogy a stereometriai oktatással kapcsolatban, a tanterv ellenére a síkdiszítményi rész a II. osztályban is folytattassék.

A III. és IV. osztályok anyaga, melyről általánosságban már korábban szóltam, együttesen tárgyaltatik. Igen helyesen jegyzik meg az utasítások, hogy: «*a szerkesztő geometria tanításában az előtt első sorban a rajzolásbeli ügyesség elsajátítására törekedtek. Sok szerkesztést végeztetnek a tanulókkal; nagy figyelmet fordítottak a szerkesztések lehető korrekt kivitelére és a rajzok pontos és tetszetős elkészítésére. E mellett háttérbe szorult az értelmi munka; hiszen a tárgyalt szerkesztések nagy részének magyarázatához teljesen hiányzott a szükséges elméleti alap, s meg kellett elégedni a végrehajtásra szolgáló utasítás egyszerű közlésével. Ily irányú tanítás ellenkezik azzal a követelménynyel, hogy semmit se végeztessünk a tanulóval, aminek okát, összefüggését meg nem értettük vele. Tehát a konstruk-*

tiv planimetriát is ugy kell tárgyalni, hogy amit benne tanítunk, a tanuló meglevő ismereteiből fejthessük ki s képessé tegyük őt arra, hogy mindenkor okát tudja adni eljárásának.»

Lépten-nyomon panaszkodik az utasítás, hogy kevés a kiszabott idő; de ezt is néha fölösleges szekaturák ellenőrzésével akarja lekötni. Így pl. a geometriai szerkesztések megadott mértékek szerint végeztessenek s a méreteket jelző számok a rajzba beirandók. Másrészt a rajzok elkészítését illetőleg ezt a rendelkezést találjuk: «*A rajzban előforduló vonaloknál jelölje meg a tanár pontosan, hogy mely vonalokat kell vastagon, vékonyan, pontozva, szaggatottan vagy pontvonalkásan födni. Különösen emelje ki azokat a pontokat, melyeknek a szerkesztésben fontos szerepük van; ezen pontokat karikáztassa. A teljesen kész rajzot aztán fel kell szerelni. Minden lapra irja rá a tanuló a következőket: a rajzmező felső bal sarkára a tanuló sorszámát, közepére az időszakot és jobb sarkára a lapszámot, az alsó bal sarkához a helyet, évet és hónapot, a jobb sarka alá pedig nevét és az osztályt. Minden tanulónak legyen egy rajzborítékja, abba helyezendők az elkészített és osztályozott rajzok, amelyeket a tanév végén a tanulók visszakapnak.*»

Igen nagy barátja vagyok a rendnek és pontosságnak, de esküdt ellensége minden pedanteriának. Mikor a rajzok felszerelését első ízben olvastam, eszembe jutott az a régi anekdota, mely az uborkasalátáról, annak készítésmódjáról szól, s azzal végződik, hogy az ily módon a legnagyobb gonddal elkészített salátát tálastúl ki kell dobni az utczára. No hát, ez a felszerelési mánia ugyancsak vesszőparipa, melylyel a pedáns tanár a tanulókat, a pedáns igazgató, illetőleg főigazgató a tanárokat vérig kínozhatja. Tessék csak megfigyelni azt a sokféle vonalat, melyet a tanulónak helyesen kell alkalmaznia, hogy rajza jó osztályzatot nyerhessen. Volt szerencsém rajzoló geometriát is, ábrázoló geometriát is taníthatni, de háromféle vonallal mindenkor beértem; azokat pedig sem szakadozottan, sem pontozva, sem pontozva szakadozottan nem húzattam ki, mert többre becsültem azt, ha a tanuló szeme egészséges maradt, mint azt, ha a gyűjtőborítékban a kínlódásoknak, a vértanuságnak eredményeként cifra rajzlapok szaporodtak fel.

És mindezeket heti egy órában akarjuk elvégezni!

A vesszőparipák cirógatása helyett jobban tették volna az utasítások, ha a szűken kimért szorgalmi időre való tekintettel a III. és IV. osztályok konstruktiv anyagát bővebben részletezték volna, s megadták volna a kellő utasításokat arra, miként fejlődjék egyik problema a másikból, s miként vonja le a tanár a konstruktiv anyagból a geometriai elméletet.

A megelőzőkben rámutattam az utasítások egynémely hiányaira és kiemeltem mindazt, ami az utasításokban becses és maradandó. Meg vagyok róla győződve, hogy az a tanrendszer, melyet a módosított tanterv és a hozzá csatlakozó utasítások megállapítanak, nem lesz hosszú életű; mert egyrészt tapasztalatok nyomán a berendezkedésnek hiányai mindinkább kiélesednek, másrészt nagy baj volna, ha a tanügyi reformatoroknak a jövőben nem akadna dolguk. Anélkül, hogy jövendölésre adnám fejemet, csupán jelezni akarom, hogy úgy mint a multban, a jövőben is a tanügyi vezérelvek, jelszavak egymást fogják kergetni és az egységes középiskola jelszavát legyűrte az egységes jogosítású középiskola, azt ismét le fogja gyűrni az egységes középiskola s így tovább. Ebben a hullámzásban csupán egy dolognak kell érintetlenül maradnia: a magyar tanárság szakavatottságának, pædagogiai belátásának, gondos körültekintésének és tapintatosságának. Alapos reményem van arra, hogy az be is fog következni.

Bozóky Endre.

NÉHÁNY BERLINI KÖZÉPISKOLA ÁLLAPOTA.*

Az igen tisztelt Pædagogiai Társaság kegyes engedelmével bátorkodom néhány berlini középiskolára vonatkozó megfigyeléseimet előadni. Megfigyeléseimet 1902-ben tettem egy szűnidei berlini tartózkodásom alkalmával, amikor az itt szóba jövő iskolákat bejártam és azok állapotáról tájékozást szereztem. Célszerűnek tartottam ezen megfigyeléseknek a nálunk szokásos igazgatói évi záró jelentés alakját adni és a megfelelő adatokat az egyes pontok alatt összefoglaló csoportokban, illetőleg számokban feltüntetni. Elméleti fejtegetések mellőzésével csupán tényleges állapotok följegyzésére szorítkozom és azért előre is bocsánatot kérek, hogy semmi újat, vagy olyasmit nem említek, mi a német középiskolai ügy ismerője előtt ismeretlen lehetne.

* A M. Pæd. Társ. f. évi májusi ülésén tartott előadás.

Tanulói létszám-adatok néhány berlini középiskoláról 1902-ben.

	Tanulók száma	Hány osztály	*O* I.	*U* I.	*O* II. *O*	*O* II. *M*	*U* II. *O*	*U* II. *M*	*O* III. *O*	*O* III. *M*	*U* III. *O*	*U* III. *M*	IV *O*	IV *M*	V *O*	V *M*	VI *O*	VI *M*	Vorschule 1	Vorschule 2	Vorschule 3	Oberl. u. Direct.	Wiss. Hl.	Techn. Lehrer.	Cand.	h. óra	ig. h. ó.	Össz.
1. Gr. Kloster	463	16	33	28	24	13	36	22	34	24	32	22	32	32	39	25	35	32	—	—	—	19	3	3+6	1	19—24	12	32
2. Kölnisches Gymns.	363	15	15	18		27	22	17	21	18	24	19	30	30	35	22	43	22	50	53	50	20	3	3	—	19—22	9	26
3. Friedrich-Werder	470	15	21	25	31		30	31	30	33	27	45	34	43	35	27	28	30	45	38	20	19	3	5		20—23	9	27
4. Joachimsthal	477	15	19	27	23	21	36	35	32	32	34	35		50		39		48	—	—	—	17	4	3	2+2	16—18	10	26—28
5. K. Augusta G.	437	15	27	25	30	42	31	26	31	26	23		32	32	48	40	41	40	31/33	57	56	16	1	3	1	20—23		21
6. Leibnitz G.	353	15	19	18	25	23	10		35	16	25	20	25	25	29	20	38	25	55	53	59	19	2	3	—	20—23	10	24
7. Askanisches G.	580	18	21.22	14.24	26	28	26	29	38	39	40	37	33	35	47	41	43	37	56	57	60	20	6	4	—	20—23	12	30
8. Luisen G.	677	18	17.17	31.24	31	28	37	35	43	28	54	36	55	44	51	39	55	52	49.52	55	53 53.52	24	1	3	3	17—24	10	31
9. Collége Royal français	264	15	20	16	24		14	20	19	21	16	10	20	20	17	18	29		31	18	18	18	—	3	2	19—24	11	23
10. Friedrich G.	519	15	25	29	31		31	22	35	26	47	36	43	32	40	39	43	40	59	48	47	19	2	6	2	19—24	—	29
11. K. Wilhelm G.	588	18	22.22	27.27	28	29	31	38	38	23	43	36	41	29	45	27	44	38	40.32	22.16	25	23	1	3	2	21—22	8	29
12. Pr. Heinrich G.	557	18	17.12	25.13	22	22	28	31	30	31	35	37	38	42	44	41	46	43	59	60	55	22	2	3	1	21—23	8	28
13. Lat. Schule in Halle	683	19	16.27	25.25	24	31	30	36	37	34	51	44	39.38	41	56	39	45	45	—	—	—	23	2	1	4	19—22	9	30
	6431	212																				259	30	43+6	19			
14. Dorotheenstädt. Realgymns.	613	16	22	23	22	18	44	36	41	38	44	43	48	44	44	44	49	41	41	29	44	21	4	7	1	19—22		33
15. Friedrichs RG.	476	16	18	16	18	14	35	28	36	31	38	33	40	32	34	28	41	34	28	24	12	20	2	6		20—22	12	28
16. Kaiser Wilh. RG.	537	15	12	21	17		26	36	38	25	41	41	44	45	54	39	50	51	—	—	—	18	—	6	2	18—22	10	26
17. K. Friedrich-Schule, Charl.	349	11							14	10	26	28	36	35	44	48	36.35	37	46.44	47.45	39.43	14		Vor-schule		20—23	10	14
18. Hohenzollernschule Schöneberg	526	14			12	15	28	27	35	39	40	44	50	48	44	44	49	51	52.52	51.51	48.48	18	2	3		20—22	—	23
	8932	284																				91	8	22	3			
																						350	38	65	22			

A 17. sz. intézet gimn. és reáliskola közös alappal (VI—IV), azután reáliskola (*U*III—*U*II) és gimn. (*U*III—*O*I).

A 18. sz. intézet gimn. és főreáliskola közös alappal (VI—IV); mindkettő akkor fejlődésben.

	Vallás				Illetőség			összesen
	ev.	rk.	izr.	diss.	helyi	vidéki	külföldi	
Gr. Kloster	360	23	79	1	380	80	3	463
Kölln. G.	204	6	152	1	313	49	1	363
Friedrich-Werder	273	26	160	1	364	90	6	470
Joachimsthal	428	14	35	—	69	405	3	477
K. Augusta G.	371	23	41	2	386	48	3	437
Leibnitz	275	33	45	—	310	42	1	353
Askanisches	423	26	108	—	538	14	5	580
Luisen G.	565	24	88	—	625	52	—	677
Collège Royal	132	8	122	2	188	60	16	264
Friedrichs G.	282	32	204	1	459	60	—	519
K. Wilhelm G.	274	10	303	1	553	12	23	588
Pr. Heinrich G.	465	54	38	—	543	10	4	557
Lat. Sch. Halle	665	14	4	—	—	—	—	683
								6431
Doroth. RG.	479	28	102	4	526	84	3	13
Friedrichs RG.	424	17	34	1	401	74	1	476
K. Wilhelm RG.	478	16	43	—	460	65	12	537
Fried. Schule G.OR.	231	12	102	4	255	89	5	349
Hohenzollern	466	32	26	2	362	140	24	526
	6795	408	1686	20	6419	865	109	8932

I. Az intézetek állapota.

1—2. **A tanári személyzet.** Az egyes intézetek tanárainak számát mutatja a csatolt táblázat, összefüggésben az osztályok és a tanulók számára vonatkozó statisztikai adatokkal.

Ezekből az adatokból kitűnik, hogy a berlini középiskolákban zsúfoltság nincsen. E tekintetben már 1859-ben történt az az intézkedés, hogy a tanulók maximumát pædagogiai és didaktikai okokból az alsóbb osztályokban 50, a középsőkben 40, és a felsőbb osztályokban 30-cal állapították meg. Minthogy különösen a vidéken ezen maximumokat nem ritkán túllépték, újabb szigorú figyelmeztetések történtek (1867-ben, 1897-ben) azzal, hogy ha elegendő hely van kivételesen a középső osztályokban is 50, a felsőbbekben pedig 40 tanuló meg-

engedhető. Rendszerint azonban a fenti maximum számok túllépése határozottan elkerülendő, mire figyelni kell az ú. n. előkészítő iskolák (Vorschule) osztályaiban is, melyek (legalább Berlinben) csaknem minden középiskola mellett fennállanak. A maximum itt is 50 legyen, de semmi esetre se 60-nál több. Az előképző osztályok költségét csak a tandíjból fedezik. (Felmentés nincs.) A táblázatból kitünőleg ilyen túllépések ritkán fordulnak elő. Az osztályok többnyire párhuzamosak oly módon, hogy az egyik husvétkor, a másik pedig Mihálykor kezdi az évi tanfolyamot*, ami lehetővé teszi, hogy oly tanulók, kik akár betegség, akár elégtelen előmenetel miatt a felsőbb osztályba fel nem léphettek, a másik coetusba kerülnek és így egy fél év múlva léphetnek fel, míg máskép egy egész évet vesztettek volna. Ahol ilyen coetus berendezés van, az a VI. (U. II.) osztályig bezárólag okvetlenül fentartandó.

Ilyen intézetnek, például mint a Graues Klosternek 463 tanulóval, volna nálunk 9, illetve 8 osztálya, ott van 16; a Luisen G. 677 tanulója is elhelyeztetnék nálunk 9, illetőleg 10 osztályban; ott van 18; a hallei gymnasium 683 tanulója nálunk 10 osztályban volna elhelyezhető, ott van 19 osztály.

A tanárok óraszámát illetőleg megjegyzendő, hogy köteles óraszám 24 óra, melyek közt rendszerint 6 torna óra lehet. Tizenkét évi szolgálat után 22 heti óra, 24 szolgálati év után csak 20 heti óra adandó. Eltérés az óramaximumtól helyén való oly esetekben, mint például népes osztály, megterhelés különböző dolgozatjavításokkal, ezen munka nagyobbodása a tanulók nagyobb száma folytán, külön szolgálattételek az intézet érdekében, például vallástanítóknál stb. A tantárgyak csoportosítása egy-egy tanár kezében változatos; ilyen csoportok például a VI-ban: német, latin; hittan, német, latin; német, latin, torna; vallás, latin, földrajz; német, földrajz. Az V-ben német, latin mellett latin, földrajz; így továbbá német, görög stb. A VI-ban, V-ben, IV-ben azon esetek száma, hogy a német és latin egy kézben van, körülbelül egyenlő azok számával, hogy külön kézben vannak.

Az intézeti év rendesen husvéttől husvétig tart; Mihaeliskor is vesznek fel. Az iskolai szünidők rendje 1902-ben a következő volt:

husvéti	szünet	március 22.	—	április 8.
pünkösdi	»	május 16.	—	május 22.
nyári	»	julius 4.	—	augusztus 12.
őszi (Michaelis)	szept.	27.	—	október 7.
karácsonyi	szünet	dec. 20.	—	január 6.

* A táblázatban O (Oster) és M (Michaelis) betükkel jelölve.

A tanulókat irásban jelentik be, (mire formulák vannak), de kivánatos a tanulók személyes bemutatása. A bejelentés husvétra nem történhetik november 1-je előtt és Michaelisre nem lehet május 1-je előtt bejelenteni. A felvétel napját és óráját levélben közlik a szülőkkel. A felvételre elhozandó a bejelentési lap, a születési okmány, keresztyén tanulóktól azonkívül a keresztlevél, az oltási, (12 éven túl) az újra oltási igazolvány. A bejelentett tanulók, a mennyiben nem jönnek egy másik középiskolából, felvételi vizsgálatot tesznek.

3. **Az intézeti szolgák.** Az intézeteknél csak egy szolga van alkalmazva, ki a tisztaságról gondoskodik, rendesen tisztogató asszonyok segítségével. A tantermek, rajztermek tisztogatása hetenkint legalább kétszer történik, a folyosók, lépcsők és tornatermeké naponkint, évenként négy főtisztogatás. Az intézetek 1—2-nek kivételével központi fűtéssel ellátva lévén, a fűtés idejére gépészfűtő alkalmaztatik. Megjegyzést érdemel a szolgák intelligentiája és tájékozottsága.

4. **Az épületek.** Az épületek közül megkülömböztetendők a régibb épületek és az újabbak, illetőleg legújabbak. Közös tulajdonságuk a megfelelő udvar (többnyire fákkal) és az aula. Ezeket méltán tekintik főkellékeknek. Akadnak ideális elhelyezésűek, például a Joachimsthali (egyszersmind internatus), a Prinz Heinrich-féle, a Kg. Wilhelm-féle, a Hohenzollern s még néhányan. Az épületek túlnyomólag vakolatlanok (Rohbau), a régibb házak berendezése kevésbé célszerű, akadnak dupla traktus épületek, közös és bizony nem barátságos folyosóra kétoldalt nyíló osztályokkal, keskenynek mondható lépcsőkkel. Az új iskolai épületek igazán emlékszerűek, díszes középületek, melyek nem cifraságukkal, de alakzatukkal és építészeti tagozottságukkal magukra vonják a figyelmet.

Ilyen például a Prinz Heinrich Gymn. és Hohenzollernschule (mindkettő Schöneberg), a Kaiser Friedrich-Schule (Savigny-Platz) annyiban kedvezőtlenül elhelyezve, hogy udvarát a Stadtbahn töltése határolja, melyen a vonatok sűrűn közlekednek. Az aulák mindenütt díszesek és tágasak, az új épületekben imponáló ünnepélyes jellegűek. Mindenütt ott vannak a padsorok a tanulók, illetőleg a közönség részére, emelt nagy pódium az ének számára, zongora, sőt egy-két intézetben a mellett még orgona: nagy csillárok, olajfestésű képek (előbbi igazgatók, intézeti jótevők, császárok képei, mellszobrai, emléktáblák a csatatéren elesett tanárok vagy egykori tanulókról stb.) Szóval oly hagyományos nimbussal felruházott helyiségek ezek, melyek az ünnepélyek, emléknapok, heti imák alkalmával gyülekező tanulók kedélyére mély és állandó kihatású benyomással vannak és lelki életüket gazdagítják. Az aulák méreteit rendszerint a tanulók számának megfelelőleg állapítják meg, hogy egy-egy tanulóra 0·59—0·6 m^2 jusson.

(Hohenzollern-schule Aulája 411 m.²) A Kaiserin Augusta gymn. aulája 303 m². Az osztályok nekünk általában kicsinyeknek látszanak, de ott megfelelnek a tanulók kisebb létszámának. A hosszúság maximuma rendelet szerint 9·5 m. (a táblára látás maximuma 8·2 m. lévén) és feloszlik: 1·3 a pódium, a padsorok és mögöttük 0·5 m., a szélesség 5·7—7 m. a magasság 4·1—4·4 m. A rendelet szerint egy-egy tanulóra számítandó az alsó osztályokban 0·9—1 m², a középsőkben 1—1·1 m² és a felsőbbekben 1·1—1·2 m². (A méretek nagyjában megegyeznek a mieinkkel a 6125/92. sz. rend. szerint.) A rajztermek számára kívánják a fenti méretek dupláját, de lehet találni meglehetős szűk rajztermeket is; külön rajzszertárak alig fordulnak elő, a szükséges taneszközök magában a rajzteremben vannak szekrényekben és falideszkákon; szűkösek a többi szertárak is; szertár és előadó terem, gyakran physikára és természetrajzra közösek.

Külön földrajz-történeti szertárak, régiségtárak, klassz. phil. s művészeti szertárak egyáltalában nem fordulnak elő. Például felsorolom a K. Augusta gymnasium (1899-ben épült) helyiségeit, melyek a következők: 6 elemi vagy előképző osztály 50 tanuló számára, 6 alsó oszt. 50 tanuló, 6 középosztály 40, és 6 felső 30 tanulónak, 1 tartalékosztály, egyuttal énekosztály, 1 aula, 1 rajzterem, 1 physikai előadó, 1 phys. szertár, 1 szoba vegyi szereknek, 1 szoba természetrajzi tanítás számára, 1 tanári könyvtár, 1 olvasószoba tanároknak, 1 ifj. könyvtár, 1 szoba térképeknek, 1 tanácskozó, 1 igazgatói iroda, 1 irattár egyszersmind előszoba, 1 pénztári szoba.

Az éneket részint az osztályokban (osztálytanítás) részint külön, esetleg emelkedő pódiummal berendezett helyiségben tanítják, zongora mindenütt van. A tornacsarnokok méretei valamivel nagyobbak a nálunk elrendelteknél, rendesen 22×11 m. vagy nagyobbak, 23×17. Külön öltöző helyiségek vagy mosdó helyiségek gyakran hiányoznak vagy nagyon primitivek, a padlózat mindenütt deszka. A tornacsarnokok valamint az igazgatói lakások is (ahol vannak) rendesen egészen elkülönítve vannak a főépülettől. Feltűnt, hogy az igazgatóknak mennyi szobájuk van: 6—10-ig és még több, a külön épület földszintjén és emeletén.

A 00 helyiségek is csaknem kivétel nélkül a főépületen kívül vannak elhelyezve az udvaron, vízvezeték mellett; erre véleményem szerint semmi szükség nincs, sőt sok kellemetlenséggel járhat (távolság, eső). De alkalmasint apasztja a nálunk szokásos gyakori closet-futkosást.

Butorzat. Az iskolapadok majdnem kivétel nélkül a padlózathoz erősített régibb fapadok 2—5 tanuló számára és a distanciára nézve nagy eltéréseket mutatnak fel; sok helyen igen nagy plus dist. másutt

nagy minus dist. A Friedrichs-Gymnasiumban vannak a padlózathoz erősített 3—5 ülésű vaspadok, mozgatható ülésekkel és asztallapokkal, amint azt egy 1888. évi rendelet vaspadok beszerzésének esetére követeli.

A tantermeket mindenütt olajjal pormentesítik vagy itt-ott lakkozzák; egy-két intézetben mindenütt, a folyosókon és lépcsőn is linoleum burkolat van. A ruhákat többnyire beviszik az osztályokba és fogasokon helyezik el, a fogasok magasságáig mindenütt vagy fapanelek vannak vagy pedig olajfestékes mázolás, ha nincs is ruhafogas; hasonlóképen a folyosókon is (egy intézetben stucco panelek.) A joachimsthali intézetben (internatus is) télen-nyáron használható uszoda van.

A szertárak berendezése és felszerelése nem mutat valami feltünőbbet, a physikai szertárba azonban rendesen be van vezetve a a villamos áram; teljesen villamos világítást csak egy intézetben találtam (t. i. az itten felsoroltak közt, lehet, hogy máshol is van.) A könyvtárakban a könyvek majdnem mindenütt nem szekrényekben vannak, hanem polcokon, több intézetben nagyobb, régi könyvtár van, nagyszerű a joachimsthali intézet könyvtára. Szemléltető képeket csak csekély számban találhatni a tantermekben, de rendesen az előbbi vagy jelenlegi császár képe vagy a császártól ajándékozott képek. Gyakran találni Németország tengeri hatalmát feltüntető grafo-statiszt. táblákat.

Egyáltalában ami az épületeket, berendezést és felszereléseket illeti, a mi fővárosi intézeteink a berliniekkel bátran versenyezhetnek s azokat egyben-másban felül is múlják. (Persze vannak ott komolyabb, ünnepélyesebb stilű épületek is, de ez az építészektől függ és a rendelkezésre álló pénztől.) Például a Hohenzollern-schule épületének és osztályfölszerelésének költsége 780,000 M., a terület 132·23×55·55 m., ca. 9300 m². A beépített tér négyzet méterje 350·00 m. A telek 315000 m. Az iskola-udvar 3000 m² s ehhez jár a tornatér 1300 m² és egy kisérleti kert 930 m². A tornacsarnok 25×12·5, az aula 24·18×17 M. és 12·25 m. magas.

De ismételve fel kell hoznom, hogy minden intézet mellett megfelelő tágas, barátságos udvarról gondoskodnak, mit nálunk gyakran elmulasztanak, vagy nem kellő módon oldanak meg, mint például az I. ker. gymnasiumban.

A költségek. A legtöbb intézet városi intézet; a költségek összegéről szóló adatokat nem szerezhettem be.

Az igazgatók fizetése 6000 M. 3—6—9 szolgálati év után 400—400 M. szolgálati korpótlékkal, tehát 7200 M. és lakás (vagy annak fejében 1500 M.) és ehhez való járulék. Az igazgatók rangban egyenlők az egyetemi tanárokkal.

A véglegesen alkalmazott Wissenschaft. Lehrer az Oberlehrer címet viseli (V. rangosztály); a próbaév elvégzésétől számítandó 12 évi szolgálati idő után kapják a professor címet. (IV. osztály, tanácsosok ad personam.) Fizetésük Berlinben 2700 M., továbbá 3 szolgálati év után 500 M., 6 év után 400 M., 9, 12, 15, 18 és 21 szolgálati év után 300—300 M., azonkívül 9 szolgálati év után állandó pótlék címén 300 M., mely 12 és 15 szolgálati év után 300—300 M.-val növekedik, végfizetés 6000 M., tehát azon összeg, melylyel az igazgatói fizetés kezdődik.

A rajztanítók fizetése kezdődik 1800 M.-val, emelkedik 27 szolgálati év alatt 3800 M.-ig.

Egyéb véglegesen alkalmazott technikai tanítók (technische Lehrer) 1800 M-tól 3600-ig.

A tudományos segédtanítók (wissenschaftliche Hilfslehrer) remuneratiója kezdődik 1800 M-val s emelkedik 2 év után 2100 és egy további év után 2400-ig.

Ezek a fizetési tételek érvényesek a községi iskolákra is, a községek a fizetést másképp is oszthatják be, például nem szolgálati korpótlékok rendszere szerint. Szabadságukban van esetleg magasabb fizetési tételeket is alkalmazni, akár részesülnek állami segélyben, akár nem.

A fizetéseket egy negyedévre előre veszik fel.

A nyugdíj 10 szolgálati év után $^{15}/_{60}$. része a fizetésnek és minden szolgálati évvel $^{1}/_{60}$-al növekszik; $^{45}/_{60}$-nál magasabbra emelkedés nincsen. Bevégzett 65-ik életéve előtt csak az mehet nyugdíjba, ki szellemi vagy testi fogyatkozás miatt további szolgálatra alkalmatlan.

A tandíj (Berlinben) 130 M; az előképző (elemi) osztályokban 110 M. (Más díjakat nem fizetnek.)

Ebből az új tanulók a felvételkor 3 M. fizetnek be.

Segélyezési ügy. Az említett intézetek legtöbbjénél különböző alapítványok vannak, melyekből a tanulók jutalomdíjakat vagy ösztöndíjakat kapnak; vannak özvegy- és árvaalapítványok is, a francia gymnasiumban van ilyeneken kívül egy tanári utazási alap (17047 M. 1902. évi adományokból befolyt 880 M.). Ugyanott van egy volt tanuló 1841-ik évi végrendeletéből származó 60.000 M. alap, melynek kamataiból a közoktatásügyi minister a tanároknak külön pótlékokat ad.

II. Az intézetek működése.

Fegyelem és oktatás. Amit e tekintetben ez alkalomból, valamint előbb tett megfigyelések alapján mondhatok, összefoglalható abban, hogy *a)* a tanulók úgy az osztályokban valamint az óraközök-

ben valami határozott fegyelmezettséget mutatnak, minden szabadabb mozgás mellett. Bizonyos műveltség észlelhető. A felügyelet a tanárok részéről nagyon lelkiismeretes és pontos. *b)* Az oktatás (alsóbb osztályokról szólok) nagy elevenséggel és precisióval történik, mintegy sietve; magyarázat, kérdés, felelet csak úgy kergetik egymást, mint a katonai gyakorlótéren a parancs és a megfelelő mozdulat; folytonos készenlét mindkét részről, egyáltalában olyan tempo, melytől tanulóink, de részben talán tanáraink is megijednének. A tanítás eredményét, minthogy közzétett classificatio nincsen, osztályok és tantárgyak szerint meg nem határozhatom; az elhelyezettek (föllépők) százaléka úgy általában 80, 85, 87 stb. %.

Az érettségi jelöltek száma az említett intézeteknél 2—20 közt ingadozott. A jelöltek közt akárhány van, ki a primában $2^1/_2$ évet ült, az eredményeket tekintve vannak esetek, hogy például 13 közül 12 érett, de olyan is, hogy 7 közül csak 4.

Az irásbelieken csempésznek ott is. Berlini tartózkodásom alatt olvastam a lapokban, hogy az érettségi tételek előleges megtudása végett 2 tanuló éjjel behatolt a főigazgatósági irodába. Egy reálgymnasiumban (14. sz.) a március havában tartott érettségi vizsgálaton 19 közül 7 kapott érettségi bizonyítványt, a többieket csempészet miatt félévre visszavetették, egyet kizártak. És csodálatos, ugyanott ugyanez ismétlődik szeptemberben is. Ismét 19-en vannak, 7-en kapnak érettségi bizonyitványt, 4 visszalépett az irásbeli után, és nyolcat csempészet miatt kizártak. Így jelenti ezt az 1902—3. évi Jahres-Bericht.

Rendkívüli tárgyak a rajz U II-tól, I. és II. O-ban az angol és héber nyelv; U III., O III. és U II-ban a görög nyelv helyett választható az angol (3 óra) és azzal 2 óra francia és 1 óra számtan, U II-ban 1 óra francia és 2 óra számtan a természetrajz mellett. Nehány intézetben van még szabadon választható physika és chemia O III tól. Előfordul az olasz nyelv is. A tanulók irására nagy gondot fordítanak, az 1902. évi rendelet értelmében minden bizonyítványban és az érettségi bizonyitványban is a tanuló kezeirásáról ítélet mondandó, és határozottan meg kell róni a tanulót, ha nevét nem irja ki rendesen. — Az ének köteles rendes tárgy 2 órával VI. és V-ben, az alkalmas tanulók IV-től fölfelé kötelesek a karénekre; nagy gonddal tanítják, osztálytanításban megtanulják a zene elemeit, a tábláról leéneklik a kottákat egyenkint, kettesével, együttesen oly fegyelemmel, akár a latin nyelvi órán. (Hallottam a «Gotterhaltet», melynek szövege ott «Deutschland, Deutschland über alles».) A teljes énekkar már igen művésziesen énekel, nagy gyakorlottsággal. Ilyen tanítás mellett érthető a németek általános műveltsége zene dolgában. Fel-

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST

jegyzem az ének művéléséről hires Graues Kloster énektanításának beosztását: U VI. 3 óra. O VI. 3 óra; U V és O V-ban szétosztva szoprán 2 óra, és alt 2 óra; a jobb énekesek innét mindjárt az első énekosztályba jönnek, a többiek a második énekosztályba, melyben egyrészt a szopránt és altot, másrészt a tenort és bassust 2—2 órában tanítják. A kellően kiképezett tanulók U IV-tól O I-ig képezik az első énekosztályt a teljes énekkar számára; énekelnek hetenkint kétszer és 2 más órában felváltva gyakorolnak egyenkint a szopránok és altok (16 óra ének!) Néhány intézetben találtam szervezett zenekört is.

A rendes tornatanítás osztályonkint vagy csoportokkint heti 3 órában történik; előtornászok külön órákat kapnak; előfordulnak tornakörök, melyekben I. és II. oszt. tanulók a tornatanitó jelenlétében önválasztotta előtornász és tornavezető alatt gyakorolnak és vívnak. A felmentés a torna alól csak orvosi bizonyítvány alapján történik, amire az igazgatónál formularek kaphatók. A felmentés felemlítendő az egy évi önkéntességre képesítő bizonyítványban.

Iskolai orvosok nincsenek a középiskolákban, külön egészségtant nem tanulnak. A tornafelmentések száma körülbelől 6—20% az összes tanulóknak.

Külön berendezett játszóterek nagyobb játékokra, mikre az udvarok nem elegendők, Berlinben nem akadnak. Játék, úgynevezett játékdélután van nyáron át április végétől szeptemberig hetenkint egyszer s akkor a fiuk mindig több felügyelő tanárral kivonulnak valami katonai gyakorlótérre. A részvétel a játékban nem kötelező. Néhány intézetben foglalkoznak evezéssel is és vannak versenyek is az intézetek közt. Ez tetszik a német császárnak, mint az kitűnik az 1888. évi legfelsőbb meghagyásból, melyben a következőket rendeli: A tanulók a felnőttek evezőegyesületeitől távoltartandók; a felügyeletet egy szakértő tanító és egy orvos gyakorolja; a versenyek a nyilvánosság kizárásával csak külön meghivottak előtt történhetnek; tulajdonképeni sportcsolnakok használata nincs megengedve., a versenypálya 1200 m.; csak a prima és felső secunda tanulói vehetnek részt. Végül egy gyakorlóhely és felszerelt csolnakház beszerzésére 35 ezer márkát bocsát az összes berlini tanulói evezőegyesületek rendelkezésére és az évenkinti versenyre 2 koszorut tűz ki jutalomdíjul; ezek megmaradnak a győztes intézetnek.

Általános ügyek.

Az intézetek revisiója 4 évenkint történik és megfelelőleg a jelentések. A tanulók különféle fegyelmi viszonyaival foglalkozó ren-

deletek közt van néhány olyan is, mely a tanulók öngyilkossági eseteivel foglalkozik.

A nyilvános évi vizsgálatok 1893 óta mindenütt megszűntek, ezen intézmény csak ott maradt meg, hol — mint némely nem állami intézetben — azt óhajtották.

A közönség érdeklődése az iskolák iránt leginkább adományokban és a nyilvános iskolai ünnepélyek (hangversenyek, zene estélyek, esetleg intézeti jubileumok s effélék) látogatásában mutatkozik. Iskolai házi ünnepélyek, a császár, császárné, valamint trónörökös születésnapjai (ekkor kitűzik a zászlót), továbbá I. Vilmos és Frigyes császárok születésének és halálának napjai. Ezek tehát a dynastikus hűség ápolására szolgálnak. A rendelet azt mondja, hogy az iskola ezeket a napokat nem ünnepi szünettel fogja megülni, hanem szokott munkáját folytatva, a kezdő vagy utolsó órát fogja a megemlékezésnek szentelni!

A Sedan napot azonban szünettel és kirándulásokkal vagy tornaünnepélylyel ünneplik meg. A reformatio emléknapján minden intézetben a legjobb tanuló a városi tanácstól emlékérmet kap. A minister rendesen küld jutalomkönyveket, de érdekes látni a császári ház érdeklődését az intézetek iránt. Így például a bold. Augusta császárné az 1876 óta nevét viselő intézetet 1878—1890-ig, haláláig, minden évben meglátogatta. Nagy érdeklődéssel hallgatta a tanulók feleleteit, anya módjára beszélgetett velük, az egyetemre eltávozók mindegyikéhez barátságos szava volt, buzdítólag beszélt a tanári testülettel és végül meglátogatta az igazgatót lakásán. Az iskolai hangversenyeken is megjelent egyszer Frigyes trónörökössel, másodszor a mostani császárral és nejével. Mindezek emléke él az intézetben. (Az iskolai nagy óra is az ő ajándéka.)

A mostani császár is gondol az iskolákra, mint azt sok helyen láthatni: küld a tengerészetre vonatkozó könyveket, császárképeket, csataképeket, jutalomkönyveket valami kiváló tanuló részére. Az ilyenekben hatalmas erkölcsi ösztönzések vannak.

Himpfner Béla.

A NÉPSZERŰ FŐISKOLAI ELŐADÁSOKAT SZERVEZŐ NÉMETAJKÚ INTÉZMÉNYEKNEK 1904 MÁRC. 19—21-IG, BÉCSBEN TARTOTT ELSŐ NAGYGYŰLÉSE (ERSTER DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHULTAG).*

A nagygyűlés történetére vonatkozólag legyen szabad megjegyeznem, hogy a német birodalmi, népszerű főiskolai előadásokat rendező főiskolai tanárok szövetségének mult évi karlsruhei ülésén a bécsi delegáltak pendítették meg az idei nagygyűlés eszméjét.

Ugyanis a szervezeti eltérések nem engedik meg, hogy a német birodalmi és osztrák intézmények közös szövetségben szorosabban egyesüljenek. Minthogy azonban kivánatosnak nyilvánult bizonyos kapcsolat létrehozása, kimondották Karlsruhében, hogy időközönként közös tanácskozásokat (Gemeinsame Volkshochschultage) tartanak. Az eszme a bécsiektől indulván ki, Bécs városát tisztelték meg az első nagygyűlés tartásával.

A német birodalom 15 helyről, Ausztria 5 helyről és Svájc 1 helyről (Zürichből) volt képviselve.

A tárgyalásokat Penck professzor, udvari tanácsos nyitotta meg. Tartalmas megnyitó beszédével mindjárt meg is világított egy tárgyba vágó kérdést. Azt t. i., hogy a kutató tudósnak és így a főiskolai tanárnak is lehet-e hivatása és célszerű-e, ha a tudományok népszerűsítésével foglalkozik? Beszédéből erre vonatkozólag a következőket idézem:

«Ha a tudomány szabaddá tesz, akkor a tudomány nem lehet kevesek kiváltsága, hanem lehetőleg mindeneknek közös javává kell hogy váljék. Ki érezheti ezt jobban, mint az állam szolgálatában álló főiskolai tanár (Hochschullehrer)? Ha a nép fizeti, nem kötelessége-e, hogy a néphez szóljon? Hogy feltárja előtte azokat a nagy problémákat, amelyek az emberiséget a mindennapiasság fölé emelik és nemesítik?

A tudományra ebből a felfogásból nemcsak az a haszon háramlik, hogy híveit szaporítja, egyszóval népszerűsíti, amit olyan országokban, amelyekben az oktatás ügye csaknem egészen az állam kezében van, semmi esetre sem szabad kevésbe vennünk; hanem kell, hogy visszahatással legyen magára a tudomány fejlődésére is. Nem mintha így a tudományt foglalkoztató problémák megváltoznának, vagy akár csak a megoldásukra vezető utak is, hanem az előadás

* Előterjesztetett a Magyar Pædagogiai Társaságnak 1904. évi április 16-án tartott ülésén.

módját befolyásolja. Nagyon könnyen megesik a kutató tudóssal, hogy vizsgálódásainak nagy fáradsággal elért eredményeit pontosan megszabott, de nehezen érthető formákba önti, mintegy külön tudós nyelven beszél. A népszerű előadások tartása ettől megszabadítja és arra neveli, hogy eredményeit tisztán és világosan, a szó legjobb értelmében népszerűen adja elő. Ha erre kényszerül, gyakran észre fogja venni, hogy bizonyítékainak valamelyike csak azért olyan jelentős, mert a tudományos nomenklaturának jól összetákolt építményébe szépen bele illik. A tudomány mívelésére csak nyereség, ha képviselőik magukat a népszerű előadásban gyakorolják. Ellaposodásról mindaddig nem lehet szó, amíg megtartjuk azt a szabályt, hogy népies legyen a forma, de tudományos a tartalom. Ezen alapelvben gyökerezik a népszerű főiskolai tanítás bármilyen szervezetének létjogosultsága.»

A napirend első tárgya: a népszerű főiskolai kurzusok szervezetének megbeszélése volt (Organisation der Volkshochschulkurse und zwar insbesondere Leitung derselben). A németajkú népszerű főiskolai kurzusok kétféleképen szerveződtek. Ausztriában az egyetemek maguk szervezték, hivatalból, állami segéllyel. A német birodalomban a főiskolai tanárok magánjellegű egyesületeket alkottak e célra. Az osztrák szervezkedésnek az a nagy előnye, hogy tetemesebb anyagi erővel léphet fel. Az osztrák budgetben ez idő szerint évi 38,000 korona szerepel ezen a címen, de sociális politikai szempontból az a hátránya, hogy azokkal, akik kedvéért alakult, semmiféle szorosabb kapcsolatban nem lehet, azokat a tevékenységbe be nem vonhatja, hogy a maguk részéről kifejthető közreműködésükkel az ügyet előmozdítsák. A német birodalmi magánjellegű szabad szervezkedések lehetővé teszik, hogy a tanfolyamok vezetésében a munkásszervezetek is részt vehetnek, az ügy körébe vonatnak és ennélfogva nagyobb érdeklődéssel is viseltetnek az intézmény iránt.

A hallgatóság közreműködésének fontosságát a vezetésben annyira hangsulyozták, hogy pl. Scala Innsbruckból külön indítványt is tett az irányban, hogy a hallgatóságból közreműködő tanács szerveztessék, amely a hallgatóság érdekeit, illetőleg kívánságait képviselje. Ezt az indítványt azonban nem fogadták általános tetszéssel, amiért beterjesztője vissza is vonta. Szerencsésebben oldották meg azt a kérdést, hogy a hallgatóság igényei és kívánalmai miként érvényesüljenek, Münchenben, ahol a belépő jegy statisztikai szelvényén arra a kérdésre is felel a hallgató, hogy mik a kívánalmai az előadásokra vonatkozólag. Ezen az úton teljesen elérik azt a célt, hogy a hallgatóság is kifejezésre juttathassa óhajait és így érdeklődése biztosítva legyen.

A német birodalmi magánjellegű szervezkedések nem élvezik az állam anyagi támogatását. Ennek nagy hátrányát az osztrák intézményekkel szemben be is ismerték és több felszólaló véleménye szerint a német birodalomban is követni kell majd az osztrák példát annyiban, hogy az államnak fel kell karolnia az ügyet, mert az állam tetemes anyagi támogatása nélkül nem lesznek képesek nagyobb sikereket elérni.

Élénk vita fejlődött aztán a subventionálás kérdése felett. Voltak, akik azért félnek az állami támogatástól, mert a munkásokban bizalmatlanságot keltene az intézmény iránt. Volt, aki az intézmény szabadsága érdekében minden segélyt visszautasítandónak vélt, bárhonnan jöjjön is; azonban, különösen miután a bécsiek kijelentették, hogy bár intézményük létfeltétele az állam tetemes segélye, az állam programmjukba semmiféleképen sem avatkozik bele, hanem teljesen szabad kezük van, az a nézet alakult ki, hogy minden anyagi segély elfogadható, bárhonnan származzék is, ha azt feltétel nélkül nyújtják, mert csak nagyobb anyagi erővel érhető el számbavehető siker. Azonban a felszólalók előadásából kitűnt az is, hogy a népszerű főiskolai előadások intézménye nem szervezhető mindenütt egy mintára, hanem nagyon is alkalmazkodnia kell az intézménynek a helyi viszonyokhoz.

Ami azt a kérdést illeti, hogy miféle hallgató-közönségnek rendeztessenek az előadások, az volt a közfelfogás, hogy első sorban a társadalom alsóbb rétegeinek és különösen a munkás-köröknek, de rendezhetők a művelt középosztálynak is, különösen ahol a helyi viszonyok azt úgy hozzák magukkal, aminthogy Ausztriában is, Németországban is több helyen a művelt középosztály látogatja az előadásokat.

Nagyon tanulságos reánk nézve bizonyos szempontból a prágai példa.

A prágai előadó kifejtette, hogy ők Prágában munkás elemekre nem számíthatnak, csak egyes vidéki helyen, mert Prágában nincsenek német munkások, de azért azzal is nagy missiót teljesítenek, ha a német intelligentiának tartanak előadásokat, mert nagyban hozzájárulnak a német elem erősítéséhez, amely annak a veszedelemnek van kitéve, hogy felszivódik a cseh nemzetiségbe.

Nálunk is sok helyütt felhangzik a vészkiáltás, hogy a magyar elem felszivódik más nemzetiségekbe. Szaporítjuk ugyan ilyen vidékeken állami népiskoláinkat a magyar nyelv biztosítására, de ugyancsak gyakori a panasz, hogy az iskola fáradságos munkája csakhamar kárba vész, mert a felnőttek ismét elfelejtik az iskolában elsajátított magyar nyelvet. Azt hiszem a felnőttek oktatása révén biztosítani

lehetne az iskolának különben kárba vesző munkáját. Ily irányú actio természetesen nagy anyagi támogatást követelne az államtól. Amivel intézményeink ez idő szerint nem dicsekedhetnek. Az osztrák budget 38,000 koronás tételével szemben a magyar budgetet e célra csak 5000 korona terheli. A hallgatóság minéműségének megvitatásánál többen hangoztatták azt a tapasztalatot, hogy eleinte nagyon nagy a munkások érdeklődése, de aztán évről-évre fogy a munkás-hallgatók száma és a társadalomnak más elemei jutnak túlsúlyra. Csak a müncheni előadó állította nagy határozottsággal az ellenkezőt. A felszólalók keresték is ennek az okát.

Én a magam tapasztalataiból kiindulva a jelenség főokát abban látom, hogy a tudás iránti vágy kétségtelenül nagy mértékben megvan a munkásokban és amikor az új intézmények feltárják az ismeretterjesztő csarnokok kapuit, el is lepik azokat, annál inkább, mert ilyenkor mindent el szoktak követni a munkások odaédesgetésére; de egyrészt bizonyos kiábrándulás is érheti őket, az előadásoktól mást várnak, meg sem értik mindig. Azután ha az ember tanulásba fog, csakhamar arról győződik meg, hogy az bizony verejtékes munka, amelyre nem mindenki termett, különösen a népszerű főiskolai előadások hallgatóinak nehéz körülményei között. Megbeszélés tárgyát képezte aztán az is, hogy ki legyen előadó? Volt, aki azt a szélsőséges álláspontot foglalta el, hogy csakis a főiskolai tanári kar; a többség azonban oda nyilatkozott, hogy elkerülhetetlen, hogy a főiskolán kívül álló szakemberek is bele ne vonassanak az előadók sorába, sőt van eset, amikor az kívánatos is.

Élénk vitát keltett a diák előadók kérdése (Unterricht durch Studenten). Az egyik felszólaló nagyon elmésen jegyezte meg, hogy *wir wollen Hochschulkurse und nicht Hochschülerkurse* és kifejtette, hogy a népszerű főiskolai előadásoknak népszerűeknek kell ugyan lenniök, de egyszersmind tudományosaknak is és hogy nem népszerűsítheti a tudományokat az, aki még maga sem teljesen járatos a tudományokban. Nem érvelhetni itt az angol példákkal; mert ahol hasonló téren angol diákok szerepelnek, ott nem a tudományok terjesztése a főcél, hanem az, hogy az a fiatal ember egyideig éljen együtt a néppel, ismerje meg annak minden baját, másrészt pedig legyen a maga szellemi fölényével támogatására.

A közfelfogás aztán oda alakult ki, hogy egyetemi hallgatók önálló előadóknak nem alkalmazhatók, hanem igenis mint kisegítő erők nagy szolgálatokat tehetnek.

Pl. vezethetik a mennyiségtan tanára mellett a gyakorlatokat, vagy segédkezhetnek mikroskopiai demonstratióknál, részt vehetnek vitaestélyekben, vagy reájuk bízható egy-egy felolvasó estély. Esetleg

vezethetnek múzeumokban, ha erre a feladatra előre elkészülnek. Alkalmas diákfoglalkoztatásnak mondta az egyik felszólaló, ha egy-egy egyetemi hallgató maga mellé vesz 2—3 kurzus-hallgatót és a tanár által a kurzusban előadottakat azokkal még egyszer átveszi.

Szóba került az előadók díjazása is és kitűnt, hogy a német birodalomban egyik-másik kisebb helyen az előadók díjtalanul tartják előadásaikat, de beismerték, hogy ez az állapot nem tartható fenn, hanem az intézmény biztosítása szempontjából okvetlenül szükséges az előadók díjazása, valamint az is, hogy az előadások látogatása se legyen ingyenes, hanem belépő díj szedessék.

A tanácskozásoknak legnagyobb tárgyát az képezte, hogy mik a népszerű tanításnak eddigi eredményei. Csak a bécsiek jelentésére szorítkozom, mert ők beható tanulmány tárgyává tették a kérdést.

Az 1903/4. évi folyam második cyclusában kérdőíveket osztogattak ki a hallgatók között és az előadókkal a kérdőívek kitöltésére buzdították a hallgatókat. 498 hallgató töltötte ki a kérdőíveket.

A kitöltött ívek összeállításából kitűnt, hogy a kérdőívet beadott hallgatóknak több mint $^2/_3$ része a törzsközönséghez tartozott, mert csak 156 volt új hallgató. A többiek átlag már 7—8 kurzusban vettek részt, 19 volt olyan, aki már 20—30 kurzust végig hallgatott, 4-en 30—40 kurzust hallgattak, egy 48-at, egy 49-et, egy 51-et, egy 56-ot, egy 58-at és egy 72 kurzust hallgatott végig. Ez a legbuzgóbb és legkitartóbb hallgató egy 28 éves másoló, akinek előképzettsége a polgári iskola két első osztálya volt.

A kurzusok kiválogatására nézve kitűnt, hogy nagy befolyással van az előadó helyiség közelsége. A hallgatók első sorban azokat a kurzusokat hallgatják, amelyeket lakóhelyeikhez legközelebb tartanak. Azonban nagyon sok hallgató legyőzi a távolságban rejlő nehézségeket és attól függetlenül egészen rendszeresen válogatja össze kurzusait. Egyesek inkább a reáliákat, mások inkább a humaniorákat kedvelik. Nevezetes, hogy némelyek egész rendszeresen az orvostudományi kurzusokat keresik fel.

Arra a kérdésre, hogy milyen okból kereste fel legelőször a kurzusokat? sokan azt felelik, hogy a munkás-művelődési egyesületekben keletkezett első érdeklődésük; mások a népnevelő egyesület előadásaira hivatkoznak, mint ahol az első impulsust kapták. Fontos ez a két nyilatkozat azért, mert azt bizonyítja, hogy vonzó estélyek és egyes előadások nagyon alkalmasak arra, hogy érdeklődést keltsenek a komolyan tanító sorozatos előadások iránt olyanokban is, akikben ez irányban még nincs meg a kellő fogékonyság.

De hogy a kurzusok maguk is toborozzák hallgatóikat, bizonyítja soknak az a nyilatkozata, hogy kollegái biztatására kezdette

meg a sorozatos előadások látogatását. A hirdetésnek is megvan a maga hatása, tanusítják ezt azok, akiknek figyelmét az előadásokra a hirlapok terelték. Nevezetesek a következő indító okok:

1. népszerű tudományos művek olvasása.

Egy könyvelő pl. azt mondja, hogy egy órai előadásból sokkal több haszna volt, mint az egész könyv elolvasásából.

2. Sokan a kurzusok olcsóságára hivatkoznak.

3. Hivatkoznak a szinházra is, hogy t. i. az indította őket előadások látogatására.

Egy 52 éves ipari festő (Industriemaler) azért látogatja a kurzusokat, mert azokat tartja a legkényelmesebb, legolcsóbb és legkiválóbb alkalmaknak arra, hogy különösen a szegény ember, aki nagy könyvtár felett nem rendelkezhetik, ismereteit bővítse.

Arra a kérdésre, hogy a hallgatónak általános műveltsége fejlesztése szempontjából mi haszna volt a kurzusokból, a legkülönfélébb feleletek érkeztek be, de mindig hangsulyozták azt a megelégedettséget, amit a kurzusok hallgatása előidézett. Egy vasúti tisztviselő pl. elragadtatásában azt mondja, hogy bár nehéz szolgálatából fáradtan megy az előadásokra, mégis oly gyönyörűsége telik bennük, mint a szenvedélyes zeneértőnek a hangversenyben.

Sokan emlegetik, hogy az előadások olvasmányuk megválasztására voltak nagy hatással.

Egy biztosító intézetnél alkalmazott tisztviselőnő, aki már 15 kurzust hallgatott, úgy nyilatkozik, hogy a kurzusoknak nemcsak kellemesen és hasznosan töltött órákat köszön, hanem egynémely remekmű olvasását is, amely művek talán örökre ismeretlenek maradtak volna előtte, ha az előadások figyelmét azokra nem terelik.

Többen látkörük bővülését (Erweiterung des Gesichtskreises) köszönik az előadásoknak, mások azt hangoztatják, hogy világnézethez jutottak. Egy mechanikus azt írja, hogy megtanult *önállóbban gondolkozni.* «Azelőtt azt hittem, hogy sokat tudok, most tudom, hogy nem tudok semmit. Nemcsak tudásra tettem szert, hanem belső megelégedettségre is» stb.

Sokan állítják azt, hogy a kurzusok hallgatása révén mindenekelőtt gondolkozni tanultak.

Némelyek a kérdésre adott feleletben kissé gyakorlatiasabbak, amikor pl. azt felelik, hogy a tanultakat társaságban értékesíthetik, hogy jobb körökben megfelelőbben tudnak viselkedni stb. Nagyon sok hallgató hivatásában is hasznát látja a tanultaknak. Egy kereskedő 40 kurzus látogatása után azt mondja, hogy mint kereskedő sokkal jobban megállja a helyét és pályáján nem egy sikerét köszöni a tanultaknak.

A kérdő-ív végül azt kérdi, hogy az előadások hallgatása milyen haszonnal járt a hallgató szakképzettségére és foglalkozására nézve?

A kivételek közé tartozik ugyan annak az asztalossegédnek az esete, aki főképen a természettudományokból 12 kurzust hallgatott és azt írja, hogy megfelelőbben gondolkozik és sikerült is két oly patenst szereznie, amelyeknek egyike már szép hasznot hajt, de kitűnik, hogy bár a népszerű főiskolai előadások első sorban az általános míveltség fejlesztését célozzák, mégis bizonyos foglalkozású egyének általuk szakképzettségüket fejlesztik. Irja is a kérdésre egy betüszedő, hogy *a betüszedő soha sem tanulhat eleget.* A latin kurzust betüszedők nagy számban látogatták.

Egy másik csoportja a hallgatóknak, akik szakmájukban nagy hasznát veszik a kurzusokon hallottaknak, a tanítók.

Sok hallgató az elektrotechnikai előadásoknak látta szakmájába vágó hasznát, különösen géplakatosok hangsulyozzák ezt.

*

A tanácskozások utolsó tárgyát a tanítóknak rendezett kurzusok képezték. A németországiakat Bernheim greifswaldi professzor, a bécsi kisérleteket Kaser ismertette. Az idő rövidsége miatt csak annyit említek fel, hogy a történeti áttekintésben szóba került minden ország, csak hazánk nem, pedig nálunk e téren nevezetes lépések történtek, azonban a külföld — úgy látszik — nem tud róla semmit. Ugyanaz történt különben, amikor az egyik felszólaló áttekintő előadásában jellemezte a különféle nemzetek szabad-egyetemi intézményeit, összehasonlítva a németekével. Ami törekvéseinket nem említette, holott ami Népszerű Főiskolai Tanfolyamunk, Szabad Lyceumunk és Erzsébet-Népakadémiánk együtt egészen hasonló munkát fejtenek ki, mint a bécsi Volksbildungsverein, a Népszerű Főiskolai Kurzusok intézménye és a Volksheim, amely fejlett és sokoldalú szervezetről nagyon elismerőleg nyilatkoztak a tanácskozáson megjelent német birodalmi képviselők, elismerve, hogy Bécs e téren megelőzte Németországot.

Az elmondottakban voltam bátor igen tisztelt társaság a népszerű főiskolai előadásokat szervező intézmények első nagygyűlését ismertetni.

PÁLYI SÁNDOR.

«LES PETITES CAVÉ.»

Most van Locke halálának 200-ik évfordulója. Gondolatok a gyermekek neveléséről írt munkájában ő rendítette meg a velünk született eszmék létezésébe vetett hitet, az ő elméletéből vonta le később Helvetius a nevelés mindenhatóságát hirdető felfogást.

Tudjuk, hogy Locke az erényt tűzte ki a nevelés céljának s az ismereteket csak másodsorban méltatta figyelemre. Minthogy szerinte szabadság az erkölcsiség eleme, ezért a gyermeket mindenek előtt a lemondásban kivánja gyakoroltatni, hogy küzdeni tudjon a saját hajlamai ellen s az erény követeléseinek meg tudjon felelni még akkor is, ha vágyai az ellenkező irányba hajtják.

Tudjuk hogy többek közt ő állította azt is, hogy az emberek kilenctizedrésze a nevelés által lett azzá, amivé lett. A nevelés nyomja el bennünk az önzést; a nevelés hiánya burjánoztatja fel. Elnyomni az önzést, vagy legalább ellensulyozni azt altruisztikus érzések fölgerjesztésével, ez a nevelő hivatása. Lockenek ez az elve nem tudott kellően érvenyesülni azokban az iskolai takarékpénztárakban, melyekre nálunk ezelőtt vagy 30 évvel Weisz Bernát Ferencz annyi tintát fogyasztott. Azóta, hogy 1866-ban Laurent genfi jogtanár megindította a mozgalmat s hazánkban 1881-ben miniszteri rendelet is intézkedett az iránt, hogy a tanítók hozzák be iskoláikba a takarékpénztárakat, járjanak maguk jó példával elől, szoktassák a gyermekeket az ajándékba kapott pénz megtakarításán kívül arra is, hogy tudjanak pénzt keresni orvosi füvekből, gyümölcsmagvakból, üres gyufaskatulyák, gombok, cérna-fatekercsek, dugók gyüjtésével, cserebogarak irtásával. A miniszteri rendelet általános polgárjogot igért ugyan az uj intézménynek, nehány ezer forintot ki is sorsoltak a legbuzgóbb tanítók közt, Deák Ferenc maga is úgy nyilatkozott egyszer az iskolai takarékpénztárról, hogy «évek óta táplált ohaját képezi» s mégis az lett a vége, hogy apródonkint napirendre tértünk fölötte. Kárba veszett az a sok szép érv, amit pædagogiai és nemzetgazdasági szempontból felsorakoztattak mellette. Az utóbbi szempontból a legtöbben elismertük az intézmeny üdvös voltát, de már a pædagogusok mélyebbre néztek s azzal érveltek ellene, hogy a gyermeket haszonlesővé, kapzsivá, iriggyé teszi s még attól sem riad majd vissza a gyermek, hogy lopjon, csakhogy szaporodjanak a betétei.

Tényleg nem is csodálkozhatunk az intézmény rövid divatján, mert épen az az erkölcsi és társadalmi momentum hiányzott belőle, mely a Lockétól emlegetett önzést elfojtotta volna. Ezt az elemet belevinni van hivatva az az alapelv, mely a kölcsönös segélyezésből

kiinduló uj intézményt jellemzi. A franciák *Petites Cavé*-nak nevezik, Cavé törvényszéki biró neve után, aki ezt náluk 23 évvel ezelőtt létesítette és igaz apostolként terjesztette. Amint a római *Rivista d'Italia* idei 1. száma elmondja, most már Olaszországban is sok híve akadt, Belgiumban pedig már szépen virágoznak is ezek az iskolai kölcsönösen segítő egyesületek.

Lassan tudtak vele megbarátkozni a franciák is eleinte, de már tavaly 13,000 iskolában 600,000 gyermek körülbelül 4 millió frankot gyüjtött össze. Most már országszerte felkarolják. Kiváló államférfiak, mint Loubet, Bourgeois, Poincaré, Deschanel támogatják a nagy jövőre hivatott nemzeti ügyet. Öt éve a kongresszuson Félix Faure, a köztársasági elnök, így szólt a tagokhoz: «Üdvözlöm önökben az egységes, az erős Franciaországot, melyet még erősebbé, még nagyobbá akarunk tenni a testvériség által.» Poincaré közoktatásügyi miniszter pedig úgy nyilatkozott róla, mint a társulás erejének hatalmas bizonyságáról és nem csak arra az egyoldalu s könnyen elfajulható erényre szoktatja a gyermeket, melylyel önmagának tartozik, hanem arra is megtanítja, hogy kötelessége másokról is gondoskodni. A francia kormány pár évvel ezelőtt törvényben biztosította részére mindazon előnyöket, melyeket a felnőttek társulatai élvezni szoktak, így pl. minden esztendőben államsegélyt szavaztat meg a kis *Cavé*-knak, járványos betegségek idején rendkivüli segítséget utalványoz ki nekik, továbbá a tagoknak $4^1/_2$ százalékot ad a befizetett összegek után a szokásos $3^1/_2$ százalék helyett.

Lássuk tehát, hogy mivel érdemli meg ezt a hathatós támogatást az állam és a társadalom részéről.

Először is pénzbeli segítséget nyujt betegség esetén; másodszor életjáradékot biztosít a tagoknak öreg napjaikra. Ki van mondva, hogy minden functiót ingyen végeznek. Azok a tanítók és tanítónők, akik egyesületeket alapítottak és vezetnek, semmiféle anyagi jutalomra nem számítanak. Hetenként 10 (tíz) fillért, tehát évenként 5 K 20 fillért fizetnek be a tagok. Tagjai csak olyan fiuk és leányok lehetnek, akik nyilvános iskolába járnak, vagy bebizonyítják hogy oda jártak. Igazolniok kell azt is, hogy ép testűek s 3 évesnél nem kisebbek, 18 évesnél nem idősebbek. Akiket felvesznek, azok tagok maradnak, míg elérik a nyugdijképességet, de kötelezik magukat arra, hogy a heti befizetéseket legalább 15 éven át teljesítik. A tíz filléreket hétfőn fizetik be. Ebből a 10 fillérből csak 5 fillért fordítanak egymás kisegítésére betegség esetén, még pedig az első hónapban napjára 50 fillért, a következő két hónapban 25 fillért. Ha a betegség tovább tart, akkor egy bizottsag határoz a felett, hogy ujabb segélyt engedélyezhetnek-e az illetőknek.

Valaki azt mondhatná erre, hogy az az 50—25 fillérke alig ér többet a semminél. Az igaz, hogy nem nagy pénz, de hány szegény munkáscsaládot ment meg az éhenhalástól s a kétségbeeséstől az a nehány fillér!

Ennél sokkalta nagyobb előny az, melyet olyan tagoknak biztosít, akik 55-ik életévüket elérték. Ezeknek ugyanis a befizetett díjak arányában életjáradékot, nyugdijat ad. Amint említettük, a heti 10 fillér betétből csak 5-öt fordítanak betegség esetében való segélyezésre. A tapasztalás azt bizonyítja, hogy ez soha nem haladja meg az 1 K 60 f. évi átlagos összeget fejenként. Minthogy mindegyik tag hetenként 5 fillért fizet erre a célra, világos, hogy minden tag után 1 K marad fenn. Ehhez a megtakarításhoz számítsuk hozzá a rendes államsegélyt, melyet 1 K 25 f.-ben állapítottak meg évenként és fejenként. Számítsuk hozzá a tiszteletbeli tagok dús adományait, a sok ajándékot, alapítványt, büntetéspénzeket, a megyék és községek hozzájárulását s az állampénztárba letett tőke kamatait. Így a tagok által befizetett dijak érintetlenül maradhatnak s azokat csupán arra használják fel, hogy az életjáradékokat fizessék belőlük.

Hogy milyen rohamosan gyarapodik az alap, tisztán kitetszik a következő kis számításból.

Tegyük fel, hogy valamelyik *Cavé* csak 200 tagot számlál. Egy év mulva a megtakarítás körülbelül 200 K; az állam hozzájárul 250 K-val; eddig már van 450 K. Ha ehhez csak 50 koronát veszünk befolyt adományokból stb., már kerek 500 K-ra szaporodik fel az összeg. Azt pedig mindenki tudja, hogy $4^1/_2$ százalékot hajtó tőke körülbelől 16 év alatt megkétszereződik. Eszerint az 500 K 16 év mulva 1000-re, 32 év mulva 2000-re, 48 év mulva pedig 4000 koronára rug és így tovább. A második és következő években ez az 500 K. megtakarítás megkétszereződik, megháromszorozódik, úgy hogy 48 év mulva, mikor a tagok legnagyobb része eléri a nyugdíjjogosultságot, az összeg kamataival együtt körülbelől 83,000 K-ra emelkedik. Ez az összeg pedig nem illuzórius szám, nem túlzás, hanem inkább csak minimum.

Az életjáradék összege természetesen változik a szerint, hogy a kis *Cavé* mennyit birt összetakaritgatni, tehát pontosan nem lehet meghatározni, hogy mennyire mehet fel, de az eddigi számítások rendesen úgy ütöttek ki, hogy 800—1000 K esik egy-egy tagra, aki 3 éves korától 55 éves koráig volt tag. 55 éves korban a legtöbben még tudtak dolgozni és keresni; ha tehát az életjáradékért tud várni 60 éves koráig, akkor 140 K helyett 210 K-t kap évenként; ha azonban 65 éves koráig halaszthatja az életjáradék élvezését, akkor már 350 K-ra tarthat igényt. Igaz, hogy ez sem nagy pénz, de aki fitymálja, az bizonyosan nem tudja, hogy mi a nyomorúság.

Ne feledjük különben, hogy az életjáradékon kívül nagyon sokszor szavaznak meg nekik rendkívüli segélyeket. Aki elhal, annak családja kikapja a befizetett összeg felét. Mekkora áldás van abban a tudatban, hogy soha nem volt kénytelen megalázkodni egy pár fillérért, nem szorult alamizsnára, hanem csak abban részesült, ami őt jogosan megillette.

Az ily alapon szervezett intézmény lassanként eltünteti a «szemérmes koldusokat» s fölöslegesekké teszi a jótékonysági egyesületeket. Aki ingyen elfogad valamit, az adós marad örökre s akármilyen névre keresztelik is azt az adományt, mégis csak alamizsnáról van ott szó, pedig demokratikus, egyenlőségen és igazságosságon szervezett társadalomban hovatovább anakronizmussá kell lennie az alamizsnának. Cs. Papp Józsbf.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

— **Locke halálának kétszázadik évfordulóját** hagyjuk el a letünő 1904-ik esztendővel. Ez alkalommal talán nem fölösleges, ha megemlékezünk e nagy gondolkodó világnézetéről, mely nemcsak a philosophia, de a pædagogia fejlesztésére is oly rendkívüli hatással volt.

Locke felfogása az ismerésről, amint az Essay on human understanding (1690) czímű munkájában kifejezésre jut, empiristikus és sensualistikus jellegű, bár egyik irányban sem következetes. Empirismusát áttörik a rationalis theologia körébe kalandozó elmélkedései, sensualismusát pedig azon tana, hogy a tulajdonképeni érzetek mellett egy külön belső érzéket vett föl, amely önmagunkról való ismeretünk forrása. Vizsgálatának mindenek előtt polemikus éle volt: a velünk született eszmék tanát iparkodott megdönteni. E célból a genetikus lélektani vizsgálódást teremti meg: azt kutatja, hogy tudatunk tartalma miképen fejlődik s miképen alakul ki elemibb mozzanatokból. Bizonyos, hogy ismereteink puszta időbeli fölmerülése, módozatainak nyomozása nem nyújt oly módszert, mely az ismerést és a tudományt teljes jelentőségében megvilágíthatná — de az ismeretszerzés empirikus lélektani feltételeit csakis ezzel a módszerrel állapíthatjuk meg. Már pedig a didaktikának mindenekelőtt erre van szüksége, mert egyik célja ép azon módokat kinyomozni, melyek segélyével legsikeresebben gyarapíthatjuk növendékeink ismeretkörét. Locke maga észrevette a psychogenetikus vizsgálat e hasznát és a nevelésről szóló művében (Some thoughts concerning education 1692) vonta le álláspontjának a tanításra vonatkozó következményeit. Az

egyszerűről az összetettre való haladást, valamint az öntevékenységet és a szemléltetést sürgeti, mint a sikeres tanítás alapföltételét, miután csak ez a mód felel meg ismereteink természetes gyarapodásának. Magának a nevelésnek a célja az erkölcsi jellem képzése, melyet a tanító a gyermek egyéni lelkületének kiismerése és humanus, de szigorú fegyelem által érhet el. Mindez Locke gondolkodásának azon sajátságából folyik, hogy élénk érzékkel bir a valóság iránt: nem metaphysikai ködön át, de tisztán látja a valódi embert a maga sajátságaival. Ezért látja oly tisztán a testi nevelés fontosságát is, melynek lelkes szószólójává válik. E gyakorlati éleslátásával függ össze általában az életről való conceptiója, mely a kormányzásról szóló elmélkedéseiben (Two Treatises on Government 1690) oly plasztikusan lép elénk. Minden téren védelmezője annak, amit ma liberalismusnak nevezünk. Ezalatt pedig voltaképen azon álláspont értendő, mely hisz az autonom emberi természetben s annak önszabályozó hatalmában s ennélfogva azt véli, hogy nem kell annak igazi termékeit minden muló áramlattól félteni s ilyenek ellen erőszakosan és idegesen védeni. Locke, mint minden igazi nagy gondolkodó Sokratestől Kantig, hitt az emberi természetben s ennyiben már derengett előtte az a tan, melyet ép csak Kant concipiált egész mélységében: az emberi szellem minden téren való autonomiájának eszméje. És fölvethetjük azt a kérdést, vajjon pædagogiai tanításának is nem ez az eszme képezi-e legmélyebb alapját? Vajjon nem azért igazságos-e Locke a fejlődő emberi tudat sajátságai iránt, mert mind világosabban lép fel tudatában az, hogy az emberi szellemet végelemzésben *önmagáért* kell művelnünk? Bizonyos, hogy mindez nem fejlődhetett ki teljesen gondolkozásában, aminek végső okát ismeretelméleti kriticismusának kezdetleges voltában kell keresnünk, mely csak a Kant által kidolgozott formában volt képes az emberi szellem autonomiájának teljes bölcsészeti conceptióját nyújtani. De Locke nagysága ép ez előkészítő szerepében van, melyhez pædagogiai eszméi körében is hű marad.

Pauler Ákos.

*

— **Az Orsz. középisk. tanáregyesület a gyakorlati tanárképzésről.** Az egyesület igazgatósága nov. 10-diki ülésén tárgyalta a kérdést és jutott egyértelmű megállapodásra. Az egyértelműséget azért emeljük ki, mert az ülésen, mint meghivottak, résztvettek a különböző irányok képviselői is; a gyakorló gymnasiumból *Badics Ferenc dr.* és *Waldapfel János dr.*, Kolozsvárról pedig *Török István dr.* és *Imre Sándor dr.* Az évek óta folytatott tárgyilagos vita megérlelte az egyöntetűséget. — A javaslat arra az álláspontra áll, hogy a gyakor-

lati év eltölthető bármelyik *teljes* középiskolán (főgymnasiumon vagy főreáliskolán), melyet a miniszter e célra kijelölt, akár állami, akár felekezeti jellegű legyen az intézet. A javaslatot kisérő fölterjesztés, amelyet *Rombauer Emil* alelnök és *Négyesy László* főtitkár írtak alá, megjegyzi, hogy «a gyakorlati év ilyen szervezése egyáltalán nem érinti a tanárképző intézet gyakorló főgymnasiumának működése körét, mely mint a tanárjelöltek gyakorlati kiképzésére szolgáló intézmény, s mint pædagogiai laboratorum, arra van hivatva, hogy ott a pædagogia tudománya iránt mélyebben érdeklődő tanárjelöltek találjanak kiképzésökre alkalmat.» Kivánatosnak tartja az igazgatóság, hogy a másik egyetem mellett is szerveztessék gyakorló iskola. Ajánlja továbbá a felterjesztés, hogy a jelöltek tetemes része egyetemi városokban összpontosíttassék. A gyakorlati képzés intézésében a főigazgatóknak jelentékeny szerepet kiván juttatni. Az iskola megválasztásában első sorban az intézet igazgatójának személyisége veendő figyelembe; ő lesz a jelöltek pædagogiai vezetője s ő ismerteti meg őket az iskolai szervezet és kormányzat intézményeivel s azokba lehetőleg gyakorlatilag is bevezeti. Kivánatos, hogy egy intézetbe több jelölt (4—8) csoportosíttassék, 2—4-féle szakból, tehát az lesz az alkalmas iskola, amelyiknek az alkalmas és vállalkozó igazgatón kívül legalább ennyi különféle szakban van szaktárgyaiban és tanítási ügyességben egyaránt kiváló tanára. A szaktanár ismerteti meg a jelöltet szaktárgyának tantervével, annak didaktikai feldolgozása módjával és gyakorlati kezelésével. A gyakorlatba bevezetés hoszpitálással kezdődik, próbatanításokkal, majd egyes fejezetek egybefüggő tanításával folytatódik. Mindezt a szaktanár utasításai és megbeszélése alapján a jelölt előre írásban kidolgozza. A tervezet föltételezi, hogy erre a harmadik fokozatra nem mindenik jelölt lesz rábocsátható. Az eltöltött gyakorlati évről a jelölt bizonyítványt kap, amelyben azonban minősítés nem lesz, csupán gyakorlati foglalkozásának leírása.

*

— **Országos ifjusági tornaverseny.** Az 1905. év tavaszán, május 27—28. napjain megint alkalmunk lesz gyönyörködni abban a szivet emelő látványban, amit 4—5 ezer magyar tanuló ügyességének és fegyelmezettségének együttes bemutatása nyujt. *Berzeviczy* miniszter, aki már államtitkár korában kezdeményezője volt az ifjusági versenyeknek s aki a kormánytól távollétében is élén állott az országos testnevelési mozgalmaknak, most is folytatja és állandósitani szándékozik ezt az intézményt úgy, hogy a 4 évenként tartandó országos versenyek alkalmat adjanak minden tanulónak legalább egyszer ilyenen is részt venni. A nagy előkészítő bizottság a miniszter

elnöklete alatt f. évi nov. 19-én tartotta értekezletét, amelyen megállapították a verseny idejét és kiküldötték a végrehajtó bizottságot. Úgy az előkészítő, mint a végrehajtó bizottságban résztvesznek az iskola emberein kivül a fővárosnak és az országos testgyakorló egyesületeknek képviselői; az előbbiek mint az országos versenyek vendégszerető házigazdái, az utóbbiak mint a rendezés részesei s részben szintén mint házigazdák. amennyiben a M. Atlet. Club fölajánlotta margitszigeti sporttelepét a verseny helyéül. Az előkészítő bizottságban szó esett a versenyek elbirálásának az eddiginél megbízhatóbb berendezéséről, a felügyeletnek hatásosabbá tételéről az ifjuság erkölcsi épségének megóvása végett s ezek a szempontok a végrehajtó bizottság figyelmébe ajánltattak. A végrehajtó bizottság elnöke *Teleki Sándor gróf* orsz. képviselő, alelnöke *Boncz Ödön dr.* min. tanácsos, titkárja és előadója *Szücs István dr.* min. fogalmazó.

*

— **Az egységes jogosítás igénybevétele.** Az egységes jogosítás kimondása óta a porosz egyetemeken rendesen kimutatást csinálnak arról, hogy melyik kar hallgatói milyen iskola érettségi bizonyítványa alapján iratkoztak be. A *Monatschrift für höhere Schulen* III. 1. és 5. f. közli az 1903. nyári és az 1903/4. téli félévre vonatkozó adatokat. Onnan álljon itt a két félévben *első izben beirtakról* szóló részlet, egymásmellé állítva az ott külön közölt adatok:

Beiratkozott: 1. a *theologiai* karon az 1903. nyári félévben 407, az 1903/4. téli félévben 96; valamennyien gymnasiumi érettségi bizonyítvány alapján:

2. a *jogi* karon 865—421. Ebből gymn. érettségi bizonyítvánnyal 777—385, realgymn. 71—34, főrealisk. 17—2;

3. az *orvosi* karon 244—119. Ebből gymn. érettségi bizonyítvánnyal 226—102, realgymn. 18—17;

4. a *bölcsészeti* karon 1076—356. Ebből gymn. érettségi bizonyítvánnyal 759—227, realgymn. 184—86, főreálisk. 133—43. Szaktárgyak szerint így oszlottak el:

a) philosophiát hallgatott 42—21. Ezek közül gymn. 27—13, realgymn. 8—3, főreálisk. 7—5;

b) classica-philologiát és németet hallgatott 324—87. Ezek közül gymn. 306—77, realgymn. 14—9, főreálisk. 4—1;

c) új nyelveket 218—50. Ezek közül gymn. 124—22, realgymn. 60—20, főreálisk. 34—8;

d) történelmet hallgatott 43—27. Ezek közül gymn. 38—23, realgymn. 3—3, főreálisk. 2—1;

e) mennyiségtant és természettudományokat 373—107. Ezek közül gymn. 222—53, realgymn. 78—29, főreálisk. 73—25;

f) más szakokat hallgatott 76—64. Ezek közül gymn. 42—39, realgymn. 21—22, főrealisk. 13—3.

A Monatschrift nem veti össze ezeket a számokat a latin és görög nyelvi tanfolyamokra járók számával. Nem is lehet semmi következtetést vonni, de azt mégis meg lehet állapítani, hogy a jogi karra 1903 nyarán beiratkozott 17 olyan, a ki latinból érettségit nem tett; a latin nyelvi tanfolyamra azonban csak 12 ilyen járt. Orvosnövendék beiratkozott görög tanulás nélkül a két félévben együtt 35, s görögtanfolyamra járt összesen 6; kérdés, hogy ezek közül-e? Nincs kimutatva, hogy hányan tettek pótlóan vizsgálatot a latinból. Érdekes volna tudni, hogy a realgymnasiumban érettségizettek közül classica-philologiát *és* németet tanulmányozók között hányan vannak csakugyan a classica-philologusck. A görög nyelvi tanfolyamon résztvevők között sokkal többen vannak bölcsészethallgatók, mint a hányan realgymnasiumot és főrealiskolát végezve classica-philologiát kezdtek tanulni, de viszont ezeknél sokkal kevesebben vannak azok, a kik a görög-tanfolyam hallgatói közül classica-philologiát tanulnak. *i.*

*

— **Latin és görög tanfolyamok a porosz egyetemeken.** Az ott létesített *latin nyelvi* tanfolyamon, melynek feladata a római jog forrásainak nyelvébe való bevezetés, 1903 nyarán résztvett 103 joghallgató, 1903/4-ben a téli félévben 144 joghallgató és 3 bölcsészethallgató. Érettségi bizonyítványát szerezte a gymnasiumban: az 1903 nyarán hallgatók közül 19, az 1903/4 telén hallgatók közül 27, realgymnasiumban 72—106, főreáliskolában 12—14. A jogászok között első féléves volt 44—23, második féléves 16—43, harmadik féléves 22—26, negyedik 6—38, ötödik 7—7, hatodik 3—3, hetedik 3—9, nyolczadik 1—3 és tizenegyedik féléves 1—1. — A *görög nyelvi* tanfolyamon résztvett 1903 nyarán 101 hallgató, az 1903/4 téli félévben 94, jogász 50—54, orvosnövendék 3—3, bölcsészethallgató 48—37. Ez utóbbiak közül classica-philologiát tanult 2—6, modern nyelveket 21—15, németet 3—4, történelmet 7—3, mennyiségtant és természettudományokat 9—3, államtudományokat 4—2, egyebet 2—4. Az összes résztvevők közül gymnasiumban szerezte az érettségi bizonyítványát 4—3, realgymnasinmban 65—77, főrealiskolában 27—10, progymnasiumban 3—2, realprogyimnasiumban 1—1 és egyebütt 1—1. Az 50, illetőleg 54 jogász között első féléves volt 25—10, második 5—25, harmadik 15—5, negyedik 1—9, ötödik 3—9 hatodik 0—4, hetedik 1—0 és kilenczedik féléves 0—1. *(Monatschrift f. h. Sch. III. 1., 5.)* — A latin nyelvi tanfolyam hallgatói között a latinból érettségi bizonyítványa volt 103-ból 91-nek, a 147-ből 133-nak; a görö-

göt az egyetemen tanulók között volt a 101 közt 4, a 94 közt 3 olyan, ki abból megelőzően érettségi vizsgálatot tett. *i.*

*

— **Tolsztoj a nevelésről.*** Legyen bár a gyermekekkel való szerető (nem erőszakos) bánásmód a külső eredményre előnyös vagy hátrányos, még sem bánhatunk a gyermekekkel másként. Az az egy bizonyos, hogy a *jó* az emberek szivében jót ébreszt, ha e hatás észrevétlen is; ha mindjárt sirnának is a nevelők növendéküktől való elváláskor, maga ez a dráma is mélyebb nyomokat hagyna hátra a gyermekek szívében, mint száz rendelet.

*

Borzasztó az ész elfajzása, amelynek a kormány a gyermekeket saját érdekében kiteszi. A tudvalevő materializmus birodalma épen ezáltal magyarázható meg. A gyermek annyi sületlenséget magol be, hogy a dolgoknak materialisztikus, korlátolt, hamis felfogása, később mint a szellem hatalmas vívmánya tünik fel neki.

*

Minden ember csak azért él, hogy individualitását kifejtse A modern nevelés eltörli.

*

Borzasztó nézni, mit csinálnak a gazdag emberek gyermekeikkel. Ha az ember fiatal, buta és szenvedélyes, a rossz életbe beleneveltetik, arra szoktatva leend és ha aztán keze-lába békóba verve és csak idegen munkával élhet, nyilik ki a szeme és vagy martir vagy hazug lehet.

*

Ha választanom kellene, hogy a földet szentekkel, gyermekek nélkül népesítsem-e be, avagy a jelenkor embereivel, friss gyermekek folytonos szaporodásával — úgy utóbbit választanám.

*

Csak a neveléssel kell foglalkoznunk, hogy saját hibáinkat felfedezhessük. De ha észrevettük őket, úgy javítani is kezdjük. Az önöntökéletesités, gyermekeknek és felnőtteknek egyaránt, a legjobb nevelési eszköz. Épen most olvastam N. levelét, mely szerint az orvosi segély nem jótétemény, hogy sok hiú ember életének nyujtogatása kevésbé fontos, mint az isteni szeretet szikrájának «belehelése» egyetlen ember szivébe. E belehelésben van a nevelés összes művészete.

*

* Lásd a Magyar Pædagogia f. évi 5. számában.

Egy tanító beszélte, hogy egy fiú rosszul tanul, mert nem tudja a számtani feladatot szóval megmagyarázni. Én erre azt mondom, hogy ama kívánság, hogy a feladatot megmagyarázza, az észnélküli magolás kívánsága, — a fiú felfogta, de nem talál szavakat a megmagyarázására. Igazat adott nekem és mondá: «Mi tanítók kényszerítve vagyunk a formákat könyv nélkül is betanultatni. Mi pl. azt is tanítjuk, hogy a számtani feladat megmagyarázását. «ha» szóval kell kezdeni. Ha valaki azt mondta volna, hogy e módon tanítottak Japánban 1000 évvel ezelőtt, alig hinném és nálunk mégis az egyetem friss erői által történik».

*

A nevelés, a tudás közlése csak akkor helyes, ha egy fontos szükséges tartalom (a vallásos tan) világos, ésszerű és felfogható formában (tudomány) közöltetik, még pedig úgy, hogy a tartalom ragyogó alakja és őszintesége által (művészet) az embereket magával ragadja. De nálunk a vallás-erkölcsi tan nem világos és nem őszinte, a vallástan tanításában közöltetik: a tudomány moralis tartalom nélkül külön taníttatik; a művészet pedig ismét önálló tantárgy.

*

Jó-e a nők képzése? Igen. Jók-e a tanfolyamok? Nem. Miért? Mert, mint minden iskola, az embert oly helyzetbe hozzák, mely a hypnózisra alkalmassá teszi. Valamennyi iskola hypnózis. A valódi ártalmatlan műveltséget minden ember maga szerzi meg, azaz: hogy nem egészen maga, hanem Istennel.

*

A világ gonoszsága okának puhatolásába mindig elmerültem. Először a gonosz embereket tartottam a baj okának, aztán a rossz sociális rendet, aztán az erőszakot, mely a rendet fenntartja, aztán az emberek részvételét a hadseregben, aztán az ember valláshiányát és arra a meggyőződésre jutottam, hogy valamennyi baj gyökere a vallásos nevelés. Hogy a gonoszt eltávolítsuk, nem kell az embereket megváltoztatni, nem szabad az erőszakot felfüggeszteni, nem szabad az embereket az erőszakban való részvételtől visszatartani, nem szabad a hamis vallást leküzdeni és a valódit prédikálni — hanem a gyermekeket a valódi vallásban nevelni.

HAZAI IRODALOM.

A gyermeki elme fejlődése és működése különös tekintettel a lelki rendellenességekre, ezek elhárítására és orvoslására. Pædagogusok, orvosok, jogászok és a művelt közönség számára a vallás- és közoktatásügyi miniszterium megbizásából irta *dr. Ranschburg Pál* idegorvos. 27 ábrával. Budapest, Athenæum, 1905. VIII. 163. Ára 4 K.

Egy jó és szép magyar könyv hagyta el a napokban a sajtót, mely hivatva van valóban jótékony hatással lenni a gyermeki elmével foglalkozók munkájára, a gyakorlati pædagogiára általában, de különösen a fogyatékos elméjű gyermekek nevelésére, ami végre is ép oly kötelessége az államnak és a nevelő egyeseknek, mint az ép elméjüek nevelése, aminek átlátása és gyakorlati megoldása annyira jellemzi ép ezért valóban mind inkább nemesebb, humánusabb felfogásu korunkat.

Mindazonáltal az ily fogyatékos elméjűek számára szánt külön iskolák ügye még korunk forrongó kérdései közé tartozik s ezek szervezetének kiépítése ép jelenünk humánus munkálatai közé. A jelen év husvét hetében a középkori szépségű Nürnberg ódon falai közt megtartott első nemzetközi iskolaegészségügyi világösszejövetel, — hogy a kongresszust mi is a mi nyelvünkön nevezzük meg, ne csak a németek, — a sok ott felvetett fontos kérdés közt a *gyöngeelméjüek számára való* úgynevezett *segítő iskolákat (Hilfschulen)*, mint az efféle «külön egyedek» *(Sonder individuen)* számára való *külön iskolákat (Sonderschulen)* is behatóan tárgyalta s ott volt látható, hogy mennyi mindenféle kérdéssel függ ez még össze, arra nézve, hogy csak egyet említsünk föl, megemlítjük a gyöngeelméjű gyermekek iskolakötelezettségének kérdését. Mindenesetre előbb megfelelő számu ily segítő iskola szervezése szükséges, de azután okvetetlenül ki kell mondani a gyöngeelméjűeknek is általános iskola kötelezettségét *(Schulzwang)*, mert ha bármily irányban is, de hasznavehető egyénekké nevelik ezeket az ily iskolák, ebből az államnak, az összességnek csak haszna lehet, mert emelkedik velük a munkabiró egyének száma.

Ebben az irányban nálunk is megtörténtek a kellő lépések megfelelő iskolák szervezésével. A dolog elméleti részéhez azonban mindenek előtt magának a gyermeki elmének és gyakoribb fogyatékosságainak beható psychologiai ismerete szükséges. Ez érezhető szükségnek kivánt eleget tenni a vallás- és közoktatásügyi minisztérium, mikor Ranschburg idegorvost, a budapesti gyógyító pædagogiai intézet psychologusát megbizta ily általánosan tájékoztató munka megírásával a gyermeki elméről s főbb fogyatékosságairól, rendellenességeiről. Jól mondja

ugyanis a munka rövid előszavában maga a miniszteri osztálytanácsos, Náray-Szabó Sándor dr., hogy e fogyatkozások tárgyalása ép gyakorlati céllal az utóbbi időban egészen önálló tudományággá nőtte ki magát s kell, hogy orvosok, szakemberek, pædagogusok, sőt a nagy közönség is tájékozódhassék ez irányban, megismerve egyszersmind a szellemi munka egészségtanát is, mert hazánk érdekében első sorban a szellemileg ép és testileg egészséges emberanyagot kell biztosítanunk». Ime a nemes, humánus törekvések eme jegyében fogant e megbizatás s maga a munka is.

Az egész négy részből, négy nagyobb fejezetből áll. Az első az *idegrendszert* ismerteti, mint a psychikus működések szervét. Részletesen ismerteti a középponti idegrendszert és működését. Itt csak egy pár megjegyzésünk volna. Kár a jó *agykarély* kifejezés mellett a *lebenyt* is használni. Mindenesetre jobb az *agyvelő* és *gerincvelő* kifejezés, mint a *nagy agy* és *gerincagy*. Agy ugyanis eredetileg a magyar nyelvben, mint a *kerék agya* kifejezés is mutatja, valaminek a középrészét, a középponti részét jelenti, *agyvelő* tehát középponti velő. Ezért a *gerincagy* kifejezés teljesen rossz. Az *agy-gyomrocs* torzszülemény helyett ma már agygyomrot mondanak. Mivel az oly fontos szerepet játszó *agykéreg*-ről úgyis esik szó, nem tartom célszerűnek az ily rövid, laikusoknak is szánt összefoglaló ismertetésben a *kérgestestet* is ily néven említeni, inkább másik nevét, az *eresztéket (commissura)* lehetett volna használni. *Loborsejtekről* se beszéljünk már, mondjuk inkább *pyramis-sejteknek*. No végre is hát ezek csak szavak, de azért ezekben is legyünk szabatosak és magyarosak.

A psychikus mechanismus működésének rajzát egyáltalán szerettük volna bővebben látni e könyvben. Itt kár volt nagyon is rövidnek lenni. Végre is ha a művelt közönségnek is szánta szerző a könyvét, ahogy ezt a boríték is hirdeti, akkor bizony a psychikus mechanismus morphologiáját s általános physiologiáját bővebben kellett volna ismertetni, mert különben az egész a világosság és érthetőség rovására megy.

A második rész a *psychikus működés fejlődéséről, élettanáról* és *zavarairól* szól. Itt első sorban az érzékek leirását adja. Az érzékpsychologia fontos fejezete volna ez, nevezzük nevén a gyermeket. Az érzékpsychologiának kellene — nézetünk szerint — minden nevelés-tudományi, pædagogiai tájékozódásnak első sorban alapul szolgálnia. Sajnos, e téren még igen sok a tenni való, mert éppenséggel nem elég az egyes érzékszervek ismerete. Ez csak alap, physiologiai alapvetés az érzékpsychologiához. Ez a jövő tudománya még. Szerzőnk is röviden végez vele, de azért a meglevő ismeretekhez képest elég jó összefoglalást adott. Természetszerüleg a látással és hallással foglalko-

zott legbővebben, mint két legfontosabb érzékünkkel. A színérző zónákról nem hallunk Ranschburgnál semmit, pedig ez az egyike ama kevés positiv tényeknek, amit a színes látásra nézve ismerünk.

Azután az érzékek fogyatékosságairól szól. Utána a beszéd élettanáról, psychologiájáról szól részletesen, ismertetve a beszédhibákat és fejlődészavarokat. Majd a képzetkapcsolatokról szól, a felfogásról, emlékezésről és tanulásról s az itélő, következtető, képzelő tehetségről. Külön szól a képzetkapcsolás zavarairól, az érzelmi élet zavarairól s az öntudat zavarairól, az akaratról, a suggestióról, a rajz és irás kifejlődéséről, az akarat, cselekvés zavarairól.

A harmadik rész a *gyermeki elme hibáit, rendellenességeit* tárgyalja közelebbről, kiterjeszkedve az öröklés befolyására, a túlterhelés káros hatására. Külön tárgyalja a gyengeelméjűséget, kellő részletességgel és jól értékesítve itt saját vizsgálatainak eredményeit, amelyeket saját találmányú műszerével, a Ranschburg-féle mnemométerrel végzett.

A rövid negyedik rész a *gyermeki elme védelméről* szól, a *szellemi rendellenességek elhárításáról*. Kiindulva abból, hogy már világrajötte előtt védeni kell a gyermekeket, részletesen mutat rá, mily irányban lehet hatni e téren s főleg, hogy mit tehet e téren az állam.

Egészben véve a szerző igen jól megfelelt a megbizásnak és igen jó szolgálatot tett a magyar társadalomnak. Emellett azok az apróbb hiányok, amikre rámutattunk, elenyésznek. S ismertetésünket bátran végezhetjük azzal, amivel kezdtük, hogy valóban jótékony hatású könyvet bocsátott itt a szerző a gyermeki elmével foglalkozók használatára. *Pekár Károly.*

*

Magyar Remekirók. Ötödik sorozat. Budapest, 1904. Franklin-Társulat.

A Magyar Remekírók ötödik, az 1904. év tavaszán megjelent sorozata méltán sorakozik az előbbiekhez. Két kötete, *Vörösmarty V.* és *Arany III.*, folytatólagosan adja e két nagy költőnk összes verses műveinek sorát, mindegyik hű lenyomata az eddigi kritikai kiadásoknak. A Vörösmarty-kötet drámáinak második felét, az Arany a Toldi trilogiát közli. Ez utóbbi kötetért különös elismerés illeti a kiadó társulatot: az egész trilogia — előszóval, utószóval, glossariummal együtt — egy vaskos kötetbe szorítva, ízlésesen kötve 4 kor. fejében szinte ajándék. Azon két szánt-szándékkal elkövetett hiba közül, mellyel az eddigi kiadások Arany eredeti szövegét elrontották s amelyre legújabban *Lehr Albert* hívta föl a figyelmet a Toldi estéjéhez írt kommentárban, az egyiket (*hogy' az ócska vasat* T. E. III. 11. vszak) e kiadás-

ban helyesen olvassuk, s csak a másik maradt meg (*de a nép sokallja, sokállja* helyett, u. o. utolsó vszak).

A *Szigligeti II.* kötet szintén folytatás, az első kötet után, mely Szigligeti népszínműveiből és tragédiáiból adott kettőt-kettőt, ebben a második kötetben Szigligeti négy vígjátéka olvasható. A kiadó, *Bayer József*, nemcsak igen jól válogatta össze a műveket, mindegyik fajú vígjátékból adván mutatványul egyet (*Rózsa*, történeti vígjáték; *Liliomfi*, bohózat; *Házassági három parancs*, vaudeville; *Nőuralom*, jellemvígjáték), hanem részletes tanulmányt bocsátott eléjük Szigligeti vígjátékairól, amelyben a négy színmű beható elemzésével nemcsak az egyes közölt darabokat ismerteti, hanem megrajzolja és jellemzi Szigligeti vígjátékírói pályáját. Csak azt az egyet sajnáljuk, hogy a kiadónak nem állott több hely rendelkezésére, nem toldhatta meg még egy pár drámával Szigligeti műveinek sorozatát. Szerettük volna még a *Csikóst* látni e gyűjteményben, azután *A fény árnyait*, Szigligeti kisszámú társadalmi drámái közül a legsikerültebbet, *A mamát* és *II. Rákóczi Ferencz fogságát*, ha másért nem, mert itt-ott mégis megjelennek ma is a színpadon.

A másik két kötetnek, *Bajza* és *Pázmány* válogatott műveinek bevezetései is igen sikerült alkotások, mindegyik azoknak a tollából való, akik az írók életét eddig a legrészletesebben írták meg s így tulajdonképen nem az volt a föladatuknak a nehézsége, mit írjanak, hanem hogy nagy műveikből mit hagyjanak el. Mind a ketten, *Badics Ferenc* és *Fraknói Vilmos*, derekasan oldották meg föladatukat és Fraknói, aki már két ízben írt Pázmányról könyvet, előbb egy nagy háromkötetes munkát *Pázmány és kora* címmel, utóbb egy kisebbet a *Történelmi életrajzok között*, most igazi írói művészettel szerkesztett meg egy rövid, két íves életrajzot. Egyszerűen, minden sallang nélkül megírt tanulmánya mintaszerű; könnyen olvassuk, mint valami szépirodalmi művet, s letéve a könyvet, az a meggyőződésünk, hogy így kellene megírni minden tájékoztató bevezetést a gyűjtemény kötetei elé.

Bajza művei közül a kiadó teljesen adja a verseket, a maguk egészében, minden kihagyás nélkül. Eljárását ebben a tekintetben ép úgy helyeselhetjük, mint abban, hogy prózai művei közül legtöbb teret az esztetikai tanulmányoknak szánt. Kritikai művet csak egyet közöl s azt sem az erősebbek közül. Értjük és méltányoljuk a fölfogást, mert bár Bajzának épen kritikai működése szerzett maradandó nevet, maguk a kritikák elavultak, azon bűnök és félszegségek megszűntével, melyeket ostoroztak, elveszítették izgató hatásukat s evvel érdekességüket. Másfelől a kritikai cikkeknek, mert majdnem kivétel nélkül kisebb fontosságú, irodalmilag érdektelen s így egészen feledésbe merült kérdé-

sekre vonatkoztak, közlése csak igen sok fölvilágosító jegyzet kiséretében történhetett volna, ami népszerű munkában majdnem lehetetlen. Mindamellett mégis sajnáljuk, hogy Bajza nagyhírű polemiái közül, amelyek nyomán kiserkedt az ellenfél bőréből a vér, nem olvashatjuk valamelyiket, pl. a Conversations-Lexicon pörben a Dessewffy gróf ellen írottat. De talán jobb így, s bízhatunk benne, hogy Kazinczy epigrammja szerint: «aki közrebocsát, ismeri publicumát.»

A Pázmány-kötet szemelvényei is ügyesen vannak összeválogatva. A kötet nagyobbik felét a vitázó-irataiból, főképen a Kalauzból vett részletek teszik, a másik felét egyik prédikációján és egy politikai iratán kívül Pázmánynak Bethlen Gáborhoz intézett negyvenkilenc levele. *Cs. E.*

*

Pædagogiai programm-értekezések. (Befejező közlemény.)

II. Művészi nevelés.

10. *Lyka Károly:* A rajz fontossága az iparos életében. (Székesfővárosi közs. iparrajziskola.)

A szerző példákon magyarázza, mily fontos a rajz-tudás az iparosra nézve. Vázolja a modern irányú rajztanítás menetét, s annak képző hatását a gondolkodásra. Az ilyen rajzolást szükségesnek véli minden művelt ember számára.

11. *Dr. Ágner Lajos:* A gimnáziumi művészeti oktatás. (Jászberényi áll. főgimnázium.)

A művészet fontosságát és a művészi nevelés szükségét fejtegeti a szerző. A rajztanítást minden osztályra kötelezővé óhajtaná tenni, s minden tárgy keretében fölhasználná a művészi szemléltető eszközöket. Rendszeres műtörténelmet azonban nem tanítana. A tárgy iránti lelkesedéssel írt cikkben feltünő az idegen nevek ortografiája, vagy valamennyi sajtóhiba volna?

III. Testi nevelés.

12. *Jánky László:* A tornászat célja és fontossága. (Ujvidéki kir. kath. főgimnázium.)

Az értekezés a tanulóknak szól, de elolvashatja minden művelt ember, mert alapos tájékozódást szerezhet belőle a tornázás jelentőségéről a testi és szellemi nevelésre nézve. A szerző alaposan kimutatja s történeti példákkal is illusztrálja a testi nevelés fontosságát, melynek legcélszerűbb eszköze a rendszeres tornázás.

13. *Kovács Bernárdin:* Nehány szó a tanulmányi kirándulásokról. (Kézdivásárhely-kantai róm. kath. főgimnázium.)

A szerző lelkes hangon fejtegeti a kirándulások jótékony hatását a testi és szellemi nevelés szempontjából. A cikk főleg a tanulók számára van írva, kiket arra buzdít, hogy az intézet kebelében alapított «Ifjusági kirándulási egylet»-et fölkarolják.

14. *Dr. Halmos Béla:* Nehány szó a tanulmányi kirándulásokról. (Zentai közs. főgimnázium.)

Az idevonatkozó magyar irodalom fölhasználásával készült értekezés, mely a szülőknek, de főleg a tanulóknak szól. Fejtegeti a kirándulások hasznát nevelési, tanulmányi és nemzeti szempontból.

IV. A család és iskola.

15. *Bezdek József:* A családi nevelés fontosságáról. (Kegyesrendiek szentgyörgyi róm. kath. gimnáziuma.)

Ez az értekezés — úgy látszik — a szülőknek szól. Kissé hosszadalmas és frázisokban gazdag bevezetés után a szerző áttér tulajdonképeni tárgyára. Ez a tárgy pedig nem az, amit a cím jelez. Tárgya ez értekezésnek: mit vár az iskola, — illetőleg az értekező, — a szülői háztól? Ez kétségkivül igen jó tárgy az iskolai értesítő számára. Sajnos, a szerző itt vagy általánosságokat mond, olyan dolgokat, amiket minden laikus is tud, vagy pedig oly nézeteket hirdet, amelyek csakis az ő saját nézetei; ezeket pedig nem szabad a szülőknek úgy hirdetni, mint a pædagogia által megállapított igazságokat.

Az értekező felfogása szerint az iskola a szülői háztól «csak begyakoroltatást vár» (16. l.). Azután áttér az egyes tárgyakra, s azt mondja: «Az egyes tantárgyak értékét nem szabad mérlegelni». Szóval megtagadja a szülőktől egyáltalán a birálat jogát. Elmondja minden tárgynak a hasznát, s mit kell tenniök a szülőknek, hogy az eredményt fokozzák. Sajnos ez utmutatások egy-egy mondatra szorítkoznak, s ez az egy mondat sem mindig szerencsés. Igy pl. «A természettudományoknál ne becsmérelje a szülő az eredményeket, ne fontolgassa a tudomány álláspontját, hanem örüljön, hogy fiával megismertette az iskola annak boldogító eredményeit és serkentse fiát ezen ismeretek birtokká tételere.»

16. *Surányi Károly:* Család és iskola. (Pancsovai m. kir. áll. főgimnázium.)

Ez az értekezés, mely szintén a szülőknek szól, kellő tudással, s magasabb szempontból tárgyalja a család és iskola viszonyát. A szerző jártas a pædagogiai irodalomban, s helyes itélettel ír. Az

értekezés első részében azt bizonyítja, hogy mennyire szükséges a társadalom érdeklődését az iskola számára megnyerni. Ujabb időben a túlságba vitt államosítás folytán az iskola ügyét is egészen az állam ügyének kezdik tekinteni. Az iskolát «diploma szállító hivatalnak», a tanárt pedig «érdemjegy osztogató hivatalnok»-nak.

Keresi e felfogás okait, s eredetét. Kimutatja, hogy Rousseau, Lepelletier, Barrère indítják meg ezt az irányt. Az iskola is, meg a társadalom is hibás abban, hogy a dolog odáig fejlődött, hogy a társadalom közönyös az iskola dolgaival szemben.

Azután igen helyes alapokon indulva elmondja, hogyan érdeklődjék a szülő gyermeke iránt. A gyermekpsychologiai megfigyelésbe gyakorlati módon bevezeti a szülőt. Tanácsokat ád a házi nevelés helyes intézésére. Végül pedig tanácsokat arra nézve, hogyan képezze magát a szülő a pædagogiában. Összeállítja azon könyvek sorozatát, melyeket a szülőknek elolvasásra ajánl. A könyvek e sorozata ellen lehet kifogást tenni, mert több teljesen elavult munkát említ föl. De maga a gondolat igen jó, s főleg jó benne az, hogy összesen csak 14 könyvet ajánl.

Az értekezésből látszik a szerző tájékozottsága a pædagogiai irodalom terén s szeretete a pædagogia iránt.

17. *Kneif Ödön:* A szülői ház és iskola. (Budapesti VI. ker. polgári fiúiskola.)

Nem nagy igényű cikkecske főkép a szülőknek szánva. A szerző az iskolát védi egyrészt a maradiság vádja ellen, másrészt az ellen, mintha a nevelés hiányainak egyedüli okozója volna. A szülőket arra buzdítja, hogy többet törődjenek gyermekükkel. Erre nézve néhány jó tanácsot is ad. Az egész cikk azonban meglehetősen az általánosságok között marad.

18. *Ujházy Irma:* A felsőbb leányiskolai és házi nevelés. (Budapesti székesfővárosi I. ker. felsőbb leányiskola.)

Ez az értekezés dióhéjba szorítva adja az egész neveléstant. Bizonyára helyes dolog ezeket az ismereteket terjeszteni, de azt hiszem az ilyen röviden összefoglalt elvek egyszeri elolvasása nem fog hozzájárulni a helyes felfogás elterjesztéséhez. Azt pedig nem kívánhatjuk a szülőktől, hogy többször is elolvassák s megtanulják az elveket, Azért sokkal célszerűbbnek vélem egy-egy kérdés részletes fejtegetését az értesítőben.

A cikkből különben helyes felfogás világlik ki. Különösen értékesek azok a tanácsok (lehet, hogy az értekezés voltakép ezek kedvéért készült), melyeket a szülőknek a serdülő leányok foglalkoztatására nézve ád. Az ilyeneket, különösen, ha nem mozognak általánosságban, bizonnyal nagy köszönettel veszi minden szülő.

19. *Horváth Zoltán:* Társadalom és iskola. (Rimaszombati egyesült protest. főgimnázium.)

Ez az értekezés négy fejezetre osztva ád gondolatokat a nevelésről. Az első fejezetben azt bizonyítja, hogy a neveléshez nem minden ember ért, s első alapelvül azt tűzi ki, hogy otthon sohasem szabad lerontani azt, amit az iskola épít. A második fejezet szól a túlterhelésről, s ezt abból magyarázza, hogy a tanárok vannak tulterhelve, s így nem képesek fáradt lélekkel az órákat jól megadni. azaz az anyagot az iskolában feldolgozni. A harmadik fejezet arról szól, hogy milyen a jó tanítás, s itt ismét arra az eredményre jut, hogy a tanár magas heti óraszáma az oka annak, hogy az órák nem mindig olyanok, amilyeneknek lenniök kellene. Végül a negyedik fejezet általános és régen ismert pædagogiai elveket ád. Amiket itt elmond, azok helyes dolgok, de kissé ötletszerűen, gyakran pongyolán vannak előadva. Pl. spórolás, spórolni (15. l.), muszáj volt (17. l.), elfuserált lélek, elfuseráljak a csizmát (12. l.) nem értekezésbe való kifejezések.

20. *Vigh Béla:* A szülőkhöz. (Egri áll. főreáliskola.)

Ez az értekezés röviden elmondja a szülőknek a pedagogia általános elveit. Semmi újat, semmi feltünőt nem találunk benne, de olyasmi sincsen benne, ami nem volna helyes. Kétséges azonban, hogy az általános pedagogiai elvek oly rövid előadása a szülők számára hasznos dolog-e? Az értekező ezzel azt akarja elérni, hogy a szülők jobban érdeklődjenek az iskola iránt. Kívánjuk, hogy sikerüljön, de kétségeink vannak a sikerre nézve.

21. *Péterffy Gyula:* Az erkölcsi nevelés eszközei a családban és az iskolában. (Szatmárnémeti kir. kath. főgimnázium.)

Ebben az értekezésben a szerző lelkes hangon szól a nevelés, s különösen a vallásos nevelés fontosságáról. Szépen megfogalmazott mondatai, s szép idézetei bizonyára hatni fognak a szülők kedélyére. Az értekezés azonban semmi újat sem mond, sőt azt sem nyujtja, amit a cím igér. A végén összefoglalja az eredményt, s itt látszik, mily kevés az. Voltakép csak két dolog: egyik, hogy a szülők adjanak jó példát, a másik, hogy müködjenek a tanárokkal válvetve.

22. *Fazekas Sándor:* A szülői értekezletekről. (Debreceni áll. főreáliskola.)

Az értekezés bevezetésül arról szól, hogy mennyit haladt a középiskola a legutóbbi időben, s a haladás egyik ilyen jelének tekinti a szülői értekezletek tartását is. Ismerteti az eddig tartott szülői értekezleteket, (legrészletesebben a gyakorló-főgimnáziumban tartott értekezleteket) s kijelenti, hogy a jövő iskolai évben a debreceni áll. főreáliskola is fog ilyen értekezletet tartani.

A szerző sem véleményt nem mond, sem állást nem foglal, de

még csak azt sem kisérli meg, hogy kifejtse az értekezletek jelentőségét. Az értekezés fölolvasás volt a debreceni tanári körben, s célja csak az, hogy a tanárok figyelmét e kisérletekre fölhívja.

23. *Rittinger Antal:* Szülői értekezleteink. (Zombori áll. főgimnázium.)

Rittinger Antal, a zombori áll. főgimnázium igazgatója, e cím alatt két felolvasását mutatja be, melyeket a szülői értekezletek alkalmával tartott. Az egyik a fegyelemről szól, a másik a tanulók pályaválasztásáról.

A fegyelemről szólva, az iskolai rendtartás egyes pontjait magyarázza. A pályaválasztás céljából pedig különösen két pályát ismertet meg a szülőkkel: a katonai pályát és az iparos pályát. Fölsorolja az összes katonai iskolákat, s az összes ipariskolákat, s elmondja azt is, hová milyen föltételek mellett veszik föl a tanulót.

V. Methodikai kérdések.

24. *Resch Aurél:* Beszédgyakorlatok a latin nyelvtanítás első óráiban. (Fogarasi áll. főgimnázium.)

A szerző leírja a latin nyelvből tartott első óráit. Elmondja, hogyan gyűjt a tanulókkal való beszélgetésből latin szavakat. Ezeket fölírja a táblára, s leolvastatja. Igy tanítja meg az olvasás szabályait. A gyüjtött szavakból mondatokat szerkeszt, s beszélgetést kezd. A tárgy a földrajzból van véve, mert a földrajzi nevek már ismeretesek minden tanuló előtt.

Szóval a szerző bemutatja induktiv nyelvtanítási módszerét, s azt, hogy hogyan használja föl a beszédgyakorlatokat a tanítás élénkítésére és könnyítésére.

Az ilyen cikk pædagogiai szempontból mindenesetre örvendetes jelenség.

25. *Kiss Aladár:* Néhány szó a görög nyelv tanításához leánygimnáziumi tanfolyamainkon. (Budapest IV. ker. közs. felsőbb leányiskola és leánygimnázium.)

A leánygimnázium görög nyelvi oktatásának hiányait panaszolja el a szerző, s elmondja azt is, hogyan vél e bajon segíteni. A leánygimnáziumban a görög nyelv tanítása ugyanis csak két évig tart, (a VII. és VIII. osztályban), s ezen idő alatt kellene elvégezniök azt, amit a fiúk négy éven át tanultak. De még egy más hátránya is van a leánygimnáziumoknak, s ez az, hogy míg a fiúknál az olvasmányok úgy vannak rendezve az I. osztálytól kezdve, hogy azok mind a klasszikus képzés szolgálatában állanak, addig a felsőbb leányiskolá-

ban erről szó sincs. Így tehát kellő előismeret nélkül nem lehet a klasszikus tanulmányokba a leányokat bevezetni.

A szerző úgy vél a bajon segíteni, hogy egy harmadik évet is kíván a görög nyelv számára, vagy pedig egy délutáni kurzust hetenkint kétszer 2—2 órával. Azonkívül az olvasmányok célszerűbb beosztását kívánja. Homerosnak csak az *Odysseia*-ját olvastatná, mely a nők szempontjából alkalmasabb olvasmány. Herodotost s Xenophont egészen elhagyná, s helyette lyrikusokat olvastatna. Az utolsó évre Platon elhagyásával Sophokles egyik tragédiáját tűzné ki olvasmányul.

Ez az értekezés is azt mutatja, hogy a leánygimnáziumok tantervének kérdését semmiesetre sem tekinthetjük megoldottnak.

26. *Steiner Miklós:* A fizikai oktatás középiskoláinkban. (Szombathelyi kir. kath. főgimnázium.)

Ez a terjedelmes (68. l.) értekezés három részből áll: 1. A tanítás módszere. 2. A tanulók gyakorlati foglalkozása. 3. A fizikus tanárok kiképzése. A gyakorlati irány híve a szerző, s a tanárokat is kiképezni óhajtja a fizikai gyakorlatokban.

A részletek megítélése a szakemberek dolga. Az értekezés mindenesetre megérdemli, hogy a szaktanárok vele foglalkozzanak.

VI. Neveléstörténet.

27. *Bihari Ferencz:* Quintilianus erkölcsi ideálja. (Munkácsi áll. főgimnázium.)

Quintilianus kétségtelenül nemcsak az irodalom, hanem a pædagogia történetében is helyet kap. A szónokká nevelésről szólva munkája pædagogiává és didaktikává szélesedik ki. Rhetorikája tehát egyúttal pædagogia is. Bihari, aki több helyen is foglalkozott Quintilianusszal, ebben a cikkben főleg azokat az erkölcsi vonatkozásokat emeli ki, melyek Quintilianus munkájában találhatók. Bennünket természetesen jobban érdekeltek volna a szorosan vett pædagogiai részek, de az ő célja ez alkalommal csak az volt, hogy Qu. erkölcsi felfogását föltüntesse.

28. *Erdélyi Károly dr.:* Fourier Szent Péter. (Kolozsvári róm. kath. főgimnázium.)

Fourier Szent Péter, kiről ez az értekezés szól, alapítója a «Notre Dame»-ról nevezett iskola-nővérek congregatiójának. Bennünket azért érdekelhet, mert a «Notre Dame»-oknak Magyarországon is 19 rendházuk van 318 iskolanővérrel, s így jelentékeny tényezői a magyar nőnevelés ügyének. Az életrajz sok szeretettel s kegyeletes hangon van írva, de inkább emeli ki Fouriernek vallásosságát, s a

vallásos szellem terjesztése körül való érdemeit, mint pædagogiai működését. A Notre-Dame-ok pozsonyi, pécsi, kalocsai és temesvári házát képben is bemutatja a szerző.

29. *Fest Aladár:* A fiumei tanulmányi alap és a fiumei gimn. mai állapotának történeti előzményei. (Fiumei áll. főgimnázium.)

Érdekes adalékok a magyar tanügy, s főleg a fiumei gimnázium történetéhez. A szerző röviden, időrendi följegyzésekben mutatja be a történeti fejlődést. E történeti áttekintést, mely az 1627 évvel kezdődik, három korszakba osztja: I. A jezsuita rend feloszlatásáig. II. A fiumei jezsuita eredetű alapok állami kezelésben. III. A fiumei jezsuita eredetű alapok városi kezelésben. Az utóbbi korszak ismét három szakaszra oszlik: A) 1826—1868. B) 1868—1886. C) 1876—1901.

Fest Aladár e följegyzései amellett, hogy világos képet adnak a fiumei gimnázium egész történetéről, azért is értékesek, mert mind eredeti okiratokon, s levéltári adatokon alapszanak.

30. *Dr. Németh Ambrus:* A győri kir. tudomány-akadémia története. III. Rész. 1806—1850. (A pannonhalmi Szent-Benedek-rend győri főgimnáziuma.)

Tulajdonkép nem is programmértekezés, hanem egy nagyobb tudományos munka egyik részlete, mely azonban így is kerek egész. A győri akadémiának nevezetes szerepe van kulturánk történetében, s valóban dicséretes vállalkozás a szerző részéről, hogy történetét megírja. Nagy szolgálatot tesz ezzel a magyar pædagogia történetének, mert csak így, az ilyen monografiák alapján lehet majd hű és helyes képét adni a magyar közoktatás történetének.

A szerző kellő tudományos fegyverzettel lát föladatához, fölkutatja a levéltárak adatait, amiben — mint előszavából olvassuk — segítségére volt *Dr. Finánczy Ernő* egyetemi tanár is.

A kép, melyet így megrajzol, valóban érdekes. Látjuk az akadémia működését a Ratio alapján, küzdelmeit, majd megszüntetését Thun Leo által. A szerző előbb elmondja az akadémia külső történetét, majd szól a tanulmányi rendszerről, megismertet a tantervekkel, vizsgálati renddel, tankönyvekkel. Ismerteti az akadémia igazgatását, a tanárokat, s ezek működését. Végül közli időrendben az akadémiai tanárok névsorát.

31. *Dr. Szilády Zoltán:* Betlen kollégiuma és a természettudományok. (Nagyenyedi Bethlen-kollégium.)

Magas színvonalon álló becses tanulmányt írt Szilády Zoltán székfoglaló gyanánt. A természettudományi tanítás történetét a Betlen-kollégiumban eredeti források alapján adja elő, s ezzel becses adatokat szolgáltat általában a magyar tanítás történetéhez. Bemutatja a következő tudósok és tanárok működését: Altsedius János, Apáczai

Cseri János, Bisterfeld Henrik, Marosvásárhelyi Tőke István, Kisbaczoni Benkő Ferenc, Zeyk Miklós, Jancsó József, Herepei Károly, Elekes Károly.

Emellett érdekesen festi a kort, leírja a tanárok tudományos és pædagogiai törekvéseit, s végezetül közli a régi kollégiumi gyüjtemény leltárát B. Nagy László kézirata nyomán.

Az értekezésnek két fontos adata van, mely az eddigieket kiigazítja. Az egyik az, hogy az első kisérleti fizikát 1736-ban Marosvásárhelyi Tőke Ferenc írta. A hires Hatvani professzor ekkor még losonci gimnazista volt.

A másik pedig az, hogy az első magyar ásványtant (Magyar Mineralogia) Benkő Ferenc nagyenyedi tanár írta, 1786-ban, s nem — mint Szterényi Hugó állítja — Zay Sámuel.

Nemcsak becses adatok teszik érdekes olvasmánynyá ezt a tanulmányt, hanem a vonzó előadás is.

Az ilyen értekezések valóban szolgálatot tesznek a magyar tudományos pædagogiának.

32. *Thury Etele:* A pápai reform. főiskola rektorai és felsőbb tanulói 1752-ig. (Pápai ev. ref. főiskola.)

A rektorok neve, s pontos adatok arról, hol, mikor működtek, mint lelkészek rektorok, vagy más minőségben, szóval lehető legpedánsabb fölsorolása minden vándorlásuknak, s végül a tanulók névsora, teszik ez értekezés tartalmát. Kétségtelenül egy sereg pontos adat. Kérdés azonban, hogy ezek az adatok milyen értékűek? Mint a helyi kegyelet emlékei méltán helyet foglalhatnak az értesítőben, tudományos értékük azonban csak akkor volna, ha a szerző történeti birálattal földolgozta volna az adatokat, s képet rajzolt volna az olvasó elé. Így csak annyit kell tudnunk, hogy ha a pápai főiskolában müködött férfiúra vonatkozólag adatra van szükségünk, azt itt, a pápai főiskola 1903—1904. évi értesítőjében, megtalálhatjuk. A szerzőnek sem volt vele egyéb célja, s bizonnyal ez sem hiába való munka.

33. *Kalmár Elek:* A lőcsei gimnázium épületére vonatkozó adatok. (Lőcsei kir. kat. főgimnázium.)

A szerző a jezsuiták naplóiból kiírt minden adatot, mely a főgimnázium épületére vonatkozik, s azokat kronologiai sorrendben szószerint lenyomatta. A kutató talán ezekben is fog találni valamely fölhasználható adatra, de bizonnyal értékesebb munkát végzett volna a pædagogia szempontjából Kalmár Elek, ha adatait nem korlátozza csupán az épületre, hanem kiterjeszti a gimnázium egész életére.

Weszely Ödön.

KÜLFÖLDI LAPSZEMLE.

A Revue pédagogique 1904. évi folyamából kiemeljük *E. Boirac* értekezését *Guyan paedagogiájáról*, melyben e korán elhunyt genialis bölcselőnek a nevelésre vonatkozó eszméit taglalja. Ezen a téren is mint bölcseletében, az élet fogalma képezte világnézetének központját. Az elméleti erkölcsi oktatás alapjául is azon tételét óhajtja, mely szerint egyenes arány van az élet fejlettsége vagyis intensitása és expansiója között, miért is az élet fejlődése szükségkép termi a szeretet morálját. A nem suggestiv, vagyis tiszta elméleti oktatást elitéli. A fegyelemre nézve eltér Spencer elméletétől a természetes sanctióra vonatkozólag, mely a helytelen cselekedet természetes következménye gyakran késői, gyakran nem arányos az elkövetett hibához s végül a gyermekben csak az utilitarius felelősség tudatát ébreszti. Az oktatásnak épúgy kell kerülnie a felekezetiséget, mint az atheistikus fanatismust, mely époly veszélyes, mint az ellenkezője.

C. Bouglé tanulmánya *A tudományos szellem által való erkölcsi nevelésről* szól. Némelyek a kritikai szellemet veszélyesnek tartják az erkölcsiségre, mint a mely megbontja az egyén erkölcsi itéletének biztosságát, míg mások ép a tudományos szellem kultuszától várják azon nemes tulajdonságok kifejlődését, melyek az igazság önzetlen és elfogulatlan kutatásából fakadnak. Mindkét álláspontból jelentős következtetések vonhatók az erkölcsi nevelésre vonatkozólag. Az első szempontnak annyiban van igaza, hogy Descartes rendszeres skepsise magát a társadalmi életet tenné lehetetlenné, ép mert meggyőződéseinknek csak igen kis része gyökerezik a tudományban. Ezt a túlzott kriticizmust, melyre könnyen vezet az egyoldalú tudományos képzés, van hivatva az érzelmek fejlesztése, különösen a művészeti képzés ellensúlyozni. Fel kell ébreszteni a növendékben a bámulat és a rajongás érzését, még pedig ép azáltal, hogy ennek a tudományok haladásában való fontosságára utalunk. Nem szabad egy hamisan értelmezett positivizmus nevében elölnünk a lelkesedést s a bizonytalanról való álmodozást, ép mert minden nagy dolgot rajongók teremtettek meg: a haladás mindig utópiák megvalósításában áll. Téves tehát arra törekedni, hogy a növendéknek csak a positiv és exact iránt legyen érzéke és elismerése.

Paul Vitry: A művészetről az iskolában értekezik. Főcélunk az legyen, hogy a gyermekkel éreztessük a szépet, mert ha ezt elértük, a művészeti képzés a továbbiakban már csak technikai jellegű lehet. Az iskolai szemléltetés főelve az legyen, hogy csak a legkiválóbbat szabad nyújtanunk: a középszerű műalkotásnak nincs helye az isko-

lában. Áttérve az iskolai fali képek kérdésére, szerzőnk arra vonatkozólag, hogy állandók legyenek-e a fali képek, vagy pedig változtassuk-e őket, akként felel, hogy e képek egy része «mobilis diszítést» képezzen, melyet változtatunk tanításunk tartalmához mérten, s kell is változtatnunk, hogy a gyermek ne fásuljon el velök szemben, míg egy másik rész, mely alkalmas arra, hogy ép állandósága által nyomokat hagyjon a gyermek lelkületében, állandóan ki legyen függesztve. A kép elég nagy legyen arra, hogy közösen szemléltessék, továbbá, ahol reproductiókról van szó, lehetőleg pontosnak kell lennie; ép ezért e célból legalkalmasabbak a photographiák. *Diszíteni* az iskolát csak műalkotások képmásaival szabad, tehát nem mértani és természatrajzi ábrákkal. Kerülnünk kell az ábrákon az olcsó pompázás látszatát, mely csak az értéktelen fényűzés iránt való hajlamot növeli a gyermekben. Mentül egyszerűbb minden tekintetben a kép, annál inkább fogja a gyermek azt megérteni. Előbb azonban a természet szépségeire kell figyelmét felhívnunk. Óvakodnunk kell végre attól is, hogy a kép ne legyen túlságosan moralizáló, ami nem zárja ki, hogy mély erkölcsi tartalommal bírjon. Azt kell megértetni a gyermekkel, hogy a művészet nem valami rejtelmes, kivételes és ritka dolog, amit csak a muzeumokban találhatunk, hanem hogy az valami, amit az életben mindenki realizálhat, mert a tisztaság, a rend, a harmonia művészeti qualitások s bennök nem ritkán több igazi művészet nyilvánul, mint a hivatalos műtárgyakban. Végre azt kell kidomborítanunk, hogy a régibb nemzedékek műalkotásainak ismerete által őseink érzésvilága és világnézete nyilatkozik meg előttünk.

G. Weulersse Az erkölcsi nevelésről az Egyesült-Államokban közöl tanulmányt. Az amerikai felfogás sokkal gyakorlatibb, semhogy oly tanítást ismerne, melynek ne volna egyúttal hivatása nevelni. Emellett az amerikai iskola feltünő jellemvonása a tanító és a tanítvány családiasan bizalmas viszonya, mely lehetővé teszi a valódi individualis nevelést. Azon általános szabályt követek, hogy a gyermekkel époly tisztelettel kell bánni, mintha felnőtt egyén volna, mert úgy tanúlja meg ő is a személyiség föltétlen tiszteletét. Kevés büntetést alkalmaznak, testi fenyítést egyáltalán nem. A fegyelmezés eszménye a self government képességének kifejlesztése a gyermekben. Ezt gyakorolják is: némely iskolában a tanulók szavazattal döntik el pl. a tanítás idejére vonatkozó kérdéseket. Kitüntetés is kevés van: az amerikai szerint ilyesmi csak a tehetségeseknek kedvez, míg a gyöngébbeket végleg elkedvetleníti. Már az iskolában is az egyenlőség meghonosítására törekesznek. Az elméleti erkölcstan tanítása, amellett, hogy az erkölcsi vonatkozásokat minden tantárgynál kiemelik — csak néhány fogalom tisztázásában áll. Ilyen az önbecsü-

lés (selfrespect), mely nem csak azt emeli ki, ami «gentlemanhez», hanem ami az emberhez nem méltó. Ennek hangsúlyozása teszi a hazugságot valóságos irtózat tárgyává Amerikában. Egy másik alapvető fogalom a felelősség. Ez erkölcsi tanítás néha vallásos szinezetű; de miután minden nyilvános iskola csak felekezetlen (unsectarian) lehet, ez rendesen egy elvont kereszténységben áll, mely közel áll a puszta deismushoz s mindenütt inkább hagyományos toldalékát, semmint alapját képezi az erkölcsi oktatásnak. Ehelyett az általános emberi szempontokon kívül a lángoló hazaszeretet uralja még az erkölcsi oktatást. Nem egy helyen tüzetes socialis tanulmányok egészítik ki ezt, melyek nem ritkán valósággal a socializmus hirdetésére vezetnek. Általában mindenütt észlelhető a társadalmi szempontok előnyomulása az erkölcsi oktatásban azon mértékben, amint ez utóbbi mind függetlenebbé lesz a vallási tanoktól. *Pauler Ákos.*

*

Monatsschrift für höhere Schulen.

(1904. évi 5-ik füzet). Ez a füzet Dr. Münich Vilmos, berlini egyetemi tanár «Das Schwanken der Methode im neusprachlichen Unterricht» című tanulmányával kezdődik, melyben szerző kimutatja, hogy a nyelvtanításban annyira hangsúlyozott «reform» sohasem új, hanem egy régebbi, divatból kiment methodusnak egyszerű felújítása, de kiemeli, hogy az idegen modern nyelvek tanításában bevált módszert, mint a mindennapi életből merített szókincs betanítását, az idegen nyelven kidolgozott szabad dolgozatokat, vagy fordításokat, vagy az idegen nyelven való előadásokat, az illető nemzet történetének és kulturájának ismertetéseit kultiváljuk.

Dr. Steinecke Viktor, «Über die Verteilung des erdkundlichen Lehrstoffs in den Oberklassen der Oberrealschule» c. cikkében a földrajzi tananyagnak a német reáliskola felsőbb osztályaiban való helytelen fölosztását mutatja ki. A füzet végén megtaláljuk a 3-ik füzetben megkezdett 1902—3. tanévi programmértekezések ismertetésének folytatását, valamint számos német pædagogiai munka beható bírálását. A 6. füzetben *Dr. Stäckel Pál,* kieli egyetemi tanár «Angewandte Mathematik an den preussischen Universitäten» c. cikkében az alkalmazott mathematikának a német egyetemeken való behatóbb tanítása mellett szólal fel. Azt ajánlja, hogy az alkalmazott mathematikát a tiszta mathematikával összekapcsolva tanítsuk. Igen érdekes cikkben *Kummerov Henrik* tanítványainak házi olvasmányát teszi bírálat tárgyává. E tekintetben — szerző állítása szerint — sok a panasz. Egyrészt azt állítják, hogy a házi olvasmányok következtében a tanulók rendes tanulásukban hátráltatnak, továbbá többen arra

utalnak, hogy phantasztikus kalandorok életének olvasására maguk a tanulók is titokban elhagyják a szülői házat, hogy ily kalandokban résztvegyenek. Másrészt azt hangoztatják, hogy ifjuságunk keveset olvas, mert a különböző sportok és egyebek elvonják érdeklődésüket a házi olvasmánytól. Mind a két szemrehányás indokolt. A szerző ezért ama módokat ajánlja, mikép óvhatók meg a növendékek az előbb említett két szélsőségtől; különösen hangsúlyozza, hogy e hibák elkerülése végett, mennyire a szülői ház támogatására van az iskola utalva, maga pedig az iskola egy gondosan kiválogatott könyvekből álló könyvtárt állítson föl. *Graz Frigyes* «Ein Wort zur ästhetischen Erziehung» c. cikkében az újabban megjelent német anthologiákat birálja s az æsthetikai nevelés nagy fontosságára hivatkozik. *Herold* Tivadar pedig Chabot Károly lyoni egyetemi tanárnak «La Pédagogie au Lycée» c. műve alapján a francia és német pædagogiai szemináriumokat ismerteti. E füzetben is számos pædagogiai műnek recensióját, valamint a «Vegyesek» c. rovatban a porosz érettségi vizsgát tett középiskolai tanulók hivatalválasztására, életkorára, vallási viszonyaira vonatkozó tanulságos statisztikai adatokat találunk.

(7. füzet.) E füzetben *Dr. Biese* a neuviedeni gymnasium igazgatója egy igen érdekes tanulmányban Encken Rudolf, híres jenensi bölcsész működését ecseteli, különösen a phylosophusnak «Die Lebensanschauungen der grossen Denker» továbbá «Der Kampf um einen geistigen Lebensinhalt.» «Neue Grundlegung einer neuen Weltanschauung.» «Der Warheitsgehalt der Religion», valamint a legújabban kiadott jelentős munkáját «Gesammelte Aufsätze zur Phylosophie und Lebensanschauung» teszi vizsgálódása tárgyává.

Stutzer E. «Bismarcks Reden und die höheren Schulen» c. cikkében Bismarck beszédeinek beható olvasását ajánlja a felsőbb iskoláknak, mely beszédeket szerző a régi klassikus szónokok művei fölé helyezi. *Holstein* Róbert «Die Bonnemethode im Lateinunterricht» c. dolgozatban a bonne-ok (nevelőnők) által használt methodust a latin nyelv tanításában is célhoz vezetőnek találja. *Fricke* Richard pedig a francia közoktatásügyi minister által 1901. évi február 26-án közzétett, a francia helyesírásra és mondattan egyszerűsítésére vonatkozó rendeletét ismerteti és ama zavart és rendszertelenséget is, melyet a rendelet a német középiskolákban okozott. *Zange* Frigyes a nálunk is egy pár intézetben dívó szülői konferenciák (Elternabende) megtartását ajánlja. Ezt a füzetet is, mint az előbbieket könyvismertetés rovata zárja.

(8. füzet.) *Dr. Reinchardt* frankfurti tanár «Reiseeindrücke bei einem Besuche höherer Lehranstalten der Vereinigten Staaten von Nordamerika» c. cikkben a szerzőnek ez évben Amerika nagyobb

városaiban, mint New-Havenben, New-Yorkban, Phyladelphiában, Baltimoreben, Washingtonban tett iskolai látogatásai alkalmával szerzett impresszióit írja le, ismertetve az összes amerikai tanintézetek részletes organisatióját. *Milthaler* pedig a Werner Richárd által rendezett új Hebbel kiadást ismerteti, míg *Hausknecht* Emil a modern nyelvek képző ereje mellett tör pálcát «Der Bildungswert der modernen Sprache» c. érdekes értekezésében. E füzetben ama programmértekezések említtetnek meg, melyek a francia és angol litteraturára vonatkozó értekezéseket tartalmaznak. A «Vegyesek» rovatban Herold Tivadar a Párisban létesült német klub szervezését ismerteti. *tj.*

MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Felolvasó ülés 1904 nov. hó 26-án.

Jelen vannak: *Erődi Béla* elnöklése alatt: Bartos Fülöp, Beke Manó, Geréb József, Göőz József, Gyulai Ágost, Hegedüs István, Kármán Mór, Kármán J., Kemény Ferenc, Kovács János, Málnai Mihály, Nagy László, Perényi J., Radó Vilmos, Reif Manó, Waldapfel János, Trájtler Károly, utóbbi mint jegyző. Ezeken kívül számosan férfi és nő vendégek.

I. *Erődi Béla* alelnök jelenti, hogy a Társaság elnöke Finászy Ernő akadályozva levén a mai ülésen való megjelenésében, helyette megnyitja az ülést és felhivja Kármán Mórt előadásának megtartására.

II. *Kármán Mór* folytatja a mult ülésen megkezdett előadását: *Herbert és a tudományos paedagogia.* «Évszázados megemlékezés»... czim alatt.

Elnök a Társaság nevében a mély figyelemmel és nagy lelki élvezettel hallgatott megemlékezésért hálás köszönetet mond.

Az ülés véget ér.

A MAGYAR PÆDAGOGIAI TÁRSASÁG

1904-ben.

I. A Társaság tisztviselői:

Tiszteletbeli elnöke: *Heinrich* Gusztáv dr., min. tan., egyet. tanár.
Elnök: *Finászy* Ernő dr., kir. tan., egyet. tanár.
Alelnökök: *a)* a népoktatás köréből: *Verédy* Károly dr., kir. tan., kir. tanfelügyelő.
b) a középiskolák köréből: *Erődi* Béla dr., kir tan., kir. főigazgató.
c) az egyetem köréből: *Kármán* Mór dr., kir. tan., egyet. m. tanár.
Titkár: *Gyulai* Ágost dr., a polg. isk. tan. képzőint. tanára.
Szerkesztő: *Kovács* János dr., a polg. isk. tan. képzőint. tanára.

Pénztárnok: *Gyulay* Béla dr., polg. leányisk. igazgató.
Ellenőr: *Gyögy* Aladár, a m. kir. stat. hivatal beltagja.
Jegyző: *Trájtler* Károly, fővár. közs. nép- és iparisk. igazgató.
Könyvtárnok: *Szuppán* Vilmos, kir. tan., keresk. akad. igazgató.

II. Tiszteleti tagok:

Bartal Antal, kir. tan., nyug. főgymn. igazgató, Haraszti (1894).
Berzeviczy Albert dr., v. b. t. t., vallás- és közokt. miniszter, Budapest (1894).
Csáky Albin gróf, v. b. t. t., a főrendiház elnöke, Budapest (1894).
Dugard M. kisasszony, pædag. irónő, a párisi Lycée Molière tanára, Páris (1904).
Eötvös Loránd báró dr., v. b. t. t., egyetemi tanár, Budapest (1894).
Fehér Ipoly, pannonhalmi főapát, Pannonhalma (1894).
Leövey Sándor, közigazgatási biró, Budapest (1894).
Molnár Viktor dr., vall.- és közokt. min. tanácsos, Budapest (1904).
id. *Pálffy* János gróf, földbirtokos, Budapest (1901).
Sée Camille, francia államtanácsos, pædag. iró, Páris (1904).
Szász Károly dr., nyug. ev. ref. püspök, Budapest (1894).
Takács Menyhért, jászóvári prépost, Jászó (1904).
Vaszary Kolos, bibornok, Magyarország hercegprimása, Esztergom (1894).
Wlassics Gyula dr., v. b. t. t., egyetemi tanár, Budapest (1896).
Zirzen Janka, nyug. igazgatónő, Budapest (1894).
Zsilinszky Mihály, vall.- és közokt. min. államtitkár (1894).

III. Rendes tagok:

Alexander Bernát dr., egyetemi tanár, Budapest (1892).
Badics Ferenc dr., gyakorló főgimn. igazg., Budapest (1892).
Bartoniek Géza, az Eötvös-kollégium igazg., Budapest (1904).
Beke Manó dr., egyetemi tanár, Budapest (1899).
Békefi Remig dr., egyetemi tanár, Budapest, (1901).
Beöthy Zsolt dr., min. tan., egyet. tanár, Budapest (1892).
Berecz Antal, fels. leányisk. igazgató, Budapest (1892).
Bokor József dr., egyet. m. tanár, Budapest (1892).
Böngérfi János, polg. isk. tanár, Erzsébetfalva (1892).
Capesius József, dr., tanitóképzőint. tanár, Nagyszeben (1892).
Csáka Károly, nyug. gimn. igazgató, Vácz (1893).
Csengeri János dr., egyetemi tanár, Kolozsvár (1892).
Demeczky Mihály dr., Ferencz József int. kormányzó, Budapest (1892).
Dóczy Imre, egyházkerületi felügyelő, Debrecen (1903).
De Gerando Antonina, fels. leányisk. igazgató, Kolozsvár (1892).
Ember János, kir. tanfelügyelő, Nagyszeben (1892).
Elischer József, tanker. főigazgató, Nagyszeben (1892).
Erődi Béla dr., tanker. főigazgató, Budapest (1892).
Eötvös K. Lajos, kir. tanfelügyelő, Debrecen (1892).
Ferenczy József dr., műegyet. tanár, Budapest (1892).
Finácz Ernő dr., egyetemi tanár, Budapest (1892).
Földes Géza, polg. isk. tanár, Budapest (1897).

Geöcze Sarolta, tanítónőképz. int. tanár, Budapest (1892).
Géresi Kálmán, tanker. főigazgató, Debrecen (1893).
Gőőz József dr., polg. leányisk. igazg., Budapest, (1892).
Groó Vilmos, kir. tan., kir. tanfelügyelő, Budapest (1893).
Gyertyánffy István, kir. tan., a Pædagogium ny. igazg., Budapest (1892).
Gyomlay Gyula dr., gyak. főgimn. tanár, Budapest (1892).
György Aladár, a m. kir. stat. hivatal beltagja, Budapest (1892).
Gyulai Ágost dr., pædagogiumi tanár, Budapest (1904).
Gyulay Béla dr., polg. leányisk. igazg., Budapest, (1892).
Hajnóczy József dr., kir. tanfelügyelő, Lőcse (1893).
Halász Ferenc, min. tanácsos, Budapest (1896).
Heinrich Gusztáv dr., min. tan., egyet. tanár, Budapest (1892).
Hegedüs István dr., egyetemi tanár, Budapest (1895).
Hegedüs Károly, iparisk. főigazgató, Budapest (1892).
Kármán Mór dr., kir. tan. egyet. m. tanár, Budapest (1892).
Károly Gy. Hugó, fels. leányisk. tanár, Budapest (1892).
Katonáné Thuránszky Irén, tanítónőképzőint. igazg., Budapest (1892).
Kemény Ferenc, főreálisk. igazg., Budapest (1903).
Kerékgyártó Elek dr., polg. isk. tanár, Budapest (1892).
Kirchner Béla, keresk. isk. főigazg., Budapest (1903).
Kiss Áron dr., kir. tan. a Pædagogium igazgatója, Budapest (1892).
Kőrösi Henrik dr., kir. tanfelügyelő, Budapest (1903).
Kőrösi Sándor, főgimn. tanár, Budapest (1892).
Kuncz Elek, tanker. főigazg., Kolozsvár (1892).
Kuthy József dr., cz. főig., főreálisk. igazg., Székesfehérvár (1892).
Komáromy Lajos, az Erzsébet nőiskola tanára, Budapest (1892).
Kovács János dr., a Pædagogium tanára. Budapest (1897).
Lázárné Kasztner Janka, az Erzsébet nőisk. igazg., Budapest (1892).
Lengyel Sándor, felső keresk. isk. igazg., Budapest (1892).
Lakits Vendel, elemi isk. igazg., Budapest (1892).
Léderer Ábrahám, nyug. igazgató, Budapest (1892).
Málnai Mihály dr., tanítóképző int. tanár, Budapest (1892).
Márki Sándor dr., egyetemi tanár, Kolosvár (1892).
Mártonffy Márton, iparisk. főigazgató, Budapest (1893).
Mayer Béla, tiszai főesp., vál. püspök, Kalocsa (1893).
Mázy Engelbert, kir. tan., gimn. igazgató, Kőszeg (1903).
Medveczky Frigyes dr., egyetemi tanár, Budapest (1892).
Nagy László, tanítónőképzőint. igazg. Budapest (1892).
Nátafalussy Kornél, kir. tan., tanker. főigazg., Nagyvárad (1892).
Négyesy László dr., egyetemi m. tanár, Budapest (1896).
Neményi Imre dr., min. oszt. tanácsos, Budapest (1894).
Öreg János dr., jogakadémiai tanár, Debrecen (1892).
Pauer Imre, dr., min. tan., egyet. tanár, Budapest (1892).
Peres Sándor, tanítónőképzőint. igazg. Budapest (1892).
Péterfy Sándor, nyug. tan. képzőint. tanár, Pozsony (1892).
Pethes János, tan. képző int. igazg., Léva (1902).
Pirchala Imre, tanker. főigazg., Pozsony (1893).
Platz Bonifácz dr., tanker. főigazg., Szeged (1892).
Popovics V. István, a Thököly-int. igazgatója, Budapest (1892).
Riedl Frigyes dr., főreálisk. tanár, Budapest (1892).
Radó Vilmos, tan. képzőint. tanár, Budapest (1892).
Schack Béla dr., keresk. isk. főigazgató, Budapest (1901).

Schneider István, polg. isk. igazgató, Pécs (1893).
Schneller István dr., egyetemi tanár, Kolosvár (1896).
Sebestyén Gyula, az Orsz. közokt. tanács titkára, Budapest (1892).
Sebestyénné Stetina Ilona, az Erzsébet-nőisk. tanára, Budapest (1892).
Sebesztha Károly, kir. tan., kir. tanfelügyelő, Temesvár (1892).
Spitkó Lajos, kir. tan., tanker. főigazg., Budapest (1892).
Somlyay József, árvaházi igazg., Budapest, (1892).
Somogyi Géza, tan. képzőint. igazg., Znióváralja (1904).
Steinberger Ferenc dr., a központi szeminárium rektora, Budapest (1904).
Szuppán Vilmos, keresk. akad. igazg., Budapest (1892).
Trájtler Károly, nép- és iparisk. igazg., Budapest (1892).
Tóth József, kir. tan., kir. tanfelügyelő, Budapest (1892).
Ponori Thewrewk Emil, udv. tan., egyetemi tanár, Budapest (1892).
Vajdafy Gusztáv, elemi isk. igazg., Budapest (1892).
Váró Ferenc, ref. kollég. igazg., Nagyenyed (1892).
Velősy Lipót, elemi isk. igazgató, Budapest (1892).
Verédy Károly dr., kir. tan., kir. tanfelügyelő, Budapest (1892).
Wagner Alajos, dr., főgimn. igazgató, Budapest (1892).
Waldapfel János dr., gyak. főgimn. tanár, Budapest (1897).
Walter Gyula dr., c. püspök, Budapest (1899).
Weszely Ödön, főreálisk. tanár, Budapest (1902).
Wollmann Elma, fels. leányisk. igazg., Pozsony (1892).
Zajzon Dénes, tan. képzőint. igazg., Losonc (1892).
Zsengeri Samu, polg. isk. tanár, Budapest, (1892).

(2 hely üresedésben van.)

IV. Külső tagok.

A külső tagok száma 756.

MAGYAR PÆDAGOGIA

havi folyóirat évenként 40 ívnyi terjedelemben, a M. Tud. Akadémia támogatásával.

A Magyar Paedagogiai Társ. kültagjai 4 korona évi tagdíjért kapják.

Kültagul jelentkezni lehet egy levelezőlapon a titkárnál (Dr. Gyulai Ágost, Budapest, I., Lógody-utca 33). A belépés 3 évre kötelező.

A folyóirat ***előfizetési ára 10 korona.*** *Intézetek, testületek csak előfizetők lehetnek. Az előfizetések a Franklin-Társulathoz intézendők. (Budapest, IV., Egyetem-utcza 4.)*

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR BUDAPEST